

# ARJ EAD

## ARTÍCULO

Experiencias de la Comunidad Educativa en la Implementación del Modelo Flexible "Caminar en Secundaria" en el Entorno Urbano de Dosquebradas, Colombia

Experiences of the Educational Community in the Implementation of the Flexible Model "Walking in Secondary" in the Urban Environment of Dosquebradas, Colombia

**Ayme Yolanda Pacheco Trejo**  
**Paola Andrea Gómez Gallego**

Recepción: 13-01-2025 / Aceptación: 11-02-2025

Vol. 5 No. 1

# Experiencias de la Comunidad Educativa en la Implementación del Modelo Flexible "Caminar en Secundaria" en el Entorno Urbano de Dosquebradas, Colombia

Paola Andrea Gómez Gallego<sup>1</sup>, Ayme Yolanda Pacheco Trejo<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc, Dosquebradas, Risaralda, Colombia. pango-ga1976@gmail.com

<sup>2</sup>Doctora en Psicología, Centro de investigaciones Silvio Zavala. Universidad Modelo.

## Resumen

Los Modelos Educativos Flexibles son una estrategia para acercar la oferta educativa a población vulnerable; el modelo "Caminar en Secundaria" creado para el ámbito rural, se ha implementado en el contexto urbano de Dosquebradas desde 2018, con el fin de disminuir la extraedad y el rezago educativo. En este contexto la investigación, desarrollada en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, tuvo como objetivo comprender las experiencias de la comunidad educativa sobre el proceso de implementación y las estrategias pedagógicas del modelo, a fin de rescatar propuestas de mejora. La investigación se desarrolló en el marco del enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico-hermenéutico; se realizó un análisis documental y entrevistas a 17 sujetos; directivos, docentes y estudiantes del modelo con más de un año de experiencia, empleando el análisis de contenido con apoyo de ATLAS.ti. Entre los resultados se destacan la soledad en el proceso de implementación, la ausencia de capacitación docente, las emociones positivas respecto al objetivo de completar las trayectorias escolares, la ausen-

cia de orientaciones, problemas organizacionales y una serie de problemáticas sociales asociadas a la extraedad que confluyen en el aula y dificultan el trabajo pedagógico, afectando la calidad de la nivelación. La propuesta de mejora incluye aspectos infraestructurales, organizacionales, pedagógicos y de acompañamiento en el ámbito nacional, local e institucional. Se concluye recalando la importancia de la formulación de propuestas que fundamenten la toma de decisiones, y de políticas educativas que contribuyan a mitigar el rezago en la educación secundaria.

**Palabras Claves:** extraedad, modelo flexible, caminar en secundaria, rezago educativo

## Abstract

Flexible Educational Models serve as a strategy to bring the educational offer closer to the vulnerable population; the model "Caminar en Secundaria" created for the rural area, has been implemented in the urban context of Dosquebradas since 2018, in order to reduce overage and educational backwardness. The research, developed in Fabio Vásquez Botero school, aimed

to understand the experiences of the educational community on the implementation process and pedagogical strategies of the model, in order to rescue proposals for improvement. The research was developed within the framework of the qualitative, with a phenomenological-hermeneutic design; a documentary analysis and interviews were conducted with 17 subjects: managers, teachers and students of the model with more than one year of experience, using content analysis with Atlas.ti support. The results include loneliness in the implementation process, the absence of teacher training, positive emotions regarding the objective of completing school trajectories, the absence of guidance, organizational problems, and a series of social problems associated to overage that converge in the classroom and hinder pedagogical work, affecting the quality of the leveling. The proposal for improvement includes infrastructural, organizational, pedagogical and support aspects at the national, local and institutional levels. The research concludes by emphasizing the importance of formulating proposals that support decision-making, and educational policies that contribute mitigate the backwardness in secondary education.

**Keywords:** Overage, Flexible education model, backwardness in secondary education

## Introducción

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) son una estrategia del gobierno colombiano que busca acercar la oferta educativa a los sectores poblacionales con mayor necesidad, para mitigar los efectos de la vulnerabilidad a través de la garantía del derecho a la educación. La extraedad y el rezago educativo están asociadas a la deserción, cuyos efectos en la calidad de vida son

significativos: los jóvenes con trayectorias educativas incompletas están limitados en cuanto al acceso a formación técnica y tecnológica, limitados en las posibilidades de conseguir empleos dignos que garanticen su calidad de vida (Acevedo et al, 2021; CEPAL, 2022; UNESCO, 2021; UNESCO, 2022). Esto implica que la extraedad es una problemática que demanda atención en tanto afecta el futuro de los individuos. Este aspecto es comprendido por los organismos internacionales, que formulan orientaciones para alentar a los gobiernos a la creación de políticas educativas y el diseño de programas que garanticen el derecho a la educación, especialmente de población en estado de vulnerabilidad (CEPAL, 2022).

