

PROCESO DE RECONTEXTUALIZACIÓN EN AULAS DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS DISTRITALES DE LA CIUDAD DE BOGOTÁ A TRAVÉS DE LA
REVISIÓN CURRICULAR DEL MODELO DE ACELERACIÓN PRIMARIA.

MONY MÉNDEZ MARTÍNEZ
CÓDIGO 2017188049
CC 52364688

Trabajo de Grado realizado como requisito para optar al título de
Magister en Desarrollo Educativo y Social

Director:
Juan Carlos Orozco Cruz

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL- CINDE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO Y SOCIAL
BOGOTÁ, D.C.
2018

Para todos los efectos, declaro que el presente estudio es original y de mi total autoría, en aquellos casos en los cuales he requerido del trabajo de otros autores o investigadores, he proporcionado los respectivos créditos.

Mony Méndez Martínez

A las personas que son el cimiento de mi vida...

A María del Carmen por enseñarme que en la vida tenacidad, el compromiso, y la responsabilidad nos llevan a cumplir nuestros sueños.

A Yicel y a Luna por su apoyo y por creer en mí siempre.

A Rafael porque sin su ayuda, apoyo, amor, paciencia y perseverancia no lo habría conseguido.

Gracias Infinitas por estar en mi vida y creer en mí.

Mony

Agradecimientos

Este momento permite dar una mirada atrás, al camino recorrido durante este tiempo de formación académica y poder agradecer a cada una de esas personas que me acompañaron en este caminar.

Al docente Juan Carlos Orozco por su orientación y guía para el desarrollo de la investigación.

A los rectores y docentes de Aceleración de Aprendizaje de los colegios IED Integrada la Candelaria y La España por su amabilidad y colaboración.

Al profesor Rafael Pabón por sus enseñanzas y aportes dejados en este proceso.

A Kevin Andrés Ramírez por su apoyo y colaboración para el desarrollo de la investigación.

Y cada uno de los docentes y directivos de la Maestría porque con sus enseñanzas durante este tiempo, consolidaron un proyecto de investigación riguroso.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: GUI002GIB	Versión: 02	
Fecha de Aprobación: 06/09/2018	Página v de 140	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Proceso de recontextualización en aulas de colegios distritales de la ciudad de Bogotá a través de la revisión curricular del Modelo de Aceleración Primaria
Autor(es)	Méndez Martínez, Mony
Director	Juan Carlos Orozco
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2018.138 p.
Unidad Patrocinante	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE-Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE RECONTEXTUALIZACIÓN MODELO EDUCATIVO FLEXIBLE CURRÍCULO

2. Descripción
<p>En este proyecto de investigación se realizó un ejercicio de análisis cualitativo de los procesos de recontextualización, a través de la propuesta curricular vigente del Modelo Flexible de Aceleración Primaria, desarrollada al interior de dos de las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá donde se está implementando. Se parte por reconocer que en la implementación de los modelos flexibles son inevitables los efectos de la resignificación y de la apropiación, que los actores institucionales ponen en marcha durante su implementación. Tales efectos se manifiestan en los distintos sentidos expresados al desarrollar el proceso académico de los estudiantes, y sin duda alguna, de manera más general, en los currículos institucionales. La relevancia de este análisis se sitúa en el ejercicio de modificación operativa dada al Modelo en su proceso de implementación en las instituciones, con respecto a los lineamientos curriculares y metodológicos planteados por el Ministerio de Educación Nacional para su puesta en operación.</p> <p>El objeto de análisis de este trabajo corresponde a entrevistas realizadas a los rectores, los docentes encargados del Modelo de Aceleración y los docentes de aulas regulares de las dos instituciones educativas mencionadas; a su vez, con el fin de identificar las modificaciones realizadas al Modelo de Aceleración del Aprendizaje se revisaron los lineamientos curriculares y pedagógicos diseñados por el Ministerio de Educación Nacional y los documentos institucionales de ambos colegios.</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: GUI002GIB	Versión: 02	
Fecha de Aprobación: 06/09/2018	Página vi de 140	

3. Fuentes

- Asociación Visión Social. (2004). Criterios operativos del Modelo de Aceleración del Aprendizaje. Bogotá. Asociación Visión Social.
- Assis de Miranda. Flavine (2007). Desigualdade social e dualidade escolar: os programas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci. Revista on line de Política e Gestão Educacional, 4, 14. 2 agosto, De <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9149/6029> Base de datos.
- Bernstein, B. (1993). La construcción social del Discurso Pedagógico. Textos Seleccionados. Bogotá, Colombia: PRODIC "El Griot". Editado por Mario Díaz.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación, 15, 41.
- Birzea, César. (2000). La pedagogía del éxito: la superación del fracaso escolar. México: Gedisa.
- Cerezo & Gil. (1983). Diccionario de Ciencias de la Educación Volumen 1. México: Santillana.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Colombia: Congreso de la República.
- Corte Constitucional. (2016). Constitución Política de Colombia 1991. Colombia: Corte Constitucional.
- Calado & Pestana. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. Revista Portuguesa de Educação, 25, 53-93.
- Cisterna, F. (2005). Categorización Y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento En Investigación Cualitativa. Theoria, Vol. 14, 61-71.
- Coll, C. (1998). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje. No 41. Pág. 131-142. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Corpoeducación. (2000). Guía para Docentes Programa de Aceleración de Aprendizaje. Bogotá. Corpoeducación.
- Cuter, M. (2007). Alternativas al "fracaso escolar": La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular. Seminario de Gestión Educativa, (pág.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: GUI002GIB	Versión: 02	
Fecha de Aprobación: 06/09/2018	Página vii de 140	

10). San Salvador

Charaudeau. P. & Maingueneau D. (2005). Diccionario de Análisis del Discurso. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores S.A.

Denzin, N., Lincoln & Editors (2000). Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.

Díaz, Torruco & otros. (2013). julio-septiembre, 2013. Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Gagné, R. M. (1965). The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston

García, O. Gloria. (2003). Currículo y evaluación en matemáticas (Ed. Rev.). Bogotá D.C., Colombia: Didácticas Magisterio.

Graizer & Navas. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. Revista de Educación, 356, 133-158.

Gvirtz y Palamidessi. (1998). El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza. Ed. Aique, Bs. As

Gutiérrez, M., & Puentes, Gloria. (2009). Estudio de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).

Larilza Prado De Sousa. (1999). Limites E Possibilidades Dos Programas De Aceleração De Aprendizagem. 1 de Agosto 2017, de Cadernos de Pesquisa, Sitio web: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015741999000300004&script=sci_abstract&tlng=pt

Magendzo, Abraham (1986). Currículum y cultura en América Latina. PIIE. Santiago de Chile.

Magendzo, A. (2008). Dilemas del Currículo y la pedagogía Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). La revolución educativa: Plan sectorial 2002-2006, Pg 5-40. Ministerio de Educación Nacional Colombia

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: GUI002GIB	Versión: 02	
Fecha de Aprobación: 06/09/2018	Página viii de 140	

- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. 3 de agosto de 2018, de Ministerio de Educación Nacional Sitio web: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/187765_archivo_pdf_decreto_1290.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2010a). Plan sectorial de educación 2010 - 2014, Pg 114. Ministerio de Educación Nacional Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Guía Docente. Modelo de Aceleración del Aprendizaje . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010c). Manual Operativo . Modelo de Aceleración del Aprendizaje . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Extraedad. 19 de julio 2018, de Ministerio de Educación Nacional Sitio web: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2016). Plan Nacional 2016-2026. 13 de mayo 2016, de Ministerio de Educación de Colombia Sitio web: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>
- Niño, Z. (2013). Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Pacheco, J. (2009). Currículo: Entre Teorías E Métodos. 18 de septiembre 2017, de Cadernos de Pesquisa, v. 39 Sitio web: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Patterson, C.H. (1982). Bases para una teoría de la enseñanza y psicología educativa. Manual Moderno, México
- Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand. Oaks: Sage.
- Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum. México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación. (2016). Puente Aranda Localidad 16 Bogotá, D.C. Caracterización del Sector Educativo. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2016). La candelaria Localidad 17 Bogotá, D.C. Caracterización del Sector Educativo. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Soares, M. A (2006). Aceleração Da Aprendizagem – inovações pedagógicas no contexto escolar? Universidade Federal Do Ceará – Ffc Faculdade De Educação – Faced. Brasil

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: GUI002GIB	Versión: 02	
Fecha de Aprobación: 06/09/2018	Página ix de 140	

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

UT Econometría-SEI, F. C. (2015). Evaluación Institucional y de Resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles Study Documentation Producción de los Metadatos.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

4. Contenidos
<p>El trabajo se encuentra organizado en cinco capítulos, a través de los cuales se presenta el proceso investigativo realizado:</p> <p>Capítulo 1: Generalidades de la investigación. En este capítulo se exponen los aspectos generales de la investigación, como son: el planteamiento del problema, su justificación, la formulación de los objetivos y la propuesta metodológica. La intención de este apartado es contextualizar al lector sobre las generalidades de la investigación como puerta de entrada al resto del documento.</p> <p>Capítulo 2: Referentes conceptuales. En este capítulo se plantean los acuerdos teóricos que se tuvieron para desarrollar la propuesta investigativa y de esta forma responder la pregunta de investigación. Aquí se revisaron elementos sobre currículo, aprendizaje, evaluación, la recontextualización y el discurso pedagógico, desde el ejercicio de revisión bibliográfica.</p> <p>Capítulo 3: Propuesta metodológica. En este capítulo se presenta la propuesta utilizada para el análisis del discurso pedagógico desde Bernstein, apuesta desde la cual se desarrolló la investigación.</p> <p>Capítulo 4: Presentación y análisis de resultados. En este capítulo se publican los datos y el análisis que se derivó de estos. Se indica en este las categorías de análisis establecidas en la investigación, el método utilizado y el respectivo análisis de cada categoría.</p> <p>Capítulo 5: Reflexiones finales y conclusiones. En el último capítulo se presentan las reflexiones finales y las conclusiones, resultado de los elementos más relevantes encontrados en la investigación. Por lo anterior, se despliega el análisis curricular del Modelo de Aceleración desde la perspectiva del discurso pedagógico enunciado por Bernstein y las comprensiones que tienen los actores del proceso pedagógico del Modelo, logrado a través del análisis realizado en el proceso investigativo.</p>

5. Metodología
<p>Este trabajo investigativo es de enfoque crítico social, tipo hermenéutico cualitativo, se buscó dar</p>

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: GUI002GIB	Versión: 02	
Fecha de Aprobación: 06/09/2018	Página x de 140	

un proceso de racionalidad interpretativa. Este desarrollo principalmente es dialéctico entre los referentes conceptuales y los hallazgos del proceso de diálogo con los textos y contextos de los colegios participantes.

Durante la investigación se buscó analizar la recontextualización del Modelo de Aceleración de Aprendizaje a partir de las comprensiones del currículo que tienen los actores del proceso en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá. Para esto se desarrolló un ejercicio metodológico basado en la propuesta de análisis del discurso pedagógico de Basil Bernstein.

El proceso investigativo contó con seis momentos que son presentados utilizando una analogía con los momentos metodológicos de una clase de Aceleración del Aprendizaje:

i) Momento de lectura: este momento es el ejercicio de búsqueda de referentes y aportes teóricos que sustenten el trabajo; ii) Planteamiento del desafío: habla de las preguntas investigativas y los objetivos de la misma; iii) Trabajo dirigido: se dio todo el proceso de construcción de los referentes teóricos y metodológicos que permitieron configurar la investigación; iv) Trabajo individual: la construcción de la propuesta investigativa, desde lo teórico y metodológico; v) Trabajo Colectivo: fue la recolección de información, en las dos instituciones y junto con los actores del Modelo; y vi) Evaluación: fue todo el proceso de construcción y análisis de los resultados de la investigación.

6. Conclusiones

El proceso de recontextualización se desarrolló en las dos IE, lo que ha permitido la implementación y continuidad del Modelo en cada uno de los colegios de manera que la comunidad cuente con la posibilidad de beneficiarse de la propuesta pedagógica del Modelo. Lo anterior, permitió pensar en el proceso de recontextualización, como elemento guía para analizar cómo se sitúa el conocimiento o se desarrolla la reflexión y apropiación del currículo del Modelo de Aceleración de Aprendizaje, en un contexto diferente al que se originó, permitió conocer las voces y comprensiones de los docentes y directivos docentes de las IE indagadas.

El discurso pedagógico presente en las IE muestra que los elementos curriculares del Modelo de Aceleración de Aprendizaje dados en los colegios, son producto de lo que denomina Bernstein (1993) como proceso de descontextualización y recontextualización. Esta situación dinámica desencadena una constante reelaboración del currículo, que se da en la escuela teniendo en cuenta que este no debe ser rígido, sino debe permitir su reformulación para adecuarse al contexto sociocultural de donde emerge.

A su vez, se buscó comprender los procesos pedagógicos, administrativos y operativos dados al interior en las IE, para sostener y dar continuidad a la propuesta del Modelo de Aceleración de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: GUI002GIB	Versión: 02	
Fecha de Aprobación: 06/09/2018	Página xi de 140	

Aprendizaje. En este sentido, los colegios han realizado acciones que permiten dar estabilidad a la propuesta en el tiempo. Sin embargo, se requiere que la Secretaría de Educación de Bogotá y todos los miembros de la comunidad educativa sean garantes de la sostenibilidad en el tiempo de las aulas de Aceleración y de la posibilidad que estas brindan a los niños, niñas y jóvenes de sus comunidades.

El ejercicio de recontextualización realizado contribuye a la posibilidad de efectuar una actualización o ampliación de la visión del Modelo en sí mismo, teniendo en cuenta elementos que no hacen parte del Manual operativo y la Guía del Docente, pero que son propios del contexto de los colegios donde este se desarrolla. La investigación permitió usar elementos del programa de Maestría de Desarrollo Educativo y social, puesto que, a través de lo aprendido en este espacio de formación, se analizaron las apuestas educativas inmersas en la escuela desde alternativas metodológicas y pedagógicas, a partir de una mirada pedagógica contemporánea.

Elaborado por:	Mony Méndez Martínez
Revisado por:	Juan Carlos Orozco Cruz

Fecha de elaboración del Resumen:	06	09	2018
--	----	----	------

CONTENIDO

LISTA DE ILUSTRACIONES	xv
LISTA DE ABREVIATURAS	xvi
INTRODUCCIÓN	1
1. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN	5
1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
1.1.1 Formulación del problema.....	5
1.1.2 Justificación del problema.....	10
1.1.3 Objetivo General.....	13
1.1.4 Objetivos específicos.....	13
1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y RAZONES POLÍTICAS	14
1.2.1 Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) en Colombia	17
1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	20
2. REFERENTES CONCEPTUALES	23
2.1. EL CURRÍCULO	23
2.2. EL PROCESO APRENDIZAJE- ENSEÑANZA.....	27
2.3. LA EVALUACIÓN.....	29
2.3. DISCURSO PEDAGÓGICO Y RECONTEXTUALIZACIÓN	31
2.4. MODELO DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE	35

2.4.1. Metodología del Modelo de Aceleración del Aprendizaje.....	40
3. DISEÑO METODOLÓGICO	53
3.1. PROPUESTA METODOLÓGICA	53
3.2. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO – ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO	55
3.3. LA POBLACIÓN OBJETO DE ANÁLISIS.....	57
3.3.1. Caracterización general de las Instituciones Educativas	58
3.4. LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN EMPLEADAS	61
3.4.1. La entrevista	62
3.4.2. Mapeo documental	63
4. PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS.....	65
4.1. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN	65
4.2. CATEGORIAS DE ANÁLISIS.....	67
4.2.1. Reglas de Reproducción (Implementación)	68
4.2.2. Reglas de Distribución (Institucionalización)	69
4.2.3. Reglas de Recontextualización (Apropiación)	70
4.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS	71
4.3.1. Análisis Reglas de Reproducción (Implementación)	73
4.3.2. Análisis Reglas de Distribución (Institucionalización)	84
4.3.3. Análisis Reglas de Recontextualización (Apropiación).....	97
5. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES.....	109
5.1. SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS	109
5.2. CONCLUSIONES	112

5.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	114
REFERENCIAS.....	118
ANEXOS.....	122

LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Línea de tiempo antecedentes históricos y razones políticas, elaboración propia.	17
Ilustración 2: Razones del Modelo Flexible, fuente MEN (2010)	18
Ilustración 3: Relación entre Modelo y el proceso recontextualización para la propuesta investigativa.....	33
Ilustración 4: Relación entre enseñanza-aprendizaje, currículo, recontextualización, construcción propia.....	34
Ilustración 5: Dimensiones del Modelo AA, construcción propia.	36
Ilustración 6: Dimensión Política del Modelo y operativa (MEN, 2010)	36
Ilustración 7: Dimensión del Modelo (MEN, 2010)	37
Ilustración 8: Estructura Curricular del Modelo (Guía del docente MEN, 2010)	45
Ilustración 9: Ejemplo de la Matriz de Áreas por Subproyecto para el desarrollo de competencias del Modelo (Guía del docente MEN, 2010)	48
Ilustración 10: Fases del proceso metodológico de la investigación.....	54
Ilustración 11: Categorías y Subcategorías de análisis, construcción propia.....	68
Ilustración 12: Mapa Jerárquico de análisis de las categorías creación Nvivo	72
Ilustración 13: Nube de palabras recurrentes en las entrevistas elaborado por Nvivo	73
Ilustración 14: Grafica Sub Categoría de Desarrollo de competencias (Elaboración propia análisis de datos NVivo).....	79
Ilustración 15: Grafica de Reglas de Reproducción (Elaboración propia análisis de datos NVivo). 83	
Ilustración 16: Grafica de la Subcategoría de Currículo- Elaboración propia- Nvivo	94
Ilustración 17:Grafica de Reglas de Distribución (Elaboración propia análisis de datos NVivo)	97
Ilustración 18: Grafica subcategoría de conocimiento	107
Ilustración 19: Matriz de codificación categoría de Recontextualización.-Apropiación	108

LISTA DE ABREVIATURAS

Abreviatura	Significado
AD	Análisis del Discurso
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
DILE	Dirección Local de Educación
ICBF	Instituto Colombiano de Bienestar familiar
ICFES	Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES)
IE	Institución Educativa
IED	Institución Educativa Distrital
MAA	Modelo de Aceleración del Aprendizaje
MEF	Modelos Educativos Flexibles
MEFA	Modelo Educativo Flexible Aceleración
MEN	Ministerio de Educación Nacional
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PER	Programa de Educación Rural
SED	Secretaría de Educación del Distrito
SIE	Sistema Institucional de Evaluación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INTRODUCCIÓN

Podemos iniciar con un fragmento del texto *Un repitente habla sobre el currículo* de Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia, e presenta un testimonio de un estudiante repitente:

...No, yo no voy a la escuela. Esta es la segunda vez que repito el cuarto grado, y soy mucho más grande que los otros compañeros. Sin embargo, mis compañeros me quieren. No converso mucho durante las clases, y fuera del salón puedo enseñar muchas cosas. Ellos siempre me acompañan y esto me compensa todo lo que sucede en el salón. Yo no sé por qué la maestra no me quiere. En verdad, ella nunca me ha puesto cuidado, parece que nunca cree que sepa algo, al menos que pueda decirle el nombre del libro de donde saco una determinada cosa. En la escuela tenemos que aprender todo lo que está en el libro de texto y que yo no puedo memorizar. El año pasado me quedé en la escuela después de las clases, todos los días, durante semanas, intentando aprender los nombres de los departamentos de Colombia. Por supuesto que yo no los conocía todos, pero sí algunos como Cundinamarca, Boyacá y Antioquia, hacia donde mi tío se fue con su familia a cultivar café...¹

Este texto suscita, a su vez, valiosas preguntas sobre las formas particulares con las que el currículo es apropiado y se despliega a través de las prácticas en las instituciones educativas; así como sobre la naturalización que adquieren estas prácticas y, de paso, la falta de reflexión sobre sus alcances y efectos por parte de los actores institucionales.

En el marco de la Maestría de desarrollo Educativo y Social, desde la línea de Educación y pedagogía, se desarrolló el proyecto de investigación como un ejercicio de análisis de los

¹ Tomado del Texto *Un repitente habla sobre el currículo*. Centro de la Enseñanza Tecnológica de Brasilia CETEB. Traducido al español por Isabel Fernandes C

procesos de recontextualización a través de la propuesta curricular vigente del Modelo Flexible de Aceleración Primaria, dado al interior de dos de las instituciones educativas distritales de la ciudad de Bogotá donde se está implementando en la actualidad.

La investigación realizada es de corte hermenéutico de tipo cualitativo, que buscaba entender desde una racionalidad hermenéutica, el currículo del Modelo de Aceleración del Aprendizaje desde el proceso de recontextualización planteado por Basil Bernstein (1993) en su texto *La Construcción Social Del Discurso Pedagógico*, lo que ha significado una forma de abordar, estudiar, entender, analizar y construir el objeto de estudio a partir de procesos investigativos con toda la rigurosidad y validez.

Por lo anterior la investigación se enmarca en la línea de educación y pedagogía de la maestría, pues esta busca el análisis y la indagación de la educación, así como hacer visibles las múltiples formas de la educación contemporánea desde la perspectiva del desarrollo humano. Dicho proceso de análisis y la indagación se da desde la cualificación recibida en los dos años de la maestría a través de los seminarios y los procesos construidos en la línea de educación y las respectivas revisiones bibliográficas dadas en el desarrollo de este programa de postgrado.

El objetivo general de la investigación analizar la recontextualización del MAA a partir de las comprensiones del currículo que tienen los actores del proceso en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, permitió realizar un ejercicio de análisis del currículo del modelo flexible de Aceleración del Aprendizaje en las instituciones.

Por lo anterior, es necesario tener presente a lo planteado por el Ministerio de Educación Colombiano (MEN), los Modelos Educativos Flexibles (MEF) surgieron en la búsqueda de estrategias que garanticen el derecho a la educación para las poblaciones vulnerables, propiciando la atención integral y con ello poder contribuir efectivamente a su estabilización e integración socioeconómica.

Por consiguiente, en la investigación se analizaron elementos curriculares que permitieron visibilizar factores de atención integral de los estudiantes, a través de indagar en la implementación y ejecución del Modelo en el desarrollo de los procesos académicos. A su

vez, se visibilizaron los componentes dados en las instituciones educativas, y se evidenciaron detalles del contexto y del proceso de recontextualización de las dos instituciones educativas, entendido este como un elemento fundamental en el proceso de implementación, apropiación y ejecución del Modelo en los colegios.

El trabajo investigativo se encuentra estructurado de la siguiente forma:

En el primer capítulo se presentan las *generalidades de la investigación*, en este se establecieron los elementos que permiten orientar el proceso de investigación a través del planteamiento del problema, su justificación, los objetivos y la propuesta metodológica. En ese apartado se da la puerta de entrada al resto del documento.

En el segundo capítulo se muestran los *referentes conceptuales*, es decir los elementos teóricos tenidos en cuenta para desarrollar la propuesta de trabajo y de esta forma responder la pregunta de investigación. Aquí se estudiaron elementos sobre: currículo, aprendizaje, evaluación, la recontextualización y el discurso pedagógico; desde el ejercicio de revisión bibliográfica. Así mismo, como esta temática ha sido abordada en otras disertaciones internacionales y nacionales.

En el capítulo tres se describe la *propuesta metodológica*, como su nombre lo indica en este se despliega la propuesta teórica de análisis del discurso pedagógico desde Bernstein y los aportes que en este campo ha realizado Mario Díaz, apuesta desde la cual se desarrolló la investigación. Por esto se buscó dar voz a los actores del desarrollo del Modelo de Aceleración del Aprendizaje a través de su discurso, el cual fue elemento principal para avanzar en el capítulo 4.

En el capítulo cuatro se desarrolla la *presentación y el análisis de resultados*, se publican los datos y el análisis que se derivó de estos. Se indican las categorías de análisis establecidas en la investigación, el método utilizado y el respectivo análisis de cada categoría, permitiendo elementos del desarrollo institucional del Modelo.

En el capítulo cinco se despliegan *las reflexiones finales y conclusiones*, resultado de los elementos más relevantes encontrados en la investigación. Por lo anterior, se muestra el análisis curricular del Modelo de Aceleración desde la perspectiva del Discurso Pedagógico

enunciado por Bernstein y las comprensiones que expresaron los actores sobre el proceso pedagógico del Modelo, a propósito del proceso investigativo.

Para finalizar, es importante continuar con ejercicios investigativos análogos, que fortalezcan los elementos a tener en cuenta en la implementación de los modelos educativos flexibles, tanto en las instituciones educativas, como en las Secretarías de Educación y en el Ministerio de Educación Nacional. De manera que se puedan tomar decisiones para realizar los ajustes y actualizaciones que sean necesarios en estos procesos, pero teniendo como insumo las realidades institucionales.

1. GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN

El ejercicio investigativo requiere de un proceso de planteamiento estructural que permita su desarrollo, esta organización reconoce, en un ejercicio de metacognición, la consolidación de las ideas a desarrollar. Por lo anterior, el primer capítulo muestra el camino recorrido para la construcción de la investigación, como son la formulación, el planteamiento y la justificación del problema, la pertinencia, las oportunidades investigativas y la formulación de los objetivos del estudio, que dieron el marco de trabajo.

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Formulación del problema

Colombia se reconoce como un estado social de derecho, esto significa la inclusión de nuevas finalidades y obligaciones del Estado, de las entidades o instituciones públicas y de los particulares que cumplen funciones públicas. Esto expresa una nueva forma de abordar lo público, a través de parámetros en donde prevalece el interés general, los derechos fundamentales y las diferentes libertades, garantizadas en la Constitución.

Así mismo, en el ámbito escolar, significa enmarcar el proceso educativo en una serie de compromisos con la nación. Este proceso no puede concebirse aisladamente, pues bajo la apuesta dada en la Constitución, la educación tiene el compromiso de contribuir con la solución de las necesidades primordiales del país. Por lo tanto, implica que los procesos educativos deben estar en sintonía con el entorno nacional, en lo económico, lo político, lo social, lo cultural y lo ambiental. En este sentido, Colombia ha avanzado en las últimas décadas, desde el marco gubernamental y legislativo, en el reconocimiento de la necesidad de una atención pertinente a la población vulnerable, planteando propuestas educativas contextualizadas y diseñadas de acuerdo a las necesidades de estos grupos y de los contextos donde se encuentran. Es así como en el país se ha impulsado la promoción de los

derechos de la población más vulnerable, con la creación de las condiciones necesarias para mejorar la inclusión de estos grupos sociales en el sistema educativo nacional.

En consecuencia, desde el año 1994, en la ley 115, Ley General de Educación, se establecieron las condiciones para hablar de flexibilidad curricular en Colombia; formulando que un currículo flexible mantiene los mismos objetivos generales, pero da diferentes opciones y oportunidades de acceder a ellos, buscando organizar los procesos de enseñanza desde la diversidad social, cultural de los estudiantes y dando a todos la oportunidad de aprender. Esta es una característica fundamental de los Modelos Educativos Flexibles (UT Econometría-SEI, 2015). La flexibilidad curricular se explicita en los siguientes aspectos: i) Propuesta curricular, ii) Vinculación de la comunidad con el proceso educativo, iii) Procesos de promoción y nivelación, y iv) Apuesta metodológica.

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional; su implementación se ha dado tanto en zonas rurales como urbanas. Estos procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje cuentan con metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica y articulación de recursos pedagógicos, a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario; adicional a lo anterior, fortalecen el ingreso y retención de la población en el sistema. (MEN, 2010).

Se busca con los MEF atender de manera eficaz y pertinente a la población vulnerable del país. A su vez se espera que las respectivas Entidades Territoriales Certificadas² del país, seleccionen del grupo de Modelos Flexibles avalados, ofertados por el Ministerio de Educación, el que permita atender a la población en cada entidad territorial certificada de acuerdo a sus necesidades y condiciones.

² Entidades Territoriales Certificadas: En Colombia el ente regulador es el Ministerio de Educación Nacional, sin embargo, en los procesos de descentralización se cuentan con entidades territoriales Certificadas que son todos aquellos departamentos o municipios que manejan de manera autónoma sus recursos, procesos técnicos y administrativos.

Así mismo, la mayoría de los MEF cuentan con manuales pedagógicos³ y operativos⁴ para los docentes y las entidades privadas o públicas encargadas de la operación e implementación, estos indican la ruta de implementación en las entidades territoriales, las instituciones educativas y las respectivas aulas. De esta forma los Modelos consiguen desarrollarse de manera adecuada en las instituciones y los docentes logran una comprensión del mismo para su ejecución.

En particular, uno de los MEF es el Modelo de Aceleración del Aprendizaje (MAA), este recibe su nombre, no porque el aprendizaje se acelere, sino como una metáfora al objetivo del mismo y su desarrollo metodológico. Es una estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de Básica Primaria, desarrollada durante un año lectivo, es un modelo escolarizado de educación formal impartido en un aula de la escuela regular; para ingresar a dicho programa los beneficiarios deben saber leer y escribir como requisitos mínimos de vinculación.

El MAA permite a los estudiantes completar la primaria en un año escolar, durante este año desarrollan un módulo de nivelación, este les permite reforzar sus desempeños en lectura, escritura y conocimientos matemáticos básicos, al tiempo se familiarizan con la metodología del Modelo y se preparan para el desarrollo de seis proyectos interdisciplinarios. (Manual Operativo MEN, 2010c)

El Modelo busca apoyar a niños, niñas y jóvenes de la Básica Primaria que están en condición de extraedad, con el fin de ampliar su potencial de aprendizaje; pretende que los beneficiarios o participantes permanezcan en la escuela y se nivelen para continuar exitosamente sus estudios. A su vez espera que los participantes fortalezcan la autoestima y la resiliencia, entre otros aspectos, enfocándolos a construir su proyecto de vida.

³ Manual Pedagógico: documento que permite conocer las condiciones pedagógicas para la implementación y ejecución de los Modelos Educativos Flexibles; esto son generalmente para el uso de los maestros pues indican la ruta pedagógica y metodología del Modelo.

⁴ Manual Operativo: documento que explica las condiciones operativas y administrativas que se debe desarrollar y cumplir para la implementación del Modelo Flexible, estos son generalmente de uso para las entidades territoriales, secretarías de educación y directivos docentes.

El MAA cuenta con la Guía Docente (Manual pedagógico) y el Manual Operativo, estos son entregados a los docentes y directivos docentes donde se va a desarrollar el mismo. Sin embargo, no se consideran elementos suficientes para la implementación en las instituciones, por lo que se plantea una capacitación para docentes y directivos docentes de los establecimientos educativos, a los equipos de las secretarías de educación y a miembros de la comunidad educativa responsable de la implementación del Modelo en la entidad territorial. (Manual Operativo MEN, 2010c)

Por otro lado, la propuesta metodológica del Modelo también plantea acompañamiento in situ a las instituciones por personal capacitado, denominado en algunas entidades territoriales, Equipo Multiplicador⁵, quien debe llegar a cada institución y aula para acompañar pedagógica y operativamente el proceso. Este acompañamiento se debe realizar en todas las instituciones, inclusive en aquellas que ya tienen lo que se denomina capacidad instalada⁶ en la ejecución del Modelo, las visitas de apoyo, por parte del Equipo Multiplicador de la entidad territorial, deben ser constantes.

De igual manera, se espera que las instituciones educativas realicen la respectiva articulación y apropiación del MAA en sus Proyectos Educativos Institucionales (propuestas curriculares, Sistemas institucionales de Evaluación, Manuales de convivencia.).

Todo lo anterior, se encuentra plasmado en los documentos desarrollados por el MEN, no obstante, se podría decir que la práctica en la implementación y ejecución del MAA dista de lo planteado en dichos documentos; realizar la implementación de Modelo como se plantea en los manuales requiere de apoyos que no se identifican en la estructura de la mayoría de entidades territoriales del país.

⁵ Equipo Multiplicador: se define como el equipo interdisciplinario que tienen la entidad territorial para la apoyar ya acompañar la implementación del Modelo Flexible, Este debe estar conformado por un profesional de calidad, un profesional de cobertura, profesional responsable de Modelos Flexibles, un grupo rectores y docentes del Modelo. En el caso de MAA estos últimos deben ser rectores y docentes que desarrollen el Modelo en sus Instituciones.

⁶ Capacidad Instalada: es la capacidad operativa, técnica, pedagógica y metodológica que se desarrolla en una institución educativa a través de la implementación por varios años del Modelo de Aceleración.

En el caso de la Secretaría de Educación de Bogotá⁷, según se plantea en su página web el Modelo de Aceleración del Aprendizaje, se encuentra dentro de la Subsecretaría de Calidad y Pertenencia en la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, en el marco del Programa Volver a la Escuela; sin embargo, no se cuenta con un equipo Multiplicador y responsable de MEF, como lo solicita el Manual Operativo del Modelo.

Así mismo, la mayoría de los maestros del Modelo son asignados por el aplicativo que tiene la Secretaría para cubrir vacantes de docentes provisionales⁸, puesto que el Modelo de Aceleración es considerado un proceso temporal, lo que no permite la asignación de un docente de planta. A su vez a las aulas llegan los docentes sin la capacitación requerida según los planteamientos del Modelo. Por las indagaciones realizadas en las respectivas páginas de las instituciones educativas y con los directivos docentes, los Proyectos Educativos Institucionales no cuentan con la articulación del Modelo.

