



EDUCACIÓN A
DISTANCIA
UNIVERSIDAD CAUHTÉMOC

ACUERDO NO. 2025 CON FECHA DEL 15 DE SEPTIEMBRE DE 2020 DEL INSTITUTO DE EDUCACIÓN DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES

**EXPERIENCIAS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA
EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL MODELO
FLEXIBLE “CAMINAR EN SECUNDARIA” EN EL
ENTORNO URBANO DE DOSQUEBRADAS,
RISARALDA**

TESIS PARA: **DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRESENTA(N): **PAOLA ANDREA GÓMEZ GALLEGO**

DIRECTOR(A) TESIS: **DRA. AYME YOLANDA PACHECO**

DOSQUEBRADAS, COLOMBIA

Octubre de 2024

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	vi
DEDICATORIA	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT.....	1
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	5
1.1. Planteamiento del Problema.....	6
1.1.1. Contextualización.....	6
1.1.2. Definición del Problema.	19
1.2. Pregunta de Investigación	20
1.2.1. General	20
1.2.2. Preguntas secundarias.....	20
1.3. Justificación.....	21
1.3.1. Relevancia Social.....	21
1.3.2. Relevancia teórica.....	22
1.3.3. Relevancia metodológica.....	22
1.3.4. Relevancia pedagógica	23
1.4. Supuestos teóricos.....	23

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
2. Marco Teórico.....	26
2.1. Teoría educativa: la teoría crítica.	26
2.2. Análisis Conceptual.....	30
2.2.1. Los Modelos Educativos Flexibles (MEF).....	31
2.2.2. Modelo Flexible Caminar en Secundaria (CeS).....	38
2.3. Análisis referencial	60
CAPÍTULO III MÉTODO	73
3.1. Objetivos.....	74
3.1.1. <i>General</i>	74
3.1.2. <i>Específicos</i>	74
3.2. Diseño del método	75
3.2.1. <i>Diseño.</i>	75
3.2.2. <i>Alcance del estudio.</i>	75
3.3. Participantes.....	76
3.4. Escenario	77
3.5.1. Análisis Documental.....	80
3.5.2. Entrevista abierta semiestructurada.	80
3.6. Procedimiento.....	82

3.7. Operacionalización de las categorías de estudio	85
3.9. Consideraciones éticas	89
CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	91
4.1. Caracterización sociodemográfica.	92
4.2. Hallazgos relevantes en el trabajo de campo.	94
4.3. Datos descriptivos.	95
4.4. Resultados del primer objetivo: percepciones y experiencias en la implementación de CeS	95
4.4.1. Orientaciones para la implementación de CeS y conocimiento del proceso.	96
4.4.2. Capacitación y formación.	103
4.4.3. Normativa para la implementación y funcionamiento de CeS	107
4.4.4. Recursos	112
4.4.5. Ventajas y fortalezas de CeS	116
4.4.6. Desventajas y obstáculos.	121
4.4.7. Problemáticas poblacionales de CeS	136
4.4.8. Impacto	141
4.5. Resultados del segundo objetivo: estrategias pedagógicas en CeS	147
4.5.1. Estrategias formalizadas	147
4.5.2. Estrategias referidas por los docentes.	155
4.5.3. Estrategias identificadas por directivos y estudiantes	159
4.5.4. Diferencias con el aula regular	163

4.6. Resultados del tercer objetivo: propuestas de mejora.....	170
4.6.1. Mejoras en el ámbito infraestructural.....	170
4.6.2. Mejoras en el ámbito organizacional.....	172
4.6.3. Mejoras en el ámbito pedagógico.....	177
4.6.4. Mejoras en el acompañamiento.....	182
<i>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</i>	194
5.1. Discusión.....	195
5.1.1. Confrontación de los resultados con las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación.....	195
5.1.2. Confrontación de resultados con el marco teórico.....	209
5.1.3. Confrontación de resultados con el marco empírico.....	215
5.2. Conclusiones.....	220
5.2.1. Aplicabilidad de los resultados.....	222
5.2.2. Análisis FODA.....	224
5.2.3. Generación de nuevas líneas de investigación.....	227
5.2.4. Recomendaciones.....	227
<i>REFERENCIAS.....</i>	231
<i>LISTA DE TABLAS.....</i>	238
<i>LISTA DE FIGURAS.....</i>	239
<i>APÉNDICES.....</i>	240

ANEXOS.....246

AGRADECIMIENTOS

El proceso de formación doctoral y la realización de la investigación hacen parte de un camino largo, intrincado, en el que se tejen múltiples voces que de manera directa o indirecta contribuyen a nuestra formación y a la construcción del conocimiento. Los agradecimientos han florecido en el camino, y enuncio aquí algunos con el temor de olvidar alguna voz, algún nombre; reitero mi gratitud a todas las instituciones, personas y voces que fueron parte de esta investigación, principalmente a las siguientes:

A la universidad Cuauhtémoc, pues a través del proceso del doctorado motivaron el interés por la investigación, haciendo posible una formación que permite creer en las transformaciones educativas. El equipo docente es fiel reflejo de la calidad académica y humana que se imprime en sus procesos educativos.

A mi directora de tesis, Doctora Ayme Yolanda Pacheco, quien con su formación académica y humana hizo que el proceso fuese menos solitario, y además de orientar con rigurosidad la investigación, fue motivación e impulso cuando el camino se hizo difícil.

A la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero, especialmente a los docentes del programa Caminar en Secundaria, por su disposición amable, crítica y atenta, que favoreció el desarrollo de la investigación.

A los estudiantes del programa de antes y ahora, pues además de facilitar con su disposición atenta y afectuosa la investigación, construyeron con sus voces una nueva perspectiva que enriqueció no sólo el proceso, sino mi propia visión de la educación.

Finalmente, a los y las autoras de las de páginas que fundamentan el saber y el sentir de esta investigación: trabajar por una educación liberadora, capaz de ayudar a nuestros jóvenes a construir un futuro con dignidad y justicia.

DEDICATORIA

A mi familia, porque su fe en mis capacidades y posibilidades va más allá de mis propias expectativas, y me ha servido de aliento cuando me ha faltado el mío.

A mis hijas, Sara y Crisanti, porque me han hecho menos pesadas las ausencias a través de su amor y compañía.

A mi esposo, que me contagia su tranquilidad y su espíritu de aventura para hacer más amena la vida.

A mis amigos, que me han dado equilibrio a través de su formación y de la necesaria liviandad de la risa.

A mis estudiantes, que me recuerdan cada día que vale la pena.

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, problemáticas significativas para el sector. La investigación 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 se entrevistó a directivos, docentes y estudiantes del modelo con más de un año de experiencia, empleando el análisis de contenido. Entre los principales 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 ausencia 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. La investigación logró una descripción completa de la experiencia, desde la cual se formuló una propuesta de utilidad para la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas que contribuyan a mitigar el rezago en la educación secundaria.

Palabras Claves: Extraedad, Modelo flexible, Caminar en Secundaria, Dosquebradas, 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, significant problems for the sector. The research 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 was carried out and managers, teachers and students of the model with more than one year of experience were interviewed, using content analysis. The main 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 achieved a complete description of the experience, from which a useful proposal was formulated for decision making and the formulation of educational policies that contribute to mitigate the backwardness in secondary education.

Keywords: *Overage, Flexible Education Models, backwardness in secondary education.*

INTRODUCCIÓN

Los Modelos Educativos Flexibles son una estrategia del gobierno colombiano que busca acercar la oferta educativa a los sectores poblacionales con mayor necesidad, de manera que se puedan mitigar los efectos de la vulnerabilidad a través de la garantía del derecho a la educación para toda la población. El rezago educativo y la extraedad son problemáticas significativas en el ámbito educativo que generan consecuencias tanto para el desarrollo individual, como para el desarrollo comunitario y social. La presente tesis doctoral buscó la comprensión del proceso de implementación urbana de un Modelo Educativo Flexible, Caminar en Secundaria, que tiene como objetivo acercar la oferta educativa a niños y jóvenes en condición de extraedad de manera que puedan completar sus trayectorias escolares.

La extraedad y el rezago educativo están asociadas a la deserción escolar, cuyos efectos en la calidad de vida de la población 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. Esto implica, en todo caso, que la extraedad es una problemática que demanda atención en tanto afecta el futuro de los individuos, cuyo derecho a la educación es vulnerado. Este aspecto es ampliamente 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 para toda la población, para conseguir el desarrollo sostenible de las naciones. Los Modelos Educativos Flexibles son la estrategia que el gobierno de Colombia ha diseñado para procurar dicha garantía.