El modelo Caminar en Secundaria (CeS) se ha implementado formalmente en Colombia desde el 2010 para satisfacer las demandas del sector rural; sin embargo, la extraedad es un problema multifactorial (CEPAL, 2022; Ordoñez, Ordoñez y Buchelis, 2022) que se presenta también en el ámbito urbano, principalmente en población caracterizada por la vulnerabilidad social y económica, por lo cual el modelo está presente desde 2014 en diversas ciudades, sin que exista una sistematización sobre el proceso. En Dosquebradas se ha implementado desde el 2018 (SEM, 2018), y a pesar de que las cifras de extraedad persisten el número de instituciones oferentes se ha reducido (SEM, 2023). Tanto en el ámbito nacional como en el local hay una ausencia de datos sobre el modelo, que funciona con las orientaciones establecidas para la ruralidad.

La realización de esta investigación fue motivada no sólo por la ausencia de datos y la escasez de investigaciones sobre el tema, sino también por el interés de comprender un fenómeno que se agudizó con los efectos de la pandemia (Acevedo

et al, 2021; CEPAL, 2022, UNESCO, 2022) y con los problemas sociales que inciden en la deserción, la reprobación, y por tanto en el rezago educativo. El desarrollo del proceso investigativo resulta relevante en tanto no es posible continuar atendiendo efectivamente a la población si no se comprende la experiencia de los sujetos, como un insumo para aportar al conocimiento del fenómeno, fundamentar la toma de decisiones y favorecer el desarrollo de políticas educativas. Además, es necesaria para aportar a la comprensión de la extraedad y de los programas para garantizar trayectorias escolares, teniendo como principio que los procesos educativos son herramientas centrales para la emancipación del sujeto, necesaria para la dignificación de la vida. En este marco de circunstancias, la investigación tuvo como objetivo comprender las experiencias de la comunidad educativa sobre el proceso de implementación y las estrategias pedagógicas del modelo Caminar en Secundaria (CeS) para la culminación de la trayectoria escolar, en el contexto urbano de Dosquebradas, Risaralda, a fin de rescatar propuestas de mejora.

## Método

La investigación se realiza desde el enfoque cualitativo con un diseño fenomenológico, pues procura la comprensión de un fenómeno desde el punto de vista de las experiencias individuales y compartidas de los sujetos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Los objetivos planteados y el enfoque implican que es necesario un acercamiento que permita comprender cómo los miembros de la comunidad educativa han experimentado la implementación desde sus voces individuales, desarrollándose en el contexto, tal como refieren Taylor y Bogdan (1987). El interés auténtico por los puntos de vista de los sujetos

con énfasis descriptivo se ajusta a lo planteado por Flores (2018), específicamente en lo referido al enfoque fenomenológico trascendental hermenéutico, pues se busca conocer la perspectiva individual sobre la implementación del modelo CeS, considerando que no hay una sola verdad y que el punto de vista de la investigadora es parte de la interpretación del fenómeno (Flores, 2018).

Los sujetos de investigación pertenecen a la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero (IEFVB); los participantes fueron dos directivos docentes, cuatro docentes y once estudiantes, con el ánimo de incluir las perspectivas de los diversos sujetos. El análisis documental incluyó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el manual de convivencia y el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE); es decir, los datos serán de naturaleza mixta, acorde con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y Martínez-Salgado (2012).

Los criterios para la selección de los sujetos fueron la experticia, la diversidad o máxima variación y la accesibilidad. La investigación se desarrolló en la IEFVB ubicada en la comuna 5 del municipio, que atiende además población de la comuna 2 y de otros municipios. Las tasas de matrícula son relativamente bajas por lo cual hay disponibilidad de cupos durante todo el año, lo que implica la recepción de estudiantes que han sido excluidos o no encuentran acogida en otras instituciones. En 2023 la matrícula fue de 1067 estudiantes, con población extraedad en descenso equivalente al 6%. En cuanto al MEF CeS, en 2023 y 2024 se contaba con grupos de Caminar 1 (grados sexto y séptimo) y Caminar 2 (grados octavo y noveno), atendiendo un total de 97 estudiantes, el 54,5% de la oferta total del municipio.