De igual manera, los docentes del colegio desconocen el proceso desarrollado en las aulas; esto hace que en la mayoría de los casos el trabajo pedagógico no sea articulado con las propuestas de los colegios y de los docentes que orientan el proceso en Aceleración. El perfil del estudiante no se tiene en cuenta la mayoría de las veces para la asignación del cupo, pues dicha asignación es realizada desde las Direcciones Locales de Educación, por último los docentes no cuentan con acompañamiento in situ que fortalezca su práctica.⁹

Es necesario buscar elementos para el análisis curricular de la implementación, que se viene desarrollando en las instituciones educativas y en los procesos de los estudiantes. Las instituciones a pesar de no contar con todo lo planteado desde el MEN, continúan en el día

⁷ Esta información se toma de la página web de la secretaria de educación de Bogotá <https://www.educacionbogota.edu.co/es/temas-estrategicos/inclusion-educativa>; a su vez se sustenta con el trabajo de la investigadora de este documento como docente de Aceleración del Aprendizaje durante más de 9 años en Bogotá, consultora de Modelos Flexibles durante más de 5 años y como profesional especializada en los años 2014 y 2015 Subsecretaría de Calidad y Pertenencia en la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones, En el Programa Volver a la Escuela

⁸ Docentes provisionales: docentes no nombrados en propiedad que están contratados durante la necesidad de su servicio profesional.

⁹ Esta es una información que se conoce desde la experiencia del autor trabajando como profesional especializado en el programa de la SED.

a día implementando el Modelo de Aceleración del Aprendizaje como alternativa educativa en sus instituciones.

Es importante poder analizar el proceso curricular del Modelo, a través del proceso de recontextualización dado en las Instituciones educativas IE la España y IE Integrada Candelaria, pues su experiencia permite elementos comprensivos desde las interpretaciones y las voces de los autores. Para este proceso investigativo, se generan las siguientes preguntas ¿Cuáles son los elementos de recontextualización que se dan en el marco de la implementación del Modelo de Aceleración en las aulas de las dos Instituciones Educativas? y ¿Qué procesos de aprendizaje se agencian o posibilitan desde la propuesta curricular de Aceleración del Aprendizaje en los sujetos que participan de dicha implementación?

En el caso de la investigación, se busca una aproximación de las comprensiones específicas que tienen los actores del proceso, en dos instituciones educativas distritales: IE la España e IE Integrada la Candelaria. Estos colegios cuentan con la oferta del Modelo de Aceleración del Aprendizaje desde hace más de 12 años, a su vez son los únicos en sus localidades con esta propuesta.

1.1.2 Justificación del problema

La educación se concibe como “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 sus deberes” (Ley 115, 1994, art. 1). En concordancia con esto, los MEF también responden a este requerimiento de la educación colombiana, y desde esta perspectiva deben garantizarse las condiciones para que los beneficiarios de dichos Modelos se formen en estas dimensiones sociales.

Por otra parte, la educación debe fortalecer la capacidad crítica, reflexiva y analítica de los individuos, para posibilitar el mejoramiento cultural, la calidad de la vida de la población y la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas, para atender al progreso social y económico del país (Ley 115, 1994, art. 5). En concordancia con este fin de la educación colombiana, los MEF en el marco de su implementación posibilitan la

participación de todos los actores del proceso: operadores, entidades territoriales, docentes, participantes, etc. para enriquecer la propuesta curricular y cualificarla.

Es importante anotar que el MEN (1994), en el Artículo 76 (Ley 115), enuncia el concepto de currículo como:

...el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías, y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional (p.17)

Por consiguiente, pensar en un currículo estático, una lista de contenidos y metodologías que en la escuela pierden validez, es necesario considerar la situación desde una mirada dinámica, cambiante, un elemento de desarrollo constante, el currículo así permite ser ajustado y a través de él se renuevan las dinámicas pedagógicas y los procesos de formación de los estudiantes. En palabras de Madgenzo (2008), el currículo es un elemento oficial el cual define como aquel que construye y distribuye el estado, debe ser utilizado de manera general y obligatoria para todo el territorio nacional, debe tener una relación entre los objetivos y los contenidos es decir conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que se deben ver reflejados en los distintos niveles de formación.

Si bien el MEN (1994) en la Ley 115 en su artículo 78 afirma que se diseñarán los lineamientos generales de los procesos curriculares y, en la educación formal se establecerán los indicadores de logros para cada grado de los niveles educativos, cada Institución Educativa (IE), podrá en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) establecer su plan de estudios particular que determine los objetivos por niveles, grados y áreas, la metodología, la distribución del tiempo y los criterios de evaluación y administración, habilitando a la IE en su autonomía a modificar, construir y repensarse en currículo.

En consecuencia, con los fines de la educación colombiana mencionados anteriormente, desde las políticas nacionales existe un interés por incrementar la formación de quienes hacen currículo y de quienes asesoran a las instituciones educativas, esto se refleja en los

lineamientos curriculares de las áreas básicas publicados en 1998. Esta intención busca indudablemente favorecer los procesos de diseño, desarrollo y evaluación curricular en los diferentes estamentos e instituciones educativas del país. Los MEF deben estar en esta orbita de investigación curricular, si la intención es desarrollar su implementación y cualificar la propuesta en sí.

Todo lo anterior permite pensar que los MEF, en cada institución a nivel curricular impactan sus Proyectos Educativos y son objeto de recontextualización según Bernstein B. & Díaz M. (1985):

“el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva y el contexto secundario de reproducción discursiva, es por esto que lo que llamamos la recontextualización oficial ocurre cuando un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales.” (p.43).

Es decir, con ellos se experimenta también la operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico puede denominarse recontextualización; estos pertenecen a un discurso específico (currículo del Modelo), son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales (currículo de la IE), generando textos recontextualizados en cada una de las IE.

Es también importante anotar que este proceso de recontextualización dado en las IE con la implementación del Modelo, permite visibilizar si lo denominado por Bernstein contexto primario y secundario¹⁰ de recontextualización reconoce que el Modelo sea apropiado en las IE a pesar de todas las adversidades operativas, metodológicas y pedagógicas que puedan encontrarse.

¹⁰ Estos elementos conceptuales se encuentran en el capítulo 2.

Es de asentar que en la ciudad de Bogotá el Modelo de Aceleración se encuentra enmarcado en el programa Volver a la Escuela¹¹, estrategia creada por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) que busca atender a la población en condición de extraedad que llega a sus colegios con una propuesta pertinente a las necesidades, por lo que se considera importante revisar el ejercicio de implementación curricular que se ha tenido del Modelo de Aceleración en este marco. Todo lo anterior permitió plantear los siguientes objetivos.

1.1.3 Objetivo General

Analizar la recontextualización del Modelo de Aceleración del Aprendizaje a partir de las comprensiones del currículo que tienen los actores del proceso en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

1.1.4 Objetivos específicos

- Indagar los procesos de apropiación desarrollados en dos instituciones educativas durante la implementación del Modelo de Aceleración del Aprendizaje.
- Revisar el currículo desarrollado en dos instituciones educativas de Bogotá, por medio de un acercamiento a la propuesta de recontextualización de Bernstein.
- Identificar elementos de la práctica pedagógica que se da en la IE frente al modelo de Aceleración de Aprendizaje en el marco de la recontextualización.
- Narrar el proceso de institucionalización del Modelo de Aceleración del Aprendizaje desde la mirada y comprensión de los actores a través a la propuesta de recontextualización de Bernstein que se da en las instituciones educativas.

¹¹ Este es un programa que adelanta la Secretaría de Educación, desde la Dirección de Inclusión e Integración de Poblaciones el cual busca garantizar la restitución del derecho a la educación a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en condición de extraedad (que por diversos factores han estado fuera del sistema educativo o dentro de él pero en condiciones desfavorables por su edad) a través de estrategias de nivelación pertinentes y oportunas para esta población entre las que se encuentran Procesos Básicos (programa de alfabetización, Aceleración Primaria (nivelación de la Básica Primaria) y Aceleración Secundaria (nivelación de sexto a noveno). Por lo anterior el Programa Volver a la Escuela, está conformado por tres momentos de atención, estructurados como Modelo/estrategia, los cuales no necesariamente son secuenciales, sino que se ajustan a las necesidades particulares de la población objeto que lo requiera. Dado desde la SED 1999.

1.2 ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y RAZONES POLÍTICAS

“La educación permite a las personas elegir la forma de vida que desean, por tanto, es uno de los bienes más importantes en el marco de la equidad, el bienestar y el desarrollo humano.”
(UNESCO, 2012)

En la década de los 60, en Colombia se generó un cambio en los procesos evaluativos certificando la función social, especialmente en lo que tenía que ver con la promoción de educandos. La manera como se desarrollaba el progreso de los estudiantes en la escuela, evidenció una afectación en la posibilidad de acceso y continuidad en la misma; pues se fomentó un aumento en las tasas de repitencia y deserción, fundamentalmente en la educación rural y en zonas de baja densidad de población (García, 2003). A continuación, se hace el recuento histórico de la atención de esta situación, proporcionado por la misma autora.

Como alternativa para solucionar la anterior situación en algunos países de Latinoamérica se acogió la propuesta dada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para poner en marcha el modelo pedagógico *de Escuela Unitaria*¹². En Colombia el modelo inicio su experimentación en 1961.

Así pues, en 1975 se pone en marcha el programa *Escuela Nueva*¹³ como adaptación de la modalidad de escuela Unitaria. En 1976, teniendo presente la experiencia del proceso de implementación, dado con las escuelas unitarias durante una década en el país, se fue concretando claramente en la propuesta del modelo de Escuela Nueva, lo que originó cambios, especialmente planteando una nueva metodología de trabajo participativo entre estudiantes y docentes. Se desarrollaron aspectos como la utilización de guías de aprendizaje, propuestas diferentes de capacitación en los docentes, poseer una biblioteca y una oferta de acompañamiento pedagógico a los grupos.

¹² Escuela Unitaria aparece como una alternativa de modelo pedagógico para resolver problemas particulares de los estudiantes en áreas rurales. (Rojas 1978 enunciado por García, 2003)

¹³ Escuela nueva: es un modelo escolarizado de educación formal, con respuestas al multigrado rural y a la heterogeneidad de edades y orígenes culturales de los alumnos de las escuelas urbanas – marginales, busca ofrecer primaria completa a niños y niñas de las zonas rurales del país. Integra estrategias curriculares, de capacitación docente, gestión administrativa y participación comunitaria. (www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html)

En el periodo de 1976 al 2000, el MEN tomó como alternativa para la educación rural con escuela unitaria, la implementación del modelo de Escuela Nueva en todo el País. De igual manera se contó con el apoyo de aliados estratégicos del MEN, como la Federación Nacional de Cafeteros y Ecopetrol, ellos generaron propuestas metodológicas para la atención de la población rural del país donde sus gremios tenían impacto.

Por todo lo anterior, es conveniente tener presente que en Colombia se desarrollan los respectivos planes decenales de educación, entendidos como la política pública de estado que marcará el norte de Colombia en educación cada 10 años, con el objetivo de cumplir este propósito, el Artículo 72 de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) estableció lo siguiente:

El Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con las entidades territoriales, preparará por lo menos cada diez (10) años el Plan Nacional de Desarrollo Educativo que incluirá las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo (p. 16).

De igual manera, cada gobernante desarrolla su plan de Gobierno, este es un instrumento de acción política, económica y social que establece el conjunto de objetivos a alcanzarse por el gobierno en un determinado plazo y los medios que le servirán para ello. Contiene, por tanto, una serie de previsiones y metas para cuya realización se prevén los métodos y los instrumentos adecuados.

Es conveniente tener en cuenta, en el Plan de Gobierno (2010-2014) Educación de calidad “el camino de la prosperidad”, destacó el fracaso de los estudiantes de zonas rurales y poblaciones vulnerables al intentar culminar sus estudios. Asociado lo anterior a factores en la población como la pobreza, el desplazamiento por el conflicto armado, el origen étnico, situaciones de discapacidad o tener necesidades educativas especiales, entre otros.

Por lo tanto, el Plan Decenal de Educación (2006-2016), se propuso como objetivo garantizar por parte de todos los agentes sociales la atención integral y oportuna de las

poblaciones estudiantiles antes referidas, con la intención de restituir sus derechos cuando han sido vulnerados. Se formuló como meta en el plan: “desarrollar propuestas pedagógicas dirigidas y orientadas a poblaciones infantiles en situaciones de vulnerabilidad, de grupos étnicos y con necesidades educativas especiales” (MEN, 2006).

En los Planes de Gobierno Sectoriales de Educación: “Revolución Educativa” (2002-2010) (MEN, 2006) y la “Prosperidad para todos” (2010-2014) (MEN, 2010), y el Plan Decenal de Educación 2006-2016, se evidencia el compromiso educativo con la población vulnerable, presentando diversas estrategias orientadas a fomentar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, y la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación.

Es así que en el Plan de la Revolución Educativa del MEN (2006) se afirma frente al apoyo a la atención a las poblaciones vulnerables:

En este sentido, se pretende apoyar a las entidades territoriales para que a través de las secretarías de educación logren avanzar en sus procesos de reorganización, asignación de docentes, coordinación de acciones necesarias para identificar y caracterizar las poblaciones vulnerables dentro y fuera del sistema, proponer orientaciones pedagógicas para elaborar y adecuar currículos, implementar, identificar y desarrollar modelos educativos flexibles, desarrollar herramientas pedagógicas y didácticas, definir canastas educativas, formar a funcionarios, directivos docentes y docentes, entre otros (p. 3).

En el año 2000, Colombia a través del MEN suscribió un acuerdo con el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) para llevar a cabo el Programa de Educación Rural (PER). En ese momento, se identificaban en el sistema educativo principalmente los siguientes problemas: poca y no equitativa cobertura para la población rural dispersa, baja calidad de la educación, debilidad institucional y de gobierno a nivel local, y finalmente falta de una estrategia de educación enfocada a esa población.

Se podría decir que Colombia ha realizado un tránsito desde lo gubernamental y legislativo que permite el reconocimiento de la necesidad de una atención de manera pertinente a la población, planteando propuestas educativas contextualizadas y diseñadas de acuerdo a las

necesidades de la población y los contextos donde se encuentran. Lo que en educación ha decantado en propuestas metodológicas como los MEF.

En la siguiente la línea de tiempo se observan los antecedentes históricos y las razones políticas de los Modelos Educativos Flexibles (MEF) en Colombia.

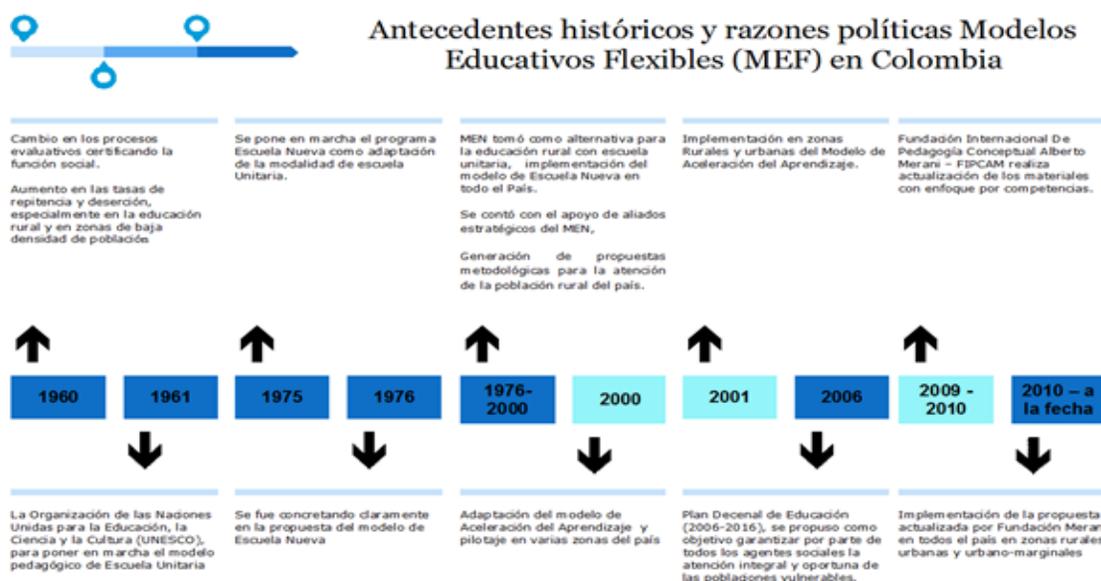


Ilustración 1: Línea de tiempo antecedentes históricos y razones políticas, elaboración propia.

1.2.1 Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) en Colombia

Según lo manifestado por la UNESCO en el 2012, el modelo de educación tradicional utilizado en la mayor parte de establecimientos educativos, no favorece la adaptación de la oferta a las poblaciones que presentan características como: extraedad, trabajo infantil, desplazamiento, amenaza de reclutamiento ilegal, precariedad económica, población dispersa en el territorio, entre otras. Estas características de las poblaciones dejan a estas comunidades sin acceder a las instituciones escolares. En este contexto, las propuestas de los distintos MEF surgen como respuesta a la inflexibilidad educativa presente en los territorios y plantea serias limitaciones para el acceso y permanencia de estudiantes provenientes de diversos contextos como ruralidad o vulnerabilidad.

Por lo anterior, los MEF surgieron en la búsqueda de estrategias que garanticen el derecho a la educación para las poblaciones vulnerables, para propiciar la atención integral a esta

población y con ello, contribuir a su estabilización e integración socioeconómica, (UT Econometría-SEI, 2015). Se han generado las siguientes características para los MEF: pueden ser diseñados e implementados por el Ministerio directamente, como los originados por organizaciones públicas o privadas; se encuentran fundamentados en un marco conceptual, político, constitucional y legal con miras a atender en términos de calidad y cobertura a diversas poblaciones; son una estrategia social que brinda a la población sus derechos educativos; y constituyen una oferta educativa viable para que los municipios cumplan con metas de cobertura y calidad.

En consecuencia, el Ministerio dentro de sus propuestas de MEF, ha contemplado un portafolio de quince modelos para la educación básica y media. Con el fin de garantizar diversas alternativas pedagógicas y metodológicas que permitan el cumplimiento del derecho fundamental de la educación en diversas poblaciones del país.

Según el MEN (2010), las principales justificaciones del Modelo Flexible están sustentadas en los argumentos que se sintetizan en la ilustración 2:

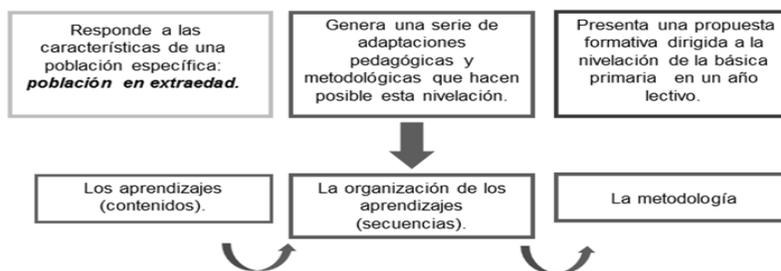


Ilustración 2: Razones del Modelo Flexible, fuente MEN (2010)

Estos programas cuentan con materiales propios y dotación de canastas educativas; adicionalmente, tienen un componente de formación a docentes, directivos docentes y funcionarios de la Secretaría de Educación de la entidad territorial donde se desarrolle. Con lo anterior, se busca generar capacidad instalada permitiendo disponer de equipos multiplicadores en cada entidad territorial, encargados de garantizar la continuidad y sostenibilidad de MEF, en los diferentes establecimientos educativos y entidades territoriales certificadas.

El MAA, es uno de las propuestas ofertadas entonces por el MEN para la nivelación de básica primaria, en un año lectivo de la población en condición de extraedad, esta opción educativa facilita el regreso al sistema de aquellos estudiantes que lo han abandonado o nivelar a los que estando dentro del sistema están en riesgo de abandonarlo por estar en extraedad. Una vez el estudiante se ha nivelado puede dar continuidad a sus estudios en el sistema regular y/o finalizar la básica primaria.

Finalmente, es importante tener claro que la flexibilidad es una característica fundamental de estos modelos (UT Econometría-SEI, 2015), la cual se explicita en los siguientes aspectos:

- Propuesta curricular: la propuesta curricular de los MEF debe responder a los lineamientos nacionales para los currículos en los respectivos grados, los procesos educativos de los MEF se basan en el ritmo de aprendizaje de los estudiantes y son ellos los gestores de su proceso. Los docentes guían la autoconstrucción del conocimiento.
- Vinculación de la comunidad con el proceso educativo: la comunidad y la familia son gestores importantes en la implementación de los MEF, estos agentes se involucran en el desarrollo de proyectos pedagógicos productivos, aportando conocimientos y formas de hacer las labores. Al mismo tiempo la comunidad aprende, a través de los facilitadores, nuevas formas de realizar las tareas y conoce nuevos productos que pueden variar las vocaciones tradicionales. En este contexto, los docentes contribuyen no solo a la aplicación de propuestas pedagógicas sino al desarrollo local y social.
- Procesos de promoción y nivelación: por las características de movilidad de la población y dedicación de parte de su tiempo a las actividades laborales, estos procesos se realizan con mayor frecuencia y respetando las condiciones particulares de cada estudiante.
- Apuesta metodológica: se caracteriza por ser comprensible para todos los usuarios de cada modelo, enfocada a grupos etarios definidos, con fuerte articulación con el contexto y las necesidades específicas de cada región.

1.3 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Se realizó un ejercicio de indagación internacional de distintas investigaciones que se han efectuado sobre el tema. Al ser el MAA un modelo adaptado de una propuesta dada en Brasil, la mayor parte de investigaciones se han dado en este país; en este proceso se pueden ubicar los siguientes elementos pertinentes para el ejercicio investigativo

Prado De Sousa (1999), en su investigación sobre los límites y posibilidades de la propuesta del MAA, afirma que el Modelo permite superar los desfases escolares en cuando a la edad y los estudiantes logran integrarse al proceso de escolarización regular. Sin embargo, los estudiantes del Modelo requieren de otros elementos para desarrollar competencias académicas y sociales pues se sitúan por debajo de la media, en algunas asignaturas frente a los promedios obtenidos por otros estudiantes, en diferentes estados brasileños. De igual manera se presenta una gran distancia entre lo propuesto en los currículos, lo esperado en término del rendimiento de los alumnos, y lo que de hecho están siendo capaces de aprender y realizar.

Además, Soares (2006), plantea que la implementación de las clases de Aceleración en Brasil no resolvió el problema de la exclusión escolar, especialmente porque los alumnos no continuaron sus procesos educativos en las aulas regulares. Aceleración del Aprendizaje si bien permite el avance académico no logra dar continuidad en sus participantes, considerado esto como una dificultad en el proceso.

Por su parte, Assis de Miranda (2007) señala que los programas de Aceleración del Aprendizaje no cumplieron con su perspectiva de disminuir la desigualdad social, sino por el contrario contribuyeron a la desigualdad social y la dualidad escolar. En efecto, al ampliar la brecha educativa existente entre las clases favorecidas económicamente y las clases trabajadoras, los programas no logran desplegarse adecuadamente.

Otro país que ha incursionado en el uso de una propuesta metodológica denominada Aceleración Primaria es Argentina. Allí se realiza un ejercicio de construcción propia de propuesta pedagógica de Aceleración, les interesa como país disponer de una estrategia contextualizada desde lo curricular dirigida a sus estudiantes en condición de extraedad.

Lo anterior se evidencia por Cuter (2007), en su estudio “Alternativas al “fracaso escolar”, quien hace una presentación de la trayectoria del Modelo de Aceleración en Argentina desde el 2002 hasta el 2007. En el anterior documento también se revisan las opciones tomadas en el seguimiento de las distintas promociones de estudiantes y finalmente, se analizan cuáles son los problemas, las tensiones y los alcances identificados en los cinco años de implementación, entre ellos se enuncia que es necesario dar consistencia a la propuesta didáctica y hacerla viable, acompañar constantemente a los maestros y sus equipos en los colegios, diseñar materiales pertinentes, plantear un diseño curricular adecuado para las aulas e incluir una biblioteca de aula como elemento fundamental.

En el caso de Colombia, se han realizado diversas investigaciones que apuntan a validar la experiencia de vida, el fortalecimiento de la autoestima, todas desde las voces de los actores y los sujetos partícipes de los procesos educativos del MAA, ya sean padres de familia, estudiantes o maestros. Los anteriores estudios buscan dar una mirada desde la subjetividad e intersubjetividades; como es la investigación planteada por Bolívar (2015), en su tesis doctoral de la Universidad Pedagógica Nacional “Las aulas de Aceleración del aprendizaje desde la óptica de sus protagonistas”, presenta una sistematización que da cuenta del otro en la cotidianidad del aula desde los diversos testimonios de los actores del proceso académico.

Otra investigación sobre el tema es el Estudio de políticas inclusivas: Aceleración del Aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá, de Gutiérrez y Puentes (2009). Este estudio es el resultado de una investigación cualitativa- descriptiva. Se presenta una sistematización de la experiencia de Aceleración del Aprendizaje en Bogotá desde su creación. Esta experiencia plantea que el Modelo da las condiciones de aprendizajes deseables para todo proceso educativo como son: el tamaño de los grupos, la preparación docente, los programas de apoyo y seguimiento a los estudiantes, la metodología activa y contextualizada, la pertinencia y disponibilidad de materiales y la educación casi personalizada. Los autores recomiendan la posibilidad de extender su propuesta pedagógica al aula regular, para que el programa realmente solucione el problema de la deserción estudiantil, debida al fracaso escolar de los estudiantes.

Otro elemento que se revisó fue el uso de la recontextualización como elemento conceptual y metodológico en investigaciones educativas. En primer lugar, en *El texto de Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização* de Calado & Pestana (2012), se presentan fundamentos epistemológicos, psicológicos y sociológicos, constituyendo el modelo del discurso pedagógico de Bernstein, como la principal estructura conceptual de la investigación. Este estudio está centrado en el discurso inferido de dos manuales escolares de Ciencias Naturales del tercero de Educación Básica y la caracterización de los procesos de recontextualización que ocurren en el desarrollo del currículo, teniendo en cuenta características pedagógicas específicas. La investigación enuncia como resultado un alto grado de recontextualización del mensaje del currículo basado en un modelo teórico, con una fuerte estructura conceptual y un fuerte poder explicativo usando el modelo del discurso pedagógico de Bernstein.

Así mismo, en el trabajo de Graizer & Navas (2011), *El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar*, da cuenta de cómo la teoría de Bernstein permite describir y explicar la práctica pedagógica, desde el punto de vista de la transmisión-adquisición del conocimiento y cómo, a su vez, podemos conectar dichas prácticas con procesos globales de distribución y apropiación de tipos de conocimiento entre grupos sociales. Se presenta en dicho estudio como resultado, la existencia de las recontextualizaciones en la realización distintiva y los diferentes niveles del discurso que permiten la descripción de la práctica pedagógica.

Es claro que el uso del Discurso Pedagógico de Basil Bernstein, en los procesos educativos, es un elemento vigente, y se podría decir relevante en esta época, insumo destacado de las investigaciones educativas a nivel mundial. Los aportes dados por Mario Díaz, frente a esta corriente, permiten que en Colombia sea una teoría pertinente para el análisis de los procesos pedagógicos y curriculares.

2. REFERENTES CONCEPTUALES

Con el propósito de contar con la comprensión del objeto de estudio y lograr contribuir con elementos para cumplir la apuesta a investigativa la cual busca analizar la recontextualización del Modelo de Aceleración del Aprendizaje a partir de las comprensiones del currículo que tienen los actores del proceso en dos instituciones educativas de la ciudad de Bogotá, este capítulo presenta los referentes conceptuales abordados estos fueron: currículo, aprendizaje, discurso pedagógico y recontextualización, las condiciones operativas, metodológicas y curriculares del Modelo de Aceleración del Aprendizaje .

2.1. EL CURRÍCULO

En este proceso investigativo se visibiliza el currículo como elemento pedagógico y categoría constituyente, contextualizante y recontextualizante de los actores que intervienen en el desarrollo del MAA en dos instituciones educativas distritales de Bogotá.

Como podemos ver en todo lo planteado anteriormente, el currículo es un elemento fundamental y neurálgico a intervenir desde la perspectiva de los MEF. Para efectos de este análisis, en términos de lo curricular, se partirá de diversas concepciones y acepciones desarrolladas históricamente, por ejemplo, Magendzo (2008), manifiesta que las influencias sobre el currículo son tanto políticas como técnicas. En el caso de las primeras, el currículo se ve afectado por procesos de poder tanto nacionales como internacionales, que sin duda se ven reflejados en las políticas educativas, sistemas educativos y reformas curriculares. En cuanto a lo técnico hace referencia al conocimiento que se espera los estudiantes accedan y aprendan. El currículo escolar, entonces, representa el conocimiento legítimamente seleccionado y organizado para su enseñabilidad y aprendizaje desde una mirada política y técnica.

También se puede concebir el currículo como el producto del proceso de diseño, gestión y evaluación de un plan de acción en relación con la enseñanza y aprendizaje en un ámbito de formación. En primera instancia, podría decirse que tal plan se diseña, luego es puesto en práctica y finalmente se evalúa; al ser evaluado teniendo en cuenta aspectos positivos, negativos, por mejorar, por mantener. Es necesario plantear que el conocimiento no es absoluto, la concepción del individuo, etc., se replantea, es decir, se re-diseña; es puesto nuevamente en práctica y evaluado; convirtiéndose así en un proceso—de diseño, gestión y evaluación—cíclico. Bajo esta perspectiva el currículo no es “algo” estático, sino “algo” en constante cambio y modificación, “algo” dinámico; en términos de Stenhouse (1991) el currículo es tentativa, posibilidad, objeto de discusión y prueba.

Por otra parte, el currículo—como producto del proceso antes descrito—es el conjunto de metas o propósitos educativos, contenidos, metodologías de enseñanza y procesos evaluativos—tanto del trabajo de los estudiantes como del propio currículo—relacionados con la formación de individuos pertenecientes a una comunidad educativa. Estos elementos del currículo, responden respectivamente al *porqué* y *para qué*, al *qué* y al *cómo* de la formación en una disciplina o conjunto de ellas, y deben contribuir a una formación integral del individuo, es decir, a una formación tanto intelectual, como personal, social y cultural.

Como lo señaló Posner (2004), tales aspectos formativos—intelectual, personal, social y cultural—no son mutuamente excluyentes, en tanto se conciba al individuo como un ser único, en construcción y constante transformación, se problematicen sus propias experiencias de vida, sus culturas y sus realidades. En consecuencia, se tendrán elementos relevantes para la formación desde los cuatros aspectos mencionados y por ende para el diseño, gestión y evaluación del currículo—en cualquier área del conocimiento.

Magendzo (2008) plantea la existencia de un currículo oficial el cual se define como aquel que construye y distribuye el estado, debe ser utilizado de manera general y obligatoria para todo el territorio nacional. Este debe tener una relación entre los objetivos y los contenidos, es decir conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes, reflejados en los distintos niveles de formación.

Este currículo oficial puede convertirse en el discurso pedagógico oficial, como lo enuncia Bernstein B. & Díaz M. (1985):

Las agencias del estado producen legislaciones específicas, regulaciones, las cuales llegan a ser el aparato discursivo legal de legitimación y regulación del universo escolar. Este aparato discursivo legal, junto con sus textos administrativos mantiene el control legal y político sobre agentes, agencias, prácticas y discursos requeridos para la reproducción de la cultura de la escuela y la producción de conciencia (p.14).

Por lo cual, el currículo oficial establece límites a la selección del qué y del cómo, en términos de Bernstein se podría afirmar que es el resultado de textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva o discursos especializados, al contexto secundario de reproducción discursiva o recontextualización oficial. El Discurso Pedagógico Oficial necesariamente debe producir un principio selectivo, por medio de cuales contenidos, se seleccionan para ser pedagogizados. Según lo anterior se podría decir que el currículo es un ejercicio de organización, selección y reubicación de los temas culturales identificados con unos criterios, espacio y límites al espacio pedagógico.

Dada la diversidad de teorías curriculares, Pacheco (2009) afirmó “Es importante entender que sobre todo cuando el principio estructurante de la educación va sufriendo cambios conceptuales que corresponden a una resignificación constante, es más adecuado el uso del mismo”.