El modelo Caminar en Secundaria se ha implementado en Colombia desde hace más de dos décadas; fue creado para satisfacer las demandas del sector rural, sin embargo, la extraedad es un problema multifactorial 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 en el ámbito urbano de diversas ciudades, sin que exista una sistematización sobre el proceso. En Dosquebradas se ha implementado desde el 2018, y a pesar de que las cifras de extraedad persisten, el número de instituciones oferentes se ha reducido. Tanto en el ámbito nacional como en el local hay una ausencia de datos oficiales sobre el modelo, que funciona con las orientaciones, recursos y condiciones establecidas desde su origen para el contexto rural, sin que exista información o documentación nacional o local para comprender el funcionamiento de Caminar en Secundaria. Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como pregunta central: ¿Cuáles son las experiencias de la comunidad educativa sobre el proceso de implementación, las estrategias pedagógicas, así como las áreas de mejora, del modelo “Caminar en secundaria” implementado en el contexto urbano del municipio de Dosquebradas para facilitar la conclusión de trayectorias escolares?

La realización de la 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, y con problemas sociales que inciden en la deserción, la reprobación, y por tanto inciden en el rezago educativo. La investigación resulta relevante en tanto no es posible continuar atendiendo efectivamente las necesidades poblacionales si no se comprende la experiencia de los sujetos; la descripción de las percepciones y experiencias es un insumo para conocer el proceso de implementación, aportar al conocimiento del fenómeno, fundamentar la toma de decisiones así como el desarrollo de políticas educativas, y motivar el desarrollo de nuevas líneas de investigación para aportar al conocimiento y comprensión de la extraedad y de los programas para garantizar trayectorias escolares. En el marco de la teoría crítica, se abordó la investigación cualitativa fenomenológica teniendo como principio la idea de que los procesos educativos son herramientas centrales para la emancipación del sujeto, necesaria para la dignificación de la vida.

El trabajo está dividido en cinco capítulos. En el primer capítulo se plantea el problema de

investigación desde una contextualización de la extraedad en el ámbito global, nacional y local, para dar paso a la pregunta central de la investigación y explicar la relevancia de su realización. El segundo capítulo comprende el marco teórico, en el que se explica la relación con la teoría crítica, se aborda la definición de los modelos educativos flexibles, particularmente de Caminar en Secundaria, y se describen las investigaciones en el ámbito general de la extraedad y aquellas realizadas específicamente sobre el modelo. El tercer capítulo describe el método, iniciando con la justificación de la elección del enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico-hermenéutico, que facilitaron un abordaje de las problemáticas desde una perspectiva humana, dialógica y crítica. El capítulo IV presenta los resultados, obtenidos a través de las entrevistas, y ordenados según los objetivos; incluye la propuesta de mejora formulada a partir del análisis de datos. Por último, el capítulo V presenta la discusión y las conclusiones, que buscan aportar a la comprensión de la implementación con perspectiva sistémica y crítica de la investigadora.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del Problema

Este capítulo presenta una visión histórica de la problemática que origina la investigación: el rezago educativo en el nivel secundario y las estrategias empleadas para combatirlo. Para empezar, se sintetizan diversos aspectos sobre el desafío que representa el rezago educativo para la economía y el desarrollo social en Latinoamérica, como marco a la comprensión de las diferentes maneras en que las organizaciones internacionales han abordado el problema del rezago educativo (extraedad) y de las estrategias y programas para mitigarlo. Posteriormente se aborda una contextualización en el ámbito de Colombia, que se focaliza a continuación en el municipio de Dosquebradas. Se describe la problemática específica relacionada con la implementación del Modelo Flexible Caminar en Secundaria, para justificar la necesidad de conocer las perspectivas de docentes y estudiantes sobre la implementación del modelo, sobre las estrategias empleadas y las recomendaciones necesarias para mejorar la implementación, toda vez que las instituciones que cuentan con el modelo han ido disminuyendo, aunque no así la extraedad como problemática que le da origen.

1.1.1. Contextualización

El rezago educativo y las trayectorias escolares incompletas representan desafíos persistentes en el ámbito educativo a nivel mundial. En un contexto global cambiante y con demandas cada vez más específicas de habilidades para el acceso a empleos de calidad y al desarrollo sostenible, la educación se convierte en una herramienta sin la cual no es posible superar las brechas existentes entre los países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo, así como para disminuir la inequidad al interior de los territorios. En los diferentes países de América Latina el siglo XX significó una lucha por conseguir la alfabetización poblacional en aras de propender por el desarrollo económico y social. La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 establece en su artículo 26 la universalidad y gratuidad de la educación (ONU,

2023), a partir de lo cual los estados han reglamentado este derecho en sus cartas constitucionales, lo cual ha implicado también la generación de políticas tendientes a garantizar el acceso a la educación básica. En Colombia la educación es gratuita y obligatoria a partir de la Constitución Política de 1991, que consagra este derecho en su artículo 67 (Constitución Política de Colombia, 1991).

Esta legitimación generó y fortaleció campañas de alfabetización en América Latina, como la Campaña Nacional de Alfabetización de 1961 en Cuba (González et al, 2023), el Plan de Alfabetización y Cultura Popular y la Misión Robinson en Venezuela (Gobierno de Venezuela, 2005), el Plan Nacional de Alfabetización de 1947 en Brasil (Fernández, 2024), la Misión Científica *Lauchlin Currie* en Colombia (Garzón y Fregoso, 2020), así como las campañas e iniciativas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la UNESCO, que han desarrollado acciones conjuntas desde mediados de los 60 para fortalecer las políticas educativas en América Latina, lo que ha desencadenado transformaciones como, por ejemplo, el establecimiento de una educación obligatoria en los países, con diferencias de niveles (Acosta, 2022; Garzón y Fregoso, 2020).

Si bien todas las iniciativas han contribuido a la disminución del analfabetismo hasta llegar a cero en casos como Cuba y Venezuela, no son suficientes pues los cambios de época implican nuevas demandas: ya no basta con que la población cuente con alfabetización básica, pues los desafíos actuales exigen una mayor preparación para la inserción al mercado laboral y el mejoramiento de la productividad. Las acciones conjuntas por la educación aún contemplan la alfabetización básica y han logrado niveles casi universales de acceso a la educación primaria (ONU, CEPAL, 2016), pero falta aún considerar la reducción de la alfabetización funcional y mejores niveles de preparación para el contexto actual, lo cual requiere políticas educativas que logren trayectorias escolares completas para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En las primeras décadas del siglo XXI la educación en América Latina continúa mostrando

mejoras significativas en aspectos como la cobertura de la educación secundaria, pero aún tiene desafíos significativos en aspectos como el acceso, la equidad y la calidad de la misma. Proporcionar acceso a la educación secundaria a la población en estado de vulnerabilidad para reducir las brechas en materia de acceso y calidad implicó la generación de políticas educativas para ampliar la cobertura, estrategias para mitigar los efectos de la desigualdad económica y de la exclusión, con el ánimo de trabajar para garantizar en mayor o menor medida que los niños, niñas y adolescentes tengan las trayectorias escolares completas, para lo cual se contó con la cooperación internacional (ONU-CEPAL, 2016; UNESCO, s.f.; CEPAL, 2022). No obstante, y como señala Acosta (2022) la extensión de la obligatoriedad es importante para la garantía de universalización del acceso, pero es insuficiente para garantizar las trayectorias escolares.

América Latina continúa caracterizándose como una de las regiones con mayor desigualdad en el mundo, lo cual se hace evidente en el ámbito educativo, y se agudizó con la reciente pandemia originada por el COVID-19. El rezago escolar y la extraedad son dos factores asociados que se generan en las condiciones de vulnerabilidad como la inequidad, la pobreza, la migración, la discriminación, la reprobación y ambientes escolares desfavorecidos. La extraedad y el rezago aumentan el riesgo de deserción, y con ello amenazan la calidad de vida de las personas y el desarrollo social (UNESCO, s.f.). Las políticas públicas internacionales y nacionales, las estrategias y programas de las organizaciones y gobiernos en materia educativa, son factores determinantes para garantizar el desarrollo sostenible, como lo sostiene la Agenda 2030 (ONU, CEPAL, 2016).