Para la recolección de la información y en congruencia con el diseño fenomenológico los instrumentos fueron la entrevista semiestructurada y el análisis documental, que se realizaron siguiendo los postulados de Álvarez-Gayou (2003) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Los instrumentos fueron validados por expertos y la información se transcribió con apoyo de GoodTape.io, tras lo cual los datos fueron revisados, seleccionados, sintetizados y codificados con apoyo de Atlas.ti. El procesamiento de la información tuvo un carácter deductivo planteado desde la tabla de operacionalización; se consideraron categorías esperadas, emergentes y

misceláneas en concordancia con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Al culminar los análisis de los diferentes instrumentos y sujetos, se procedió al establecimiento de relaciones entre los hallazgos, a partir de lo cual se realizó una descripción de las experiencias.

En cuanto a las consideraciones éticas se firmaron los consentimientos y asentimientos informados con todos los sujetos; se realizó un proceso de diálogo abierto en dos momentos previos a las entrevistas y al trabajo con grupo focal; se garantizó la comodidad en todo momento y la confidencialidad.

## Resultados

Los datos sociodemográficos de los sujetos participantes se describen en la tabla 1 y 2.

**Tabla 1**

*Docentes y directivos participantes en la investigación.*

Código	Cargo	Género	Nivel de formación	Tiempo en CeS
D1	Docente	F	Maestría	3 años
D2	Docente	M	Maestría	6 años
D3	Docente	M	Maestría	1 año
D5	Docente	M	Maestría	1 año
DD1	Directivo	M	Maestría	6 años
DD2	Directivo	F	Maestría	5 años

**Tabla 2**

*Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes del grupo focal.*

Código	Edad	Género	Estrato	Grado actual	Tiempo en CeS	Razón de pertenencia
E1	18	M	2	10°	2 años	Proceso migratorio.
E2	17	M	2	10°	2 años	Reprobación por pandemia.
E3	17	M	2	10°	2 años	Reprobación
E4	17	M	2	10°	1 año	Reprobación
E5	16	M	2	10°	2 años	Reprobación
E6	17	F	3	11°	1 año	Desconexión por pandemia.
E7	17	F	3	11°	1 año	Reprobación
E8	18	M	2	11°	2 años	Reprobación; pandemia
E9	17	M	1	11°	1 año	Reprobación
E10	17	F	3	11°	1 año	Reprobación. Pandemia.
E11	16	F	3	11°	1 año	Reprobación. Pandemia.

Como se evidencia en la tabla 1 los docentes y directivos tienen experiencia superior a un año en el modelo CeS y todos tienen educación posgradual. En cuanto al estudiantado en la tabla 2 se muestra la pertenencia a diferentes estratos socioeconómicos; los estudiantes de mayor edad pertenecieron al programa durante dos años para poder lograr su nivelación. Entre las causas de pertenencia al CeS están la migración, la reprobación, las afectaciones por desconexión y reprobación asociadas a la pandemia.

En cuanto al primer objetivo las categorías establecidas y emergentes permitieron la descripción del proceso de implementación, la capacitación, los recursos, obstáculos, ventajas y desventajas del modelo, así como su impacto. Los docentes coincidieron en caracterizar la implementación como un proceso piloto, experimental, que no contó con orientaciones, apoyo o procesos de formación, como relata el Docente 3:

“El proceso de implementación me parece que ha sido un proceso de ensayo y error, una adaptación de lo rural a lo urbano, sin mucho sustento pedagógico, teórico, en la intención de adaptar el programa a la ciudad. Las implementaciones, las diferentes líneas que se han desarrollado han sido más bien a partir de la necesidad misma de la institución educativa, más que seguir un conducto, una regla, una teoría o unas indicaciones preliminares, hablando específicamente de currículos o una directiva ministerial”.