Por lo anterior, esto había sido reconocido por los pensadores críticos en la primera mitad del siglo pasado. Como se ilustra en la tabla 1 donde se recoge la presentación de las teorías publicadas originalmente 1937 por Max Horkheimer según lo reportan diversos autores, y a su vez se presentan autores contemporáneos:

Tabla 1: Teorías del currículo, construcción propia

Teoría	Planteamientos	Autores
Instrucción	<ul style="list-style-type: none"> • La razón de ser de la escuela está ligada a la transmisión de conocimiento, organizado en forma disciplinaria. • visión del currículo como un determinado cuerpo de los conocimientos a ser transmitidos por la escuela es tan antigua como la propia institución escolar • El currículo como instrucción es algo que perdura y que es el resultado no sólo de la transmisión formal del conocimiento en espacios escolares, como también de la 	Comenius siglo XVII Bernard Stiegler

Teoría	Planteamientos	Autores
	vinculación del currículo a la consagración de una educación nacional y la formación de una política de cuidado. <ul style="list-style-type: none"> • Los procesos y prácticas de organización del currículo tienen como fundamento existencia de un conocimiento escolar que impone la homogeneidad funcional de los aprendizajes. • La escuela en el cumplimiento de una educación nacional y de un currículo culturalmente homogéneo. • El orden enciclopédico de la escuela, ligada al racionalismo académico, con soportes conceptuales en la tecnología de domesticación de espíritus, comportamientos y cuerpos. • El enfoque conceptual del tradicionalismo conservador, es decir, “lo que es importante, es que la experiencia de sometimiento de un sujeto a las reglas de una escuela, para que sea el tipo de persona que se espera”. 	Rob Moore y Michael Young (2001) Bentham
Críticas	<ul style="list-style-type: none"> • Propuesta teórica de la "reconceptualización", enunciativa del currículo como un proyecto que responde prioritariamente a la dimensión humana del sujeto. • El rechazo de la lógica Tyleriana de la educación. • El currículo como práctica cultural plural • El currículo no puede convertirse en un discurso de reconocimiento superficial • El currículo sea entendido como un proyecto construido en la diversidad y en la pluralidad no sólo en el abordaje del conocimiento escolar, sino, de igual en el desvendamiento de ciertos procesos y prácticas de poder • La problematización de la educación a partir de las identidades de los sujetos, y sus relaciones con los demás. • El currículo es una conversación compleja que requiere un análisis de la autobiografía como práctica investigación. • Constante interrogación crítica de los modos de su construcción en tiempos de post-reconceptualización. • La representación del currículo como práctica cultural • El currículo como práctica de transformación • El currículo como un acto simbólico. 	William Pinar Kincheloe (2006)
	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento integral, que logra los sujetos desde los procesos de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento. • Determinar cuál es el tipo de conocimiento que se intenta que los estudiantes se apropien y organizarlo curricularmente. • Los conocimientos seleccionados presentan una visión particular del mundo de quienes, por una parte, producen el conocimiento y, por otra, quienes lo reordenan y plasman en libros y programas 	Magendzo (1986)
	<ul style="list-style-type: none"> • Currículo como un proyecto que responde prioritariamente a la dimensión humana del sujeto. • El currículo como instrucción es algo que perdura y es el resultado no sólo de la transmisión formal del conocimiento en espacios escolares. • La vinculación del currículo a la consagración de una educación nacional y formación de una política del cuidado. 	Pacheco (2009)

En cuanto a la perspectiva curricular crítica, esta ha tenido un papel cuestionador a los modelos curriculares tradicionales, dentro de los autores que hablan de esto está William Pinar. Este autor ha generado estos espacios de cuestionamiento y discusión curricular, según Pacheco (2009) es uno de los que originaron el rompimiento epistemológico mediante la propuesta teórica de la "recontextualización", enunciativa del currículo como un proyecto que responde prioritariamente a la dimensión humana del sujeto.

Por tanto, es necesario entender que el currículo debe ser objeto de análisis, nos habilita las comprensiones del proceso de recontextualización que se da en la escuela, al implementar la propuesta metodológica del Modelo de Aceleración del Aprendizaje.

2.2. EL PROCESO APRENDIZAJE- ENSEÑANZA

Es necesario tener en cuenta otros elementos relacionados con el currículo que se analizaron, estos son enseñanza y aprendizaje. En cuanto a la propuesta del Modelo de Aceleración del Aprendizaje, utiliza como referente la teoría de Aprendizaje significativo. Esta propuesta pedagógica, presentada durante la década de los setenta por David Paul Ausubel, tiene como elemento central del proceso de aprendizaje la construcción de significados.

Para la teoría de Aprendizaje Significativo, la enseñanza se dirige a que la persona aprenda un contenido (un concepto, un procedimiento, una norma, un valor, etc.) atribuyéndole un significado, lo que quiere decir que este contenido tendrá implicaciones sobre su aprendizaje y su vida misma, y podrá usarlo como instrumento de comprensión, de explicación y de acción sobre la parcela de la realidad a la que se refiere (Coll, 1998). Se dice que un aprendizaje es significativo cuando nuevos conocimientos se arraigan de manera efectiva a las ideas previas del estudiante. Estos nuevos conocimientos sólo cobran significado para el individuo en tanto los relaciona con ideas o contextos que ya domina, incorporándolos de forma sustantiva, y no como simple información memorística, a su estructura cognitiva.

Sin embargo, otros autores plantean diferentes elementos como Ferry, G. (1997) quien expresa que formarse es adquirir una cierta forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma, la formación es diferente de la enseñanza y el aprendizaje. La enseñanza y el aprendizaje entran en la formación, pero la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o una profesión. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con otros, los dispositivos, los contenidos de aprendizaje,

etc., para este autor el currículum no es la formación en sí, sino un medio para la formación.

Desde lo anterior, se puede decir que la enseñanza y el aprendizaje son elementos dados en la formación; Gvirtz y Palamidessi (1998) definen la enseñanza como una acción que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza crea un andamiaje para facilitar el aprendizaje que el estudiante puede hacer si se le brinda una ayuda. Lo anterior plantea una relación permanente entre la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, no se enseña en el vacío, sino para producir un cambio en las personas a quienes se dirige la enseñanza.

Por otra parte, en 1982 decía C. H. Patterson que no había una teoría de la enseñanza que fuera completamente sistemática y que de hecho no había en las teorías de la enseñanza o de la instrucción tanto desarrollo como lo había en las teorías del aprendizaje. Sin embargo, de esta forma él propone tres enfoques principales liderados por Piaget, Bruner y Skinner, además de dos enfoques secundarios asignados a Montessori y Carl Rogers.

Sobre las ideas de Piaget, Patterson (1982) ve el aprendizaje de dos formas distintas de adquisición de conocimiento. Una manera como la adquisición de respuestas a hechos específicos, pero sin que el organismo que responde tenga que razonar sobre el aprendizaje de esas respuestas, ni lo generalice a otros hechos o situaciones. La otra manera es la adquisición de una nueva estructura de operaciones mentales, pero esta vez duradera y estable, que permiten hacer generalizaciones basadas en la comprensión.¹⁴

En la búsqueda de una definición sobre el aprendizaje se puede atender lo presentado en la siguiente tabla por varios de los autores:

Autor/año	Definición
Gagné 1965	El Aprendizaje como “un cambio en la disposición o capacidad de las personas que puede retenerse y no es atribuible simplemente al proceso de crecimiento”
Hilgard 1979	El proceso en virtud del cual una actividad se origina o cambia a través de la reacción a una situación encontrada, con tal que las características del cambio registrado en la actividad no puedan explicarse con fundamento en las tendencias innatas de respuesta, la maduración o estados transitorios del organismo (por ejemplo: la fatiga, las drogas,

¹⁴ Para efectos de la investigación se tienen como referente conceptual a C.H Patterson (1982), quien retoma en sus análisis elementos de la propuesta teórica sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de Piaget, Bruner y Skinner.

Autor/año	Definición
	entre otras
Pérez Gómez 1.988	Los procesos subjetivos de captación, incorporación, retención y utilización de la información que el individuo recibe en su intercambio continuo con el medio
Zabalza 1991	El aprendizaje se ocupa básicamente de tres dimensiones: como constructo teórico, como tarea del alumno y como tarea de los profesores, esto es, el conjunto de factores que pueden intervenir sobre el aprendizaje
Alonso y otros 1994	Aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia. ¹⁵
Knowles y otros 2001	Se basó en la definición de Gagné, Hartis y Schyahn, para expresar que el aprendizaje es en esencia un cambio producido por la experiencia, pero distinguen entre: El aprendizaje como producto, que pone en relieve el resultado final o el desenlace de la experiencia del aprendizaje. El aprendizaje como proceso, que destaca lo que sucede en el curso de la experiencia de aprendizaje para posteriormente obtener un producto de lo aprendido. El aprendizaje como función, que realza ciertos aspectos críticos del aprendizaje, como la motivación, la retención, la transferencia que presumiblemente hacen posibles cambios de conducta en el aprendizaje humano.

Tabla 2: Definiciones de Aprendizaje, construcción propia.

Desde la perspectiva de la investigación la distinción de las diversas posturas sobre enseñanza-aprendizaje no solo ilustra sino que desencadena a su vez procesos de recontextualización.

2.3. LA EVALUACIÓN

La evaluación en todo proceso educativo y curricular es un elemento vital, en concordancia Niño (2013) plantea que:

En el ámbito educativo, el currículo es concebido como dispositivo central para reorientar el quehacer escolar en relación con un modelo o tendencia pedagógica, en cumplimiento de objetivos predeterminados, que limitan su comprensión a un plan de estudios o a un listado de contenidos de lo que se ha de enseñar. Así, mediante la medición de competencias, se verifica qué tanto se ha aprendido de los contenidos estandarizados que se han propuesto como metas públicas (p.11).

De modo que la evaluación es un elemento relevante en el ámbito educativo, pues es ésta la encargada de medir los aprendizajes y el desarrollo de competencias de los estudiantes, en muchas ocasiones da cuenta del proceso pedagógico desarrollado por los maestros al

¹⁵ Estructura cognitiva: Red en la que se almacena toda la información que posee un individuo. En la Teoría del Aprendizaje Significativo la estructura cognitiva es asumida como una serie de palabras, conceptos y proposiciones interrelacionados, capaz de incluir nuevos conocimientos y de establecer diferentes relaciones entre estos

interno de sus espacios académicos y a su vez permite realizar una medición de las instituciones educativas entre sí. Entonces, el currículo y la evaluación tienen una relación intrínseca de control social en los espacios académicos, es importante comprender que esta visión de la evaluación es restringida.

Internacionalmente aún se hace énfasis en contar con un currículo disciplinar y generalizado en las instituciones educativas, sin tener en cuenta las particularidades del contexto; en Colombia no sucede algo diferente, aunque no se tenga un currículo único, y este no se establezca expresamente en la Ley General de Educación, es la IE quien debe construirlo de manera colectiva. Para ello existen documentos guía como: los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje y las mallas curriculares, que permiten deducir que es el Ministerio Nacional de Educación quien establece una homogenización curricular que encamina los procesos de todas las instituciones. Por ende, los procesos evaluativos pierden de vista las realidades y necesidades institucionales, así como las condiciones sociales de los estudiantes, aspectos fundamentales en el proceso de desempeño.

En la actualidad las instituciones educativas, a través del Decreto¹⁶ 1290 de 2009, tienen cierto grado de autonomía en el ejercicio evaluativo, pero de igual manera tienen cierto grado de responsabilidad y compromiso con los resultados en las pruebas estandarizadas, pues estas plantean la evaluación desde tres ámbitos diversos: institucional, nacional e internacional.

Es necesario pensar en un proceso de evaluación como lo plantea Niño (2013) como “la adopción del currículo y la evaluación sin la obsesión por los resultados en las pruebas masivas”, buscando comprender la evaluación desde una configuración de alternativas evaluativas autónomas y no coercitivas.

¹⁶ Este Decreto 1290 “reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos”

Lo anterior exige un escenario pedagógico que deje a un lado la calificación y trabaje sobre la evaluación, unos docentes que modifican y actualizan de manera constante sus prácticas. Como lo enuncia Niño (2013) “la práctica de la evaluación entendida como la reflexión sobre sí mismo y su trabajo cotidiano” (p.26), debe permitir cambios en los currículos institucionales, así como una reflexión sobre el proceso enseñanza–aprendizaje que se da en cada uno de sus estudiantes y sin duda alguna comprender que el conocimiento es construido socialmente.

Así mismo, implica generar redes entre maestros, estudiantes y comunidad educativa en general que promuevan la reflexión y el análisis en la definición del *para qué* de la evaluación, sus criterios, formas e instrumentos que movilicen lo medular del currículo. Además, la evaluación debe responder a cuestiones como las presentadas por Niño (2013), sobre las relaciones educación, cultura y escuela y sobre las relaciones entre currículo y escuela.

Es indudable la urgencia en la conformación de colectivos de profesores que construyan de manera colectiva conocimiento, que aborden los problemas pedagógicos del currículo y la evaluación, entendiendo sus relaciones con los intereses sociales, culturales, económicos y políticos que se evidencia en las prácticas evaluativas y en los procesos curriculares, superando estas como elementos de poder en las aulas con sus estudiantes y en las escuelas como medios de control, que dejen de ver el conocimiento como algo estandarizado y no olviden el contexto social como un elemento relevante en cualquier ejercicio evaluativo.

2.3. DISCURSO PEDAGÓGICO Y RECONTEXTUALIZACIÓN

Bernstein (1993) en su texto *La construcción social del Discurso Pedagógico* analiza el discurso de la educación por fuerza en la reproducción de las relaciones dominantes/dominadas, externas al discurso, pero que penetran en las relaciones sociales, los medios de transmisión y evaluación del discurso pedagógico.

Esto indica que la escuela es un espacio de reproducción, y para esto se generan ordenamientos al interno de la misma, denominados por Bernstein “dispositivos

pedagógicos”, considerados como la condición para que se dé la producción, reproducción y transformación de la cultura.

El dispositivo pedagógico es el que proporciona sin duda alguna la gramática para el discurso pedagógico a través de las *reglas de distribución, las reglas de recontextualización y las reglas de evaluación*, estas reglas están relacionadas entre sí. Para Bernstein (1993) las reglas de distribución regulan la relación fundamental entre el poder, los grupos sociales, las formas de conciencia y práctica, sus reproducciones y producciones; las reglas de recontextualización regulan la constitución del discurso pedagógico específico; y las reglas de evaluación están constituidas por la práctica pedagógica específica (p.123).

El discurso pedagógico es entonces aquel que desubica un discurso de su práctica y contexto y lo reubica de acuerdo con su propio principio de reordenamiento y enfoque selectivo. Este también permite la inclusión del discurso instruccional (reglas que constituyen la verdad legítima) y la relación con las competencias especializadas (Bernstein, 1993: p.133).

El discurso pedagógico es un medio de recontextualizar o reformular un discurso primario, esto son los denominados discursos especializados que poseen sus propias reglas como son los discursos de las áreas o documentos de reglas institucionales. Es por esto que el proceso de recontextualización transforma el discurso primario a un discurso secundario (Bernstein, 1993: p.26).

Así mismo, con el proceso de recontextualización en el Modelo de Aceleración del Aprendizaje se busca dar respuesta a las necesidades contextuales, culturales y pedagógicas, por lo cual la mirada dada por Bernstein B. & Díaz M. (1985) se considera pertinente para este ejercicio, puesto que los anteriores autores definen la recontextualización como “La operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos, llegan a ser desubicados o reubicados en el espacio pedagógico puede denominarse recontextualización”.

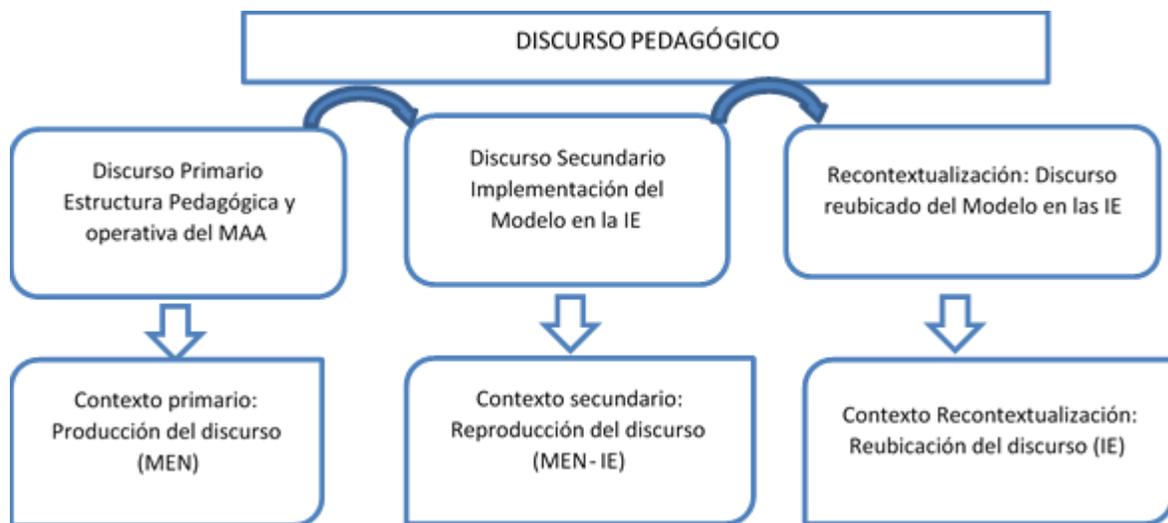


Ilustración 3: Relación entre Modelo y el proceso recontextualización para la propuesta investigativa

En este proceso de recontextualización Bernstein distingue tres contextos interdependientes cruciales para el discurso, la práctica y la organización educativa estos son:

- *Contexto primario*: es la producción del discurso, ya que el texto se desarrolla y se le otorga posición dentro de este contexto lo que produce la contextualización primaria.
- *Contexto secundario*: se refiere a la reproducción selectiva del discurso educativo, este contexto se estructura en el capo de reproducción del discurso.
- *Contexto de recontextualización*: este es el de reubicación del discurso, para esto se incluyen los contextos anteriores y es aquí cuando el texto deja ser el mismo y se generan las posiciones, oposiciones, investigación y prácticas pedagógicas.

Para efectos del proceso investigativo, se considera que el MAA y su implementación en las instituciones educativas, permite la generación de diversos discursos y contextos que son recontextualizados al llegar a la escuela.

A su vez Bernstein B. & Díaz M. (1985) hablan sobre la recontextualización oficial, que ocurre cuando:

Un texto o textos que pertenecen a un discurso específico o discursos específicos, son selectivamente desubicados o reubicados e insertos en nuevos textos oficiales estos

nuevos textos incorporan objetos, temas y enunciados previamente reconocidas e ideológicamente seleccionadas [...] una vez que los textos han sido producidos (han sido recontextualizados) (p.16).

Este proceso de práctica de recontextualización se da en un contexto específico denominado contexto de recontextualización. Para el proceso investigativo el contexto de reproducción será la escuela, quien recibe la estructura metodológica y pedagógica del Modelo y genera una recontextualización del mismo. Teniendo en cuenta que un ejercicio de recontextualización reproduce competencias específicas incorporadas en las disposiciones morales relevantes para el mantenimiento y reproducción de los principios dominantes (Bernstein, B. & Diaz, M, 1985: p.18).

Por último, el proceso curricular sin duda alguna desarrolla un ejercicio de recontextualización, éste es el que se analizará, con el fin de identificar como se da en las escuelas donde se desarrolla el Modelo de Aceleración del Aprendizaje.

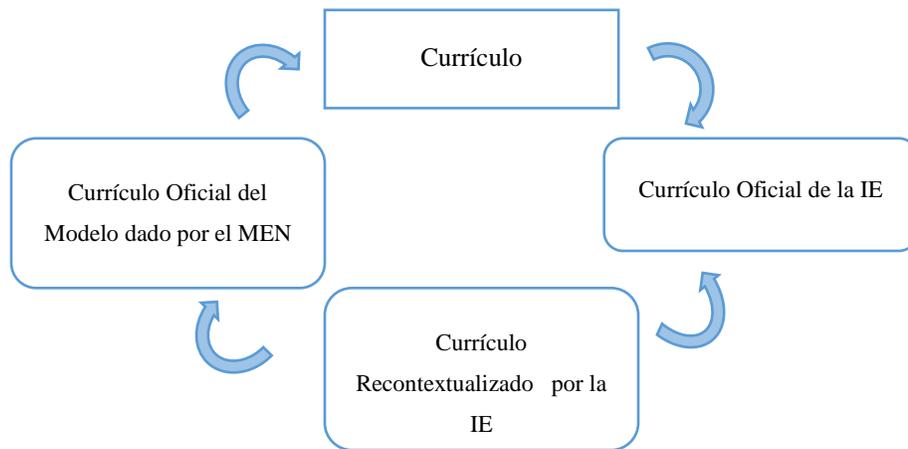


Ilustración 4: Relación entre enseñanza-aprendizaje, currículo, recontextualización, construcción propia.

Es entonces importante decir que el proceso de implementación, dado en el Modelo desde unas estructuras establecidas por el MEN, serán analizadas desde la perspectiva de recontextualización para poner en tensión elementos propios de este ejercicio de implementación y cómo estos se desarrollan en las dinámicas internas de la escuela y las apropiaciones e interpretaciones dadas en las mismas.

2.4. MODELO DE ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE

El Modelo de Aceleración nace como una propuesta en la república de Brasil dirigido a niños, niñas y jóvenes entre los 10 y 15 años de edad, que tengan conocimientos elementales de lectura y escritura, que no posean necesidades educativas especiales y que, por razones diversas, no ha culminado la Básica Primaria. Dado por el doctor Joao Batista, quien se basó en muchas corrientes teóricas, en este sentido se puede decir que es ecléctico, se inspira en los planteamientos de Escuela Nueva con una base profunda en el constructivismo, especialmente en lo concerniente al aprendizaje como acto social y en la importancia de aprender de los otros y con los otros, tiene su fundamentación metodológica desde la interdisciplinariedad, insumo clave para el desarrollo de los proyectos pedagógicos (Asociación Visión Social, 2004).

El MAA había sido inspirado en parte, en el modelo de Escuela Nueva, lo cual contribuyó a facilitar la apropiación por parte de un equipo de especialistas y docentes colombianos, acompañados de expertos brasileros, con quienes realizaron los ajustes pertinentes a partir de la estructura original.

El Modelo recoge elementos importantes de diversas teorías y de lecciones aprendidas a partir de la aplicación de metodologías pedagógicas en diferentes partes del mundo, para que, en conjunto, pueda dar una respuesta acorde con las necesidades de atención educativa de estudiantes en extraedad; ellos se caracterizan por haber vivenciado experiencias de fracaso escolar, y por esa razón requieren de un apoyo específico para recuperar su autoestima, para alcanzar los aprendizajes previstos para la básica primaria, y para desarrollar las competencias necesarias para seguir estudiando y aprendiendo continuamente, a lo largo de toda la vida.

El MAA se sustenta en tres dimensiones básicas: política, operativa y pedagógica, como se presenta en la ilustración 5.

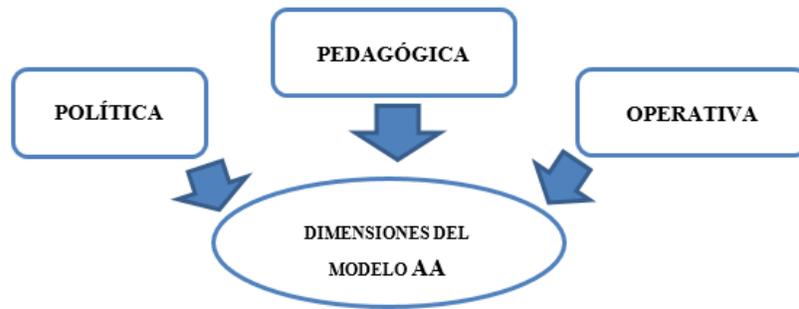


Ilustración 5: Dimensiones del Modelo AA, construcción propia.

La dimensión política como se observa en la ilustración 6 se refiere al necesario compromiso de las administraciones y organizaciones locales y/o regionales con su realización, para poder combatir el problema de la extraedad.



Ilustración 6: Dimensión Política del Modelo y operativa (MEN, 2010)

La extraedad, esta se considera según el MEN (2015):

“Es el desfase entre la edad y el grado y ocurre cuando un niño o joven tiene dos o tres años más, por encima de la edad promedio, esperada para cursar un determinado grado. Lo anterior, teniendo como base que la Ley General de Educación ha planteado que la educación es obligatoria entre los 5 y 15 años de edad, de transición a noveno grado y que el grado de preescolar obligatorio (transición) lo cursan los niños entre 5 y 6 años de edad. Por ejemplo, un estudiante de segundo grado debe tener entre 7 y 8 años de edad, si tiene entre 10 o más años, es un estudiante en extraedad”.

Además, el Modelo busca fortalecer el liderazgo y generar capacidad instalada a nivel local, las entidades participantes aportan los docentes y las aulas donde funciona

Aceleración del Aprendizaje, pues éste opera en las instituciones educativas. A su vez, las Secretarías de Educación desarrollan capacidad para realizar el acompañamiento a su ejecución, a través de un coordinador designado por la autoridad educativa para el efecto, quien lidera el proceso en su área de jurisdicción y recibe apoyo y asesoría técnica. Esto se observa en la ilustración 7

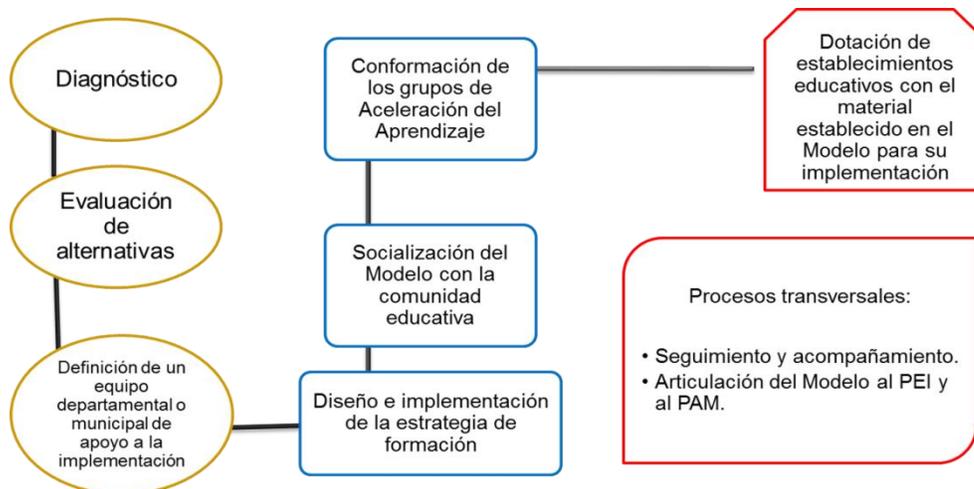


Ilustración 7: Dimensión del Modelo (MEN, 2010)

Por otro lado, la dimensión pedagógica se estructura en cuatro ejes metodológicos, que en esencia caracterizan el modelo y permiten su ejecución.

- El primer eje es el fortalecimiento de la autoestima fundamentado en lo trabajado por el psicólogo Nathaniel Branden en su libro sobre los seis pilares de la autoestima, dado que los estudiantes a quienes se destina el programa han experimentado muchas situaciones negativas, tanto en su vida familiar y social, como en el ámbito escolar. Se parte del supuesto que una persona que cree en sí misma es capaz de aprender y de salir adelante.

Complementariamente, se busca aumentar la resiliencia, entendida esta como: la capacidad de una persona o grupo para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas a veces graves. Esto permitiría fortalecer en estos niños, niñas y jóvenes las

posibilidades de actuar de manera constructiva y positiva aún ante las situaciones más difíciles de sus vidas. Todos estos elementos son coherentes con el principio básico que orienta el programa, es el de la creencia incondicional en la capacidad de aprender que tienen todas las personas.

- El segundo eje tiene que ver con la necesidad de organizar los contenidos temáticos de manera tal que motiven a los estudiantes para que desarrollen todas las actividades previstas y alcancen los aprendizajes esperados. Para ello, éstos se estructuraron en siete proyectos en igual número de módulos, cuyos temas fueron seleccionados cuidadosamente para propiciar el “enganche” afectivo y cognitivo de los estudiantes, pues están altamente relacionados con sus imaginarios.
- El tercer eje se refiere a la interdisciplinariedad, esta se concreta en la organización de los contenidos de las diversas áreas del conocimiento alrededor del proyecto que se está realizando, de esta manera adquieren un nuevo sentido, mucho más pertinente y significativo para el estudiante. Esto último se constituye en otro eje del programa, es justamente el de buscar que los aprendizajes sean significativos en todos los momentos de la clase basado en lo propuesto por Jhon Dewey y Lev Vigotsky.
- Finalmente, el cuarto eje es la evaluación, concebida como una acción permanente y globalizante mediante la cual el docente y los estudiantes conocen los avances logrados y los retos que aún quedan por enfrentar para cumplir todos los propósitos y metas de cada proyecto.

El MAA, se sustenta en la pedagogía del éxito, 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, para esto la pedagogía del éxito reconoce los siguientes ejes temáticos.

En la tabla 3, se presentan los ejes metodológicos del MAA y la comprensión que éste hace da los mismos:

EJES TEMÁTICOS	COMPRENSIÓN	AUTOR
La interdisciplinariedad	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.	Jurjo Torres
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	David Paul Ausubel
Fortalecimiento de la autoestima	A través de acciones concretas en las que el docente cree espacios, circunstancias y desafíos, en donde el estudiante sea capaz de encontrar su potencial y desarrollarlo, como una estrategia que lo acerque al conocimiento y lo vincule con la escuela	Gastón de Mézerville Birzea
Trabajo por Proyectos	Los estudiantes desarrollan sus fortalezas individuales al tiempo que se entrenan en el manejo de roles dentro de un grupo o comunidad con el que comparten metas, ello sin escapar al currículo establecido.	Ministerio de Educación Nacional Guía Docente MAA
Enfoque de competencias	Busca responder a las necesidades de formación de la población en extraedad con una propuesta de calidad que garantice el aprendizaje en condiciones de equidad. Para lograrlo, sus materiales y metodología están en el marco de los referentes de calidad definidos a nivel nacional: lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y orientaciones pedagógicas. Los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje, además de aprender conceptos, deben poderlos aplicar en diversos escenarios. Por esto, los procesos de enseñanza-aprendizaje en el Modelo deben apuntar tanto al aprendizaje de nuevos conocimientos, como al desarrollo de actitudes y habilidades, lográndose así el desarrollo de competencias. Una competencia ha sido definida como “un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, socioafectivas y psicomotoras	Ministerio de Educación Nacional

EJES TEMÁTICOS	COMPRENSIÓN	AUTOR
	apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad en contextos relativamente nuevos y retadores.” ¹⁷	

Tabla 3: Ejes temáticos Modelo de Aceleración. Creación Propia

2.4.1. Metodología del Modelo de Aceleración del Aprendizaje

El Modelo permite el desarrollo habilidades comunicativas (hablar, escuchar, leer y escribir) y el fortalecimiento del pensamiento lógico matemático a través de la resolución de situaciones problema y la apropiación de conceptos científicos y sociales.

La estructuración del programa en proyectos y subproyectos es una estrategia que organiza los conceptos y los relaciona de manera que el estudiante puede llevar un hilo conductor en sus aprendizajes, para reforzarlos y ser partícipe de sus conocimientos y de sus avances. Éstos abordan aspectos relevantes del desarrollo personal, ciudadano y social lo cual se convierte en un potencial para los estudiantes en su desempeño diario.

Los conceptos de las áreas fundamentales del conocimiento están integrados en los proyectos, permitiendo alcanzar aprendizajes significativos asociados a situaciones prácticas y a propuestas factibles y realizables, en la cual los estudiantes ponen a prueba sus saberes.

Los módulos se caracterizan porque en cada proyecto el estudiante elabora un producto, en el cual pone a prueba sus competencias y habilidades.

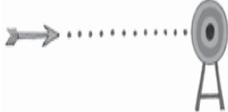
2.4.1.1. Momentos de clase

En Aceleración del Aprendizaje, el trabajo en el aula se organiza por momentos estructurados denominado Rutina, está busca que los estudiantes participen y tengan una clase que les permita cambiar de actividades y desarrollar las habilidades y competencias a través de estas.