El informe de CEPAL (2022) evidenció que las tasas de cobertura en los niveles de educación se habían estancado antes de la pandemia, lo que profundizó las desigualdades en educación e incrementó los índices de pobreza, lo cual constituye también un factor de rezago. Esto implica que si bien la pandemia agudizó las problemáticas sociales que generan rezago, reprobación y exclusión en los sistemas educativos, estas problemáticas ya eran graves antes

del 2020, y por tanto la agenda educativa internacional ya contemplaba como una necesidad la generación de estrategias y programas que contribuyeran a minimizar la desigualdad a través de la garantía de un acceso universal e inclusivo a la educación.

A continuación se examina la problemática de la extraedad, el rezago y la exclusión educativa, así como las políticas o estrategias para mitigarla, en el ámbito internacional, nacional y local.

1.1.1.1. Contexto Internacional. Las problemáticas educativas de América Latina dan cuenta de una deuda histórica para superar la desigualdad y la exclusión. Los diferentes informes de las organizaciones internacionales muestran año a año la preocupación por la superación de las brechas educativas, dadas las implicaciones que tienen para el desarrollo de la región. La Agenda 2030 adoptó en 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS); el ODS 4, referido a la educación, establece metas, parámetros e indicadores para que los estados latinoamericanos puedan enfocar sus esfuerzos en la superación de las inequidades generadas en la pobreza y evidenciadas en el sistema educativo. El informe de avances en materia educativa de CEPAL (2022), refiere que hace más de una década la región se enfrenta al desafío de mejorar la calidad educativa e incluir a los grupos excluidos por condiciones que generan vulnerabilidad, como la pertinencia a una minoría, la migración, la residencia en áreas rurales, la discapacidad, o pertenecer a un bajo nivel socioeconómico.

Aun cuando se han realizado avances en la región frente a la cobertura en educación y la conclusión de las trayectorias educativas, especialmente en primaria, en secundaria los avances de los diferentes países no muestran regularidad y la inequidad de conclusión de la secundaria se mantiene asociada a la vulnerabilidad socioeconómica (CEPAL, 2022). En los primeros años del milenio y hasta 2015, las estadísticas muestran una mejora en los índices de conclusión de la educación secundaria, pero a partir de esa fecha hay una desaceleración, que fue aún más lenta en los escenarios posteriores a la pandemia (Acevedo et al, 2021; CEPAL, 2022, UNESCO,

2022). Para el 2020, el 79, 2% de los estudiantes de bajos ingresos concluía su educación básica secundaria, frente al 96,9% de los estudiantes con mayores ingresos económicos (CEPAL, 2022). Las demandas actuales del contexto y la crisis social y educativa exigen medidas para lograr el incremento de los índices de culminación de las trayectorias escolares, y la mitigación de la brecha económica que impacta este resultado.

La pandemia ha sido entonces un factor determinante en el retraso para el cumplimiento del ODS-4 para la región, por la agudización de la desigualdad y la afectación a largo plazo de las trayectorias escolares y la calidad de los aprendizajes. Como constata el informe de CEPAL (2022), a pesar de haber transcurrido varios años desde la pandemia de COVID-19, la recuperación de América Latina ha sido lenta, parcial y asimétrica, caracterizada por un rezago en niveles de ocupación que mantiene desigualdades estructurales que afectan principalmente a mujeres y personas jóvenes. Este aspecto entra en relación con la finalización de las trayectorias escolares, pues desertar o no concluir la educación básica está asociado a empleos de baja calidad con poca seguridad social, a la informalidad, así como a un acceso limitado o nulo a educación técnica, tecnológica o profesional para mejorar las condiciones de vida. La no culminación de la educación básica es un factor que afecta gravemente la economía de las naciones, e impide superar las brechas de desigualdad y exclusión que afectan el desarrollo social de América Latina (Acevedo et al, 2021; CEPAL, 2022; UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

Acosta (2022) refiere que en promedio el 80% de los estudiantes de la región culminan el ciclo secundario básico, y el lento aumento en la cifra parece indicar que el camino para lograr trayectorias escolares completas tiene aún décadas de trabajo pendiente, que se ven afectadas por las transformaciones del mundo contemporáneo. La autora afirma que esta extensión de la obligatoriedad se apoya en tanto en una oferta educativa en la que persiste la desigualdad de base, como en una flexibilización de la oferta que integra niveles y adopta modelos flexibles (Acosta, 2022). Estos modelos hacen parte de los programas y estrategias que implementan los

diferentes gobiernos para evitar el rezago educativo, combatir la extraedad y mantener los índices de retención para la culminación de las trayectorias educativas, y varían de un país a otro:

- En Chile se promueven las Escuelas de Segunda Oportunidad para el reingreso de estudiantes desertores y en extraedad, y se emplean los Sistemas de Alerta Temprana para mitigar la deserción (Cifuentes, 2023; Richards, 2017).
- En Argentina el Programa Nacional de Becas Progresar busca fortalecer el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes en todos los niveles educativos (Gobierno de Argentina, s.f.).
- En México se implementó el Programa Nacional de Escuelas de Tiempo Completo, que extiende la jornada escolar y proporciona ambientes de aprendizaje enriquecidos con actividades extracurriculares para incentivar la asistencia y reducir la repetición de grados (Gobierno de México, 2015).
- En Perú se desarrollaron currículos diferenciados, especializados y flexibles, como la Educación Básica Alternativa (EBA) para permitir a jóvenes y adultos culminar sus trayectorias escolares con enfoque laboral (Gobierno del Perú, 2023).

Acevedo et al (2021) señalan que un desafío fundamental de América Latina para enfrentar el escenario actual consiste en trazar una agenda de recuperación educativa para amortiguar los efectos negativos de la pandemia, que ha de iniciar con la implementación de estrategias en el corto y mediano plazo para evaluar aprendizajes y diseñar acciones pedagógicas que mitiguen el rezago educativo, especialmente en estudiantes con mayor vulnerabilidad socioeconómica y con dificultades en las interacciones emocionales derivadas de la ausencia de relación con pares y maestros en el contexto educativo. Cifuentes (2023) incluye la urgencia de un enfoque para el desarrollo socioemocional en las instituciones educativas, la necesidad de subvenciones económicas, y el aumento de aulas alternativas con enfoque integral.

Como se evidencia en la literatura, la problemática de la exclusión educativa y la extraedad, y de la provisión de programas y estrategias para mitigarla y conseguir así trayectorias escolares completas, está vigente en el ámbito internacional latinoamericano. A continuación se examina específicamente el caso de Colombia.

1.1.1.2. Contexto Nacional. El rezago educativo hace parte de las problemáticas estructurales que requieren atención urgente para reducir las brechas socioeconómicas que afectan el desarrollo nacional. A partir de la constitución del 91, la educación en el país es gratuita hasta el nivel de media técnica, y obligatoria desde preescolar hasta básica secundaria, que corresponde a la culminación de grado noveno. No obstante, la legitimación del derecho no tiene carácter universal, y en el caso de la educación básica secundaria, persisten condiciones que obstaculizan la culminación de la trayectoria escolar como la extraedad, generada por diversos factores: el ingreso tardío al sistema, la repitencia, la migración, la vulnerabilidad, entre otros (CEPAL, 2022; Ordoñez, Ordoñez y Buchelis, 2022). El MEN (2022b) ha definido la extraedad como un desfase de dos o más años en la correspondencia grado-edad según la media de matriculación; como se refiere en la literatura, el desfase grado-edad es un factor asociado a la vulnerabilidad, y un indicador de alerta para la deserción que contribuye al deterioro de las condiciones de vida del adolescente e incide directamente en su futuro, así como en el desarrollo social (Acosta, 2023; Cifuentes, 2023; Correa y Serna, 2022; MEN, 2022a; Ordoñez et al, 2022; UNESCO, 2022).