Desde la percepción de los docentes el proceso de implementación se ha caracterizado por la

soledad, la ausencia de capacitación, la carencia de normativas y orientaciones. Se reconoce que CeS se convirtió en una estrategia administrativa para tener grupos con un número reducido de estudiantes (entre 15 y 25) y así conservar la planta de personal; la institución fue piloto en el programa y lo ha mantenido hasta la fecha, a pesar de las múltiples dificultades que supone. La comunidad educativa coincide en afirmar que entre las dificultades más críticas están el conjunto de problemáticas que confluyen en un aula de CeS: reprobación, abandono familiar, problemas de salud física, mental y emocional, bajo rendimiento académico, desvalorización de la educación, desatención a la neurodiversidad, violencia, vulnerabilidad socioeconómica, dificultades de adaptación a las normas cívicas, adicción a sustancias psicoactivas. Éstas tienen carácter sistémico y los docentes responden a ellas en la inmediatez de lo cotidiano, sin apoyo especializado, sin recursos o formación especializada:

Creo que estos chicos, a manera de una desventaja adicional, si bien no se vincularon al sistema educativo regular fue por una razón que necesariamente va vinculado a lo psicológico, a lo emocional, a lo cultural, al contexto barrial, incluso al contexto social. Y ya, siendo un poco más compleja la situación, a los diferentes trastornos que pueda tener un adolescente. [...] Entonces yo considero que esa parte supera, insisto yo, supera nuestro límite de poder abordar un escenario como ese. (Docente 3)

Esta caracterización de las problemáticas poblacionales fue una categoría que emergió en los discursos de los participantes y se consideró im-

portante en tanto configura una descripción poblacional que da cuenta de los desafíos del programa, los cuales influyen negativamente en el trabajo académico y en la calidad de la nivelación.

En el ámbito de infraestructura se refieren varios obstáculos, como la asignación y organización deficiente de las aulas, la incomodidad del mobiliario, la descontextualización de las cartillas y de las orientaciones. En este último aspecto se destaca el hecho de que tanto en el diseño como en el contenido, principalmente en lo referido al Proyecto Pedagógico Productivo (PPP), no se le ha dado importancia al programa en cuanto a la adaptación contextual, pues se continúan multiplicando materiales para la ruralidad. Los docentes refieren que han realizado adaptaciones contextuales experimentales, desde sus posibilidades y desde las alianzas, pero todo por gestión de los docentes y de la I.E. para responder a la necesidad inmediata, no como producto de un proceso de adaptación formal a la urbanidad.

Los sujetos identificaron como ventaja central de CeS, en concordancia con el objetivo del modelo, la nivelación de estudiantes en extraedad: “si no hubiera sido por el grado Caminar yo me hubiera quedado sin estudiar, porque es muy duro que me acepten con los problemas que traía en otro colegio, y lo más posible es que ese año hubiera terminado trabajando” (Estudiante 4). Para las directivas es una oportunidad institucional de aportar al desarrollo de la comunidad a través de la escolarización. Otras ventajas identificadas fueron la mitigación de la deserción, la minimización de factores de riesgo asociados a la desescolarización, la mejora en la socialización y la convivencia, y el trabajo flexible y comprometido del personal docente.

Como desventajas se identificaron, desde la perspectiva de docentes y directivos, la ausencia

de recursos pedagógicos, infraestructurales, organizacionales y de acompañamiento para responder a las necesidades poblacionales. También se consideran desventajas la heterogeneidad en el nivel académico, el rezago, la ausencia de apoyo familiar, la hostilidad, el agotamiento físico y mental. Además se destaca la poca importancia que se otorga al programa, como refiere el Docente 1: “Desde la parte de Directiva, Secretaría de Educación y Ministerio, no se da la importancia que requiere Caminar y que necesita Caminar para que se sostenga.”

El estudiantado refirió como desventaja central el estrés que se genera tanto por las dinámicas convivenciales como por las exigencias de adaptación al entorno escolar y las exigencias académicas asociadas al PPP, a las que se suman los conflictos familiares y personales que tiene cada estudiante, que se asocian además con el riesgo de deserción:

“No solamente es las cosas de aquí del colegio, los temas que pasan acá, sino que una vez se llega de la casa con problemas y uno aquí no, de acá no saben y llegan a asustarlo más [...] Entonces, como que se juntan tantas vueltas y yo creo que eso también afecta a que en los grados Camineros haya tanto problema (Estudiante 2).