¹⁷ Ministerio de Educación Nacional (2006). Documento 3: *Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencia y Ciudadanas*. Página 49

La rutina de clase da los elementos metodológicos para el desarrollo de los proyectos, “cada momento de la clase tiene un propósito pedagógico definido con el que se irán familiarizando el docente y sus estudiantes a medida que avanza el año lectivo” (MEN, 2010b: p. 36)

Para todo lo anterior se maneja una rutina diaria de clase, esta contiene los siguientes momentos, tomados de (MEN, 2010b):

MOMENTO DE CLASE	DESCRIPCIÓN	ICONO
Actividad de lectura	Teniendo como base la importancia del proceso de lectura se ha implementado un momento diario para realizar actividades diversas que ayuden a la comprensión, análisis y producción de textos.	
Desafío	Es la pregunta central del día, esta debe ser contestada al iniciar el día por los estudiantes como manera de explorar sus presaberes, y luego con las actividades del día de clase se debe retomar para visualizar que los aprendizajes adquiridos durante los trabajos e investigaciones les permitieron conseguirlo.	
Trabajo Individual	Son los momentos en los cuales los estudiantes realizan solos la actividad propuesta. Esta es una gran oportunidad para observar las potencialidades y limitaciones de cada uno, orientarlos y si es el caso, planear actividades paralelas con el fin de asegurar el éxito de todos	
Trabajo en grupo	Son los momentos en los que los estudiantes formarán grupos de trabajo para la realización de una actividad definida. Es cuando comparten conocimientos, información, desarrollan actividades de convivencia, respeto, de organización, de establecimiento y cumplimiento de normas; prestan ayuda mutua en el sentido de compensar diferencias individuales, expresan solidaridad y responsabilidad en la búsqueda de concreción de objetivos comunes. Esta debe ser la oportunidad para que los estudiantes	

MOMENTO DE CLASE	DESCRIPCIÓN	ICONO
	<p>tengan un mayor dominio de ciertos conocimientos apoyen a los compañeros que presentan más dificultades. Al finalizar este momento cada grupo compartirá sus conclusiones con los demás. En estos pequeños grupos formados se escogerá un relator quien deberá presentar el trabajo de su grupo a la clase, y el capitán quien coordinará a su grupo durante todo el trabajo.</p>	
<p>Trabajo dirigido</p>	<p>Al dirigir las actividades, es importante hacer explícito el propósito que se persigue con la actividad y repetirlo de vez en cuando para mostrar su relación con cada uno de los pasos que se siguen para lograrlo, de modo que los estudiantes tengan en cuenta el objetivo durante el proceso. En esta modalidad de trabajo el docente aprovecha para hacer precisiones sobre lo que se está trabajando a través de discusiones guiadas, elaboración de esquemas en el tablero, exposición de materiales complementarios como láminas, videos y fotografías. Cuando este tipo de trabajo aparece en el módulo, es una oportunidad para hacer cierres conceptuales y llegar a conclusiones con los estudiantes</p>	
<p>Juego:</p>	<p>Se caracteriza por momentos en que lo lúdico es utilizado como actividad didáctica, a través de los juegos los estudiantes pueden expresar emociones y sentimientos, apropiarse u aplicar conocimientos, además de desarrollar la agilidad de pensamiento</p>	
<p>Evaluación</p>	<p>Es el momento de revisión y sistematización de los conocimientos adquiridos, tanto en términos de los contenidos específicos como de su significado para la vida del estudiante. El estudiante debe tener un continuo auto evaluación, para el programa se ve la evaluación como un proceso continuo y flexible, en el que se creen, diseñen propuestas, estrategias e instrumentos le permiten conocer más a fondo el proceso de enseñanza y aprendizaje de cada uno,</p>	

MOMENTO DE CLASE	DESCRIPCIÓN	ICONO
	como una propuesta diferencial, cada estudiante pueda conocer él mismo sus limitaciones y sus fortalezas, se respetan los ritmos y en la que se genere un juego abierto de posibilidades, recursos, estrategias, situaciones y negociaciones, con el objetivo que cada uno explore y desarrolle las competencias que le van a permitir desenvolverse en su comunidad.	
Tarea	Es el momento en el cual se discuten con los estudiantes las actividades a ser desarrolladas fuera de la escuela. Estas podrán estar relacionadas con el trabajo del día, con el refuerzo de los aprendizajes y con la programación de los días siguiente, como preparación o anticipación del trabajo a ser realizado.	

Tabla 4 Rutina diaria de clase Modelo Aceleración del Aprendizaje creación propia.

En la metodología de clase es importante resaltar al maestro como la persona que tiene el horizonte dibujado, quien ha trazado las estrategias y conoce el camino que debe recorrerse, genera preguntas y curiosidades en los estudiantes, es el facilitador y quien direcciona el proceso de manera tranquila, con la posibilidad de recrear espacios y situaciones que le permitan replantear su papel y su quehacer pedagógico. El estudiante, por su parte, es considerado como el centro del Modelo, asume la responsabilidad de construir su proceso aprendizaje, se vincula y relaciona con el conocimiento como un pretexto que le permite redescubrirse y tener la oportunidad de desarrollar capacidades y habilidades para afrontar las exigencias del mundo actual con éxito.

2.4.1.2. Estructura curricular

El Modelo presenta como se ha anunciado anteriormente, el desarrollo de siete proyectos interdisciplinarios y un módulo de inglés que plantea actividades articuladas para ser desarrolladas a la par con cada uno de los siete proyectos, estos se deben desarrollar en el año lectivo escolar. El Modelo tiene una duración de 185 días para el desarrollo de las actividades propuestas en los siete módulos.

Los proyectos están desarrollados en el marco del aprendizaje significativo y la propuesta metodológica de trabajo por proyectos interdisciplinarios que responden al desarrollo de competencias. Los proyectos se desarrollan proponiendo a los estudiantes situaciones de aprendizaje que van desde los contextos más cercanos a su realidad, hasta proponerles contextos globales y complejos.

Cada proyecto tiene una duración de 25 a 28 días de clase; a su vez cada proyecto cuenta con cuatro o cinco subproyectos que pueden durar de 3 a 11 días, cada uno de estos subproyectos busca la elaboración de un producto final que los estudiantes van desarrollando diariamente aplicando los aprendizajes adquiridos y dando respuesta a los desafíos diarios que se les plantean.

En la Guía del Docente del MEN (2010b) se indica que el producto de cada Subproyecto es:

...el pretexto que orienta las investigaciones, favorece el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la organización, el establecimiento de acuerdos de convivencia, la asignación de responsabilidades, la planeación, la anticipación y la evaluación de los compromisos adquiridos. El producto es el “hilo conductor” que mantiene el interés del estudiante y que a su vez le permite al docente reflexionar en los aspectos formales del conocimiento que están presentes en el producto desarrollado. Éste se convierte en la meta que impulsa cada jornada y que permite que cada estudiante desde sus conocimientos y habilidades contribuya a un aprendizaje colectivo (p.85)

Por consiguiente, al iniciar cada Subproyecto se presenta a los estudiantes un plan de trabajo denominado “ruta de navegación”, esta contiene los conceptos aprender, las habilidades a desarrollar y los desafíos a resolver, tiempos y recursos, lo cual permite el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes.

A continuación, se presenta una ilustración 8 sobre la estructura curricular del Modelo según la Guía Docente MEN (2010b).

MÓDULO NIVELATORIO Todos hacia el éxito (25 días)	PROYECTO 1 ¿Quién soy Yo? (26 días)	PROYECTO 2 Mi escuela: Espacio de Convivencia (27 días)	PROYECTO 3 El lugar donde vivo (27 días)	PROYECTO 4 Mi Municipio (27 días)	PROYECTO 5 La Colombia de todos nosotros (28 días)	PROYECTO 6 Operación: salvar la Tierra (25 días)
Subproyecto I Conociéndonos (3 días)	Subproyecto I Descubrir la identidad (6 días)	Subproyecto I Mi escuela ayer (6 días)	Subproyecto I La dirección de mi casa (5 días)	Subproyecto I Promocionar mi municipio (10 días)	Subproyecto I Colombia en mapas (6 días)	Subproyecto I Naturaleza fuente al desarrollo ¿Equilibrio o desequilibrio? (5 días)
Subproyecto II Creando mi universo (5 días)	Subproyecto II Mi familia y Yo (4 días)	Subproyecto II La escuela que tengo hoy (5 días)	Subproyecto II El trabajo y la producción de riqueza (6 días)	Subproyecto II La construcción del bienestar del municipio (10 días)	Subproyecto II Colombia cultural (5 días)	Subproyecto II Si no existieran los árboles y los bosques ¿no existirías? (5 días)
Subproyecto III ¿Quién vive en mi mundo y cómo está organizado? (6 días)	Subproyecto III Alimentación y calidad de vida (11 días)	Subproyecto III La escuela que deseo: un espacio de convivencia (6 días)	Subproyecto III Juegos al aire libre (5 días)	Subproyecto III Comprometido con mi municipio (7 días)	Subproyecto III Colombia regional (11 días)	Subproyecto III El agua: ¿cómo preservarla? (5 días)
Subproyecto IV ¿Qué quiero contar? (6 días)	Subproyecto IV Construyendo mi propia identidad, a partir de la relación con los demás (5 días)	Subproyecto IV La escuela que deseo: un lugar bonito y agradable (5 días)	Subproyecto IV ¿Salud es vida? (6 días)			
Subproyecto V ¿Qué quiero comunicar? (5 días)		Subproyecto V La escuela: un espacio de construcción colectiva ¡La escuela de todos! (5 días)	Subproyecto V Mi responsabilidad como miembro de la comunidad (5 días)		Subproyecto IV Construyendo identidad nacional. ¡Yo soy Colombia! (6 días)	Subproyecto IV Protegiendo el planeta. ¡Soy parte de la solución! (10 días)

Ilustración 8: Estructura Curricular del Modelo (Guía del docente MEN, 2010)

Con respecto a la anterior ilustración, en la Guía del docente el MEN (2010) recomienda:

En aras de lograr que los estudiantes alcancen los niveles de desempeño esperados para la primaria, es importante que los docentes sigan la secuencia establecida, empezando con el Módulo Nivelatorio y continuando con el desarrollo de cada uno de los proyectos desde el 1 hasta el 6, sin alterar dicho orden (p.63).

Adicionalmente, se indica que cada uno de los proyectos tiene un objetivo general, el cual debe ser alcanzado por los estudiantes al finalizar el módulo. Es indispensable que el docente conozca estos objetivos pues se convierten en su meta e insumo para la planeación y ejecución de las clases.

En la siguiente tabla se resumen los objetivos generales de cada proyecto trabajado por los estudiantes del Modelo:

Proyecto	Objetivo
NIVELATORIO Todos hacia el éxito	Nivelar paulatinamente los procesos de lectura, escritura y conocimiento matemático; además de familiarizarse con los momentos de la rutina y la metodología por proyectos propios del Modelo Aceleración del Aprendizaje.
PROYECTO 1 ¿Quién soy yo?	Reconocerse a sí mismo como un ser con diversas dimensiones, con una historia y un proyecto de vida que se construye día a día.

Proyecto	Objetivo
PROYECTO 2 “La escuela: Espacio de convivencia”	Crear sentido de pertenencia y reconciliarse con el espacio escolar.
PROYECTO 3 “El lugar donde vivo”	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.
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.
PROYECTO 5 “La Colombia de todos nosotros”	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 asuma ante las problemáticas nacionales.
PROYECTO 6 “Operación: Salvar la Tierra”	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.

Tabla 5: Objetivos de Aprendizaje por modulo del Modelo (Guía del docente MEN, 2010)

Conviene subrayar que el objetivo final del Modelo, como se plantea en la Guía Docente MEN (2010b), es lograr en cada uno de sus estudiantes el fortalecimiento de la autoestima y la confianza en sí mismos, así como el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas en un año lectivo. A raíz de esto, el estudiante puede ser promovido a sexto grado y esto se logra con el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en cada proyecto.

En efecto, la propuesta metodológica del Modelo, trabajo por proyectos, permite que los estudiantes visibilicen el proceso como un todo, se desliguen del sentido de las áreas por separado y entrevean que las actividades que desarrollan les permiten llegar a la meta. Lo anterior es muy importante porque permite en los educandos la apropiación del verdadero sentido de la autoevaluación de sus aprendizajes, la consciencia de sus logros.

Sin embargo, los docentes deben conocer de manera clara los elementos conceptuales de cada área, teniendo presente los contenidos que están trabajando y las competencias que están desarrollando en los estudiantes. Lo que implica tener claras las bases conceptuales y curriculares de las actividades propuestas para cada día en los módulos.

La guía del docente les presenta a los profesores unas recomendaciones que tienen como profundizar, complementar y fortalecer el desarrollo de los proyectos desde cada una de las áreas. Estas recomendaciones incluyen recursos para el docente como: lecturas de apoyo,

actividades para desarrollar con los estudiantes, sugerencias prácticas para los docentes, entre otros recursos.

Se presenta a los docentes unos días claves para el desarrollo de competencias, estos momentos son días del Modelo que se han seleccionado porque abordan aspectos conceptuales fundamentales para las diferentes áreas del currículo. En la Guía del docente se ofrecen orientaciones conceptuales y metodológicas al profesor para la planeación de estos días, buscando la profundización en ciertos conceptos y procesos que se requieren para fortalecer los procesos de aprendizaje y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Los días claves enunciados se presentan en la siguiente tabla.

Proyecto	Día Clave	Ubicación
1. ¿Quién soy yo?	CIENCIAS NATURALES "Relación de los sistemas digestivos, respiratorio, circulatorio y excretor en la función de nutrición e importancia de conocerlos para mantener su cuidado e higiene."	Sub III, día 6
2. La escuela: Espacio de convivencia	MATEMÁTICAS "Identificación de las características generales de figuras tridimensionales y reconocimiento de las mismas partiendo de estas características."	Sub II, día 1
	COMPETENCIAS CIUDADANAS "El conflicto como posibilidad de aprendizaje y crecimiento."	Sub III, día 6
3. El lugar donde vivo	LENGUAJE "Texto instructivo: elaborar y comprender instrucciones que evidencien secuencias lógicas en la realización de acciones."	Sub III, día 1
	CIENCIAS NATURALES "Las plantas medicinales, su importancia y su uso."	Sub IV, día 4
4. Mi municipio	CIENCIAS SOCIALES "Las autoridades municipales, su organización y funciones."	Sub I, día 9
5. La Colombia de todos nosotros	CIENCIAS SOCIALES "La diversidad étnica."	Sub I, día 3
6. Operación salvar la tierra	CIENCIAS NATURALES "Naturaleza frente al desarrollo, ¿equilibrio o desequilibrio?"	Sub I, día 3
	COMPETENCIAS CIUDADANAS "La importancia de las plantas en nuestras vidas."	Sub II, día 1

Tabla 6: Días clave para el desarrollo de competencias por modulo del Modelo (Guía del docente MEN, 2010)

En relación con lo anterior, en la guía a su vez se presenta al docente como apoyo curricular las matrices por proyecto, estas indican que aportan las áreas al cumplimiento del objetivo del proyecto. Esto con el fin de identificar en el ejercicio, el trabajo interdisciplinar y su vez inferir las relaciones entre las áreas, así como la interacción de ellas en el desarrollo de cada subproyecto.

A continuación, se presenta un ejemplo de una de estas matrices.

	Subproyecto I Descubrir la identidad	Subproyecto II Mi familia y yo	Subproyecto III Alimentación y calidad de vida	Subproyecto IV Construyendo mi propia identidad, a partir de la relación con los demás
	<i>Producto final: Historia de vida.</i>	<i>Producto final: Árbol genealógico y carrera de la familia.</i>	<i>Producto final: Montaje del mercado y diseño de un menú saludable.</i>	<i>Producto final: El álbum de mi vida.</i>
Matemáticas	<ul style="list-style-type: none"> Se proponen situaciones en las que el estudiante debe reconocer los diferentes usos que hace del número y que están relacionados con su descripción física y su identidad, con ejercicios como: Reconocimiento del número único de identidad, la fecha de cumpleaños, la posición que ocupa entre los hermanos, la cantidad de letras que tiene su nombre, su estatura, su número de teléfono, entre otros, para entender los distintos significados de los números. Eso favorece el estudio de los estándares <i>Reconozco significados del número en diferentes contextos (medición, conteo, comparación, codificación, localización entre otros).</i> <i>Describo, comparo y cuantifico situaciones con números, en diferentes contextos y con diversas representaciones.</i> Se introduce al estudiante en el uso de la medida, y se involucra en situaciones desde las cuales ve la necesidad de la medida de magnitudes de longitud y masa. A partir del reconocimiento de esas unidades da significado al número que representa su talla y peso, lo cual permite el abordaje del estándar: <i>Reconozco en los objetos propiedades o atributos que se puedan medir (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa) y, en los eventos su duración.</i> En este subproyecto se finaliza proceso de pensamiento: <i>Resolución de problemas</i> en especial de tipo aditivo, usando datos relacionados con medidas de peso o masa, de tiempo y el manejo de las edades. 	<p>Una vez el estudiante explora los momentos importantes de su vida y reconoce características que lo identifican como un ser único, se pasa a trabajar la relación de él con su familia. La relevancia del área de matemáticas en este momento se evidencia en:</p> <ul style="list-style-type: none"> La representación gráfica de datos tomados de su entorno familiar, lo cual permite el estudio del estándar: <i>Resuelvo y formulo preguntas que requieran para su solución coleccionar y analizar datos del entorno próximo.</i> El reconocimiento de las necesidades básicas de la familia y los gastos necesarios para poder satisfacerlas desde el <u>planteamiento de situaciones problemáticas</u>. Se estudian los ingresos y egresos de la familia, estableciendo estrategias para economizar y colaborar. Se exponen situaciones en las que los estudiantes deben hacer uso de cantidades o magnitudes para hallar la <u>solución a problemas</u> propuestos. 	<p>En este subproyecto se presenta la importancia de una dieta saludable y balanceada a partir del conocimiento de las vitaminas y del valor nutricional de diferentes tipos de alimentos. A partir de esta situación de aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se establecen equivalencias entre el peso de un alimento, su contenido de grasas y sus calorías, permitiendo el estudio del estándar: <i>Describo, comparo y cuantifico situaciones con números, en diferentes contextos y con diversas representaciones.</i> Igualmente, los estudiantes identifican los precios de los productos e identifican sus componentes. El desarrollo de estas actividades lleva a la aplicación de los conceptos matemáticos en distintos contextos del entorno de los jóvenes. Se favorece de manera especial el desarrollo del proceso matemático relacionado con la <u>resolución de problemas</u>, en situaciones que se desarrollan dentro del contexto del mercado y la nutrición. Permitiendo así el abordaje del estándar: <i>Describo, comparo y cuantifico situaciones con números, en diferentes contextos y con diversas representaciones.</i> 	<p>Finalmente, en la construcción del álbum, se proponen actividades desde las cuales los estudiantes reconocen diferentes formas de <u>solución a una situación problema</u>, y reconocen la importancia de llegar a acuerdos para tener la oportunidad de adquirir un conocimiento y reconocer que aunque hay diferencias, también hay similitudes y que en este caso llegar a acuerdos es lo que permite tener una forma común de pensar.</p> <ul style="list-style-type: none"> Se realizan representaciones geométricas para medir longitudes y áreas usando recubrimientos y patrones de medida dados, siguiendo los acuerdos establecidos para el trabajo y respetando los aportes de los demás estudiantes. De este modo se estudian los siguientes estándares: <i>Reconozco en los objetos propiedades o atributos que se puedan medir (longitud, área, volumen, capacidad, peso y masa) y, en los eventos su duración. Comparo y ordeno objetos respecto a atributos medibles.</i>

Ilustración 9: Ejemplo de la Matriz de Áreas por Subproyecto para el desarrollo de competencias del Modelo (Guía del docente MEN, 2010)

Con estas matrices se busca que el docente realice un ejercicio de análisis curricular entre los procesos desarrollados y planteados en los colegios, y la propuesta del Modelo, con el fin de encontrar puntos de articulación y encuentro que permitan la óptima vinculación de los estudiantes al proceso académico del aula regular finalizado en año escolar que se da en el Aula de Aceleración.

2.4.1.3. Evaluación y promoción en Aceleración del Aprendizaje

En relación a la evaluación en el Modelo, está se considera un elemento fundamental pues permite hacer el seguimiento al proceso educativo de cada uno de los estudiantes. La evaluación debe otorgar la información que se requiere para consolidar el desarrollo integral de cada estudiante, y generar la creación de las estrategias pedagógicas de apoyo para aquellos estudiantes que presenten dificultades durante la implementación del Modelo.

La guía del docente esboza que la evaluación en el Modelo, además de valorar el aprendizaje de los conceptos, evalúa el trabajo en equipo, la convivencia, la autoestima, la comunicación asertiva, es decir todo lo que respecta a las diferentes competencias del educando.

Por consiguiente, a la hora de evaluar por competencias, es necesario tener claro que no se trata de verificar si el estudiante del Modelo es competente o no; sino es determinar en qué grado lo es, identificando los avances y debilidades que surjan durante su proceso de aprendizaje. Según la Guía del Docente del programa, con respecto a este punto el MEN (2010) afirma que:

“no se puede valorar apropiadamente el progreso en los niveles de una competencia si se piensa en ella en un sentido dicotómico (se tiene o no se tiene) sino que tal valoración debe entenderse como la posibilidad de determinar el nivel de desarrollo de

cada competencia, en progresivo crecimiento y en forma relativa a los contextos institucionales en donde se desarrolla”¹⁸ (p.33).

En efecto, la propuesta de evaluación presentada permite validar desde el sentir del estudiante, hasta el saber que tiene y como esté es utilizado en el desarrollo de un proyecto colectivo.

Igualmente, el proceso de evaluación del Modelo debe estar contemplado en el Sistema de evaluación institucional del colegio, por lo anterior, la Guía del Docente enuncia que al iniciar la implementación en la institución Educativa se debe adelantar el proceso de articulación del Modelo Flexible al proyecto Educativo Institucional. Conviene subrayar ahora lo presentado en la Guía del Docente del MEN (2010):

Para la implementación exitosa de Aceleración del Aprendizaje, resulta vital el proceso de articulación del Modelo al PEI que se adelante con la comunidad educativa. Particularmente, en la gestión académica, es necesario integrar la planeación de Aceleración del Aprendizaje al plan de estudios del establecimiento educativo, revisando las relaciones que se pueden tejer entre el enfoque metodológico de la institución y los fundamentos pedagógicos y didácticos del Modelo. De igual manera, se deben articular al sistema institucional de evaluación, las prácticas de aula propias del Modelo, para tener lineamientos claros en cuanto a la promoción y a la evaluación de los estudiantes de Aceleración del Aprendizaje. Para lograr dicha articulación, el establecimiento educativo cuenta con la Guía Docente que brinda orientaciones en relación con el enfoque pedagógico del Modelo y el material educativo de los estudiantes que está actualizado a la luz de los referentes de calidad establecidos a nivel nacional (p.33).

En resumen, la evaluación en el Modelo es un acto en donde la coevaluación, la heteroevaluación y la autoevaluación tienen presencia en el marco de la normatividad institucional.

¹⁸ Esto a su vez es tomado de MEN (2006), Documento 3: Estándares básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas.

Por otra parte, frente a la promoción en el Modelo, se debe tener en cuenta, que en Aceleración del Aprendizaje se espera que al final del año escolar el estudiante sea promovido a sexto grado. Es claro que se puedan dar algunos casos en los que los estudiantes no alcanzan el nivel de desempeño para ser promovidos al sexto grado, en estos casos, los estudiantes del Modelo deben ser promovidos en relación con el último grado aprobado, es decir, si un estudiante estaba en segundo y pasó a Aceleración del Aprendizaje, al finalizar el año debería ser promovido a tercero o a cuarto, como mínimo.

Igualmente, Aceleración del Aprendizaje no se “pierde”, ni se “repite” pues como se expresa en el objetivo el Modelo, Aceleración busca ofrecer educación pertinente a niños, niñas y jóvenes en condición de extraedad, favoreciendo que superen el desfase edad grado y sus experiencias de fracaso escolar. Es claro que de darse la repitencia o la perdida no se estaría cumpliendo con el objetivo.

Por último, en términos de evaluación el Modelo indica que, para darse la promoción de los estudiantes, debe tenerse la sistematización de los procesos de cada estudiante por el docente, y tener en cuenta los establecido en el PEI y el SIE evaluación y promoción y tomar como referente lo establecido en los lineamientos curriculares del MEN.

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Este trabajo investigativo es de enfoque crítico social, tipo hermenéutico cualitativo. Visto así, pensar en investigar desde una racionalidad hermenéutica, significa una forma de afrontar, estudiar, entender, analizar y construir conocimiento, a partir de procesos de interpretación donde la validez y confiabilidad del conocimiento reposa en el rigor que el investigador tenga en su ejercicio investigativo.

Por lo anterior, en este capítulo se presentará el marco metodológico desde el cual se desarrolló la investigación, a través de la propuesta metodológica, la definición de la misma, la precisión del Análisis del Discurso para la investigación, el discurso pedagógico de Bernstein, la población objeto de estudio y las técnicas de recolección de información.

3.1. PROPUESTA METODOLÓGICA

Al ser una investigación de enfoque crítico social de tipo hermenéutico, se buscó dar un proceso de racionalidad interpretativa. Este desarrollo principalmente es dialéctico entre los referentes conceptuales y los hallazgos del proceso de dialogo con los textos y contextos de los colegios participantes.

Desde esta perspectiva, el diseño metodológico no solo satisface la opción de búsqueda de la información, también es una apuesta por presentar el proceso dado al interno de dos IE de la ciudad de Bogotá al desarrollar la implementación del Modelo de Aceleración. No obstante, es importante dejar claro que esta investigación no es un estudio comparativo de las IE, sino un ejercicio individual sobre las mismas.

La siguiente ilustración presenta el proceso metodológico que se desarrolló en la investigación; para esto se utilizó un esquema de trabajo análogo, basado en la estructura metodológica que tiene el Modelo de Aceleración en su desarrollo pedagógico.

Comprendiendo que el ejercicio investigativo buscaba un análisis de las perspectivas de los actores y su relación con la estructura curricular del MAA:

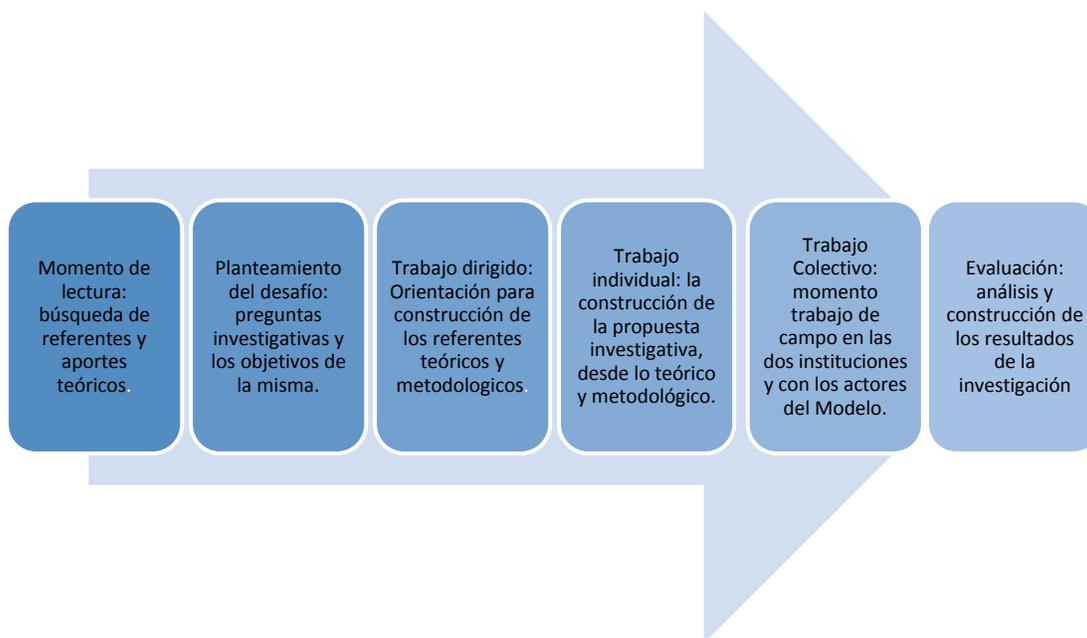


Ilustración 10: Fases del proceso metodológico de la investigación.

1. Momento de lectura: para el Modelo, este espacio permite el acercamiento del estudiante con elementos que le ayudan a fortalecer su aprendizaje. En el caso de la investigación, este momento fue el ejercicio de búsqueda de referentes y aportes teóricos que sustenten el trabajo.
2. Planteamiento del desafío: para el Modelo, este espacio es la generación de las inquietudes planteadas al comenzar un día de trabajo. En el caso de la investigación, fueron son las preguntas investigativas y los objetivos de la misma.
3. Trabajo dirigido: para el Modelo, este elemento es realizado por todo el grupo con orientación del mediador. En el caso de la investigación, en este elemento se dio todo el proceso de orientación por parte del docente tutor, así como la construcción de los referentes teóricos y metodológicos que permitieron configurar la investigación.
4. Trabajo individual: en el caso del Modelo, este momento de la clase se entiende como el espacio cuando las actividades las hace el participante solo. En la

investigación, se entendió como la construcción de la propuesta investigativa, desde lo teórico y metodológico.

5. Trabajo Colectivo: En el Modelo es un espacio donde se realiza el trabajo en pequeños grupos organizados por el mediador. Para la investigación, este fue el momento desarrollado durante la recolección de información, en las dos instituciones y junto con los actores del Modelo.
6. Evaluación: en este elemento para el Modelo se busca verificación de la consecución del desafío de clase. Para la investigación fue todo el proceso de construcción y análisis de los resultados de la investigación.

3.2. EL ANÁLISIS DEL DISCURSO – ANÁLISIS DEL DISCURSO PEDAGÓGICO

Dentro de las diversas propuestas para la investigación de tipo hermenéutico, se encuentra el Análisis del Discurso (AD). Ahora bien, existen varias perspectivas sobre el AD, para el ejercicio de esta investigación se tendrá en cuenta la definición dada por Charaudeau & Manguineau (2005), en su texto *Diccionario de Análisis del Discurso*, “el análisis es referido más bien a la relación entre el texto y el contexto”. Esto indica pensar en el AD más allá del ejercicio de la pragmática, implica verlo desde el lenguaje inserto en el contexto y lo que de este se puede desligar para un proceso investigativo.

Igualmente, desde esta perspectiva se entiende el discurso “como un artefacto construido para y por un procedimiento de análisis cuya tarea será localizar enunciados y configurarlos dentro de un espacio-tiempo dados como archivos” (Charaudeau & Manguineau, 2005). Es decir, este artefacto aparte de cumplir una labor comunicativa, debe ser desmenuzado e interpretado en sus partes para su correspondiente análisis e interpretación, en el ámbito de este estudio

No obstante, este trabajo investigativo fue desarrollado bajo la estrategia del análisis del Discurso Pedagógico de Bernstein, mucho más específico para el contexto de la escuela. Es importante comprender la mirada desde la cual se realizó este ejercicio, es por esto que se tuvo en cuenta lo planteado por Bernstein B. & Díaz M. (1985), en su texto “*Hacia una teoría del discurso pedagógico*”, según los autores el discurso pedagógico es:

...un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirientes [...] producción de categorías especializadas tales como las de transmisor o adquiriente, sus posiciones, sus voces y sus prácticas pueden constituirse primero y, posteriormente, regularse mediante las reglas intrínsecas al Discurso Pedagógico (p.3).

Por lo anterior, se podría considerar el Discurso como una manera de relacionar la conciencia o intención de las personas, puede ser a su vez una categoría como lo enuncia Bernstein B. & Díaz M. (1985; p.3), constituyente y ubicadora, contextualizante y recontextualizante de sujetos y de relaciones sociales potenciales.

Se entiende entonces el *Discurso Pedagógico* como un dispositivo de recontextualización para efectos de la producción de la cultura o la producción de nuevas modalidades de cultura. En este ejercicio investigativo, este discurso es el expresado por los rectores y docentes de las instituciones educativas que fueron entrevistados, así como los documentos institucionales, los cuales fueron objeto de análisis.

Al mismo tiempo poder hablar de los discursos institucionales, estos tienen *funciones constitutivas y regulativas específicas*. Dichas funciones constitutivas consisten en la orientación de la persona a posiciones deseadas, a través de la producción de enunciados reguladores con funciones ubicadoras; es por esto que el discurso se convierte en el soporte y en el lugar de emergencia de los textos y de las prácticas realizadas en relaciones sociales específicas. Estos textos son las realizaciones del discurso y no pueden considerarse como una expresión particular de un tema libre, como se plantea por Bernstein B. & Díaz M. (1985):

Es clara la existencia de una relación dialéctica entonces entre la voz, (el discurso) y el mensaje. El discurso también conlleva en los mensajes que regula sus contradicciones potenciales como fuentes de cambio; el uso de la noción de discurso en Bernstein también implica la noción de práctica discursiva.

El discurso no puede ser considerado como un conjunto de significados, sino como una práctica social de producción, o una práctica que sistemáticamente forma los objetos de

los cuales habla, es decir, sus categorías. El discurso sería entonces una práctica de regulación general de textos. Los objetos, conceptos, y teorías intrínsecas constituirían el dominio de la práctica discursiva, en otras palabras, el dominio del discurso (p. 9).

Por lo anterior, se consideró que la metodología planteada por Bernstein sobre el Discurso Pedagógico permitió de manera pertinente realizar la propuesta investigativa, ya que a través de este Bernstein B. & Díaz M (1985) plantea:

...el control de los significados que se realizan en la práctica pedagógica mediante la regulación de las posiciones de los sujetos y de las relaciones sociales realizadas en el contexto institucional organizado del sistema educativo que denominamos contexto de reproducción. Así, el código, desde la dimensión pedagógica integra el Discurso Pedagógico, la práctica pedagógica y los sitios organizacionales o, en otras palabras, un código pedagógico puede ser considerado la interrelación entre, dentro y entre discursos, prácticas y espacios junto con sus contradicciones intrínsecas. Una teoría de la reproducción pedagógica debe entonces integrar las relaciones entre discursos, prácticas y sitios, y sus condiciones de producción y realización determinados por los principios de la división social del trabajo y sus relaciones sociales intrínsecas (p.10).

El análisis del Discurso Pedagógico y el proceso de recontextualización trazado por Bernstein, en el contexto de esta investigación, permitieron analizar el currículo del MAA en dos instituciones educativas de la capital.