Con relación al contexto regional, Colombia se ubica por debajo de la media en lo referido a las tasas de finalización de la secundaria, pero es el cuarto país entre las naciones de América Latina y el Caribe con mayores índices de extraedad, con 21% para el 2020 (UNESCO, 2022); en la educación secundaria 152.167 estudiantes se encuentran en extraedad, con una mayoría significativa de estudiantes masculinos (Ordoñez et al, 2023). Las modificaciones normativas han promovido que se puedan adaptar las acciones locales para atender la multiculturalidad, la

diversidad étnica, para contar con enfoque de género e incluso para atender a la población migrante (MEN, 2021; UNESCO, 2022; Villa-Guardiola et al, 2023). Los retos persisten a pesar de los avances, por lo cual el gobierno nacional ha diseñado la Estrategia de Acogida, Bienestar y Permanencia, que busca apoyar la consecución de trayectorias escolares completas. Esta estrategia comprende sistemas de información y alertas tempranas (Observatorio de Trayectorias Educativas -OTE-, Sistema de Información de Matrícula -SIMAT-, y Sistema para el Monitoreo, la Prevención y el Análisis de la Deserción Escolar -SIMPAD-), planes de permanencia, un Programa de Alimentación Escolar -PAE-, transporte escolar focalizado, inversión en ambientes de aprendizaje. Estas acciones están orientadas a mitigar los efectos de la vulnerabilidad social y prevenir la deserción.

En cuanto a programas y estrategias de carácter pedagógico y asociadas al currículo para atender la extraedad en la secundaria, se identifican principalmente los Modelos Educativos Flexibles (MEF) que se focalizan en el ámbito rural, por las problemáticas de acceso y brecha educativa que presenta el sector (MEN, 2022). La Tabla 1 sintetiza las estrategias activas para secundaria se enfocan en la extraedad y en el estudiantado con condiciones especiales de acceso y permanencia; es importante destacar que los diferentes documentos institucionales refieren que estas estrategias se desarrollan en su mayoría en las zonas rurales o urbanas marginales (MEN 2022a), e incluso se caracterizan como programas para atender la discapacidad cognitiva y/o psicosocial (MEN, 2022b).

Tabla 1.

Modelos Flexibles para atender la extraedad en básica secundaria según el MEN (2022b).

Modelo	Característica	Población focalizada
Postprimaria rural	Desarrolla las áreas obligatorias y Proyectos Pedagógicos Productivos.	Adolescentes y jóvenes del sector rural.
Secundaria Activa	Privilegia la pedagogía de la acción y se desarrolla mediante textos.	Jóvenes en extraedad, de sexto a noveno grado.
Caminar en Secundaria	Se desarrolla mediante Proyectos Pedagógicos Productivos con módulos.	Estudiantes de la zona rural en extraedad, de sexto a noveno grado.
Modelo Educativo PACES (Propuesta de Aprendizajes para Cambiar Entornos Sociales).	Para zonas rurales o urbano-marginales.	Dirigido a personas no escolarizadas en situación de vulnerabilidad o víctimas del conflicto.
Modelo Etnoeducativo para Comunidades Negras del Pacífico.	Para personas que no han completado su educación básica primaria o secundaria; se focaliza en zonas de difícil acceso, con altos índices de pobreza, rurales o urbano marginales, y víctimas del conflicto.	Jóvenes, adultos y adultos mayores de las comunidades negras del Pacífico colombiano.
Tejiendo saberes	Focalizado en el proceso de reintegración de la población de contextos vulnerables, rurales o urbano-marginales.	Jóvenes en extraedad y adultos víctimas o desmovilizados del conflicto armado.

A partir de 2014, Caminar en Secundaria se establece como programa piloto a nivel nacional en el sector rural, con presencia en varios departamentos (MEN, 2016) con el objetivo de nivelar el desfase grado edad y facilitar la continuidad de la trayectoria escolar hacia los grados o niveles siguientes. Las cifras en el sector urbano en Colombia revelaban la presencia de abandono, extraedad y deserción o riesgo de deserción, por lo cual a partir del 2014 se implementa en algunas instituciones el modelo Caminar en Secundaria como alternativa para atender la población estudiantil rezagada en su proceso por diferentes circunstancias (MEN, 2021). Como señala el portal de la Secretaría de Educación de Medellín, que inició como prueba

piloto en 2018, la estrategia sólo será aplicable en los ciclos 6 y 7 (Caminar 1) y 8 y 9 (Caminar 2), con la metodología de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), reiterando que el modelo fue pensado y diseñado para el contexto rural, como dan cuenta los materiales proporcionados por el MEN (Secretaría de Educación de Medellín, s.f.).

El modelo Caminar en Secundaria lleva varios años de haber iniciado proceso de pilotaje en entornos urbanos; no obstante, a la fecha no se han diseñado nuevos materiales u orientaciones específicas para su implementación, ni se cuenta con datos compilados en el orden nacional para comprender su impacto. Las diferentes búsquedas muestran que se ha desarrollado en ciudades como Medellín, Sabaneta, Bogotá, Cali, Armenia, Pereira y Dosquebradas; no se cuenta aún con datos oficiales sobre la implementación de Caminar en Secundaria en el entorno urbano.

En un proceso de formación realizado por funcionarios del MEN el 22 de junio de 2023, el Director de Cobertura y Equidad, Luis Eduardo Acuña, junto con los funcionarios Alexander Duque y Robert Villar de la Dirección de Calidad, manifestaron no conocer cifras de implementación del modelo en el entorno urbano, y de hecho orientaron la capacitación remota como si se tratara de un contexto rural, manifestando que no conocían la implementación urbana, ni en cifras ni documentación, y tampoco podían dar cuenta de adaptaciones, orientaciones u otros aspectos que permitieran comprender u orientar el modelo en la urbanidad. Los funcionarios hacen parte del Grupo de Educación en el Medio Rural y para jóvenes y Adultos, y durante el desarrollo de la capacitación manifestaron regocijo de que se adaptara un modelo del campo a la ciudad, pues por lo general es al contrario, y alentaron a la Secretaría de Educación y al cuerpo docente que participó del evento, a la sistematización de la experiencia para fortalecer la existencia y continuidad del modelo.

1.1.1.3. Contexto local. En el municipio de Dosquebradas la situación de extraedad generada tanto por la vulnerabilidad, como por la repitencia, reprobación o deserción, presenta cifras significativas. La Tabla 2 muestra los índices anuales de 2015 a 2022 en aspectos asociados a la condición de extraedad. El dato de cobertura neta se refiere a “[...]la relación entre el número de estudiantes matriculados en secundaria que tienen la edad teórica para cursar ese nivel (11 a 14 años) y el total de la población correspondiente a esa misma edad” (Datos abiertos, 2023). La variación anual muestra la persistencia de las problemáticas de base: la cobertura neta ha avanzado 5,65%, los índices de deserción han presentado variación con tendencia al aumento, la deserción en el nivel secundario se mantiene al alza y con cifras superiores a la media nacional, las tasas de reprobación son significativas y superiores a las de la primaria y la media, y la diferencia entre la reprobación y la repitencia revela un porcentaje significativo de adolescentes que, tras reprobado, se quedan fuera del sistema educativo, lo que implica un riesgo de precariedad en las condiciones de vida.

Tabla 2.

Índices anuales de situaciones asociadas a la extraedad en Dosquebradas.

AÑO	COBERTURA NETA	DESERCIÓN GENERAL	DESERCIÓN SECUNDARIA	REPROBACIÓN	REPITENCIA
2015	74,49	3,36	4,86	13,08	2,41
2016	74,81	3,69	5,36	14,57	1,24
2017	73,38	3,58	4,87	12,05	1,51
2018	78,29	3,36	4,17	12,18	0,52
2019	80,65	4,09	5,12	17,18	3,69
2020	82,12	2,11	2,23	16,29	12,03
2021	82,34	4,49	5,49	16,32	8,74
2022	80,14	6,08	8,23	14,98	11,06

Nota: la tabla se elaboró a partir de los Datos Abiertos del Gobierno de Colombia (2023).

Esta permanencia de la problemática es probablemente la que orienta la decisión de la Secretaría de Educación Municipal (SEM) de implementar el modelo Caminar en Secundaria en

el entorno urbano a partir del 2018. Si bien no hay una proyección oficial de datos compilada, el informe anual titulado “Estudio de insuficiencia y limitaciones técnicas para la prestación del servicio educativo” de los años 2018 a 2022, permite comprender cómo se ha dado el proceso de atención a la población extraedad del municipio. Según la Secretaría de Educación Municipal (SEM, 2018), seis instituciones iniciarían en el modelo el primer año: Enrique Millán Rubio, Agustín Nieto Caballero, Fabio Vásquez Botero, Santa Juana de Lestonac, Santa Isabel, y Los Andes, con grupos que oscilarían entre los 15 y máximo 25 estudiantes, con edades entre los 13 y los 16 años. En el informe anual de limitaciones del año siguiente (SEM, 2019), se puede verificar que contrario al anuncio, la I.E. Agustín Nieto no implementó el modelo, que ese año benefició a un total de 191 estudiantes, y se incrementó al 2019 en 25, para un total de 216 beneficiarios. Esta cifra, en comparación con los datos de la Tabla 2, muestra que la implementación de la estrategia es insuficiente para las necesidades municipales.