Otra desventaja referida por los estudiantes y corroborada por algunos docentes es la estereotipación que se percibe en el trato hacia los estudiantes por su pertenencia a CeS, pues indican que son menospreciados por pertenecer o haber pertenecido al modelo, minimizando sus capacidades dada la reprobación previa. El Estudiante 1 expresa: “hay veces que decían que en Caminar todos eran como

*muy brutos*". Al respecto, el Docente 4 confirma la existencia de una estigmatización hacia el estudiantado, que se convierte en un problema que afecta la estima: *"ellos también sentían eso, hay una carga semántica de que "siempre ustedes son Caminar, que ustedes no tienen nivel" y eso pues va pesando"* (Docente 4). Los estudiantes refieren que esa estereotipación se perpetúa en el aula regular cuando han pasado de grado, convirtiéndose en una caracterización negativa hacia el estudiante.

Otros aspectos identificados como obstáculos y desventajas de CeS son el carácter estricto de algunos docentes, la poca exigencia académica, escasa responsabilidad o dificultades para gestionar las emociones -lo que genera conflictos-, dar poca importancia al estudio o al esfuerzo de los padres, bases académicas deficientes, ausencia de motivación, e incluso falta de organización pues los criterios relacionados con el PPP cambiaban con frecuencia y eso generaba incertidumbre y estrés. Algunos de estos aspectos se asocian con problemáticas características de la población de CeS como reprobación, desvalorización de la educación, desatención a la neurodiversidad, violencia, vulnerabilidad socioeconómica, adicción o consumo de SPA, abandono familiar, migración, dificultades de adaptación a las normas, que configuran la estereotipación del estudiantado y dan cuenta del carácter heterogéneo de la población.

En cuanto al impacto el personal docente refiere haber desarrollado sensibilidad hacia las problemáticas sociales, así como mayor flexibilidad para el desarrollo de las clases, en contraste con el estrés y la frustración que se experimenta al no poder dar respuesta eficaz a los desafíos conductuales, motivacionales y de aprendizaje. El logro de la nivelación y la valoración positiva de la educación tras el

proceso de CeS son aspectos referidos como impactos del modelo. A pesar de la manifestación de dudas sobre el merecimiento de la aprobación o la calidad educativa, se presenta la motivación como un factor clave: dado que CeS se percibió como difícil y estresante, con la aprobación el estudiante logra percibirse positivamente: *"Si yo pude con Caminar, si pasé el año, pues puedo pasar también a once, ¿no? A veces el querer aprender es porque (.) o sea, si yo aprendí en Caminar, puedo aprender en diez, en once, en universidad, en trabajo."* (Estudiante 2)

En cuanto al segundo objetivo sobre las estrategias pedagógicas tanto en el Manual de Implementación (MEN, 2010) como en los documentos institucionales se identifica el Proyecto Pedagógico Productivo (PPP) como condición para CeS y requisito de aprobación, aclarando que las orientaciones para su desarrollo son rurales, por lo cual se ha desarrollado de manera experimental procurando la contextualización y cambiando para aprovechar alianzas institucionales. El PPP es percibido por los sujetos como fortaleza y como debilidad del programa. Para los estudiantes es un factor generador de estrés, pero que también es motivo de celebración cuando se logra la aprobación. Docentes y estudiantes coinciden en afirmar que el PPP obstaculiza el proceso académico de las asignaturas afectando la calidad de la nivelación: *"yo creo que todo el proyecto es un tiempo que se le invierte a ese PPP, debería ser tiempo invertido para reforzar el estudio, porque la gente que entra a Caminar es gente con déficit en eso. [...]"* (Estudiante 7).

Otras estrategias referidas son la vinculación contextual, el trabajo ocasional por proyectos, el trabajo en equipo, la transversalidad y el enfoque en la adaptación normativa para la mejora de la convivencia. Los estudiantes describen la im-

portancia del diálogo intersubjetivo que se da con algunos docentes como un factor estratégico para la vinculación positiva con la escuela y el alcance de los logros. Se identifican diferencias clave con el aula regular en la flexibilidad del tiempo para realizar actividades, en la exigencia, en el enfoque, en el desarrollo del proyecto, y en la condescendencia que se asocia a la exclusión percibida: *"Yo creo que nos tenían tan poquita fe que no nos, digamos, no nos hacían esforzar por algo. Nos daban cosas tan básicas porque no creían que fuéramos capaces con lo normal"* (Estudiante 7).