3.3.LA POBLACIÓN OBJETO DE ANÁLISIS

Para la investigación, se trabajó con dos IE de la Ciudad de Bogotá que cuentan con el Modelo de Aceleración del Aprendizaje dentro de su oferta educativa. Estas se seleccionaron por ser unas de las que llevan mayor antigüedad con la oferta del Modelo en la Ciudad, y por contar con la propuesta metodológica de la SED denominada Volver a la Escuela. Este programa incluye el MAA, como un elemento constitutivo de esta política distrital, además estos colegios cuentan con otras aulas llamadas Procesos Básicos y Aceleración Secundaria.

Ítem	Colegio España IED	Colegio Integrada La Candelaria IED
	<p>educativa oficial de la localidad fue de 29.428 cupos escolares frente a 30.375 cupos escolares del año anterior. Este resultado significó una reducción de 3,11%. Por su parte, la demanda educativa representó 3,09% del total de la ciudad.</p> <p>Los estudiantes pertenecen a los estratos 2 y 3 en su gran mayoría.</p> <p>En la localidad se cuentan con 15 colegios oficiales con 32 sedes, el colegio la España es la única institución educativa oficial que oferta el Modelo de Aceleración.</p>	<p>planeación, se evidencia que en el 2016 la demanda educativa oficial de la localidad fue de 3.625 cupos escolares frente a 4.606 cupos del año anterior. Este resultado significó una reducción de 21,29%. Por su parte, la demanda educativa representó 0,38% del total de la ciudad.</p> <p>Los estudiantes pertenecen a los estratos 1 y 2 en su gran mayoría</p> <p>En la localidad se cuentan con 2 colegios oficiales y 3 sedes. El colegio Integrada La Candelaria es la única institución oficial que oferta el Modelo de Aceleración.</p>
Resolución	Resolución de integración No. 2115 de 18 de Julio 2002	Resolución de integración No. 2352 de 14 de Agosto 2002
Proyecto Educativo Institucional	Formación humanista y artística como alternativa para el desempeño social, profesional y el mundo del trabajo	Desarrollo Humano con énfasis en comunicación y convivencia.
Enfoque y Modelo Pedagógico	<p>Modelo pedagógico socio-constructivista</p> <p>Enfoque aprendizaje significativo</p>	<p>Modelo Socio-cultural</p> <p>Enfoque Dialogante</p>
Visión Institucional	La I. E. D. España pretende trabajar constantemente conforme a las necesidades pedagógicas, sociales y tecnológicas de los estudiantes, para que en el año 2018 sea referente local como una institución que aporta ciudadanos a la sociedad, capaces de desenvolverse con liderazgo, creatividad y eficacia.	Para el 2023, ser una comunidad diversa e incluyente, reconocida por el liderazgo en procesos humanos y pedagógicos pertinentes e innovadores, por su compromiso en lograr su misión institucional y por su respuesta a los desafíos actuales del contexto, contando con una infraestructura y recursos humanos, físicos y tecnológicos de alta calidad.
Misión Institucional	La I. E. D. España busca ofrecer a los niños, niñas y jóvenes de la ciudad una formación integral con énfasis en artística y emprendimiento a través de la tecnología, que les permita ser ciudadanos con un desempeño ético, responsable y de calidad, basado en valores humanos para la vida social y profesional.	Somos una comunidad educativa diversa e incluyente, que acoge población estudiantil de diferentes localidades de Bogotá. Ofrecemos educación formal desde grado preescolar hasta once y otros programas con enfoque diferencial dirigidos a niños y niñas, jóvenes y adultos con necesidades educativas particulares, producto de condiciones físicas cognitivas, sociales, culturales y económicas. Contamos con un equipo con alto sentido humano y compromiso social que

Ítem	Colegio España IED	Colegio Integrada La Candelaria IED
		<p>fortalece, construye y acompaña procesos de desarrollo humano con el estudiante en todas sus dimensiones mediante la promoción de ambientes de aprendizaje pertinentes, lúdicos participativos, democráticos y solidarios con énfasis en educación para la lúdica, el tiempo libre u el turismo y patrimonio enriquecida por el entorno y la oferta interinstitucional, y fortaleciendo la comunicación bilingüe (español-francés). Pretendemos por medio de competencias ciudadanas, comunicativas bilingües y laborales formar integralmente seres humanos apropiados de su territorio, capaces de descubrir y fortalecer su sentido de vida para transformar su realidad y generar para sí y su comunidad un buen vivir.</p>
<p>Información del Modelo de Aceleración</p>	<p>Aceleración del Aprendizaje ofrece una alternativa para niños y jóvenes en extraedad, quienes, por diversas razones, no pudieron concluir oportunamente sus estudios de educación básica primaria y secundaria, y por su edad son mayores para estar en el aula regular y muy jóvenes para ser atendidos como población adulta. El programa funciona en un aula de la escuela regular, en grupos no mayores a 25 estudiantes, con el fin de personalizar el modelo, trabajar la autoestima en los alumnos y fortalecer el aprendizaje. Los conocimientos son integrados alrededor de proyectos interdisciplinarios y de aprendizajes significativos, acompañados de un proceso de evaluación permanente.</p> <p>En el colegio España I.E.D. iniciamos el programa Volver a La Escuela desde el año 2004, con los grados de Procesos Básicos y Aceleración y desde el 2012 con Aceleración en Básica Secundaria.</p>	<p>No se presenta información de manera puntual en los documentos de PEI, o Manual de Convivencia</p>
<p>Sistema Institucional de Evaluación</p>	<p>La evaluación se realiza por áreas y se entregan 3 informes académicos en el año escolar</p> <p>En el SIE se plantea:</p> <p>Para evaluar a los estudiantes de la institución, los docentes tendrán en cuenta los estándares básicos definidos por el MEN, y la Malla Curricular de la Institución; para el caso del Programa Volver a La Escuela no solo es necesario tener en cuenta los</p>	<p>La evaluación se realiza por áreas y se entregan 4 informes académicos en el año escolar.</p> <p>En el SIE se plantea:</p> <p>En el parágrafo de criterios de promoción:</p> <p>No sobrepasar la edad del grupo promedio (no mayor de 4 años de edad promedio del curso) excepto en el curso de Procesos básicos y en</p>

Ítem	Colegio España IED	Colegio Integrada La Candelaria IED
	<p>anteriores aspectos sino los lineamientos del modelo de atención a población extraedad.</p> <p>En el ítem de Promoción anticipada: Para el caso del Programa Volver a La Escuela solo serán promovidos dentro del mismo programa y se hará un empalme pedagógico y actitudinal entre directores de grupo involucrados, en la siguiente semana de ser aprobada la promoción anticipada.</p> <p>En el párrafo de Reprobación: A los estudiantes que reprobren dos (2) años, grado (s) consecutivos (Programa Volver a La Escuela) en la institución, se les sugiere cambiar de Colegio.</p>	<p>Aceleración.</p>
<p>Gobierno escolar</p> <p>Consejo Académico</p>	<p>Se estipula que el Consejo académico está conformado por:</p> <p>Director académico, coordinador de área, coordinadores de preescolar y asesores académicos.</p>	<p>Se estipula que el Consejo académico está conformado por:</p> <p>Rector, Coordinadores de sede y jornada, un representante de cada área académica, un representante de la sección de primaria, un docente de educación inicial, un docente del programa Volver a la Escuela.</p>
<p>Funcionamiento de las Aulas de Aceleración</p>	<p>Funcionan en la jornada tarde en la sede A, con el resto de cursos del Programa de Volver a la Escuela (Procesos Básicos y Aceleración Secundaria)</p>	<p>Funcionan en la sede A, jornada tarde con los cursos de aula regular de la Jornada Tarde de Bachillerato y Primaria, así como con los cursos de Procesos Básicos del programa Volver a la Escuela.</p>

Tabla 7 Tabla datos de las Instituciones Educativas (los datos presentes aquí son tomados de las Agendas escolares de las dos IE)

Es importante anotar que las dos instituciones, en el ejercicio investigativo, no fueron comparadas entre sí, por lo que la tabla anterior presenta la información de los colegios para realizar un ejercicio de caracterización de la población objeto de la investigación.

3.4. LAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN EMPLEADAS

La recolección de los datos se hizo a partir de los siguientes tipos de instrumentos: i) entrevistas Semiestructuradas a cada uno de los rectores, a un docentes del programa por IE

y a un docente de aula regular²¹; y ii) análisis documental de las Instituciones en términos de sus Proyectos Educativos institucionales, Sistemas Institucionales de Evaluación y Manuales de Convivencia.

3.4.1. La entrevista

Es importante comprender que la investigación cualitativa es relacional y se basa principalmente en la comunicación, según lo enuncia Vasilachis (2006), todas las partes en la investigación (investigador-actor participante) pueden verse afectadas como en cualquier relación social, lo que requiere un ejercicio riguroso por parte del investigador de respeto hacia la comunidad, con la actividad a realizar. Por lo anterior, al seleccionar la técnica de recolección de información se debe tener presente que toda investigación cualitativa tendrá en cuenta al ser humano, por lo que la experiencia interna, la perspectiva subjetiva y la narrativa personal como lo plantea Vasilachis (2006) deben ser tenidas en cuenta en el proceso, no solo de planteamiento de la investigación, sino en la selección de los instrumentos.

En consecuencia, en el contexto de esta investigación, se entiende la entrevista como se presenta Cerezo & Gil. (1983) como una conversación que se propone un fin determinado distinto al simple hecho de conversar, pero a su vez es un instrumento técnico que acoge la forma de un diálogo tranquilo. El tipo de entrevista seleccionado fue semi estructurada, Díaz, Torruco & Otros (2013) afirman que:

Estás presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

De esta forma, en la entrevista que se dio con los actores del proceso de implementación y desarrollo del MAA, en cada uno de los Colegios, se buscaba un ejercicio dialógico que

²¹ Docente de cualquier nivel, que forma parte de la institución educativa, pero no desarrolla ejercicios pedagógicos de clase en el Aula de Aceleración.

permitiera contar con sus comprensiones, ideas y saberes de manera tranquila. Este dialogo debía permitir elementos de análisis, acerca del proceso de desarrollo curricular del Modelo en cada una de sus instituciones, objetivo de esta investigación.

Para esto se utilizaron tres formatos de entrevistas semiestructuradas (ver Anexo 1), uno por cada actor a entrevistar, sin perder de vista la intencionalidad en cada una de las entrevistas, por lo que se efectuaron unas preguntas iguales y otras disimiles que permitieron contar con la información necesaria de cada uno de los entrevistados. Cabe anotar que al realizar las entrevistas se generaron otras preguntas que surgieron del diálogo que se tuvo con los interlocutores en cada uno de los colegios.

Las entrevistas se realizaron en los espacios institucionales de los colegios, para hacer un acercamiento más natural y menos formal con los entrevistados. En el caso de los rectores, en sus oficinas; en el caso de los docentes de Aceleración, en las aulas de clase y en los espacios de descanso de los estudiantes; con los docentes de aula regular estos encuentros se dieron en las bibliotecas de los colegios, pues ellos se encontraban en hora de trabajo académico sin estudiantes.

3.4.2. Mapeo documental

Uno de los elementos básicos en este trabajo de investigación cualitativa, tiene que ver con el problema de situarse mentalmente en el terreno o escenario, en el cual se desarrolló la investigación y de contar con elementos que permitan conocer dicho contexto. Por consiguiente, un elemento crucial para tal fin es el mapeo documental; este consiste en ubicar en un mapa elementos que permitan orientar las preguntas, dudas e intereses investigativos desde las comprensiones de los otros.

El concepto de mapa, en este estudio, es tomado en un sentido figurado, ya que en este ejercicio no se busca la ubicación de lugares físicos como tal. La verdadera intención es poder lograr un acercamiento a la realidad social o cultural objeto de estudio, a través de los documentos institucionales que se construyen en las dos comunidades educativas.

Por lo anterior, se realizó la búsqueda, recolección y análisis de los Proyectos Educativos Institucionales, Sistemas Institucionales de Evaluación y Manuales de Convivencia que se

consideran vitales en el proceso de implementación del Modelo, como un elemento de apoyo al ejercicio realizado en las entrevistas de los rectores y docentes de los colegios.

Según lo presentado por el MEN (2010c), en el Manual Operativo del Modelo:

Las instituciones educativas deben generar las condiciones para hacer posible la implementación de las estrategias establecidas para contrarrestar el impacto de la extraedad en la población estudiantil, tales condiciones se deben hacer visibles en la formulación de políticas institucionales que, en el marco del Proyecto Educativo Institucional, favorezcan la permanencia de los y las estudiantes dentro del sistema escolar, así como el desarrollo de las competencias necesarias para la vida.

Lo anterior se evidencia en los Proyectos Educativos Institucionales, los Sistemas Institucionales de Evaluación y los Manuales de Convivencia Escolar. Para la investigación se contó con la entrega de los anteriores documentos por las dos IE actualizados a 2018.

La idea del mapeo documental levantado en las dos instituciones (ver anexo 2), está dado en el marco del análisis de la misma, como un discurso establecido en la IE de manera formal y legal.

En consecuencia, se realizó con la información recolectada, un ejercicio de *triangulación de información de datos*, a partir de las entrevistas y el mapeo de los documentos institucionales, lo cual se profundiza en el siguiente capítulo.

4. PRESENTACIÓN Y ANALISIS DE RESULTADOS

En este capítulo se presentan los resultados que emergen del ejercicio investigativo desarrollado. Para realizar este proceso surgieron varios escenarios de análisis y presentación de los hallazgos, al observar la información recolectada. Sin embargo, para dar respuesta al ejercicio metodológico planteado desde Basil Bernstein, se buscó un análisis a través de la triangulación de las categorías que se desarrollaron en la investigación. Es de aclarar que estas fueron categorías apriorísticas, es decir se buscaron procedimientos para analizar la información obtenida, a partir de una acción de triangulación ascendente y dialéctica, así como los criterios para interpretar la misma. Este ejercicio tuvo la finalidad de permitir una mirada no parcializada ni comparativa de la información, sino acorde al objetivo de la investigación, analizar la recontextualización del MAA a partir de las comprensiones del currículo que tienen los actores del proceso en dos instituciones educativas de la ciudad.

Para el ejercicio de sistematización y codificación de la información recolectada, se utilizó como elemento de apoyo, el software Nvivo. Este es un programa informático utilizado en la investigación, con métodos cualitativos y mixtos. Está diseñado para ayudar a organizar, analizar y encontrar perspectivas en datos no estructurados o cualitativos, como: entrevistas, respuestas de encuestas con preguntas abiertas, artículos, contenido de las redes sociales y la web.

4.1. TRIANGULACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para comprender el proceso de análisis de la información es necesario advertir que la investigación está dada desde una racionalidad hermenéutica. Lo anterior significó una forma de abordar, estudiar, entender y analizar la información recolectada, a partir de

métodos de interpretación con los actores del proceso de implementación, apropiación e institucionalización que tiene el Modelo en las IE.

En concordancia con lo dicho antes, Cinsterna (2005) define el proceso de triangulación hermenéutica como:

La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus de resultados de la investigación. Por ello, la triangulación de la información es un acto que se realiza una vez que ha concluido el trabajo de recopilación de la información.

Es por esto que la triangulación se considera como un procedimiento que disminuye la posibilidad de malos entendidos, pues ésta al producir resultados redundantes durante la recolección de información, permite el esclarecimiento de significados y la depuración de datos. Así mismo, Patton (2002) afirma que la triangulación es útil para identificar las diversas formas como un fenómeno se puede estar observando. De esta manera, la triangulación no sólo sirve para validar la información de un fenómeno u objeto de estudio, sino que se utiliza para ampliar y profundizar la comprensión del mismo.

Además, la triangulación es una herramienta enriquecedora que le confiere a un estudio: rigor, profundidad, complejidad y permite dar grados de consistencia a los hallazgos (Patton, 2000). Igualmente, este proceso permite disminuir la posibilidad de sesgos en los hallazgos, por lo tanto, garantiza una mayor comprensión del fenómeno.

No obstante, Denzin (2000) describe cuatro tipos de triangulación: *la metodológica*, *la de datos*, *la de investigadores* y, por último, *la de teorías*. El procedimiento práctico para efectuarla atraviesa por los siguientes pasos: i) seleccionar la información obtenida en el trabajo de campo; ii) triangular la información por cada estamento; y iii) triangular la información entre todos los estamentos investigados.

De este abanico de posibilidades se ha elegido para esta investigación, el tipo de *triangulación de datos*, pues en ella suele definirse de antemano la teoría con que se analizarán e interpretarán los hallazgos. Esta triangulación consiste en la verificación y

comparación de la información obtenida de diferentes fuentes y con diversas visiones acerca de un tópico, con el propósito de su validación. A su vez, se puede realizar recolección de datos de un mismo fenómeno en diferentes sitios.

Por consiguiente, como se enunció en el anterior capítulo, para la investigación se trabajó con: los rectores, docentes de aula regular y docentes de aula de Aceleración de dos instituciones, a su vez se realizó un mapeo de los documentos institucionales como: PEI, SIE y manual de convivencia.

4.2. CATEGORIAS DE ANÁLISIS

Se establecieron unas categorías a priori, es decir, fueron construidas antes del proceso recopilatorio de la información, en un ejercicio previo de estudio de la propuesta de Basil Bernstein y la recontextualización, y de los elementos curriculares, metodológicos y operativos del Modelo de Aceleración. Por lo tanto, se instituyeron tres categorías relacionadas con la propuesta de desarrollo curricular e institucional que debe surtir el Modelo de Aceleración, al ser una propuesta pedagógica en una IE, estas son: *i) Reglas de Reproducción, ii) Reglas de distribución, iii) Reglas de Recontextualización.*

Posteriormente, luego de recopilada la información, se construyeron las subcategorías, como se muestra en el siguiente gráfico, estas se plantearon realizando una correspondencia directa a tres momentos dados, con: el ejercicio de desarrollo curricular del modelo educativo de Aceleración del Aprendizaje, los colegios y la propuesta de Bernstein.

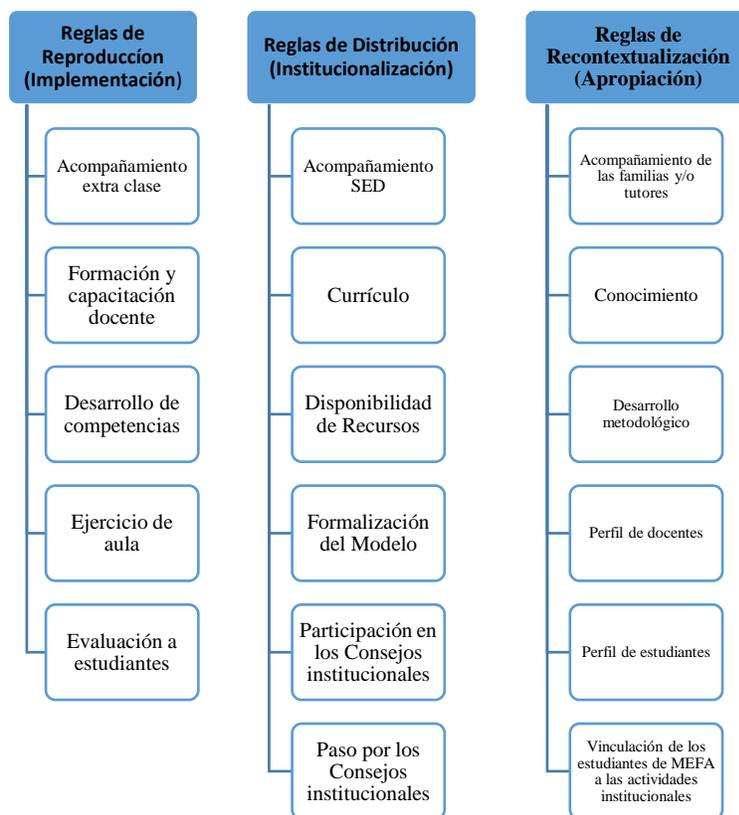


Ilustración 11: Categorías y Subcategorías de análisis, construcción propia

4.2.1. Reglas de Reproducción (Implementación)

Esta categoría, se refiere a la reproducción selectiva del discurso primario o denominado oficial, su despliegue se realiza a través de las agencias de control simbólico, es decir el estado. En el caso de esta investigación, este discurso oficial es el generado por el MEN sobre la implementación del MAA en las IE. Son todas las orientaciones técnicas, metodológicas y pedagógicas con que cuenta el Modelo para ser implementado y desarrollado en un colegio.

Se establecieron cinco subcategorías para ser trabajadas, las cuales se presentan en la siguiente tabla con sus respectivas definiciones:

Categoría	Sub Categoría	Definición
Reglas de Reproducción (Implementación)	Acompañamiento extra clase	Son todas las acciones de acompañamiento realizadas, fuera del aula de clase que brinda la IE a los estudiantes del

		Modelo; a través del docente de aula o los servicios de orientación escolar; con el fin de fortalecer su proceso escolar y lograr su efectiva promoción al grado sexto y la reincorporación al sistema educativo.
	Formación y capacitación Docente	Son las capacitaciones brindadas al docente que permiten la implementación y desarrollo del Modelo, estas son: <ul style="list-style-type: none"> • Capacitación inicial de docentes nuevos en conocimiento del Modelo (duración 40 horas). • Capacitaciones de refuerzo para docentes antiguos en procesos metodológicos, pedagógicos y operativos del Modelo (24 horas). • Capacitaciones de actualización en diversos temas como evaluación, trabajo por proyectos, currículo, etc (tiempo establecido de acuerdo a las temáticas)
	Desarrollo de competencias	Acciones pedagógicas implementadas que permitan el desarrollo de competencias de los estudiantes de Aceleración.
	Ejercicio de aula	Acciones pedagógicas que efectúa el docente de aula para dinamizar el proceso académico de los estudiantes a través de la metodológica propuesta por el Modelo.
	Evaluación de estudiantes	Acciones pedagógicas realizadas por los docentes, estudiantes, directivos docentes para desarrollar el proceso evaluativo de los estudiantes del Modelo.

Tabla 8 Subcategorías de las Reglas de Reproducción

4.2.2. Reglas de Distribución (Institucionalización)

La categoría *Reglas de Distribución* se refiere a aquellas normas que regulan la relación entre el poder (discurso oficial), las formas de conciencia, la práctica y sus reproducciones, y producciones. En el caso de la investigación, es el proceso desarrollado al interno de las Instituciones Educativas, una vez cuentan con el Modelo para realizar la institucionalización de la propuesta pedagógica del MAA, en términos operativos, pedagógicos y metodológicos.

Se establecieron seis subcategorías, las cuales se presentan en la tabla a continuación, con sus respectivas definiciones:

Categoría	Sub Categoría	Definición
Reglas de Distribución (Institucionalización)	Acompañamiento de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED)	Acciones desarrolladas desde la SED, para viabilizar el desarrollo metodológico, pedagógico y operativo de las aulas en la IE.
	Currículo	El conocimiento integral, que logran los docentes y directivos docentes desde los procesos de selección, organización, transmisión y apropiación del conocimiento del Modelo para integrarlo en sus propuestas educativas institucionales.
	Disponibilidad de recursos	Recursos físicos, tecnológicos y humanos con que cuentan las Aulas de Aceleración del Aprendizaje.
	Formalización del Modelo	Acciones que permiten contar con la regularización del Modelo al interno del establecimiento educativo (Establecimiento de Resolución de oferta educativa del Modelo, inclusión en los PEI, SIE y Manuales de Convivencia)
	Participación en los Consejos Institucionales	Participación de los docentes del Modelo de Aceleración en los Consejos Académicos y Directivos de las IE.
	Paso por los Consejos institucionales	Discusión académica y operativa del Modelo en los Consejos Académicos, Directivos, Asambleas de maestros y padres, para viabilizar la inclusión legal del Modelo a la oferta educativa y la sostenibilidad del mismo en la IE.

Tabla 9 Subcategorías Reglas de Distribución

4.2.3. Reglas de Recontextualización (Apropiación)

La categoría *Reglas de Recontextualización* se refiere a las transformaciones dadas en el discurso pedagógico, determinadas por sus actores, evidenciadas por sus posiciones y prácticas, éstas presentan un proceso de desubicación y reubicación que han tenido que ir creando los sujetos. Este es el discurso que para la investigación indica la apropiación del Modelo de Aceleración en las IE, puesto que ya incluye el discurso de reproducción dado por el MEN y el de distribución construido en la IE. Además, permite analizar la apropiación obtenida del Modelo de Aceleración en la institución, es decir que en la vida

institucional sea considerado desde sus particularidades e intencionalidades, y a su vez sea sostenido a lo largo del tiempo.

Para esta categoría se establecieron, seis subcategorías, presentadas en la siguiente tabla con sus respectivas definiciones:

Categoría	Sub Categoría	Definición
Reglas de Recontextualización (Apropiación)	Acompañamiento de familias y/o tutores	Son todas las acciones de acompañamiento que realizan los padres de familia o tutores al proceso educativo de los estudiantes
	Conocimiento	Elementos que indiquen conocimiento del Modelo en términos pedagógicos, operativos o metodológicos por los actores del mismo (docentes, directivos docentes).
	Desarrollo metodológico	El conocimiento y acciones pedagógicas desarrolladas por los docentes y directivos docentes frente al Modelo de Aceleración
	Perfil docentes	Las características de formación, capacitación así como las habilidades y destrezas que cuentan para el desarrollo de su labor como docentes del Modelo de Aceleración.
	Perfil estudiantes	Las características socios familiares y educativas que tiene los estudiantes del Modelo de Aceleración.
	Vinculación de los estudiantes de MEFA a las actividades institucionales	Todas las acciones que se realizan al interno de las IE, donde son vinculados los estudiantes del Modelo de Aceleración.

Tabla 10 Subcategorías Reglas de Recontextualización

4.3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este ejercicio de análisis se desarrolla en el marco de la triangulación de la información obtenida de las dos instituciones educativas, para esto se tuvieron en cuenta los elementos teóricos abordados en el capítulo dos de referentes conceptuales y la apuesta de recontextualización aportada por Basil Bernstein. En consecuencia, para el análisis de las tres categorías se realizó un ejercicio de triangulación entre las entrevistas de los directivos

docentes, los docentes, los documentos institucionales (PEI, SIE y Manual de Convivencia), así como los documentos orientadores del Modelo (Guía del docente, Manual Operativo y documento de Modelos Flexibles del MEN).

En el siguiente mapa jerárquico se muestra el análisis de las categorías y subcategorías según la recurrencia en el discurso de las mismas.

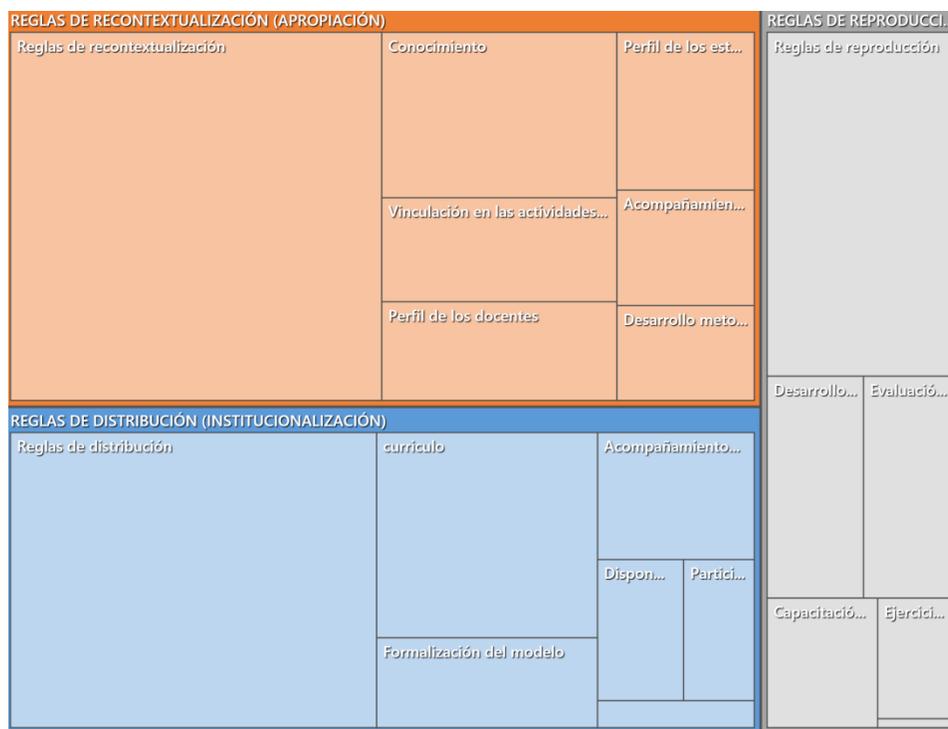


Ilustración 12: Mapa Jerárquico de análisis de las categorías creación Nvivo

De igual manera la analizar todas las entrevistas efectuadas se encontró en el discurso de manera recurrente la palabra acompañamiento y competencias lo cual permite el inicio del ejercicio de análisis, que se desglosa en los siguientes párrafos y se presenta la siguiente nube de palabras.

socialización del desarrollo de las experiencias, refuerzo pedagógico en temas pertinentes del modelo educativo, evaluación de la implementación y proyecciones, para aquellos docentes que ya están vinculados hace un tiempo a las aulas del Modelo. Sin embargo, se encontraron planteamientos de los docentes como:

“No, el último proceso de capacitación que hicieron fue en el año en que llegue en el 2015, hicieron uno sobre el manejo del Modelo” Tomado de la entrevista del docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria.

“No, desde la entidad distrital de la Secretaría de Educación, no tuve capacitación.” Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España.

Teniendo en cuenta que el Modelo presenta una propuesta metodológica y pedagógica que requiere este proceso de formación inicial de los maestros, con un mínimo de 40 horas, con el fin de lograr el objetivo del mismo; se podría decir que no se está cumpliendo con este criterio. Sin embargo, los maestros han buscado estrategias que les permitan desarrollar su labor, como se evidencia en lo enunciado por la docente:

“...me ha tocado investigar de...buscar como de otras personas para que me vayan guiando en este proceso, como la profesora Maribel, la orientadora, entonces ha sido de aprendizaje, básicamente de aprendizaje de...indagar porque me ha tocado así, porque igual esto es nuevo y pues no se tuvo digamos como el mayor eh...que te digo eh...como de orientación como de tener como una no sé...un taller” Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España

De igual manera, ellos sugieren que, desde la SED, como responsable de la implementación y seguimiento del Modelo, se brinden estas capacitaciones o formaciones que permitan mejorar su práctica pedagógica, como se evidencia en lo dicho por la docente en el siguiente fragmento:

“... El Distrito que se realice, talleres, capacitaciones para uno poder desarrollar sus clases, que implementen en la parte de nuevas estrategias para implementar en el aula” Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España

A su vez, consideran que es necesario contar con capacitaciones, no solo para ellos, sino para los otros docentes y directivos docentes del colegio, que permitan el conocimiento del Modelo, lo que aseguran redundaría en mejores procesos con los estudiantes.

“Las capacitaciones también se podrían a nivel institucional.” Tomado de la entrevista del docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria.

Es claro que el proceso de formación es vital para el cumplimiento del proceso académico y curricular del Modelo. Sin embargo, se evidencia que cada docente realiza el proceso libremente desconociendo la estructura curricular diseñada del MAA.

En la subcategoría de *Ejercicio de Aula*, el Modelo tiene planteado un desarrollo curricular y pedagógico de trabajo por proyectos, los cuales a su vez se dividen en subproyectos que deben ser desarrollados semanalmente por el grupo. De igual forma el Modelo presenta una estructura de clase denominada rutina diaria, en esta se busca que los estudiantes avancen en sus actividades diarias de manera armónica con lo presentado en los subproyectos y proyectos, desarrollando competencias y habilidades.

Los docentes enuncian conocer de manera general la metodología de clase y la propuesta del Modelo de trabajo por proyectos. Sin embargo, los educadores están desarrollando acciones diferentes en la praxis del aula, es decir, están dejando de lado los elementos estructurales y curriculares del Modelo, como son el trabajo por proyectos, los momentos de la rutina de clase, el desarrollo secuencial y completo de los Módulos, para establecer ejercicio de aula, que dan respuesta a las necesidades particulares de sus IE y de sus cursos. Lo anterior se evidencia en las entrevistas dadas por los docentes:

“...en toda la jornada no solamente nos basamos en módulo solamente, sino que también metemos asignaturas aparte como matemáticas, como francés, como inglés, tratamos de enriquecer el aporte que nos brinda el módulo con lo que necesitan también verdaderamente para pasar al aula regular... un día vemos modulo y dos horas o una hora que queda vemos matemáticas, español ciencias, otro día vemos modulo e inglés, informática, artes y educación física entonces me toco organizarles un horario... Honestamente siempre alcanzamos a llegar hasta el quinto módulo, cuando

nos va muy bien...” Tomado de la entrevista del docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria.