Entre 2018 y 2022, la estrategia Caminar en Secundaria ha presentado variaciones en su implementación y en su impacto. La Tabla 3 muestra el número de estudiantes beneficiados año a año y las instituciones en que se implementó el modelo. Puede observarse que el número de estudiantes beneficiarios se ha reducido, así como las instituciones que ofrecen el modelo. Los relatos de los docentes y las experiencias referidas por directivos y funcionarios de manera informal, indican que las dificultades de implementación, el escaso acompañamiento, y muy especialmente los desafíos socioemocionales que supone el trabajo pedagógico con la población estudiantil, han sido factores determinantes a la hora de tomar la decisión de continuar ofertando la estrategia.

Tabla 3.

Estudiantes beneficiarios de CeS y número de instituciones oferentes por año.

<i>Año</i>	<i>Número de estudiantes en la estrategia</i>	<i>Número de Instituciones que la ofertan</i>
2018	191	5
2019	216	5
2020	189	3
2022	142	2
2023	157	2

Nota: la tabla organiza los datos proporcionados por los informes de la Secretaría de Educación Municipal (SEM, 2019-2020-2022-2023-2024).

Los diferentes informes no referencian datos del 2021, sin embargo la experiencia estuvo activa, por conocimiento personal, en al menos dos instituciones. Actualmente el modelo se desarrolla en la I.E. Fabio Vásquez Botero y en la I.E. Manuel Elkin Patarroyo; esta última no estaba dentro de las instituciones iniciales, lo que muestra que otra institución desertó. Como se evidencia en la información, las dificultades que se enfrentan en la implementación de la estrategia han orientado a las instituciones a prescindir de la misma y atender a la población en extraedad en el aula regular. Los docentes y la experiencia personal de la investigadora han mostrado una población caracterizada por dificultades económicas, problemas sociales, problemas de salud física y mental, adicciones, migración y fronteras invisibles, que han reprobado o desertado en repetidas ocasiones, o que han tenido serias dificultades comportamentales y han sido excluidos de otras instituciones. Aún no se dispone de datos oficiales del municipio sobre la movilidad, reprobación y deserción en el modelo. La experiencia muestra que las instituciones optan por matricular inicialmente un número mayor al sugerido (entre 26 a 30 estudiantes por curso) dado que durante el año escolar hay una deserción significativa, por lo que al finalizar los grupos suelen estar en el rango de 15 a 25, o incluso con un número menor.

Los docentes e instituciones refieren que la asistencia técnica y el apoyo para desarrollar

la estrategia es incipiente, inoportuno y desconoce el contexto, como se ha visto en los escasos procesos de capacitación orientados tanto desde la SEM como desde el MEN. La presencia de la estrategia disminuye, pero las cifras de secundaria siguen siendo preocupantes: extraedad de 14,52% para el grado sexto, 15,37% para séptimo, 11,41% para octavo, y 10,8% para noveno, con una tasa de deserción del 8,23 (SEM, 2023). Los informes internacionales, nacionales y locales, coinciden en la demanda de estrategias para atender condiciones de vulnerabilidad, y en la necesidad de acciones para una acción educativa incluyente, flexible, que contribuya a disminuir las brechas de la inequidad al atender situaciones particulares generadoras de exclusión, pobreza y deficiente calidad de vida.

1.1.2. Definición del Problema.

En este contexto complejo, resulta necesario emprender procesos de investigación que faciliten la comprensión del fenómeno de implementación del modelo. Dosquebradas se ha caracterizado por la alta movilidad de su población debido a migraciones nacionales y transnacionales, una escasez de escenarios deportivos y culturales para la juventud, un problema grave de microtráfico y fronteras invisibles, así como de informalidad laboral y pobreza. Este escenario, junto a los datos municipales de deserción, reprobación y extraedad, configuran un panorama de riesgo para los adolescentes y jóvenes, que al no contar con estrategias para completar sus trayectorias escolares se enfrentan a proyecciones de futuro en las que se perpetúa el círculo de la pobreza. Las dos instituciones urbanas en las que se implementa el modelo, Manuel Elkin Patarroyo y Fabio Vásquez Botero, tienen comunidades en las que se evidencia la vulnerabilidad descrita, y en las que se ha hecho necesaria la implementación de Caminar en Secundaria para atender la necesidad latente, aún con los múltiples desafíos que supone.

La implementación del modelo surgió de una necesidad que no puede desatenderse: con

las cifras se demuestra claramente la urgencia de ofrecer alternativas para la culminación de trayectorias escolares, de lo contrario se verían afectadas no sólo la calidad de vida de los adolescentes y jóvenes y sus familias, sino la sociedad en pleno. No obstante, la implementación ha mostrado graves problemas y en lugar de fortalecerse y aumentar para atender la necesidad, ha disminuido pues no hay un proceso de acompañamiento ni contextualización que facilite su continuidad. El municipio no cuenta con datos organizados y no ha aprovechado las bases de datos nacionales para sistematizar la experiencia; las instituciones procuran responder a los desafíos de la cotidianidad, sin la organización investigativa que podría contribuir a la comprensión de la experiencia. En este contexto se hace necesario emprender acciones para comprender el proceso de implementación desde la perspectiva de la experiencia de los sujetos que han sido partícipes del Modelo Flexible Caminar en Secundaria.

1.2. Pregunta de Investigación

1.2.1. General

¿Cuáles son las experiencias de la comunidad educativa sobre el proceso de implementación, las estrategias pedagógicas, así como las áreas de mejora, del modelo “Caminar en secundaria” implementado en el contexto urbano del municipio de Dosquebradas para facilitar la conclusión de trayectorias escolares?

1.2.2. Preguntas secundarias

- ¿Qué percepción tienen docentes, directivos y estudiantes respecto de la implementación del modelo para facilitar la culminación de los estudios de secundaria?
- ¿En la experiencia de los participantes, qué estrategias pedagógicas se utilizaron durante la implementación del modelo para el logro de su objetivo de culminación de la secundaria?
- ¿Cuáles son las propuestas referidas por docentes, directivos y estudiantes, que sugieren implementar para la mejora y continuidad del modelo en su propósito de completar la

trayectoria escolar?

1.3. Justificación

Comprender las problemáticas que aquejan a la población en estado de vulnerabilidad y emprender acciones para mitigarlas es una obligación de las sociedades. La educación es, como afirma la comunidad internacional, una herramienta fundamental para la transformación social (CEPAL, 2022), y por eso la comprensión de las dinámicas educativas se hace necesaria para que las acciones pedagógicas puedan orientarse a trabajar, con visión sistémica, para promover transformaciones sociales en aras de un desarrollo social sostenible y el mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. En este sentido, la investigación es conveniente puesto que en el contexto nacional y local no se cuenta con datos suficientes que permitan comprender la implementación de programas para atender necesidades específicas de la población en extraedad. Las cifras en el ámbito global y local revelan año tras año la persistencia de la problemática (CEPAL, 2022, MEN, 2021, SEM, 2023), y las orientaciones coinciden en la necesidad de favorecer de estrategias del orden de Caminar en Secundaria, lo que hace que la comprensión de la implementación del modelo sea relevante para que la ciudad pueda responder a los desafíos del contexto actual desde la configuración de un contexto educativo incluyente.

1.3.1. Relevancia Social.

En cuanto a la relevancia social, la investigación es un eslabón en el ámbito nacional y un primer paso en el ámbito local para comprender el funcionamiento del modelo y las acciones que podrían mejorarlo, para que su impacto sea mayor en un entorno que necesita con urgencia acciones para reducir la brecha de la desigualdad. Como se refiere en la literatura, el rezago educativo influye en la deserción escolar y esta a su vez incide negativamente en el desarrollo integral de sujeto, en la calidad de vida, además de que impacta negativamente a la sociedad (Acevedo et al, 2021; Correa y Serna, 2022; Gómez, 2019; MEN, 2022b; Ordoñez et al, 2022;

Richards, 2017; Rodríguez, 2020; UNESCO, 2022; Villa et al, 2023). Los resultados de la investigación pueden contribuir a la mejora de la estrategia Caminar en Secundaria y con ello a la mejora en la calidad de vida de los jóvenes pertenecientes al modelo y sus familias.