En cuanto al tercer objetivo las propuestas de mejora se plantearon en el ámbito de la infraestructura (salones adecuados, sillas cómodas, recursos de apoyo); en el ámbito organizacional (reuniones frecuentes, procesos de formación, enfoque socioemocional, actividades extracurriculares, alimentación); en el ámbito pedagógico (reformulación del PPP, organización curricular, fortalecimiento de alianzas, enseñanzas de estrategias para la metacognición, enfoque dialógico, contextualización de materiales); y en el acompañamiento (orientaciones contextualizadas, participación de autoridades educativas y profesionales de salud mental y física, atención a las necesidades poblacionales).

A partir de lo enunciado por docentes, directivos y estudiantes se elaboró una propuesta de mejora en tres ámbitos: la primera de orden nacional, que inicia con la formulación de orientaciones pertinentes y contextualizadas para CeS, incluyendo disposición de recursos y programas de formación docente; la segunda en el ámbito local, implicando el acompañamiento, la gestión de recursos y generación de alianzas; la tercera en el ámbito institucional, que inicia con la organización de reuniones y currículo, incluyendo las articulaciones y un proce-

so de concienciación y formación para mitigar la exclusión percibida.

## Discusión

Los resultados de la investigación permitieron elaborar una descripción que facilitó la comprensión del proceso de implementación del modelo, de las estrategias pedagógicas, y la configuración de una propuesta de mejora. Se dio cumplimiento a los objetivos y se pudo corroborar el supuesto teórico pues las percepciones de los sujetos fueron el insumo fundamental para comprender la realidad escolar tanto en los aspectos convergentes como en la divergencia, tal como planteaban Le Compte y Preissle (1992) y San Fabián (2000).

La investigación confirma los planteamientos de CEPAL (2022), Correa y Serna (2022), Gómez y Lopera (2019), MEN (2010), y Ordoñez et al (2022) al caracterizar la extraedad como un fenómeno multifactorial. Se corroboró la ausencia de una visión y atención sistémica de la extraedad, pues en el discurso se reconocen los factores socioeconómicos y culturales que afectan las trayectorias escolares, pero la atención parece reducirse a la formulación del MEF CeS, sin dar cumplimiento a lo estipulado en el Manual de Implementación (MEN, 2010), y sin el acompañamiento que se describe en los documentos de autoridades nacionales (MEN, 2016; MEN, 2020), tal como afirman García e Higueta (2022). Esto coincide además con los hallazgos de García e Higueta (2022), Gómez y Lopera (2019), Moreno (2021), y Senior, Valle, Botero y Narváez (2024), respecto de que la atención a la extraedad se caracteriza por ausencia de acompañamiento, inexistencia de procesos de capac-

itación, así como ausencia de orientaciones y una escasa o nula adaptación contextual.

En concordancia con los resultados se verifica la existencia de las consecuencias del rezago educativo en las aulas de CeS, acorde con lo planteado por CEPAL (2016, 2022) y ONU (2015), pues el estudiantado ha mostrado impactos individuales en el desarrollo académico (bajo rendimiento, escasa motivación, dificultad para enfrentar desafíos académicos); en la salud y el bienestar (baja estima, dificultades relacionales, afectación de la autoimagen, estrés, ansiedad, exclusión, problemas de convivencia), los cuales pueden tener impacto en el desarrollo económico y perpetuar las desigualdades sociales (Gómez y Lopera, 2019; Guerrero, 2018).

En cuanto a la estigmatización percibida por el estudiantado se establece una relación con los resultados de Gómez y Lopera (2019), por cuanto se evidencia un esfuerzo por acoger a la población en extraedad, en contraste con un discurso estigmatizante por algunos miembros de la comunidad educativa. La presente investigación no se enfocó en aspectos relacionados con la calidad académica; sin embargo, los datos proporcionados por los sujetos permiten afirmar que hay bajo rendimiento asociado a la extraedad, que afecta la calidad de la nivelación. Esto coincide con las dudas sobre la calidad académica planteadas por García e Higuera (2022), y con los hallazgos de Palacio (2019), al considerar que la nivelación se logra pero es insuficiente si no se ofrecen criterios de calidad para asumir los desafíos laborales o las demandas de la educación media y superior. La investigación evidenció que pese a las dificultades y obstáculos en el proceso de implementación, la existencia del MEF y su objetivo de contribuir a la conclusión de trayectorias escolares se cumple, pues los adolescentes que po-

drían estar fuera del sistema educativo encuentran un rol como estudiantes en la institución.