“... han trabajado hasta el módulo tres...”. Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España

También los docentes afirman que no se desarrolla como tal la rutina de clase, pues a veces hay actividades de los días de clase que son omitidas, o cambiadas como lo expone el docente:

“...a veces uno trata de usar el módulo lo planea uno mira y verifica, esta actividad la puedo obviar, modificar, puedo hacer la parte del juego en otro momento, la parte de la evaluación en otro momento, la parte dirigida la puedo indicar y ya, hay cosas por ejemplo que uno obvia del módulo por que más adelante se van a manejar o porque de pronto no era necesario porque ya se había retomado, ya las saben los niños o no se necesitaba de todo un día para manejarla porque era algo sencillo...” Tomado de la entrevista al docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria

De igual manera, se manifiesta en las IE que los ejercicios de aula buscan fortalecer los procesos académicos de los estudiantes, lo que altera la propuesta metodológica planteada por el Modelo. Estos ejercicios, denominados por los docentes como actividades del plan de estudios, modifican sustancialmente la propuesta metodológica del Modelo presentada en los módulos de clase, como se evidencia en lo dicho por los docentes:

“...En el colegio nos hemos organizado de forma que todos los días vemos módulo, y las asignaturas que tiene el plan de estudios” Tomado de la entrevista al docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria

“...he implementado todas las materias, todas las materias que son las de español, las básicas, español, matemáticas...” Tomado de la entrevista a la docente de la IE La España.

En consecuencia, parece ser que para los docentes no es evidente que el Modelo permite el desarrollo de todas las asignaturas de manera interdisciplinar, a través de los proyectos y subproyectos, con un abordaje de todos los contenidos del plan de estudios de la básica

primaria (1 a 5 grado). No obstante, los docentes buscan alternativas en sus clases para cubrir estas “falencias”, recurriendo al trabajo por asignaturas, de forma que para ellos se logren las expectativas de abordaje de las temáticas o contenidos establecidos en el plan general de estudios del colegio.

Es posible que esto no permita el desarrollo de todos los módulos en el año escolar, pues los tiempos planeados en los módulos no contemplan un abordaje de las temáticas de manera disgregada en áreas o asignaturas, además del desarrollo propio de las actividades ya establecidas. Lo anterior, deja claro que cada institución ha venido desarrollando la propuesta pedagógica y metodológica del Modelo, según sus necesidades, dinámicas, comprensiones y particularidades, omitiendo en algunos momentos lo planteado en la Guía Docente y el Manual Operativo del Modelo para el desarrollo curricular del mismo.

En la subcategoría de *Desarrollo de Competencias*, se encontró que, si bien el Modelo presenta dentro de su estructura curricular un enfoque por competencias, la lectura de la mayoría de los actores en el proceso de implementación del Modelo es que los estudiantes no logran desarrollarlas. Es decir, los estudiantes promovidos a grado sexto no alcanzan a desarrollar las competencias adecuadas a ese nivel educativo, pero son promovidos porque es el objetivo del programa del MAA. Esto se evidencia en lo dicho por el rector del colegio la España:

“...un niño de la primaria acelerada estaba saliendo sin las competencias adecuadas, estaba teniendo bastante inconveniente en la reincorporación al aula regular, hicimos un seguimiento y casi cerca del 60% de la gente que se reincorporaba perdía el año... de competencias a desarrollar, porque no alcanzamos a desarrollarlas todas durante el programa de Aceleración. ... “Tomado de la Entrevista del Rector IED España

Al mismo tiempo, se enuncia que el desarrollo de competencias puede darse en un nivel básico en algunos estudiantes y que, si bien se da una diferencia, esta no es tan amplia en comparación con los estudiantes de aula regular. Sin embargo, la dificultad está en la lectura que hacen los otros docentes del colegio quienes consideran, según lo enuncia el Rector que:

“... es necesario que se desmitifique eso de que es que el nivel de Aceleración es por allá en el piso y el nivel de la regular es allá en el techo, no es cierto, si hay una diferencia, pero no es tan notable, entonces sí queremos con una prueba estandarizada externa, mirar que tanta y que tan grande es la diferencia...” Tomado de la entrevista del Rector IED España

A su vez, los docentes consideran que, si bien el Modelo logra el desarrollo de competencias en los estudiantes, este es básico y muchos de los estudiantes no se quedan en el aula regular cuando son promovidos a sexto grado, como se evidencia en la respuesta del docente de Aceleración

“...el programa es muy bueno pero muchas veces está muy limitado, o de pronto son cosas muy básicas, muy sencillas que al momento de pasar a sexto o séptimo hacen falta temáticas...” Tomado de la entrevista del docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria.

Por otro lado, en el Manual Operativo manifiesta que el proceso de desarrollo de competencias en el aula de Aceleración se da en contextos específicos o situaciones de aprendizaje que van desde las más cotidianas y cercanas a los estudiantes, en los primeros proyectos, hasta otras más generales y amplias al finalizar los mismos. Este proceso se estableció de acuerdo con los referentes de calidad que garantizan que dichas situaciones planteadas en los módulos sean significativas para los niños, niñas y jóvenes, relacionándolas con sus intereses, necesidades y conocimientos previos, lo que permite el desarrollo de competencias en los estudiantes.

Una posible explicación de lo que sucede en las aulas de las IE, es la búsqueda constante de diversas estrategias para generar ese desarrollo de competencias, puesto que no se visibilizan claramente en el desarrollo de las clases de los docentes. Es importante aclarar que el Manual Operativo enuncia que al culminar los proyectos en su totalidad se logra el desarrollo de competencias en los estudiantes, a pesar de esto, en ninguno de los casos los docentes manifestaron haber logrado desarrollar todos los módulos del Modelo en un año escolar.

En la siguiente gráfica se puede observar la subcategoría de *Desarrollo de competencias*, esta es muy relevante por todos los actores de la investigación, porque presenta mayor enunciación en el discurso de los rectores de las IE. Lo anterior podría deberse a la versión de integración escolar que puede tener el rector, desde la misma intencionalidad académica de su cargo, lo cual le implica ser responsable de: elementos en la dinámica institucional, local y nacional, del desarrollo curricular de los colegios, además de los procesos evaluativos dados en este marco.

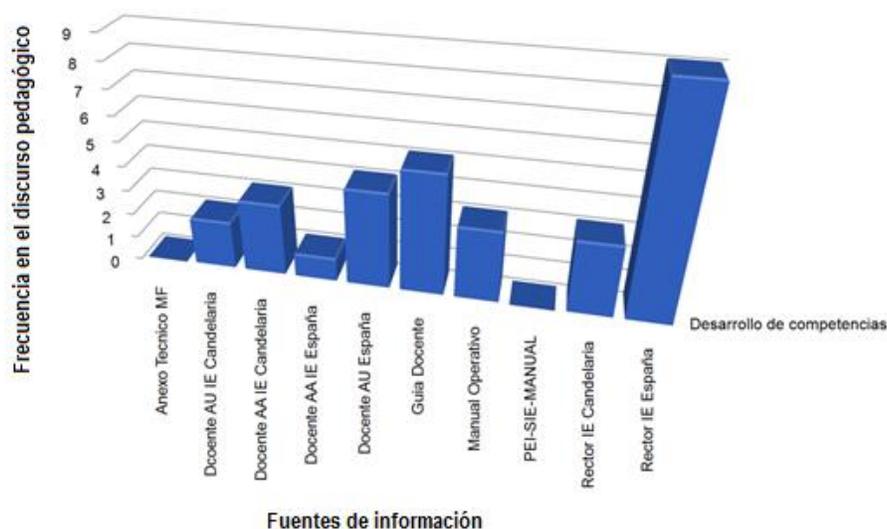


Ilustración 14 Gráfica Sub Categoría de *Desarrollo de competencias* (Elaboración propia análisis de datos NVivo)

En la subcategoría de *Evaluación de los estudiantes*, el Modelo plantea en su Guía docente que durante el año se promueve el desarrollo de competencias básicas en los estudiantes, buscando que al finalizar el año lectivo todos los estudiantes sean promovidos. Así mismo, tras un proceso de evaluación juicioso deberá determinarse a qué grado será promovido cada estudiante, teniendo en cuenta que lo ideal es que sea promovido a sexto grado. Sin embargo, se pueden presentar casos de estudiantes que no alcancen los niveles de desempeño esperados para sexto, entonces se busca el avance de por lo menos dos años con respecto al último grado cursado y aprobado. Por otra parte, se aclara que en Aceleración del Aprendizaje no se “pierde” ni se repite, y que los estudiantes beneficiados por el Modelo, al finalizar el año lectivo deberán ser promovidos, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado.

Como se anotó anteriormente, al trabajarse por proyectos y de manera interdisciplinar, la evaluación debe ser coherente con esto, pues es inherente al proceso de clase y está establecido un ejercicio de coevaluación y autoevaluación constante en el día a día del estudiante en su rutina de clase.

Por otra parte, frente al Sistema Educativo Institucional de Evaluación, el Modelo proyecta la inclusión de un artículo vinculado con la promoción escolar, en lo concerniente a Aceleración del Aprendizaje, ya que se espera que, al culminar el proceso, el estudiante pueda avanzar por lo menos dos grados o ingresar a la secundaria. En tal artículo se debe consignar, por ejemplo, cuál es el procedimiento correspondiente, en cada una de las instancias, para realizar la promoción y con qué apoyos pedagógicos contarán los estudiantes al ser promovidos. Frente a lo anterior, se encuentra que las IE si cuentan con un planteamiento en sus SIE del Modelo, sin embargo no con la rigurosidad planteada.

Para el caso de la IE la España, está establecido en el SIE los ítems de evaluación, promoción anticipada y la reprobación de los estudiantes, como se enuncia a continuación:

“...Para evaluar a los estudiantes de la institución, los docentes tendrán en cuenta los estándares básicos definidos por el MEN, y la Malla Curricular de la Institución; para el caso del Programa Volver a la Escuela no solo es necesario tener en cuenta los anteriores aspectos sino los lineamientos del Modelo de atención a población extraedad” Tomado del SIE de la España 2.1 Evaluación

“...Para el caso del Programa Volver a la Escuela solo serán promovidos dentro del mismo programa y se hará un empalme pedagógico y actitudinal entre directores de grupo involucrados, en la siguiente semana de ser aprobada la promoción anticipada...” Tomado del SIE de la España 2.4.2 Promoción Anticipada.

“...A los estudiantes que reprueben dos (2) años o grado (s) consecutivos (Programa Volver a la Escuela) en la institución, se les sugiere cambiar de Colegio.” Tomado del SIE de la España 2.5 Criterios de Reprobación

En el caso de la IE Integrada La Candelaria, el único elemento diferenciador dado en su SIE, es el criterio de edad de los estudiantes para ser promovidos a un curso, donde se hace la claridad que:

“...Criterios de promoción: No sobrepasar la edad del grupo promedio (no mayor de 4 años de edad promedio del curso). Excepto en el curso de Procesos Básicos y en Aceleración...” Tomado del SIE de la IE Integrada la Candelaria pg. 36

Es claro que, frente al proceso de los SIE, se puede decir que los colegios han realizado el ajuste en sus documentos institucionales, teniendo en cuenta sus dinámicas particulares y las discusiones dadas al interno de sus comunidades educativas, Consejos Académicos y Directivos, para la inclusión del Modelo en sus SIE. A su vez se puede ver de manera clara, al revisar los dos SIE, que cada IE realiza un énfasis de acuerdo a sus necesidades y dinámicas en los elementos que considera relevantes. Sin embargo, no se visibiliza en ninguno de los documentos el tipo de apoyos pedagógicos, con que contarán los estudiantes al ser promovidos.

En cuanto a la evaluación al interior del aula y la presentación de estos avances, los maestros manifiestan estar realizando un proceso en sus salones y otro al reportar en los informes académicos entregados a los padres de familia. Ya que, en las aulas de clase se trabaja por proyectos, pero al presentar los informes o boletines a los padres se evalúa o reporta según la dinámica institucional, es decir por áreas o por campos de pensamiento. Lo anterior evidenciado en el siguiente testimonio docente:

.... el docente de Aceleración debe sacar las notas por como estuvo, por lo que se trabajó, mirar del módulo que va para ciencias, para matemáticas, sociales...el problema radica en uno como profesor tiene que hacer más trabajo, tiene que verificar que notas tiene que sacar, pero para la parte profesional mía y como vocación y como proyecto es un reto y es un reto de como brindarle la opción al estudiante que mire, estamos en Aceleración trabajamos un proyecto, pero usted va a tener una nota cualitativa y cuantitativa de lo que estamos haciendo en cada área...” Tomado de la entrevista del docente de la IE Integrada la Candelaria.

A su vez, los directivos docentes manifiestan que la evaluación de los estudiantes se da de igual manera que en el resto del colegio. Es decir, se generan estrategias de mejoramiento para el estudiante, tanto en el año de trabajo en el aula de Aceleración, como en su posterior reincorporación al aula regular, buscando un proceso armónico.

Al mismo tiempo, los rectores afirman que es innegable la dificultad experimentada por los estudiantes del MAA cuando pasan a bachillerato, pues pasan de un proceso de enseñanza con pocas asignaturas y con una metodología de clase distinta, a una situación diferente en la secundaria al ser promovidos. En efecto, esto genera dificultad en los estudiantes del aula de Aceleración, por lo que deben buscarse estrategias desde antes de la promoción a bachillerato, para que no sea tan difícil y muchas veces no exitosa, la reincorporación al aula regular. Así lo explican los rectores:

“... la calidad o el modo de evaluación es similar en cuanto al enfoque, o sea integral, evaluación integral, pero sabemos que hay diferencias también cuando se miran los proyectos, las evaluaciones, las estrategias de evaluación de cada profesor, sí se nota la diferencia entre los programas y entre los mismos campos de pensamiento... En términos de cantidad de asignaturas, en términos de horas por asignatura, en términos de...eh de la práctica pedagógica que es diferente de un modelo a otro, en términos de...del nivel de requisitos, yo no lo llamaría exigencias sino cantidad de trabajo, entonces están acostumbrados a un modelo un poco más flexible y llegan a un modelo más exigente, de mayor rigurosidad, entonces se presta para que pierda el niño el año.”
Tomado de la entrevista al Rector de la IE La España.

“...la ventaja es que los maestros de Aceleración primaria se conocen muy bien con los maestros de sexto, se hace un ejercicio, como dicen ahora que hay una transición armónica, ¿sí?, se cuentan las cosas, están pendientes como están ahí en el mismo espacio cuando están en sexto se dicen cómo va, todavía hay ese acompañamiento, pues eso facilita...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE Integrada la Candelaria.

Ante este panorama, la evaluación es un elemento vital en la dinámica curricular de los estudiantes y es claro que las IE han venido trabajando en esto. Es probable que en ese

ejercicio de análisis que puedan realizar las instituciones, se den procesos donde las aulas de Aceleración se articulen a los colegios, respetando las particularidades de las mismas. Esta reorganización en torno a la evaluación, no debe desarrollarse integrando el aula del MAA a los elementos institucionales dados para las aulas regulares, porque se perdería la intencionalidad con que fue pensada la evaluación en el Modelo.

Es evidente que de acuerdo al rol que se tenga en la IE, se conocen más elementos de la categoría de reproducción, como se puede evidenciar en la siguiente gráfica. Por ejemplo, en los entrevistados y en los documentos revisados, la mayor enunciación de estas subcategorías se da en los rectores y docentes de las aulas de Aceleración, esto es probable, puesto que son los primeros llamados a desarrollar las acciones de implementación del Modelo que permitan contar con un proceso pertinente para cada una de sus IE.

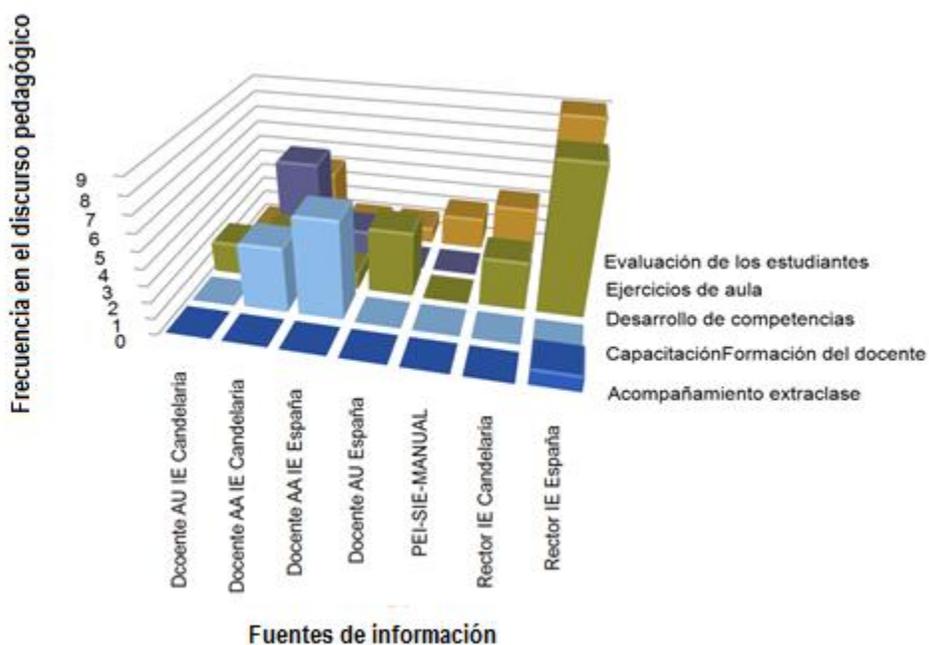


Ilustración 15 gráfica de Reglas de Reproducción (Elaboración propia análisis de datos NVivo)

Como se observa en la gráfica anterior, la subcategoría de desarrollo de *competencias y evaluación de estudiantes* es la que genera un mayor ejercicio de diálogo pedagógico entre los actores institucionales. A su vez, dentro de los diversos sujetos que están llamados a

fortalecer los procesos pedagógicos en las IE, se encuentran los rectores y los maestros del Modelo.

En resumen, como lo plantea Bernstein, la reproducción indica un ejercicio de reproducción de un discurso oficial, para el caso del MAA es el dado por MEN con todos los elementos que denominan implementación. No obstante, en cada una de las instituciones este discurso ha tenido una reproducción diferente debido a las condiciones, fortalezas y dificultades que cada una presenta, en consecuencia, esto se ve reflejado en el desarrollo del Modelo en sus IE.

4.3.2. Análisis Reglas de Distribución (Institucionalización)

Para empezar, la sub categoría de *Paso por los Consejos* fue la que presentó una menor enunciación en los discursos pedagógicos analizados. Este aspecto es una condición fundamental para el Modelo, pues a través de él se logra la legalización del Modelo, lo anterior implica el ejercicio de incorporación del MAA al PEI y a su resolución de oferta educativa.

Para lo anterior, se requiere en primer lugar una socialización del MAA al Consejo Académico y Directivo del colegio, para la posterior modificación al PEI, en la cual se incluyan los elementos curriculares, metodológicos y operativos. En segundo lugar, la expedición de una resolución por parte del Consejo Directivo, la cual debe ser sancionada por el rector; en dicha resolución se debe dejar constancia de la inclusión del MAA, lo que representa la adopción formal del mismo, reconociendo con ello el proceso de enseñanza–aprendizaje que adelantan los estudiantes del Modelo y su integración oficial a la institución. En tercer lugar, una vez se cuenta con lo anterior el rector de la IE debe radicar en la Dirección Local de Educación (DILE) las correspondientes actas de los Consejos y la Resolución rectoral para que la DILE emita una nueva Resolución de oferta educativa para el colegio, donde se incluya el Modelo de Aceleración.

Sin embargo, lo que se evidencia es que los actores del proceso manifiestan que el Modelo ya se encuentra en sus PEI, como lo enuncia el docente de la IE Integrada Candelaria:

“...En la parte del PEI esta evidenciado porque es la parte de inclusión y no solamente se basan en la parte cognitiva sino también en los déficits de inclusión por parte del contexto...” Tomado de la entrevista docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria

También se enuncia que a pesar de no contar con el proceso anterior o documentos que oficialicen esta circunstancia (resolución de oferta educativa), se ha trabajado el tema en el Consejo Académico, como lo dijo el rector de la IE España:

“...Diríamos que no tenemos un documento escrito, que se hizo para hacer ese tipo de estudio, pero en los consejos académicos lo que se miró fue eh... la fallida incorporación de los estudiantes de Aceleración al aula regular...”

Es decir, si bien se han presentado ejercicios de socialización del Modelo de Aceleración en los Consejos de las IE, no se ha logrado comprender el proceso como se plantea en el Manual Operativo del Modelo, así cada Colegio ha dado avances según sus necesidades y comprensiones.

En la siguiente subcategoría, *Participación en los Consejos Institucionales*, se buscaba revisar la vinculación de los docentes de Aceleración en esas instancias del gobierno escolar, y cómo la participación en ellos permitió dar a conocer la propuesta curricular del Modelo a los demás compañeros docentes y a las comunidades educativas representadas en estos estamentos. De igual forma, este aspecto evidencia como se potencializa la vinculación de los docentes de las aulas en la vida institucional. A propósito de lo anterior, se encontró que los Rectores manifiestan la representación y participación de los docentes del MAA en estos Consejos:

“... el Consejo Académico tiene cabida una persona del Programa Volver a la Escuela...” Tomado de la entrevista al Rector de la IE Integrada la Candelaria.

“...la idea si es que por jornada-sede siempre debe haber un representante en cada uno de los órganos del gobierno escolar como: Consejo Académico, Comité de Convivencia, Comité de mantenimiento y porque no en el Consejo Directivo, no

depende de que pertenezca o no a un programa, depende es de que les guste...”

Tomado de la entrevista del Rector de la IE España.

Es claro que cada institución muestra la participación de los docentes de Aceleración del Aprendizaje según las dinámicas institucionales, igualmente la participación de los docentes es pertinente pues consideran que el estar en estos espacios les ha permitido visibilizar el Modelo y sus potencialidades, pero también sus necesidades. Es evidencia de lo anterior el siguiente enunciado:

“...en los cuatro años que llevo hemos logrado y trate de ser parte del consejo académico y tratamos de dar un vuelco a la visión de primaria para involucrarlo, entonces los han involucrado en un evento que hace todo el colegio que es el Happy Dance, que es un evento de baile y expresión corporal que solamente lo hacían con aula regular, entonces incluimos a Aceleración Primaria, incluso Aceleración secundaria y Procesos Básicos para que hiciera parte de ese proceso.” Tomado de la entrevista al docente de Aceleración Primaria de la IE Integrada la Candelaria.

Por consiguiente, se puede afirmar que el poder visibilizar el Modelo en espacios del gobierno escolar, como son los Consejos, permite el fortalecimiento del proceso de institucionalización del mismo en cada una de la IE. No obstante, se requiere que los docentes del Modelo comprendan la importancia de estar en estas instancias, como medio para fortalecer los procesos curriculares del Modelo.

En lo que concierne a la subcategoría *Acompañamiento de la Secretaría de Educación Distrital (SED)*, según lo plantea el Manual Operativo del Modelo, esta tiene una función principal en el ejercicio de institucionalización del Modelo, pues es la llamada a garantizar el seguimiento, acompañamiento y sostenibilidad del Modelo en las IE. Lo anterior, a través de los equipos multiplicadores quienes deben diseñar y poner en marcha las estrategias para la articulación de los MEF a los PEI. Así mismo, la SED debe conocer, identificar y determinar estrategias de acompañamiento a los docentes, de tal manera que puedan, entre otras actividades, identificar sus necesidades y las de los estudiantes, en la gestión de acciones permanentes de seguimiento a los procesos para determinar dificultades e implementar estrategias de solución oportunas

Según lo encontrado en el análisis del discurso pedagógico dado en las entrevistas, los rectores consideran que la SED no apoya suficientemente los procesos adelantados. El acompañamiento de la SED se remite a elementos mínimos, como es la asignación de docentes y algunas veces material (módulos) para los estudiantes.

También afirman los rectores que durante los años que llevan de implementación del Modelo en sus colegios, algunas veces la SED ha contado con profesionales que envían para apoyar este proceso de implementación, es el caso de los enlaces académicos y enlaces psicosociales²². Pero no se evidencia que estos profesionales cuenten con una línea de acompañamiento secuencial y coherente, sino por el contrario los rectores perciben que cada uno llega a sus instituciones a plantear cosas diferentes, y muchas veces, van en contravía con lo desarrollado en las IE. Esto se evidencia en los siguientes apartados de los discursos dados por los rectores en las entrevistas:

“...La verdad lo único que le pido a la Secretaría es que haga bien su trabajo, en lo que yo no puedo hacer que es nombrarme los maestros, de resto a mí me da pena molestar a Secretaría, tantas cosas que tienen que hacer, tantos colegios para que yo vaya a molestarlos por un Programa de Aceleración, entonces acá nos encargamos de hacer todo lo humanamente posible por sacar adelante el programa, entonces es un reto del colegio...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE Integrada la Candelaria.

“...Creo que optamos por esa, que nos dejen solos, es decir que no haya acompañamiento, porque a veces los acompañamientos lo que hacen es venir y...y trastocar la poca armonía que se ha logrado establecer en el proyecto...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE España

Lo anterior ha generado que cada IE desarrolle estrategias que le permitan continuar con la institucionalización del Modelo de Aceleración en sus colegios, buscando el beneficio para

²² Enlace académico profesional en pedagogía que se asignaba por el Programa volver a la escuela en los colegios con la finalidad de facilitar el liderazgo y organización del equipo de docentes del Programa. Enlace Psicosocial: profesional en psicología que se asignaba por el Programa Volver a la Escuela al colegio con la finalidad que orienta y apoya las estrategias de atención de la dimensión socio afectiva de los estudiantes.

los estudiantes y su comunidad en general, sin esperar que estas vengan de fuera, como lo enuncian los rectores:

“...Si llegan está bien, pero si no llegan no hay ningún problema, seguimos funcionando...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE Integrada la Candelaria.

“...se acepta lo que venga de Secretaría, pero como usted dice se recontextualiza al interior de la institución, y no se desbarata lo que ya tenemos, para mí una prioridad es que permanezca lo que ya hemos construido...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE España

En conclusión, los colegios consideran que si la SED desarrolla acciones de acompañamiento que potencien sus prácticas, esto permitirá una mayor sostenibilidad del Modelo en sus IE. Pero para lograrlo será necesario un ejercicio de planeación consecuente, permanente y de largo plazo desde la SED, desde la Subsecretaría de Calidad y Pertenencia en su Dirección de Inclusión, quienes son los responsables del desarrollo del Modelo en los colegios de Bogotá.

En efecto, el cambio dado cuando llega cada nueva administración de la ciudad, no es beneficioso para el fortalecimiento e institucionalización del Modelo, pues cada una trae nuevas propuestas y muchas de ellas afectan los procesos ya avanzados. Esto sucedió hace tres años cuando se tenía un docente, denominado Enlace Académico, quien según el rector de la IED Integrada La Candelaria, permitió avances en los procesos académicos y curriculares del Modelo, pero luego se quitó y muchos de esos avances se perdieron.

Se requiere entonces, desde la SED, realizar un proceso de planeación estratégica de largo aliento para lograr una mayor institucionalización del Modelo. Este plan de trabajo debe contener elementos operativos, metodológicos y pedagógicos, coherentes a cada colegio, e implementarse de manera permanente, en concordancia, es muy importante el seguimiento de procesos para no volver a empezar cada cuatrienio.

En la subcategoría de *Disponibilidad de recursos*, el Modelo propone en su Manual Operativo, que el colegio donde se desarrolle la propuesta debe disponer de recursos físicos y humanos, entre los que están: i) contar con un aula adecuada para 25 estudiantes,

ii) contar con material para estudiantes y docentes (módulos), iii) tener a disposición en el aula una biblioteca escolar que cuente con los textos indicados para la edad de los estudiantes, iv) material fungible y v) un centro de recursos de aula que será entregado por la entidad territorial, en el caso de Bogotá la SED. Tanto los módulos como el material fungible deben año a año completarse, para que siempre se tenga la disposición de estos recursos. Por otra parte, la IE debe facilitar a los estudiantes y los docentes de Aceleración todos los recursos físicos y humanos con que cuente el colegio, de igual manera que lo hace para sus cursos regulares.

En lo encontrado durante la investigación, todos los actores manifiestan que los estudiantes cuentan con las condiciones de trabajo, es decir, un aula para 25 estudiantes que comparten con los docentes de la jornada mañana, cuentan con todos los espacios institucionales para ser usados cuando lo requieren, y tienen las bibliotecas de aula que les entrego las SED en el 2015, así como los módulos. Así lo manifiestan los rectores:

“Tienen los mismos espacios, cuentan con las mismas condiciones... es un programa especial pero que tiene el mismo espacio, la misma tienda escolar, las mismas canchas...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE Integrada la Candelaria

“...nosotros compartimos espacios, compartimos los elementos, compartimos dotación, compartimos todo. Llega algún material físico, de este suministro que llaman de consumo, pero es muy poco, realmente eh... el material que se requiere es el institucional y lo que se compra en el colegio...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE La España

Frente al recurso humano, los docentes de Aceleración afirman no contar con el apoyo de docentes de otras áreas como inglés, tecnología, educación física, danzas de manera constante y establecido por horario, sino deben esperar a la asignación a través de otros medios como practicantes, o voluntad del maestro que tiene esa carga académica en primaria y en sus horas de trabajo académico sin estudiantes los apoya. Lo anterior, es una muestra que el proceso de institucionalización se da en las instituciones desde las comprensiones que los participantes tengan del mismo, es innegable que se busca por

medio de docentes de aula y directivos docentes que los estudiantes del Modelo cuenten con las condiciones que permitan avanzar en sus procesos académicos.

En la subcategoría de *Currículo*, el Modelo plantea el desarrollo de las competencias básicas, a través del aprendizaje de los contenidos establecido en plan de estudios de la Básica Primaria (MEN, 2010b). Dicho plan de estudios cuenta con la articulación de las áreas básicas, bajo una perspectiva interdisciplinaria y mediante la metodología de proyectos; esta forma de trabajo involucra a los estudiantes activamente en su proceso de formación, buscando que aprendan y al mismo tiempo pongan en práctica lo aprendido, estructurada en los principios fundamentales del aprendizaje significativo. Lo anterior, se encuentra establecido en el material de los estudiantes (siete módulos del Modelo) y en la propuesta de desarrollo metodológico de las clases.

Sin embargo, los docentes de Aceleración afirman que los módulos del Modelo son buenos, no obstante, muchas actividades son muy básicas para el nivel de los estudiantes, por lo que han tenido que plantear temáticas que hacen falta en los mismos. Al mismo tiempo, los educadores deben agregar contenidos que hacen falta y consideran fundamentales para el desarrollo de los procesos académicos de los estudiantes, como ellos lo explican a continuación:

“...los libros vienen muy ahí, o sea, toca implementar como traer más temas, porque vienen no, como te digo, no tan, vienen superficiales, ¿sí? Entonces toca con ellos para que entren a un bachillerato o un sexto, lleguen más preparados...” Tomado de la entrevista a la docente de Aceleración IED España.

“...hemos planteado que las temáticas que hacen falta en el módulo también las planteamos desde las otras asignaturas...” Tomado del docente de la IE Integrada la Candelaria

Por otro lado, los docentes manifiestan que las actividades propuestas para cada día, planteadas en los proyectos de los módulos, son muchas y esto hace que el trabajo estudiantil sea muy extenso. Además, afirman bajo esta perspectiva, que nunca se logran

terminar los siete módulos que presenta el Modelo de Aceleración, con suerte manifiestan llegar al cuarto o quinto.

“...Los días son muy extensos, un día hay que dividirlo en dos o tres...Tomado del docente de la IE Integrada la Candelaria

Sumado a lo anterior, los educadores del MAA no cuentan con otros docentes que apoyen de manera constante asignaturas que consideran necesarias en el proceso académico de los estudiantes, como es artes, educación física e idioma extranjero, lo que hace que no se tengan todos los elementos curriculares que, si tienen los estudiantes de aula regular, por tanto los estudiantes llegan en desventaja cuando son promovidos de Aceleración al aula regular.

“...Porque esto me pasó el primer año, solo llegué al tercer módulo y cuando los promoví muchos no siguieron. De los que yo promoví para sexto solo quedo uno”
Tomado del docente de la IE Integrada la Candelaria

Es importante también, tener en cuenta las situaciones propias de la IE, como actividades institucionales, paros, vacaciones, días festivos, etc., que de alguna forma rompe la dinámica normal de trabajo en los colegios. Los docentes manifiestan la complejidad que tiene, bajo estas consideraciones de tiempo, desarrollar todos los módulos en el año escolar.

Si bien enuncian haber iniciado un trabajo de cruce de la malla curricular de Aceleración, con la denominada institucional (la diseñada para las aulas regulares), consideran que muchas veces existen incoherencias en tal acoplamiento. Esto debido a que en el Modelo se trabaja por proyectos, pero en el aula regular ellos deben planear por asignaturas y evaluar de la misma manera, como lo expone el docente:

“En la parte curricular cuando se hacen las reuniones de área siempre se involucra un maestro de Aceleración, en este caso ya sea de primaria o secundaria para que de sus aportes y vincule el módulo dentro del currículo que toca manejar en todo el año, en el plan de estudios... Claramente, se muestra una controversia, si trabajo como proyecto o trabajo por asignaturas...” Tomado de la entrevista al docente de la IE Integrada la Candelaria

Por otro lado, frente al elemento curricular, los rectores de las IE consideran que el modelo pedagógico usado en el Modelo de Aceleración (aprendizaje significativo) se acoge totalmente con los modelos desarrollados en sus IE. Desde esta perspectiva, habría un punto de acuerdo desde el asunto metodológico de la enseñanza, lo que posibilitaría un acoplamiento adecuado de los estudiantes del aula del MAA al aula regular.