1.3.2. Relevancia teórica.

En lo referido a la utilidad teórica en el ámbito nacional las investigaciones sobre el tema son escasas, y nulas en el ámbito local. Dado que no se cuenta con información suficiente ni sistematización de experiencias frente al proceso de implementación del modelo, la información estadística no tiene criterio diferencial para comprender en cifras el funcionamiento de la estrategia en la urbanidad, ni se ha organizado y analizado la información específica, todo proceso de investigación sobre el tema puede ser una herramienta para comprender las dinámicas bajo las cuales funciona el modelo y los desafíos que enfrenta. Este proceso investigativo se focaliza en los roles de directivos, docentes y estudiantes, al considerar que las voces de los agentes son claves para comprender el funcionamiento del modelo, los desafíos que supone y las posibilidades de mejora de acuerdo a las diferentes perspectivas.

1.3.3. Relevancia metodológica.

Cómo señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la metodología cualitativa y el enfoque fenomenológico hermenéutico son ideales para comprender las experiencias de los sujetos frente al fenómeno. Si bien, como señala Ramos-Galarza (2020), las representaciones descritas en este tipo de investigación son de carácter subjetivo, es claro que la organización de los datos estadísticos, siendo necesaria, no puede proveer una visión integral y compleja de la implementación del modelo, como si puede lograrse a través de la exploración de las experiencias de quienes han participado de la estrategia. La utilidad metodológica reside pues en la posibilidad de comprender el fenómeno desde la profundidad y riqueza de las experiencias educativas de los docentes y estudiantes, lo que puede facilitar la toma de acciones para la mejora del modelo.

1.3.4. Relevancia pedagógica

En el aspecto práctico, el estudio puede tener implicaciones importantes para el contexto de las instituciones y del municipio, e incluso en contextos nacionales con características semejantes, pues la comprensión del proceso de implementación, de las barreras y obstáculos, así como de las estrategias implementadas, puede facilitar la identificación de áreas de mejora. El modelo Caminar en Secundaria representa un desafío para las instituciones, y es a la vez una oportunidad importante para que los estudiantes puedan nivelarse y culminen sus trayectorias escolares. Los resultados de la investigación pueden facilitar la formalización, contextualización y sistematización de los procesos de implementación, así como contribuir con las autoridades locales para mejorar la calidad de la educación en el municipio. El impacto de los resultados, dada la poca literatura específica sobre el tema puede extenderse, como se señaló, incluso a contextos similares en el ámbito nacional.

En suma, la investigación de las experiencias de la comunidad educativa sobre la implementación del Modelo Flexible Caminar en Secundaria, se justifica en términos de su conveniencia, relevancia social y posible impacto en la mejora de la educación secundaria a población en estado de vulnerabilidad en el municipio de Dosquebradas; además, contribuye en la configuración del conocimiento teórico, metodológico y pedagógico en el campo educativo, a través de un enfoque que facilita la profundización en la experiencia de los actores educativos. Las conclusiones y resultados del estudio pueden ser una fuente importante de información para la toma de decisiones y la mejora de la enseñanza.

1.4. Supuestos teóricos.

En el marco del enfoque fenomenológico se asume que las experiencias de los sujetos que participan en el modelo CeS (Caminar en Secundaria) son una fuente de información fundamental para un proceso de mejora. Como refieren Le Compte y Preissle (1993) los

significados que los estudiantes le asignan a la vida en la escuela pueden ser radicalmente diferentes a los de los docentes. Se asume que las diferentes percepciones, mediadas por las relaciones de poder y pedagógicas, proporcionan un conocimiento global de cómo se implementa y desarrolla Caminar en Secundaria en el municipio pues, como afirma San Fabián (2000), la realidad escolar no es la misma para todos los sujetos. Las estrategias pedagógicas referidas por docentes y directivos y las percibidas y evidenciadas en el discurso de los estudiantes facilitan la comprensión del proceso de implementación y desarrollo, asumiendo que pueden o no corresponder con las características y fundamentos del modelo. Además, en el discurso de docentes, directivos y estudiantes se encuentran claves e indicaciones que sirven como fundamento a una mejora del modelo Caminar en Secundaria que facilite su permanencia y extensión para la atención de la problemática de la extraedad en el municipio.

Este primer capítulo permitió describir la problemática de base que justifica la implementación del modelo Caminar en Secundaria como estrategia para nivelar estudiantes, favorecer la consecución de trayectorias escolares completas y reducir la brecha de inequidad. Las organizaciones internacionales, los gobiernos latinoamericanos, el gobierno nacional y las autoridades locales, ponen de manifiesto el impacto negativo de la extraedad y otras condiciones asociadas como la deserción y el rezago, para la calidad de vida de los individuos y el desarrollo sostenible de las comunidades, lo que eleva la importancia de implementar estrategias para responder a la problemática, y de comprender el funcionamiento e impacto de los modelos existentes para evaluar su efectividad y dar continuidad a las acciones de mejora en el orden local, articuladas a las orientaciones globales. La experiencia de los participantes es un insumo fundamental para comprender diferentes aspectos en la implementación del modelo, así como para rescatar las estrategias pedagógicas y propuestas que permitan que su mejora y continuidad.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2. Marco Teórico.

El presente capítulo da cuenta de los elementos teóricos que soportan la investigación. Se inicia esta exploración con una descripción de la teoría crítica, destacando sus elementos fundamentales, y explicitando las formas en las que los postulados se relacionan con la problemática y con la investigación. Se continúa con un análisis conceptual de las categorías de estudio, que empieza con una descripción de los modelos flexibles, luego se focaliza en la explicación del modelo flexible Caminar en Secundaria, y en la extraedad como condición fundamental para participar del modelo; posteriormente se da paso a la descripción del concepto de percepción que permita explicar la participación de la comunidad en el modelo. El capítulo cierra con la compilación de los aspectos centrales de los diversos trabajos sobre el tema, que se constituyen en antecedentes de la presente investigación.