También se confirmó, siguiendo a Restrepo-Sáenz y Agudelo-Navarro (2022), la ausencia de datos oficiales y sistemas de seguimiento para comprender los MEF en Colombia, y la ausencia de un interés organizativo para la atención a la población en extraedad. En concordancia con los hallazgos de Gómez y Lopera (2019) se confirman la existencia de condiciones desfavorables para culminar las trayectorias escolares como la desatención de las familias, la desconfianza en el sistema educativo, la reprobación y las condiciones socioeconómicas, a las que se suman problemas migratorios, de salud mental y física, así como la ausencia del desarrollo de estrategias metacognitivas para el aprendizaje.

En cuanto a las propuestas de mejora referidas por los sujetos se encuentran en relación con las cinco recomendaciones formuladas por Thomas (2020) para atender población en extraedad: acompañamiento familiar a través de procesos de vinculación, asesoría para necesidades educativas del estudiantado, procesos de formación, atención a la salud mental, y programas de tutoría. La investigación de Thomas (2020), evidencia el carácter global de la problemática. Desde estas recomendaciones se planteó la propuesta de mejora para CeS.

## Conclusiones

La investigación permitió comprender la experiencia de implementación de CeS en el contexto urbano como alternativa para culminar las trayectorias escolares de los adolescentes. Las percepciones de los sujetos permitieron elaborar una descripción tanto del proceso de implementación como de las estrategias pedagógicas;

a partir de sus enunciados se pudo elaborar una propuesta de mejora que pueda favorecer la calidad y permanencia del programa para dar atención a la problemática del rezago educativo.

Los resultados pueden implementarse tanto en el ámbito institucional como en el local a través de acciones concretas como la gestión de recursos y alianzas, el desarrollo de estrategias para mitigar la exclusión, entre otros aspectos organizacionales y curriculares. La comprensión de la experiencia es en sí misma un instrumento para la reflexión, para comprender la institución como un espacio para la intersubjetividad desde la cual se construyen procesos educativos para mitigar las brechas sociales y los efectos del rezago educativo. A través de estos resultados la institución puede evaluar sus procesos y diseñar acciones concretas para la mejora de la labor docente y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Como fortalezas de la investigación se identifican el acceso a la población en los diferentes roles, la elección del diseño metodológico, así como la vigencia y pertinencia de la problemática. Se cuenta con la posibilidad de implementar la propuesta en la formulación de políticas educativas locales para la atención de la extraedad. Como debilidades se reconoce la limitación del enfoque cualitativo para la aplicación a otros contextos y la exclusión de estudiantes desertores o reprobados del MEF. Como amenazas se considera la exclusión de sujetos de los cursos en los que la investigadora funge como docente, la resistencia a los resultados, y la negativa a implementar la propuesta de mejora por basarse en experiencias particulares y no en datos estadísticos que facilitan la generalización.

Algunas de las investigaciones que pueden

realizarse para seguir aportando a la comprensión del MEF CeS y de la de la extraedad son la extensión de la investigación a otras instituciones, la inclusión de la perspectiva de estudiantes desertores o reprobados, el estudio del impacto de CeS en la culminación de trayectorias escolares, la caracterización del fenómeno de la extraedad. Las recomendaciones derivadas del análisis de los resultados son la elaboración de orientaciones contextualizadas por parte del MEN, la generación de alianzas, la gestión de recursos como la alimentación escolar, las estrategias de acompañamiento y formación para atención poblacional, la evaluación formativa del modelo, el desarrollo de estrategias para el cuidado socioemocional, y la implementación de estrategias para generar inclusión.

## Referencias

- Acevedo, I., Almeyda, G., Flores, I., Hernández, C., Székely, M., & Zoido, P. (2021). Estudiantes desvinculados: los costos reales de la pandemia. En: *Hablemos de política educativa #10*. Informe de la División de educación del BID. <https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-10-estudiantes-desvinculados-los-costos-reales-de-la-pandemia>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: Ecuador.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2022). *Panorama Social de América Latina y el Caribe, 2022*. (LC/PUB.2022/15-P), Santiago. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/3ca376cf-ed44-4815-b392-b2a1f80ae05a/>