Igualmente, en el caso de la IE la Integrada La Candelaria, el rector afirma que el Modelo de Aceleración ha realizado avances frente al trabajo de flexibilización curricular y las implicaciones que esto conlleva. Esta situación la deben considerar todos los docentes de su colegio, teniendo presente la población con la que trabajan, según se manifiesta en la entrevista:

“... ¿en qué nos lleva ventaja el aula Aceleración al aula regular? Y es que...eh consciente o inconscientemente ya incorporaron en su práctica todo el proceso de flexibilización curricular, ellos tienen que vivirlo, porque los chicos lo requieren. Cosa que no tiene el aula regular, debemos conseguirlo. Uno piensa que los de aula regular no. Pero todos, todos requieren procesos de flexibilización curricular. Ahí nos llevan ventaja... plantearnos que el colegio ha centrado fuerte nuestras prácticas, en la parte de flexibilización, y al lado de flexibilización la evaluación y otras cosas, y en eso si nos dan, nos pueden dar bastantes luces los del programa.” Tomado de la entrevista del Rector de la IE Integrada la Candelaria

Por otro lado, el rector de la IE la España considera en la institución se ha tenido que reducir, en términos de contenidos, un 50% aproximadamente de lo trabajado curricularmente en aula regular, versus los de Aceleración. A su vez, el directivo docente considera que el Modelo no es están flexible, y más que un tema académico se considera una propuesta de servicio a la comunidad. Además, enuncia que esta alternativa es planteada para la población estudiantil que ha tenido dificultades para estar regularmente en el colegio; este factor a su vez explica el asunto de la alta movilidad de estudiantes en el Aula, afectando el desarrollo del Modelo en el colegio. Lo anterior se evidencia en la entrevista:

“...Yo lo que siento es que el programa está muy... ¿cómo dijera? como estandarizado y el programa debe ser más flexible, si una de las exigencias es que sea flexible en las estrategias pedagógicas de los maestros, pues el programa en si también debe ser flexible para determinar las condiciones del aula, de la población del colegio y demás y en esa medida el programa es muy acartonado. El programa tiene estructurado tiempos, espacios, profesores y demás, y no da la oportunidad de que dependiendo del PEI del colegio, del énfasis del colegio, el programa se reincorpore al colegio. De esa forma el programa tiende a ser separado, porque viene tan regulado, tan reglado, tan normatizado, que es difícil que las actividades propias del colegio puedan ser incorporadas... Aceleración, porque lo tenemos, lo concebimos más como un servicio a la comunidad, más que académico, social, y de esa forma pues tratamos de no negarle el cupo a nadie, ya salvo pocas excepciones, pero si llegan en junio, se reciben, si llegan en julio se reciben...”. Tomado de la entrevista al Rector de la IE España

Es claro que las IE han realizado ajustes a la propuesta curricular del Modelo, en la búsqueda de lograr un mejor nivel académico de los estudiantes, además de una exitosa promoción al grado sexto y una mayor retención de los estudiantes egresados del MAA en el aula regular, como lo manifiesta el docente:

“...toda la jornada no solamente nos basamos en módulo solamente, sino que también metemos asignaturas aparte como matemáticas, como francés, como inglés, tratamos de enriquecer el aporte que nos brinda el módulo con lo que necesitan también verdaderamente para pasar al aula regular.” Tomado del docente de la IE Integrada la Candelaria.

Para lograr lo anterior, los colegios han generado opciones como: gestionar practicantes de universidades, asignar algunas horas a los docentes de apoyo de la primaria, buscar apoyos de los docentes de las aulas de Aceleración con sus compañeros de aula regular, como se plantea por los docentes:

“...Yo les brindo a ellos una clase de educación física extra, los llevo fuera del colegio, miércoles y viernes hay que ir a una clase de educación física y el rector me ha apoyado o nos ha apoyado en brindarnos practicantes de danzas, de español y otras

asignaturas...” Tomado de la entrevista del docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria

“...solo recibimos cada quince días ahora artes, era cada ocho días, todos los jueves...”

Tomado de la entrevista de la docente de Aceleración de la IE la España

En resumen, podríamos decir de acuerdo a Magendzo (2008), que debemos pensar un currículo en el cual los estudiantes son el centro del desarrollo curricular, este debe ser comprensivo, compuesto de metodologías activas que apunten a concebir la flexibilidad y la adaptación curricular como elementos fundamentales, en esencia, un currículo integral o interdisciplinario que cuente con prácticas y metodologías diversas que preparen para la vida. Esto hace que la apuesta del Modelo este siendo cruzada con la apuesta institucional y se busque, como se plantea por los actores entrevistados, un punto de acuerdo basado en pensar la escuela que tienen, sin perder de vista el interés de los estudiantes que convocan a sus aulas.

La siguiente gráfica muestra al docente del MAA de la IE Integrada la Candelaria, como el actor que más enuncia en las fuentes de información consultadas en el discurso de la subcategoría *el currículo*. Esto podría pensarse en el marco de ser un docente que lleva un tiempo significativo desarrollando el Modelo, lo que hace que su discurso, como lo enuncia Bernstein, se esté dando en el camino de la institucionalización del Modelo.

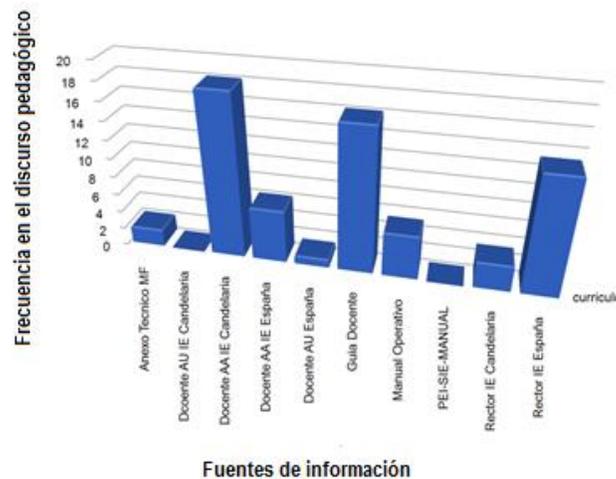


Ilustración 16 Gráfica de la Subcategoría de Currículo- Elaboración propia- Nvivo

Por último, se analiza la subcategoría de *Formalización*; frente a este aspecto, el Manual Operativo enuncia que de manera inexorable se debe alcanzar en el desarrollo natural del Modelo en las IE. Para lograrlo se requiere un proceso de articulación del Modelo al PEI, el cual debe iniciarse enfocando su mirada hacia los cuatro componentes de las áreas de la organización institucional: i) la gestión directiva, ii) la gestión académica, y iii) la gestión administrativa y financiera. Lo anterior, llevó a revisar qué elementos se dan al interno de la IE, para lograr la formalización del modelo.

En la revisión de los documentos, como el PEI, se encuentran algunos elementos donde se enuncia el Modelo, bien sea para establecer diferenciaciones o para dar generalidades del mismo. En las entrevistas con los actores consideran que ya cuentan con la inclusión del Modelo en sus documentos (PEI; SIE y Manual de Convivencia), con todas las características requeridas; de igual manera han generado acciones en el día a día de la escuela que han permitido el conocimiento de los miembros de la comunidad educativa de dichas generalidades. Los rectores lo exponen de la siguiente manera:

“...para que una escuela sea incluyente o inclusiva, son tres campos los que hay que trabajar, todo lo de la cultura, de la política y todo lo de las prácticas, las tres las hemos trabajado, dentro de la política está inmerso el horizonte, la visión, dice que vamos a trabajar con eh...no aparece estrictamente el nombre del programa, pero si... La población y los programas de carácter especial, eh pero en los objetivos, todo lo del horizonte y demás aparece el programa vinculado común y corriente el colegio a esos programas, en la oferta se hace, dentro del SIE se incluyó, todo lo que curricularmente se trabaja con los grados de Aceleración. Para nosotros hace parte de la cultura institucional que los tengamos a los chicos de Aceleración...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE Integrada la Candelaria.

“...Nuestro objetivo es que sea totalmente integrado, que no haya como una división por existir el programa, no es la intencionalidad, es decir que el PEI, el SIE, el enfoque pedagógico, todo debe ser para el colegio independiente si pertenece o no pertenece a la regular, a la primera infancia, a los cursos de jornada extendida... lograr integración y creo que lo hemos venido logrando en la institución, eso se ha venido trabajando” Tomado de la entrevista con el Rector de la IE La España

Es importante anotar, que los dos colegios cuentan con el Modelo desde hace más de diez años, por lo que estos procesos de formalización se debieron haber cursado hace mucho tiempo. Sin embargo, ninguna de las dos IE cuenta con la Resolución de Oferta Educativa que incluya Aceleración del Aprendizaje.

Frente a los PEI y los SIE se encuentra disparidad en los dos colegios, pues mientras uno tiene elementos particulares para el Modelo, el otro colegio no cuenta con ningún tipo de particularidad para este.

En resumen, esta categoría muestra los avances obtenidos en el proceso, como el contar ya con elementos característicos del MAA en sus documentos de PEI, SIE y Manual de convivencia, donde se contempla al estudiante y la propuesta pedagógica del mismo. No obstante, se requiere continuar en este ejercicio de formalización del Modelo, como característica fundamental para lograr una verdadera institucionalización del mismo.

La categoría de Reglas de Distribución, muestra en el análisis realizado a través de las subcategorías, que el ejercicio de institucionalización del Modelo de Aceleración en estas dos IE, es un tema discutido entre los docentes de Aceleración y los Rectores, pues se considera que son ellos los responsables de estos procesos. Así mismo, como se ve en el siguiente gráfico, la categoría de currículo es una de las más enunciadas por considerarse vital en los procesos de institucionalización del Modelo en sus colegios.

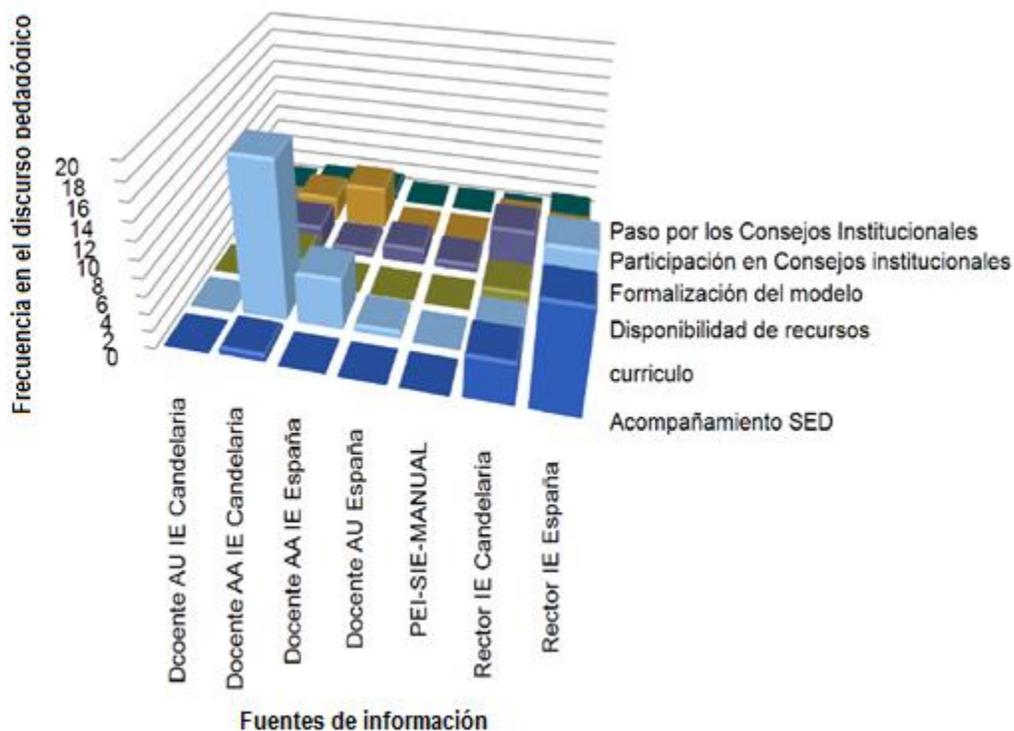


Ilustración 17: Gráfica de Reglas de Distribución (Elaboración propia análisis de datos NVivo)

Según Bernstein (1993), las reglas de distribución discriminan entre lo pensable y lo no pensable, de igual manera establecen los controles sobre la organización de los conocimientos, la organización de la experiencia y la organización de las prácticas. Es por esto, que, al pensar en el proceso de institucionalización del Modelo de Aceleración, podemos decir que como está planteado en los documentos oficiales del MEN, este proceso se debería de manera inexorable; sin embargo, este proceso de institucionalización requiere de elementos pedagógicos fuertes de análisis, discusión y modificación, como es el currículo y el PEI. Por otro lado, los colegios deben pensar y organizar las prácticas institucionales, tener en cuenta la experiencia de la IE con procesos de este tipo, que sin duda alguna podrían movilizarse de manera más eficaz, se debe contar con el acompañamiento de la Secretaría para ayudar a este ejercicio de análisis y reflexión.

4.3.3. Análisis Reglas de Recontextualización (Apropiación)

En la sub categoría, denominada *acompañamiento de las familias o tutores*, es necesario decir que dentro de la Guía del docente o el Manual Operativo del Modelo se hace un

énfasis especial sobre el acompañamiento de los padres de familia o tutores. Se manifiesta que ellos deben vincularse al proceso académico de sus hijos, para lograr un mayor avance en los estudiantes; así como poder contar con una participación activa en la escolaridad de sus hijos.

Es importante que los estudiantes y sus familias conozcan el Modelo, muestren compromiso con el apoyo y acompañamiento, a su vez, los padres o tutores son los responsables de la asistencia diaria de los estudiantes. Así mismo, los acudientes deben diariamente apoyar la elaboración de trabajos en casa, para lograr que los estudiantes culminen el proceso y a su vez participen de las actividades propuestas en el marco del desarrollo de cada uno de los proyectos pedagógicos que conforman el Modelo.

Frente a lo anterior, los docentes de Aula regular y de Aceleración entrevistados, afirmaron que los estudiantes en su gran mayoría vienen de familias ausentes, familias que no realizan un ejercicio de corresponsabilidad con el proceso de sus hijos, así lo anotan los docentes:

“...es resultado de las familias de donde vienen, si es que hay familia porque a veces no hay familia. Muy escaso, los papás no se presentan, no vienen, ni casi a entrega de boletines vienen, mejor dicho, dejan los chicos abandonados...” Tomado de la entrevista realizada al docente de aula regular de la IE La España

“...Pues que son muy pocos, que si uno no los cita ellos nunca aparecen acá, y es más uno manda citaciones y no las cumplen, entonces uno siempre se supone que uno tiene que estar llamando, entonces estar ahí como encima de ellos, pues para que eh... digamos se fortalezca, o sea se tiene es que estar buscándolos a ellos. Ellos no lo buscan, no tienen como ese apoyo de los padres...” Tomado de la entrevista de la docente de Aceleración IED España

No obstante, los docentes del MAA plantean estrategias para contar con la asistencia de los padres en las reuniones, y contar con el acompañamiento permanente de los procesos. Una de ellas es realizar talleres de padres y utilizar a los otros padres para convocar a los que no asisten, como lo enuncia el docente:

“...me propuse a que esas familias me ayudaran a rastrear esas familias que hacían falta, entonces hacíamos eventos, talleres y los papás se venían motivados entonces los mismos niños escuchaban y les decían a sus papás que tenían que ir, me decían profe puede venir mi hermano mayor, mi abuelita, y empezó aumentar. Como falencia aun la asistencia de los papás, pero los que asistían me permitían traer más papás enamorándolos de la actividad...” Tomado de la entrevista el docente Aceleración de la IE Integrada la Candelaria.

Un elemento enunciado por los rectores, que afecta el acompañamiento, es el bajo nivel de escolaridad que tienen muchos de los padres u acudientes de los estudiantes, lo que hace que en algunos casos sientan que esta es una última oportunidad para sus hijos y la valoren, pero en otros, consideren que el estudio no es necesario. Como se puede ver en lo dicho por los rectores:

“...Los papás llegan aquí angustiados, viendo eso como otra oportunidad que tiene para su niño porque no lo ha logrado en otros lugares, en otros espacios, entonces hay un mayor acompañamiento, sin ser bueno, porque pues desafortunadamente el acompañamiento regular de los padres de familia es muy escaso...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE La España

“...algunos cuando supo que estuvo en quinto de primaria, que logra ya nivelar...No, a veces dicen...si yo no alcancé a segundo de primaria y con eso me defendí...Hasta ahí los dejan... toca seguirlos molestándolos, deje, déjelos que sigan ahí...” Tomado de la entrevista al Rector de la IE Integrada la Candelaria.

Adicional a lo anterior, los rectores plantean la dificultad de los padres de familia para realizar el acompañamiento de sus hijos por falta de tiempo la mayoría de ellos. Según lo manifiestan los directivos docentes, viven del día a día, es decir un día que no trabajan, es un día en el que la familia se queda sin el sustento, y eso hace que el ausentismo sea marcado.

Para concluir esta subcategoría, es claro que la apropiación del Modelo se logra si la comunidad educativa asume como tal el Modelo, muestra dominio sobre sus circunstancias y sus características, para decidir sobre su desarrollo y desempeño óptimo. Dado lo

anterior, resulta vital contar con el apoyo de los padres, este hecho no solo beneficia los procesos académicos de sus hijos, sino que logra un mayor proceso de apropiación en la IE del MAA.

Otra de las subcategorías abordada fue el *Desarrollo metodológico*, aquí el Modelo plantea que el trabajo por proyectos interdisciplinarios y sus clases, se desarrollan a partir de una rutina diaria que está organizada en una secuencia de siete momentos. Cada uno de estos momentos responde a un propósito y estos se identifican con unos íconos determinados. A su vez, el MAA plantea que el ejercicio de planeación que hace el maestro es vital para cumplir con el objetivo general, así como el desarrollo de la totalidad de los módulos, pues estos están organizados curricularmente de manera que sean abordados los contenidos de primer grado a quinto grado de básica, durante los siete módulos, y se desarrollen así las competencias básicas necesarias para estar en un grado sexto.

No obstante, en lo encontrado los actores, tanto docentes como rectores, enuncian que no se logran desarrollar todos los módulos, igualmente, los docentes no siempre llevan la metodología, como lo plantea el MEN. Muchos de ellos son asignados a los colegios sin recibir ninguna capacitación por parte de la SED, y quienes hacen la transferencia del Modelo son otros docentes que tampoco han tenido capacitación formal. Lo anterior, se evidencia en el siguiente testimonio:

“... los docentes que pasan el proceso de selección y acompañamiento por parte de la Secretaría de Educación, que a veces pasan la entrevista y de una vez lo envían a los colegios, y entonces toda la responsabilidad de presentar el programa recae en el colegio, que se hace, pero se hace con la mirada del colegio, el colegio no va a repetir una estructura o un programa que no lo ha incorporado, que es ajeno para nosotros, entonces nosotros presentamos el proyecto como nosotros lo vemos, como se está desarrollando en el colegio, que como le dije no coincide con lo que trabaja la Secretaría de Educación...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE La España

Esto sin duda alguna afecta el desarrollo metodológico de las clases propuestas por el Modelo y el cronograma de trabajo de las aulas. Por ejemplo, se presentan escenarios donde el Modelo se implementa en dos años o más, los estudiantes reprueban el proceso y deben

repetirlo o se realizan ajustes curriculares basados en el aula regular, sin tener en cuenta el Modelo. Como se afirma por el rector a continuación:

“...la primaria acelerada realmente no es de un año, siempre se está trabajando casi dos años, muy pocos estudiantes la sacan en un solo año, depende mucho de donde venga, que cursos ya haya realizado, que capacidades tenga el niño, pero diríamos que un 50% después de un año puede ser promocionado a sexto y otro 50% diríamos que repite aceleración primaria...” Tomado de la entrevista del Rector de la IE La España

Dado lo anterior, la propuesta metodológica del Modelo se diluye y se mantienen las comprensiones y las lógicas de desarrollo de las clases que tengan los maestros que están al frente del grupo. El no contar con el desarrollo metodológico propuesto, hace que cada colegio desarrolle su propuesta metodológica con los elementos que considera vitales, y que sin duda alguna han permitido la continuidad de las aulas de Aceleración en sus colegios, generando una apropiación de la propuesta con diferencias conceptuales y metodológicas a la presentada por el MEN.

En la subcategoría de *perfil del estudiante*, el Modelo ha definido unas características para los estudiantes que conforman el grupo de Aceleración en las IE. El Anexo Técnico manifiesta que está dirigido a niños, niñas y jóvenes en extraedad, desplazados y en situación de vulnerabilidad, de zonas rurales, urbanas o urbano-marginales, con experiencias de fracaso escolar y repitencia, que no tengan ningún tipo de discapacidad cognitiva, ni requieran material adaptado, con un nivel básico de comprensión de lectura y producción textual para poder desarrollar las actividades de los módulos.

Ante esto se puede decir que los docentes manifiestan la llegada de estudiantes a las aulas del MAA que no cumplen con ese perfil en algunos casos, les llegan niños, con discapacidad que no logran avances debido a la complejidad de los módulos. A su vez, ellos han realizado en sus instituciones unos ejercicios de caracterización de la población, estos informes muestran que los estudiantes de Aceleración, algunas veces son desplazados, otras veces vienen de un fracaso escolar, son menores trabajadores y menores en protección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

No obstante, se considera por parte de los actores del proceso, que son estudiantes con muchas capacidades, ganas de aprender y que requieren fortalecer su autoestima, para retomar el camino de la escuela como una oportunidad de vida. Como lo afirma el rector a continuación:

“...porque los chicos aunque no hayan estado escolarizados, por la misma experiencia de vida traen, traen muchos saberes, son gente muy pila... y que por la experiencia que ellos ya tienen... poseen unas condiciones de vida humm... difíciles, o sea el hecho que no hayan podido estudiar eh... o sea continuar con su estudio, en las edades acordadas o preest...o que uno tiene como normales, es por situaciones...no siempre es porque no quieran...” tomado de la entrevista del Rector de la IE Integrada la Candelaria.

Es por esto que el perfil del estudiante, si bien tiene unos elementos preestablecidos en el manual del Modelo, se va ajustando de acuerdo a las necesidades del contexto de la IE donde se desarrolle. Lo anterior ayuda a la apropiación del mismo pues se encuentra pertenecía en la oferta del colegio y es considerada la posibilidad para los niños, niñas y jóvenes de los sectores donde están ubicadas las IE.

En la subcategoría de *Perfil del docente*, el Manual Operativo indica que el perfil del docente, para asumir el aula de Aceleración, es de formación académica en Básica Primaria, con dedicación exclusiva al grupo de Aceleración del Aprendizaje. El docente del aula del MAA debe tener sensibilidad social, debe apropiarse de sus fundamentos y los debe poner en práctica de acuerdo con el contexto. Esto debido a que el Modelo requiere de un compromiso firme, disponibilidad de tiempo y organización, ya que exige un proceso de planeación para cada día de clases, así como el seguimiento detallado y permanente a cada uno de los estudiantes.

Con relación a lo anterior, los dos colegios cuentan con docentes licenciados en Educación Básica con énfasis, uno Lengua castellana y otro en Educación Física. Los educadores están

asignados en tiempo completo al aula de Aceleración como docentes titulares, tienen un nombramiento de provisionalidad²³ con la SED.

El docente de la IE Integrada Candelaria lleva 4 años como docente del aula de Aceleración y la docente de la IE la España apenas lleva 9 meses. Los dos educadores han tenido experiencia en trabajo con comunidades en diferentes zonas de Bogotá, por lo que esto les ha permitido tener una mirada amplia de las problemáticas que aquejan a la población económicamente vulnerable en la ciudad.

Los dos docentes a su vez manifiestan haber sentido temor al ingresar al proceso, pues no fue fácil al inicio en el Modelo, y a su vez consideran que las aulas son un reto, no solo pedagógico y profesional, sino personal, como lo manifiesta el docente:

“...Bueno al principio fue un reto muy fuerte, un choque muy fuerte, porque yo venía de aula regular, venía de trabajar pues escuela nueva, en escuelas rurales, en colegio rurales de transición a quinto y les ponía algo normal algo sencillo porque eran los niños con edades normales, era algo manejable, la parte del campo siempre es diferente a la parte de la ciudad. Cuando llegué acá a la ciudad y pues llegué al colegio la Candelaria el choque fue muy fuerte porque pues los contextos, las costumbres que ellos tenían, las problemáticas que tenían...” Tomado de la entrevista del docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria

Los rectores afirman que el docente asignado a estos grupos de Aceleración, debe ser comprometido, tener experiencia en el manejo de proyectos educativos y sociales, ser valiente y apasionado, como se evidencia en lo que enuncian los rectores:

“...depende mucho del docente, eh...yo creo que el éxito del modelo depende de que tan bueno sea el docente, si el docente eh...está preparado para manejar este tipo de población, si tiene la disposición, las herramientas para manejar este tipo de proyectos... Si el docente no corresponde al perfil del programa, que es lo que muchas

²³ Provisional: Docente nombrado por la secretaría de educación para atender una necesidad específica que no ha ingresado a la carrera docente por concurso de méritos, su duración depende de la necesidad del servicio es decir la duración del proyecto. En el caso de los docentes de Aceleración del Aprendizaje son nombrados y financiados por la SED a través del proyecto Volver A La Escuela - P 1053.

veces sucede, el afectado es el estudiante en su proceso de formación... debe ser como yo llamo un mago casi, debe tener eh...un conocimiento integrado o una forma de trabajar integrada de los diferentes campos de pensamiento.... debe tener la facilidad de acercarse al estudiante, que no es difícil, que es difícil, perdón, con la característica de nuestra población, acercarse de ...de estar pendiente del estudiante, de adquirir como un vínculo, dijéramos, directo, personal con el estudiante, eso debe darlo, debe tenerlo el docente... deben entender el programa, deben tener claro que es diferente a una primaria regular... “Tomado de la entrevista del Rector de la IE La España.

“...yo solo colocaría y es...pasión, ese más que cualquier otro maestro, debe ser apasionado, debe ser apasionado por el programa, no solo por la edad, es que los chicos y la situación, pues sino tiene esa pasión, ...” Tomado de la entrevista del rector de la IE Integrada la Candelaria.

En pocas palabras, el docente de Aceleración, debe contar con competencias pedagógicas y personales que le permitan desarrollar su labor en cada una de las IE. A su vez, es importante tener en cuenta, como lo manifestó uno de los rectores, que “no hay docentes ideales”, existen docentes que con un ejercicio adecuado de capacitación y con toda la disposición logran procesos muy positivos en sus aulas.

Es claro que, en el proceso de apropiación del Modelo, el docente es una pieza importante. De esta forma, contar con docentes capacitados, fijos en las IE, con potencialidades pedagógicas hace que el Modelo se consolide en el colegio, se reconozca desde sus particularidades y se generen espacios de construcción alrededor del mismo.

En la subcategoría de *Vinculación a las actividades instituciones*, el Manual Operativo indica que los diferentes organismos responsables deben adelantar la gestión correspondiente, para que los estudiantes del Modelo y los docentes participen de las actividades programadas en las IE. El aula del MAA debe participar en variadas actividades institucionales, como: entrega de boletines, jornadas deportivas, actos culturales, izadas de bandera, gobierno escolar, entre otras.

En lo manifestado por los docentes de aula regular y los docentes de Aceleración de los dos colegios, se nota la adecuada vinculación de los estudiantes en todas las actividades

institucionales, sin ningún tipo de exclusión. Esto ha sido un proceso de apropiación dado en los colegios del Modelo y ha beneficiado directamente a los estudiantes, en el desarrollo de este proceso de inclusión dentro de los planteles.

Sin embargo, curiosamente se plantea por el docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria, que son los mismos estudiantes del Modelo, los que al comienzo se excluyen de participar, pues sienten pena de hacerlo, pero con un poco de trabajo y esfuerzo, luego forman parte de las actividades sin dificultad.

“...Al principio cuando hay una actividad ellos mismos se excluyen, sin necesidad que les digan, pues el profesor tiene toda la intención de incluirlos pero ellos empiezan a decir pero yo porque lo voy hacer si lo están haciendo los de sexto, o sienten la pena de sentirse de Aceleración y ellos mismos sienten pena, pero a medida que ellos van dándose cuenta que es una actividad diferente, que es algo lúdico, les empieza a llamar la atención ellos mismos se involucran y dicen bueno hagámoslo, dispongámonos, pero tan chévere, participemos, siempre al principio ellos van a chocar , pero viendo como es la actividad, viendo cómo es que se incluyen por los otros niños del aula regular digámoslos así ellos se van dando cuenta y se van incluyendo...” Tomado de la entrevista del docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria.

Así mismo, se enuncia por la docente de Aceleración de la IE la España, que al estar ellos en una jornada solos con los grupos del programa volver a la Escuela de la SED y al ser Aceleración parte de este programa, muchas veces no son vinculados en las actividades del aula regular, pues están en contra jornada y esto dificulta la participación en eventos institucionales.

A su vez, los dos rectores manifiestan que los estudiantes del aula del MAA están incluidos en todas las actividades institucionales que tienen, pues son estudiantes del colegio. Sin embargo, los directivos docentes manifiestan que han buscado participar en las Pruebas Saber de quinto grado, pero no ha sido posible que la SED y el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) los ingresen en la base y los tengan en cuenta. Ellos consideran que es importante poder hacerlo, como un elemento de validación de los aprendizajes de los estudiantes, a través del proceso académico que tienen, a su vez, como

un elemento de comprobación de aprendizajes de los estudiantes, para los otros docentes de la institución, como lo afirma el rector a continuación:

...En primaria no, no nos dejaron, este año hicimos un piloto en las pruebas avancemos, entonces... eh, avancemos como fue un poco más flexible la inscripción, siempre hemos querido, la institución siempre ha querido que los niños presenten las pruebas...” Tomado de la entrevista con el Rector de la IE España.

Es claro que, las instituciones hacen un ejercicio de apropiación del Modelo, evidenciado en la inclusión de los estudiantes a todas las actividades institucionales que tienen. Consideran que son un grupo más de estudiantes y requieren contar con todas las posibilidades, hace que en la escuela se permita un ejercicio de equidad y respeto, que sin duda alguna fortalece la apropiación del Modelo.

En la sub categoría de *conocimiento*, encontramos todas estas acciones y discursos que nos permitan comprender el conocimiento que tienen los actores involucrados en el desarrollo del MAA en las IE.

En esta subcategoría se podría indicar que los rectores muestran un cierto conocimiento del Modelo y de las intenciones que este tiene, si bien, a veces es distante del discurso oficial del MEN, permite el desarrollo del Modelo en sus IE. En el caso de los docentes de Aula regular, se evidencia que no conocen el Modelo, pero identifican generalidades de los estudiantes y muchas veces tienen imaginarios de elementos que no se dan en las aulas, pero ellos consideran que esa es la manera cómo funciona en sus Colegios Aceleración del Aprendizaje. A continuación, se muestran evidencias de lo anterior:

“...sí aquí hay Aceleración pero no he tenido contacto, de eso se muy poco... son personas que están fuera de la edad que corresponde al grado...que no corresponden al grado exacto a la edad, son mayores como educación de adultos...” Tomado de la entrevista con docente de aula de la IE Integrada la Candelaria.

“...Es un modelo para alumnos en extraedad, es decir la Secretaría de Educación tiene unos límites de edad para cruzar cada uno de los niveles, cuando un alumno su edad no corresponde a este parámetro se abre la posibilidad de estos escenarios que se llaman

Aceleración... se supone que por tener más edad tienen una mayor madurez entre comillas “psicológica”, se supone que su conciencia se ha expandido un poco con base en su mayor edad biológica y ello le permite desarrollar dos cursos en un mismo año. Lo cual no estoy para nada de acuerdo... Si la tesis fuera cierta de que un niño puede hacer dos años en un mismo año, pues realmente entonces estamos perdiendo tiempo los que estamos en la educación tradicional, los que estamos haciendo un año en un año...” Tomado de la Entrevista con el docente de aula regular de la IE La España

En cuanto a los docentes de Aulas de Aceleración, se observa que manifiestan un conocimiento más cercano al discurso oficial del Modelo. Sin embargo, unos elementos a tener en cuenta en ese conocimiento que puedan tener los docentes de Aceleración son: el tiempo de estancia en la IE, las capacitaciones recibidas y el conocimiento del material pedagógico, lo que redunda en la apropiación que puedan hacer del Modelo.

En la siguiente imagen, se puede observar que son los rectores y los docentes del aula, quienes en sus discursos expresan mayores elementos de conocimiento del Modelo y por ende de apropiación del mismo.