2.1. Teoría educativa: la teoría crítica.

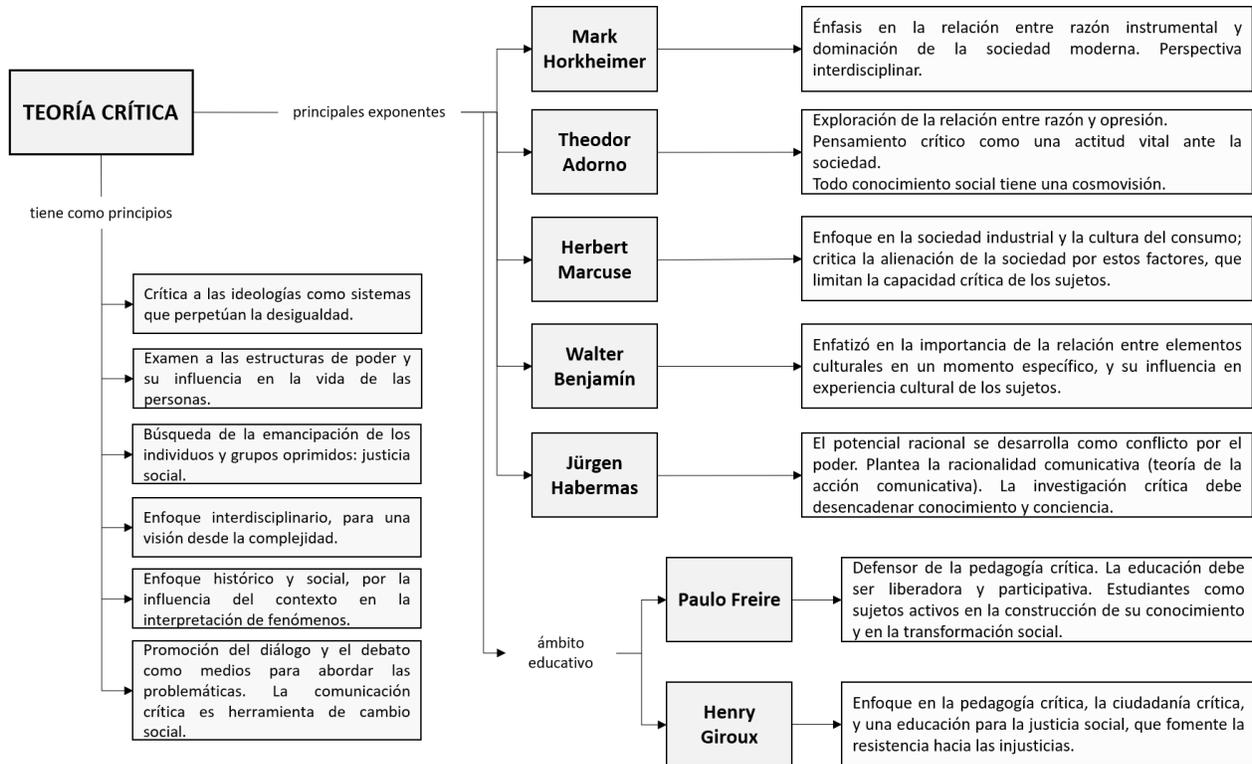
Pensar el rezago escolar como problema global, en términos de cifras, oculta la idea de que quien se encuentra rezagado en el sistema es un sujeto con una identidad, unas expectativas de vida; un estudiante que se encuentra en la condición de extraedad por múltiples causas, que conciernen tanto a la sociedad, como a la escuela y al sujeto mismo (Guzmán, Durán, y Franco, 2009). En las teorías educativas clásicas el rol del estudiante era pasivo; se consideraba un ente capaz de recibir instrucción y de modificar comportamientos en torno a ella (Carcaño, 2021); lo que conllevaba a que el fracaso educativo fuera descrito con un discurso despectivo de la caracterización del estudiante (Aranda y Parra, 2014). Con el surgimiento de nuevas teorías el rol del estudiante cambió a una perspectiva más acorde con las nuevas concepciones de infantes y adolescentes como protagonistas de su propio proceso de aprendizaje (Martín, 2011). En este sentido, la teoría crítica permite comprender la problemática del rezago escolar y la extraedad desde una perspectiva compleja, en la que la caracterización del sujeto- estudiante y de las

relaciones pedagógicas pueda reflejar las dinámicas sociales actuales.

Aranda y Parra (2014) explican que la teoría crítica tiene sus orígenes en los postulados de Marx y Engels, y en la urgencia de problematizar la racionalidad en el marco de circunstancias de la Segunda Guerra Mundial. Díaz y Pinto (2017) afirman que la teoría crítica es dinámica, en tanto que cambia, se reinterpreta y actualiza, deslindándose de la idea de la reproducción conceptual de la realidad, para responder a los desafíos de la formación y constitución de la realidad desde los sujetos, considerando sus intereses y su rol en la transformación social. Así, la teoría crítica tiene como objetivo el análisis, la comprensión, explicación de las estructuras de poder, para la superación de las contradicciones de la sociedad y la emancipación del sujeto de las inequidades de la sociedad, que está imbuida en el contexto de la productividad y el consumo, lo que profundiza y reproduce las condiciones de desigualdad. Los aportes de las diferentes corrientes y las contextualizaciones han permitido caracterizar la teoría crítica considerando que el currículo no es neutro, sino que reproduce las estructuras de poder, lo cual puede resultar peligroso. Los principales exponentes y postulados de la teoría crítica se sintetizan en la figura 1:

Figura 1.

Principios y exponentes de la teoría crítica según Giroux (1999) y Lorente (2012).



En el ámbito educativo, la teoría crítica considera los fenómenos desde una visión global y dialéctica (Díaz y Pinto, 2017); considera que el fin de la educación es la emancipación del sujeto, por lo cual se hace fundamental el desarrollo de relaciones dialógicas entre el docente y el estudiante: el primero como sujeto activo que supera el rol instruccional y diseña acciones pedagógicas con actitud crítica, para orientar al estudiante, agente responsable de su rol histórico-social, a transformarse a partir de la reflexión de sus relaciones con otros y con sus circunstancias particulares. Esto implica asumir las relaciones pedagógicas desde una consideración dialéctica, con el lenguaje como herramienta fundamental que intermedia el proceso de aprendizaje, comprendido como la interacción entre la subjetividad y los factores relacionales, históricos y contextuales del sujeto (Aranda y Parra, 2014; Giroux, 1999; González,

2009; Lorente, 2012; Nava, 2017).

Desde esta perspectiva, el sujeto no está escindido del objeto del conocimiento, sino inmerso en él. Nava (2017) entiende el conocimiento humano como un proceso relacional entre un sujeto que no puede conocer plenamente la realidad, y un objeto por conocer desde el cual puede suponer, conjeturar y construir un discurso sobre la realidad. Desde el punto de vista de la teoría crítica no es posible comprender los fenómenos deslindados de la experiencia de los sujetos. En este sentido, la teoría crítica fundamenta la idea de que el estudiante construye su propio discurso como producto de la interacción, con una actitud crítica hacia el discurso reproducido por la escuela y por la sociedad. Examinar la problemática de la extraedad y la forma como las instituciones dan respuesta a ella es necesario para superar la visión reduccionista que asume el fracaso escolar como una condición hereditaria en los entornos sociales de las clases no dominantes, dado que hacen parte de una escuela que reproduce mundos que no son 'su mundo' (Aranda y Parra, 2014), o como incapacidad de los sujetos, caracterizados despectivamente (Guzmán, Durán, y Franco, 2009).

González (2009) afirmaba que, pese a los cambios drásticos en las dinámicas sociales de los últimos años, la educación sigue siendo principalmente instruccional, desconociendo las voces de los estudiantes como sujetos activos. Martín (2011) asevera que las prácticas áulicas revelan teorías educativas subyacentes en las que perviven concepciones conductistas. Si bien, como afirma Nava (2017) el problema de la relación sujeto-objeto del conocimiento no puede tener una solución única porque se corresponde con intereses y necesidades particulares, si es importante reconocer los conceptos que subyacen las prácticas, y la influencia que puedan tener en la respuesta que se da desde las instituciones a problemáticas como la extraedad y el rezago educativo. Es decir, es importante comprender el fenómeno desde las prácticas y las voces de los sujetos que participan en él, así como desde el contexto particular y las circunstancias sociohistóricas, lo que implica comprender la educación como acto político (Aranda y Parra, 2014;

Nava, 2017).

Desde la perspectiva expuesta, la teoría crítica provee a la investigación sobre la problemática del rezago educativo de un marco epistemológico con las características de complejidad que exige la comprensión de la problemática. Al considerar a los sujetos, el contexto particular y el sociohistórico, la emocionalidad, las dinámicas y discursos, y la complejidad de las interacciones entre todos estos elementos en el proceso educativo, se supera la visión reduccionista y netamente estadística del problema, para facilitar la profundización en el conocimiento del mismo, y su posible transformación. Si bien desde el ámbito investigativo no se transforman los múltiples factores asociados a una problemática, si se puede construir una visión que contribuya a la comprensión del fenómeno (Díaz y Pinto, 2017) para elevar la calidad de las interacciones educativas y construir la posibilidad de transformación del entorno, en busca de contribuir a la superación de la desigualdad.

La teoría crítica en el ámbito educativo implica la consideración de una escolarización digna, es decir, la defensa de la idea de que a través de la educación se lucha por una vida cualitativamente mejor, con relaciones sociales más justas. Las estrategias como “Caminar en Secundaria”, que buscan atender a una población vulnerable por un rezago escolar de origen multifactorial, requieren ser examinadas desde este paradigma con una perspectiva amplia, que no se enfoque en las características individuales de los sujetos, sino en los diferentes factores que, desde la intersubjetividad, han intervenido en las trayectorias escolares de los estudiantes, en las estrategias e interacciones docentes e institucionales que afectan la permanencia y calidad del proceso educativo, para proponer desde este conocimiento discursivo las estrategias y transformaciones que puedan conducir a una educación más digna.

2.2. Análisis Conceptual.

A continuación se explican las definiciones de las categorías principales de la

investigación. Se inicia con la definición de modelos flexibles, para dar paso a la definición y caracterización de Caminar en Secundaria. Se incluye una conceptualización de la extraedad desde diferentes perspectivas, dado que es la condición fundamental para la participación en el modelo. Después se aborda el concepto de percepción, y se explica la importancia de las percepciones de los sujetos en los procesos investigativos. Por último, se realiza una definición, caracterización y explicación de estrategias pedagógicas.