- content
- Correa, C., & Serna, K. L. (2022). Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: cultivando un camino con sentido. *Psicoespacios*, 16(28), 1–16. <https://doi.org/10.25057/21452776.1460>
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de psicoterapia existencial*, 17, 17-23.
- García, J. S. & Higuera, S. (2022). Apropiación del modelo educativo flexible caminar en secundaria en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/36324>
- Gómez, M.P. & Lopera, A. (2019). *Una mirada a la condición de extraedad escolar dentro de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín*. [https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/3872/Lopera\\_Astrid\\_Alban\\_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/3872/Lopera_Astrid_Alban_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guerrero, L. A. (2018). Políticas compensatorias en México y el rezago educativo en el Estado de Hidalgo. *Edähi Boletín Científico De Ciencias Sociales y Humanidades Del ICShu*, 6(12). <https://doi.org/10.29057/icshu.v6i12.3083>
- Hernández-Sampieri, R.; Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- LeCompte, M.D. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2 ed.). San Diego, California: Academic Press.
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3).
- MEN (2010). *Manual de implementación Caminar en Secundaria*. Fundación Manuel Mejía.
- (2016). *Portafolio de Modelos Educativos Flexibles*. [https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89618\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89618_archivo_pdf.pdf)
- (2020). *Anexo técnico. Lineamientos Técnicos, Administrativos, Pedagógicos y Operativos para la implementación de los Modelos Flexibles del Ministerio de Educación Nacional*. [https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411041\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-411041_recurso_2.pdf)
- Moreno Echeverri, L. F. (2021). Exclusión educativa y violencia estructural en el modelo educativo flexible caminar en secundaria. <https://repository.udem.edu.co/handle/11407/7071>
- ONU, CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://elibro.net/es/ereader/ucuahtemoc/71673>
- Ordoñez, H., Ordoñez, C., & Bucheli, V. (2022). Identificación de las tendencias del estado actual de la extraedad en el acceso a la educación básica en Colombia aplicando inteligencia artificial. *Investigación e Innovación en Ingenierías*, 10(2), 106–118. <https://doi.org/10.17081/invinno.10.2.6130>
- Palacio, A. M. (2019). Un modelo flexible, para una propuesta social. Universidad EAFIT). <https://repository.eafit.edu.co/items/8ae5b9d0-acb4-42ef-a5d7-37a3071bee9d>
- Restrepo-Sáenz, A., & Agudelo-Navarro, D. (2022). Opportunities and challenges to support out-of-school children and youth through flexible education models. Case Study of Colombia. New Zealand: University of Auckland. <https://inee.org/sites/default/files/resources/ACCESS-Colombia-EN-FINAL-v5-1.pdf>
- San Fabián, J.L. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación* núm. 323, 9-28. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72927/008200230114.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Secretaría de Educación de Dosquebradas (23 de enero de 2018). *Proyecto Piloto "Caminar en Secundaria" se implementará en Dosquebradas*. <https://educacion.dosquebradas.gov.co/index.php/atencion-al-ciudadano/noticias/21-vigencia-2018/414-proyecto-piloto-caminar-en-secundaria-se-implementara-en-dosquebradas?highlight=WjYjY-W1pbmFyIiwZjZWN1bmRhcmlh10=>
- (2023). Estudio de Insuficiencia y Limitaciones Técnicas para la Prestación del Servicio Educativo. [https://drive.google.com/file/d/1\\_ciYTBOYMpbH-s64DDozaqY-3f1btCezX/view](https://drive.google.com/file/d/1_ciYTBOYMpbH-s64DDozaqY-3f1btCezX/view)
- Senior, A., Valle, L., Botero, R., y Narváez, M. (2024). Ruta de gestión escolar para el aseguramiento del aprendizaje en estudiantes extraedad en Colombia. *Revista De Ciencias Sociales*, XXX(2), 177-190. <https://lacasadelmaestro.co/wp-content/uploads/2024/05/Ruta-de-gestion-escolar-para-el-aseguramiento-articulo-1.pdf>
- Taylor, S.J., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Thomas W., D. R. (2020). *Perspectives of Over-age Graduates: Issues that Affected their Schooling* [Tesis doctoral, University of North Florida]. UNF Digital Commons. <https://digitalcommons.unf.edu/cgi/view-content.cgi?article=2006&context=etd>
- UNESCO (2022). Revisión de políticas públicas. <https://es.unesco.org/themes/politica-planificacion-educacion/revison-politicas>