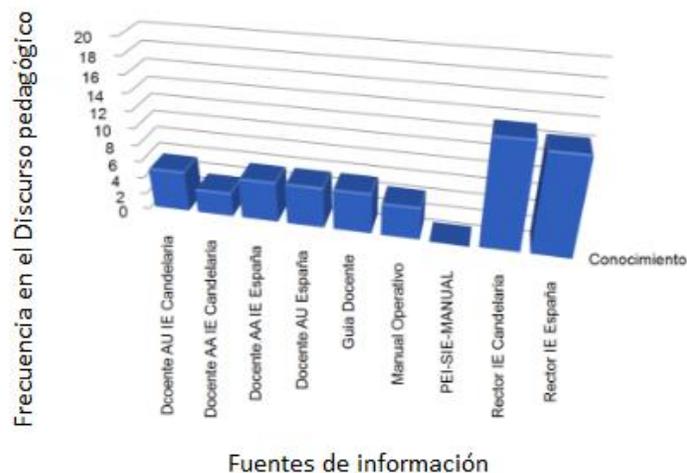


Ilustración 18 Gráfica subcategoría de conocimiento

Según Mario Díaz (2001) citando a Bernstein, el discurso pedagógico es un discurso recontextualizado y el proceso de recontextualización es la gramática de la apropiación que vincula a los niveles de la práctica pedagógica, que incluyen sin duda alguna los anteriores.

En el siguiente gráfico podemos observar cómo a partir de las subcategorías planteadas, los rectores y docentes de Aceleración son los que más elementos discursivos presentaron, en subcategorías como: *conocimiento, vinculación a actividades institucionales y desarrollo metodológico de las clases.*

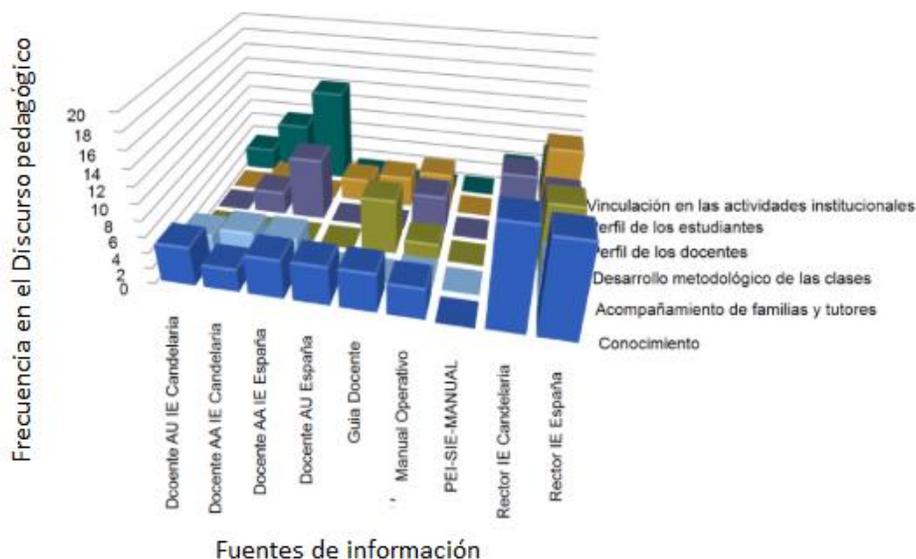


Ilustración 19 Matriz de codificación categoría de Recontextualización.-Apropiación

Es decir, las reglas de reproducción, distribución y recontextualización nos permiten comprender el currículo del Modelo de Aceleración desde los discursos de apropiación presentados en los actores que intervienen en él.

Frente a lo anterior, podemos decir que cuando el texto, en el caso de la investigación, es el MAA, este es apropiado, es decir recontextualizado; este texto es sometido a una transformación previa a su reubicación, según Bernstein (1993). Lo que indica, sin duda alguna, que los docentes y directivos docentes han realizado un ejercicio de reubicación del Modelo es sus IE.

5. REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

En este capítulo se presentan los hallazgos y reflexiones finales del proceso de investigación, esto no indica que es momento de concluir el proceso investigativo. Puesto que, con los hallazgos, las conclusiones generadas y las reflexiones finales, sin duda alguna quedan elementos para el desarrollo de nuevas indagaciones que quieran continuar con la necesidad de profundizar en este tema educativo.

Este apartado busca entonces presentar elementos concluyentes del ejercicio y dejar preguntas movilizadoras que permitan profundizar en la temática abordada.

5.1.SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS

Para el desarrollo de la investigación se establecieron tres categorías y 17 subcategorías, lo que brindó elementos para poder dar respuesta al propósito investigativo. A continuación, se detalla una síntesis de los principales hallazgos de la investigación realizada, sin embargo, se considera que hay otros datos relevantes de primordial interés, para otros organismos como la SED, o quizás para otros desarrollos bajo diferentes enfoques investigativos.

Se presentan los siguientes hallazgos en las categorías y subcategorías planteadas, de acuerdo a la propuesta de Bernstein y al Modelo de Aceleración del Aprendizaje:

Categoría	Sub Categoría	Hallazgos
Reglas de Reproducción (Implementación)	Acompañamiento extra clase	Este proceso se da de manera intermitente en las IE, puesto que no se cuenta con el personal docente de orientación que pueda hacerlo de manera constante. Es importante anotar que para las dos IE este proceso es vital, aunque no se hace con la intensidad requerida se han generado estrategias para desarrollar un acompañamiento a los estudiantes del MAA.
	Formación y capacitación	Los docentes de las aulas del MAA no han contado

Categoría	Sub Categoría	Hallazgos
	Docente	<p>con un proceso de capacitación pertinente, es claro que ellos han desarrollado estrategias de capacitación, pero muchas de estas no les permiten tener elementos pedagógicos adecuados para el desarrollo de las clases.</p> <p>Esta ausencia de capacitación afecta todos los procesos curriculares del Modelo, pues son los docentes del MAA los llamados a brindar línea pedagógica en los colegios, para la adecuada implementación de las aulas.</p>
	Desarrollo de competencias	Si bien se busca un desarrollo curricular con los estudiantes que potencie sus habilidades y competencias, esto no está sucediendo con todos los estudiantes y se evidencia por la deserción de los estudiantes al salir del Aula de Aceleración y pasar al aula regular; así como en las dificultades académicas reportadas por los docentes de aula regular, entre otras.
	Ejercicio de aula	Los docentes del MAA realizan diversas acciones pedagógicas en sus aulas para dinamizar el proceso académico de los estudiantes, sin embargo, muchas de ellas distan de la propuesta metodológica dada en el Modelo. Los educadores también manifiestan que esto es necesario debido a la dificultad que tienen los estudiantes en los años siguientes y se debe buscar brindar más elementos que les permitan adaptarse y contar con las competencias, para continuar su proceso académico.
	Evaluación de estudiantes	Se encontró que la evaluación se realiza en las condiciones establecidas por el colegio para el aula regular, lo que difiere de la lógica del Modelo, pues este busca una evaluación integral y lo que se hace en los colegios es una evaluación disgregada por áreas.
Reglas de Distribución (Institucionalización)	Acompañamiento de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED)	Los entrevistados manifestaron que la SED presenta en los colegios acciones distantes de sus realidades, porque no se logra desarrollar un ejercicio de acompañamiento significativo y contextualizado para cada IE. No obstante, se ha contado en algunos momentos con este recurso, pero la no continuidad del mismo se relaciona con acciones que emergen de acuerdo a las políticas de turno y no a un proceso secuencial y de largo tiempo.
	Currículo	<p>Las dos IE han visto la necesidad de adecuar sus currículos, para adaptar el MAA a sus propuestas pedagógicas, aunque se han hecho avances importantes al respecto, esta es una labor compleja y permanente. Por ello, las IE necesitan continuar trabajando hacia una articulación del Modelo al currículo.</p> <p>Así mismo, las IE deben persistir en la socialización del Modelo para toda la comunidad educativa, pues el desconocimiento evidenciado, no permite pensar en una escuela con un currículo inclusivo.</p>
	Disponibilidad de recursos	Las aulas cuentan con los recursos básicos para

Categoría	Sub Categoría	Hallazgos
		desarrollar sus clases, a su vez, los docentes cuentan con los espacios institucionales sin ningún reparo.
	Formalización del Modelo	A pesar de ser dos colegios con más de 12 años de implementación de las Aulas De Aceleración, se encontró que ninguno cuenta con la Resolución de oferta educativa. Si bien las IE han realizado avances en este proceso, se requiere finalizar con este ejercicio de formalización que ayudaría a garantizar la continuidad del Modelo en los colegios, independientemente de la intencionalidad del rector.
	Participación en los Consejos Institucionales	Se identificó que en los dos colegios se ha dado la participación de los docentes de Aceleración en los Consejos institucionales, este elemento es vital, pues el estar en estas instancias del gobierno escolar permite la socialización, conocimiento y reconocimiento del Modelo por todos los miembros de la comunidad educativa.
	Paso por los Consejos institucionales	Si bien se enuncio que se ha dado la discusión de la propuesta, en algún momento, en los consejos académicos no se ha logrado la inclusión legal del Modelo a la oferta educativa en la IE. Lo anterior pone en riesgo la continuidad del Modelo, puesto que en un cambio de rector o de políticas educativas se puede dar el cierre del Aula de Aceleración.
Reglas de Recontextualización (Apropiación)	Acompañamiento de familias y/o tutores	Se cuenta con bajo acompañamiento de los padres o tutores de los estudiantes. Si bien las IE han generado estrategias para fortalecer el ejercicio de corresponsabilidad de estos en el proceso académico, aun es marcada la ausencia de los tutores y/ o padres de los estudiantes del Modelo.
	Conocimiento	Los rectores y docentes del Modelo conocen los elementos fundamentales de la propuesta educativa. Sin embargo, es necesario que este conocimiento se de en todos los miembros de la comunidad educativa, de manera pertinente; además, se precisen algunos elementos de la propuesta con los directivos docentes y docentes, para lograr un diálogo pedagógico desde las intencionalidades del Modelo.
	Desarrollo metodológico	En las aulas se da el desarrollo del Modelo, de acuerdo a las necesidades y apropiaciones dadas por cada docente. Si bien esto ha permitido la ejecución del Modelo por varios años, se requiere revisar la propuesta metodológica del Modelo y desarrollarla adecuadamente en las aulas, como indican los manuales operativos y documentos oficiales.
	Perfil docentes	El perfil de los docentes de las aulas, en las dos IE, cumplen de manera adecuada lo solicitado por el Modelo. Sin embargo, es recomendable que los docentes para las aulas cuenten con un proceso de selección diferenciado al de los demás docentes desde la SED, esto garantiza el desarrollo pertinente del

Categoría	Sub Categoría	Hallazgos
		Modelo.
	Perfil estudiantes	Los estudiantes del Modelo son niños, niñas y jóvenes que por alguna razón han salido del sistema educativo y requieren este proceso. Se podría enunciar que estos estudiantes son población vulnerable, en términos de garantía del derecho a la educación, por su condición de extraedad.
	Vinculación de los estudiantes de MEFA a las actividades institucionales	<p>Es claro que los dos colegios manifiestan que los estudiantes de Aceleración se vinculan a todas las actividades institucionales. Sin embargo, las dinámicas institucionales hacen que muchas veces los estudiantes, por estar en distintas jornadas o sedes, no puedan acceder al 100% de la oferta institucional.</p> <p>Los colegios manifiestan estar interesados en la vinculación de los estudiantes a las pruebas SABER desarrolladas en los grados de primaria para los estudiantes de MAA, esto lo consideran una manera de validar los aprendizajes de los estudiantes en términos institucionales y locales. Pero reportan no haberlo logrado debido a la falta de apoyo de la SED en la inclusión de estos en la base de estudiantes utilizada por el ICFES.</p>

5.2. CONCLUSIONES

En primer lugar, se retoma el objetivo general planteado para el desarrollo de la investigación, se establecía analizar la recontextualización del Modelo de Aceleración del Aprendizaje a partir de las comprensiones del currículo que tienen los actores del proceso en dos instituciones educativas de la ciudad. En consecuencia, este ejercicio investigativo permitió tener una mirada de las diferentes perspectivas sobre el currículo del MAA, al interior de las dos IE indagadas, como un sistema de mensajes que, junto con la práctica docente y la evaluación, constituyen la estructura y los procesos relacionados con el conocimiento pedagógico de la propuesta, así como la transmisión que se da de este saber en la escuela.

Pensar en el proceso de recontextualización, como elemento guía para analizar cómo se sitúa el conocimiento o se desarrolla la reflexión y apropiación del currículo del MAA, en un contexto diferente al que se originó, permitió conocer las voces y comprensiones de los docentes y directivos docentes de las IE indagadas. Igualmente, es pertinente y vigente la propuesta de análisis de Bernstein para los procesos de recontextualización de currículos y

propuestas pedagógicas que buscan flexibilizar aprendizajes a través de diseños curriculares diferentes.

En este sentido, se logró desarrollar una revisión de los procesos curriculares de las dos instituciones educativas, desde los planteamientos de Bernstein (1993) del discurso pedagógico, teniendo en cuenta que este se basa en el proceso y contenido de lo que ocurre dentro de las escuelas. Particularmente, se podría decir que el currículo en general debe mostrar el qué, cuándo, por qué y cómo de los procesos relacionados con la educación; visto así, el currículo no es algo externo a la escuela, por lo tanto, se debe afectar por cualquier propuesta metodológica diferente a la usual, vinculada a ella.

En este sentido, se observó que las dos instituciones educativas deben continuar en este proceso de vinculación curricular del MAA a los currículos institucionales, respetando la propuesta metodológica del mismo. Por lo tanto, no se debería pedir que se ajuste el Modelo a sus IE, sino por el contrario permitir que sus colegios ajusten sus praxis, metodologías y concepciones, respetando la propuesta curricular característica del aula de Aceleración del Aprendizaje.

En segundo lugar, la investigación buscó indagar los procesos de apropiación desarrollados en dos IE durante la implementación del MAA. En este sentido, es importante enunciar que la apropiación indica el conocimiento, comprensión y desarrollo de elementos pedagógicos, administrativos, operativos y metodológicos del Modelo. Si bien frente a lo anterior se observaron elementos que indican que este proceso se está dando, es necesario continuar trabajando desde el día a día del aula y la escuela, para fortalecer esta apropiación en las IE. El contar, por ejemplo, con una resolución de oferta educativa que contenga el Modelo, permite la continuidad y legalidad de este en las IE.

En lo que se refiere a la sostenibilidad del Modelo en las IE, esta se ve amenazada por variables como: i) la implementación de jornada única, pues al implementarla no contarían con espacios físicos para las aulas de Aceleración; ii) no contar con el Modelo legalizado en sus resoluciones de oferta educativa; y iii) el desconocimiento de la comunidad educativa de la propuesta pedagógica. Es necesario entonces continuar con el análisis y

trabajo de los anteriores elementos, que sin duda alguna viabilizarían la sostenibilidad de la propuesta pedagógica.

En tercer lugar, se identificaron elementos de la práctica pedagógica que se da en la IE frente al MAA, en el marco del proceso de recontextualización. En relación con esto, se identifica que la praxis de los docentes de Aceleración debe ser cualificada, pues si bien los educadores desarrollan un ejercicio que permite que los estudiantes participen en los procesos pedagógicos de sus instituciones, esta está distante de ser una práctica que logre el desarrollo de las competencias o capacidades en los estudiantes, ampliamente definidas para la básica primaria. Así mismo, los docentes han logrado articularse a los procesos curriculares y las prácticas institucionales, desconociendo que el Modelo plantea una propuesta pedagógica que algunas veces dista de la desarrollada en sus colegios. Un elemento fundamental en este sentido es que los docentes no cuentan con la capacitación adecuada y pertinente para el desarrollo del MAA, es necesario brindar desde la SED las oportunidades de cualificación a los docentes para el avance de la propuesta educativa.

En cuarto lugar, se narró el proceso de institucionalización del MAA desde la mirada y comprensión de los actores, para lo que la propuesta de Bernstein (1993) fue pertinente. En éste se buscó comprender los procesos pedagógicos, administrativos y operativos dados al interno de las IE, para sostener y dar continuidad a la propuesta del MAA. En este sentido, los colegios han realizado acciones que permiten dar estabilidad a la propuesta por más de 12 años. Sin embargo, se requiere que todos los miembros de la comunidad educativa sean garantes de la sostenibilidad en el tiempo de las aulas de Aceleración y de la posibilidad que estas brindan a los niños, niñas y jóvenes de sus comunidades; igualmente, las IE deben trabajar en este propósito, puesto que a la fecha solo se evidencia apropiación en los directivos docentes y docentes de las aulas del Modelo.

5.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Este trabajo se perfila dentro del campo de investigación de desarrollo curricular y dentro de la línea de Educación y Pedagogía, de la Maestría de Desarrollo Educativo y Social de

CINDE. Es importante enunciar que la maestría busca hacer visibles las múltiples formas de educación que, desde la perspectiva del desarrollo humano, surgen en la contemporaneidad. Así mismo, el programa indaga sobre nuevas propuestas en la escuela, desde el enfoque diferencial, y cómo se puede garantizar el desarrollo humano de las poblaciones diversas.

Por lo anterior, la investigación realizada analizó una propuesta pedagógica que busca la inclusión de la población en condición de extraedad, desde una oferta metodológica construida para este tipo de población. En este sentido, el programa de la maestría brindó elementos conceptuales e investigativos que cualificaron la perspectiva investigativa y conceptual para el desarrollo del análisis curricular del MAA.

Es en este punto importante revisar si el discurso pedagógico dado en el marco del proceso de implementación y desarrollo del MAA, es el medio de recontextualización o reformulación del discurso primario o especializado que da el MEN. Frente a lo anterior, se puede decir que en cada una de las IE se logra un proceso de resignificación del discurso y es esta la manifestación de la recontextualización.

En consecuencia, el discurso pedagógico presente en las IE muestra que los elementos curriculares del MAA dados en los colegios, son producto de lo que denomina Bernstein (1993) como proceso de descontextualización y recontextualización. Esta situación dinámica desencadena una constante reelaboración del currículo, porque este no debe ser rígido y debe permitir su reformulación para adecuarse al contexto sociocultural de donde emerge.

Por otro lado, el discurso pedagógico brindado por el MEN, si bien es reconocido en las IE, es desubicado al ser trasladado a los colegios, pues en ellos se tiene en cuenta el contexto y las comprensiones logradas del mismo. Lo anterior hace que haya un reordenamiento y enfoque selectivo del discurso del MEN, luego de su implementación y desarrollo en los colegios.

Sin embargo, dentro de este discurso pedagógico es importante comprender que el MAA es una propuesta que está dada para estudiantes en condición de extraedad, esté no busca

reemplazar en ningún momento la oferta que tienen los colegios en el aula regular. Es claro que lo mejor para un estudiante es contar con el proceso de escolarización completo, no obstante, la apuesta pedagógica y curricular, según lo enunciado por rectores y docentes, es pertinente y permite el avance de los estudiantes, de otra manera sería difícil lograr la continuidad de esta población en el proceso educativo.

Por lo anterior, para la consecución de este propósito del Modelo, es muy relevante considerar que el currículo en una institución educativa determina los procesos pedagógicos, es por esto que este se convierte en un elemento vital para validar la comprensión que puedan tener las IE de cada propuesta pedagógica desarrollada. Al revisar los currículos de las IE se pudo observar que si bien se tiene en cuenta la propuesta del MAA, es vital tener las claridades metodológicas, pedagógicas y operativas, para la articulación de esta propuesta a los PEI, y así, tener un mayor alcance de las prácticas pedagógicas.

Además, es necesario validar la importancia de un adecuado y pertinente acompañamiento de la SED, pues esta es la entidad garante de la implementación del MAA en Bogotá. Así mismo, en el plan de desarrollo 2016-2020 se plantean oportunidades de aprendizaje desde un enfoque diferencial, donde se identifica que un elemento de calidad en la escuela tiene que ver con el acompañamiento curricular y pedagógico para que esta sea inclusiva. Para lograr lo anterior, la SED propone un acompañamiento efectivo para alcanzar el fortalecimiento curricular y lograr una verdadera atención desde la diferencia, asegurando que las instituciones educativas cuenten con las aulas, la dotación y los profesionales requeridos, suscitando a su vez el acompañamiento institucional. Lo anterior no está sucediendo en el caso del MAA, es claro que la presencia intermitente de la SED en los colegios y sin un derrotero coherente con el que se está llegando a las IE, afecta el desarrollo del Modelo y por ende el desempeño de los estudiantes.

Por último, es importante enunciar que las IE logran hacer una apropiación del Modelo, lo que deja abiertas las puertas a procesos investigativos que continúen mostrando la comprensión y las tensiones que suceden en la escuela, al desarrollar propuestas metodológicas flexibles, comprometiendo a todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, desde esta perspectiva del análisis del discurso pedagógico, se podrían contemplar, por ejemplo, aspectos como: ¿Cuál es el impacto de las políticas educativas públicas que propenden una educación de calidad en el desarrollo de los modelos flexibles, dentro del marco de los contextos educativos de poblaciones socioculturales vulnerables?, ¿Qué se entiende por un currículo incluyente?, ¿Cuáles son las características de un currículo escolar de educación flexible centrado en la formación ciudadana, en un contexto sociocultural influenciado por prácticas alejadas de la ética? En este último interrogante, se pensaría en analizar cómo el discurso pedagógico de la escuela trasciende sus fronteras y permite un verdadero desarrollo social, un sentido contrario a la investigación desarrollada en este estudio.

REFERENCIAS

- Asociación Visión Social. (2004). Criterios operativos del Modelo de Aceleración del Aprendizaje. Bogotá. Asociación Visión Social.
- Assis de Miranda, Flavine (2007). Desigualdade social e dualidade escolar: os programas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci. Revista on line de Política e Gestão Educacional, 4, 14. 2 agosto, De <http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9149/6029> Base de datos.
- Bernstein, B. (1993). La construcción social del Discurso Pedagógico. Textos Seleccionados. Bogotá, Colombia: PRODIC "El Griot". Editado por Mario Díaz.
- Bernstein, B. & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación, 15, 41.
- Birzea, César. (2000). La pedagogía del éxito: la superación del fracaso escolar. México: Gedisa.
- Cerezo & Gil. (1983). Diccionario de Ciencias de la Educación Volumen 1. México: Santillana.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de Febrero 8 de 1994. Colombia: Congreso de la República.
- Corte Constitucional. (2016). Constitución Política de Colombia 1991. Colombia: Corte Constitucional.
- Calado & Pestana. (2012). Currículo e manuais escolares em contexto de flexibilidade curricular. Estudo de processos de recontextualização. Revista Portuguesa de Educação, 25, 53-93.
- Cisterna, F. (2005). Categorización Y Triangulación como Procesos de Validación del Conocimiento En Investigación Cualitativa. Theoria, Vol. 14, 61-71.
- Coll, C. (1998). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje. No 41. Pág. 131-142. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>

- Corpoeducación. (2000). Guía para Docentes Programa de Aceleración de Aprendizaje. Bogotá. Corpoeducación.
- Cuter, M. (2007). Alternativas al "fracaso escolar": La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular. Seminario de Gestión Educativa, (pág. 10). San Salvador
- Charaudeau. P. & Maingueneau D. (2005). Diccionario de Análisis del Discurso. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores S.A.
- Denzin, N., Lincoln & Editors (2000). Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Díaz, Torruco & otros. (2013). julio-septiembre, 2013. Investigación en Educación Médica, vol. 2, núm. 7, pp. 162-167.
- Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Gagné, R. M. (1965). The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart and Winston
- García, O. Gloria. (2003). Currículo y evaluación en matemáticas (Ed. Rev.). Bogotá D.C., Colombia: Didácticas Magisterio.
- Graizer & Navas. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en didáctica y organización escolar. Revista de Educación, 356, 133-158.
- Gvirtz y Palamidessi. (1998). El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza. Ed. Aique, Bs. As
- Gutiérrez, M., & Puentes, Gloria. (2009). Estudio de políticas inclusivas. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC).
- Larilza Prado De Sousa. (1999). Limites E Possibilidades Dos Programas De Aceleração De Aprendizagem. 1 de Agosto 2017, de Cadernos de Pesquisa, Sitio web: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015741999000300004&script=sci_abstract&tlng=pt
- Magendzo, Abraham (1986). Currículum y cultura en América Latina. PIIE. Santiago de Chile.
- Magendzo, A. (2008). Dilemas del Currículo y la pedagogía Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). La revolución educativa: Plan sectorial 2002-2006, Pg 5–40. Ministerio de Educación Nacional Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). Decreto 1290. 3 de agosto de 2018, de Ministerio de Educación Nacional Sitio web: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles/187765_archivo_pdf_decreto_1290.
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2010a). Plan sectorial de educación 2010 - 2014, Pg 114. Ministerio de Educación Nacional Colombia
- Ministerio de Educación Nacional. (2010b). Guía Docente. Modelo de Aceleración del Aprendizaje . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010c). Manual Operativo . Modelo de Aceleración del Aprendizaje . Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Extraedad. 19 de julio 2018, de Ministerio de Educación Nacional Sitio web: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-82787.html>
- Ministerio de Educación Nacional Colombia. (2016). Plan Nacional 2016-2026. 13 de mayo 2016, de Ministerio de Educación de Colombia Sitio web: <http://www.plandecenal.edu.co/cms/>
- Niño, Z. (2013). Currículo y evaluación críticos: pedagogía para la autonomía y la democracia. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- Pacheco, J. (2009). Currículo: Entre Teorías E Métodos. 18 de septiembre 2017, de Cadernos de Pesquisa, v. 39 Sitio web: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Patterson, C.H. (1982). Bases para una teoría de la enseñanza y psicología educativa. Manual Moderno, México
- Patton, M. (2002). Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand. Oaks: Sage.
- Posner, G. J. (2004). Analyzing the curriculum. México: McGraw-Hill.
- Secretaría de Educación. (2016). Puente Aranda Localidad 16 Bogotá, D.C. Caracterización del Sector Educativo. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Secretaría de Educación de Bogotá. (2016). La candelaria Localidad 17 Bogotá, D.C. Caracterización del Sector Educativo. Bogotá: Secretaría de Educación.
- Soares, M. A (2006). Aceleração Da Aprendizagem – inovações pedagógicas no contexto

escolar? Universidade Federal Do Ceará – Faculdade De Educação – Faced. Brasil

Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

UT Econometría-SEI, F. C. (2015). Evaluación Institucional y de Resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles Study Documentation Producción de los Metadatos.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de Investigación cualitativa. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

ANEXOS

Anexo 1 Estructura de las entrevistas

ENTREVISTA DOCENTES PLANTEL EDUCATIVO

Saludo

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

Institucional

NOMBRE COLEGIO	LOCALIDAD	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN DEL MODELO DE ACELERACIÓN	CANTIDAD DE CURSOS DE ACELERACIÓN DE APRENDIZAJE PRIMARIA

Personal:

NOMBRE ENTREVISTADO	TIEMPO EN LA DOCENCIA	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN	PROFESIÓN

1. ¿Qué conoce usted del Modelo de Aceleración del Aprendizaje que se desarrolla en las IE?
2. ¿Conoce usted sobre la condición de Extraedad y el programa de *Aceleración de Aprendizaje-AA* que ha diseñado el Gobierno en beneficio de estas poblaciones vulneradas?

BLOQUE II. CONTENIDO

3. ¿Cuál es la situación actual del Modelo Aceleración de Aprendizaje en el colegio?
4. ¿Se ha actualizado el PEI y en qué aspectos desde la llegada del modelo?
5. ¿Considera que las clases del Modelo de Aceleración del Aprendizaje, permiten desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes Con base en su experiencia el Modelo de Aceleración permite desarrollar las competencias en los estudiantes?
6. ¿Qué aspectos destacaría al respecto a la participación de los estudiantes del Modelo en las diversas actividades institucionales?
7. ¿El docente del aula participa en espacios como consejo académico, reuniones del aula o nivel?
8. ¿Cómo ha percibido Usted el nivel de compromiso de las familias o tutores (cuidadores) de los alumnos del Modelo de Aceleración?
9. ¿Se ha generado trabajo colaborativo desde las áreas con el docente y el grupo de Aceleración?
10. ¿Qué retos tiene el colegio al contar con un Modelo como Aceleración?

ENTREVISTA RECTOR O DIRECTIVO PLANTEL EDUCATIVO

Saludo

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

Institucional:

NOMBRE COLEGIO	LOCALIDAD	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN DEL MODELO DE ACELERACIÓN	CANTIDAD DE CURSOS DE ACELERACIÓN DE APRENDIZAJE PRIMARIA

Personal:

NOMBRE ENTREVISTADO	TIEMPO EN LA DOCENCIA	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN	PROFESIÓN

1. ¿Qué conoce usted del Modelo de Aceleración del Aprendizaje que se desarrolla en las IE?
2. ¿Conoce usted sobre la condición de Extraedad y el modelo de *Aceleración de Aprendizaje* que ha diseñado el Gobierno en beneficio de estas poblaciones vulneradas?

BLOQUE II. CONTENIDO

1. ¿Cuál es la situación actual del modelo *Aceleración de Aprendizaje*- en el colegio?
2. ¿Qué acciones de implementación del Modelo se han desarrollado en la IE?
3. ¿Cuál es el enfoque y el modelo que tienen?
4. ¿Dentro del Proyecto Educativo Institucional, el SIE se encuentran articulados elementos del Modelo de Aceleración?
5. ¿Considera que las clases del Modelo de Aceleración del Aprendizaje Primaria, permiten desarrollar las competencias necesarias en los estudiantes para integrarse al aula regular?
6. Como es la participación de los estudiantes del Modelo en todas las actividades académicas, recreativas, culturales del Colegio.
7. ¿El docente del aula de Aceleración del aprendizaje participa en espacios como consejo académico, reuniones del aula o nivel?
8. ¿Qué aspectos destacaría en relación con el acompañamiento de las familias o tutores (cuidadores) de los alumnos del Modelo de Aceleración Primaria?
9. Describa como ha sido el acompañamiento desde la secretaria para el Modelo Aceleración
10. ¿Qué características y condiciones debe tener el Docente de Aceleración Primaria?
3. ¿Se presenta mucha deserción de los estudiantes?
4. ¿Qué retos ha planteado el contar con el Modelo de Aceleración en su IE?

ENTREVISTA DOCENTE DEL MODELO DE ACELERACION DEL APRENDIZAJE DEL PLANTEL EDUCATIVO

Saludo

BLOQUE I. INTRODUCCIÓN

Institucional:

NOMBRE COLEGIO	LOCALIDAD	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN DEL MODELO DE ACELERACIÓN	CANTIDAD DE CURSOS DE ACELERACIÓN DE APRENDIZAJE PRIMARIA

Personal:

NOMBRE ENTREVISTADO	TIEMPO EN LA DOCENCIA	TIEMPO EN LA INSTITUCIÓN	PROFESIÓN

1. ¿Qué conoce usted del Modelo de Aceleración del Aprendizaje que se desarrolla en las IE?
2. ¿Conoce usted sobre la condición de Extraedad y el modelo de Aceleración de Aprendizaje que ha diseñado el Gobierno en beneficio de estas poblaciones vulneradas?

BLOQUE II. CONTENIDO

1. ¿Describa brevemente su experiencia con el modelo *Aceleración de Aprendizaje*- en el colegio?
2. ¿Qué acciones de implementación del Modelo se han desarrollado en la IE?
3. ¿Dentro del Proyecto Educativo Institucional, el SIE se encuentran articulados elementos del Modelo de Aceleración?
4. ¿Con base en su experiencia el Modelo de Aceleración permite desarrollar las competencias en los estudiantes?
5. Como es la participación de los estudiantes del Modelo en todas las actividades académicas, recreativas, culturales del Colegio.
6. ¿Usted como docente del Modelo de Aceleración participa en espacios como consejo académico, reuniones del aula o nivel?
7. ¿Qué aspectos destacaría en relación con el acompañamiento de las familias o tutores (cuidadores) de los alumnos del Modelo de Aceleración?
8. A propósito de su experiencia como docente de Aceleración que recomendaciones le daría usted al Modelo de Aceleración.

Anexo 2

MATRIZ DE ANÁLISIS DEL MAPEO DE INFORMACIÓN

Denominación, descripción y codificación de los elementos de análisis

Elementos de Revisión y análisis									
Denominación		Descripción							
Horizonte educativo [HE]*		Refiere a la visión que se tiene acerca de la educación, su propósito (para qué, por qué, qué se espera de la formación, cuáles valores se promueven) y a la relación entre escuela y sociedad.							
Articulación del Modelo [AM]*		Refiere a los procesos de articulación del Modelo de Aceleración en la parte pedagógica, operativa y administrativa a la Institución Educativa.							
Planteamiento Curricular [PC]*		Refiere a la propuesta curricular planteada.							
		Nacionales			Institucionales				
Denominación	Descripción	Manual operativo MAA	Guía del Docente MAA	Módulos del Programa	PEI	Manual de convivencia	Sistema Institucional Evaluación SIE	Malla curricular	Conclusiones
Horizonte Educativo Misión Visión									
Articulación del Modelo									
Planteamiento Curricular Modelo AA Malla Curricular									