2.2.1. Los Modelos Educativos Flexibles (MEF).

Se examinan a continuación aspectos centrales sobre los MEF (Modelos Educativos Flexibles), empezando por el concepto y funciones, la fundamentación legal, oferta de modelos flexibles en Colombia para atender las diferentes problemáticas que les dan origen, para dar paso a la explicación del modelo central a esta investigación, Caminar en Secundaria (CeS).

2.2.1.1. Concepto y Funciones de los MEF. Los MEF son un conjunto de modelos y estrategias para atender necesidades específicas de la población en el ámbito educativo, que buscan ayudar a las personas a completar sus trayectorias escolares a través de la realización de ajustes curriculares, logísticos, temporales, entre otros. El MEN (2016) los define como propuestas conceptuales de carácter pedagógico sustentadas en las características de la población objeto, para facilitar la atención de población vulnerable que ha presentado dificultades en su trayectoria escolar y para las cuales el modelo educativo tradicional resulta insuficiente. Restrepo-Sáenz y Agudelo-Navarro (2022) destacan que el propósito central de los MEF es la garantía del derecho a la educación para la población infantil y juvenil; en este sentido, los MEF tienen un enfoque de derechos que contribuye, como afirman Gómez et al (2021), a mitigar el impacto negativo del rezago educativo en población vulnerable.

En Colombia los MEF surgen en la década de 1960, como resultado de un proyecto piloto implementado por la UNESCO en toda América Latina para responder a las necesidades

educativas del sector rural (Gómez et al, 2021; Narváez, 2018; Restrepo-Sáenz & Agudelo-Navarro, 2022). El proyecto buscaba incrementar la cobertura educativa en el sector rural, dada la baja densidad poblacional, las problemáticas de trayectoria hacia las escuelas, la escasa presencia de maestros, entre otros aspectos. En Colombia se da inicio a los MEF con aulas multigrado, bajo la estrategia “Escuela Nueva”, que es el modelo con mayor reconocimiento en el país (Restrepo-Sáenz & Agudelo-Navarro, 2022). A partir de entonces, en cada programa de gobierno se ha incrementado la presencia de MEF (Narváez, 2017) para responder a las necesidades poblacionales y cumplir el mandato constitucional.

Vadeboncoeur y Padilla (2017) explican que los MEF ofrecen al estudiantado una oportunidad de articularse cuando la escuela tradicional y las relaciones que esta propone con el medio y con los maestros, resultan insuficientes. Desde esta perspectiva, los autores plantean que las características y funciones principales de los MEF son:

- Facilitan la adaptación del trabajo escolar a las necesidades, intereses, contextos y experiencias del estudiantado, superando la rigidez y la uniformidad de la escuela tradicional.
- Ofrecen una diversidad de opciones para completar las trayectorias educativas, entre las que se contemplan la creación conjunta del currículo, la consideración de los ritmos particulares de aprendizaje y los resultados para la flexibilización curricular, y el uso de espacios virtuales y físicos para el desarrollo del currículo.
- Cuestionan los conceptos de enseñanza y aprendizaje tradicionales, para revalorar el rol del estudiante en el ámbito formal.
- Fomentan relaciones entre docentes y estudiantes basadas en el reconocimiento y crecimiento mutuo, el cuidado, y la imaginación moral para la construcción de proyectos de vida.

Los autores afirman que estos modelos son, de diversas maneras, un recordatorio de lo que la escuela debería hacer, pero aún no hace (Vadeboncoeur & Padilla, 2017). Esto es comprensible al considerar que posterior a la época de surgimiento de los MEF, florecieron corrientes pedagógicas que revolucionaron la forma en la que se concibe tanto al proceso educativo como a sus agentes, y cuyas ideas implicaron una crítica fuerte a los sistemas educativos y a las naciones. Desde esta perspectiva, docentes y escuelas se ven orientados a la construcción de una escuela que sea verdaderamente para toda la población en atención a las características y condiciones particulares e inherentes a los grupos poblacionales, especialmente los caracterizados por la vulnerabilidad, y las naciones se vieron abocadas a la generación de políticas educativas públicas que, si bien no transformaron ni han logrado aún la transformación de la educación para reflejar estas ideas, han generado proyectos y regulaciones para su búsqueda, entre los cuales se pueden incluir los MEF.

2.2.1.2. Fundamentos Legales de los MEF. Los MEF cuentan con un fundamento legal en el ámbito internacional, dado en los acuerdos firmados por diferentes organizaciones e instituciones; en Colombia el fundamento legal inicia con la Constitución Política, y se apoya en una serie de leyes, normas y decretos, originados tanto en la voluntad gubernamental como en la exigencia de derechos de la población. Los principales referentes legales de los MEF se sintetizan en la Tabla 4:

Tabla 4.

Fundamento legal de los MEF en el ámbito internacional y nacional.

Documento	Descripción
Declaración universal de los derechos humanos de 1948	Establece el derecho de todas las personas a la educación y la obligatoriedad de los estados de hacerla gratuita y obligatoria.
Convención de los derechos del niño de 1989	Reconoce en el artículo 28 el derecho a que todo infante tenga una educación para el desarrollo de sus aptitudes.
Declaración Mundial sobre Educación para todos de 1990	Proclama la necesidad de satisfacer las necesidades educativas básicas mediante el acceso a programas educativos diversificados.
Declaración de Dakar de 2000	Reafirma el compromiso de las naciones de lograr una educación básica de calidad, y culminación de trayectorias escolares para población vulnerable.
Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, de 2015	Plantea en el ODS 4 la meta de garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad.
Constitución Política de 1991	El capítulo I aborda los derechos fundamentales, incluyendo la educación; los artículos 41 y 67 a 72, sobre derechos y deberes en educación. Implica el reconocimiento del principio de igualdad para el acceso y permanencia en la educación.
Ley 115 de 1994	Ley general de educación; en ella se definen los fines y objetivos de la educación, los ciclos, calendarios, y demás pertinentes para el proceso. Demanda el cumplimiento de la garantía del derecho a la educación para toda la población.
Ley 387 de 1997	Se adoptan medidas para la prevención, atención y garantía de derechos a la población desplazada por el conflicto interno, que puede ser una causa del rezago educativo.
Ley 1448 de 2011	Complementaria de la ley 387, busca la garantía de atención y reparación a las víctimas del conflicto.
Decreto 1075	Se reglamenta el servicio educativo, explicando las etapas de modificación del PEI, lo cual es fundamental para la implementación de MEF. Además, contempla los servicios educativos especiales como la educación para adultos, atención a población desplazada, servicios educativos escolarizados y no escolarizados.
Decreto 1290 de 2009	Otorga a las instituciones autonomía para la evaluación

Documento	Descripción
	educativa a partir de la elaboración de un Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes -SIEE-, que tiene como principios la inclusión, la flexibilización, y demanda la articulación con el PEI. Este aspecto es necesario para la implementación de MEF.
Decreto 1421 de 2017	Promueve una educación inclusiva basada en los principios de equidad y pertinencia para población con discapacidad y en condiciones de vulnerabilidad.
Sentencia T25 de 2004	Ordena a las autoridades nacionales y locales la restitución de derechos a las personas en condición de vulnerabilidad.

En cuanto al marco legal educativo, los MEF se desarrollan en coherencia con los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencia (EBC) del MEN (2006), como estrategia para garantizar la equidad, calidad y la integración al aula regular o la culminación de la trayectoria escolar. El marco legal también orienta a las autoridades educativas a procurar satisfacer los aspectos básicos de necesidades sociales que se asocian a la vulnerabilidad y a la brecha educativa, por lo cual los MEF deben acompañarse de una ‘canasta educativa’ que contemple aspectos como la alimentación escolar, el transporte, la orientación psicológica, materiales pedagógicos y lúdicos, y procesos especiales de formación para las instituciones (MEN, 2020). Es importante destacar, como aclaran Gómez et al (2021), que si bien los MEF hacen parte de las políticas públicas para garantizar el acceso y permanencia de poblaciones vulnerables al sistema educativo, pueden asumirse solamente como ‘programas’, cuando no cumplen con las características coherencia, flexibilidad y contextualización, y se limitan a la aplicación de un material general en un aula particular.

2.2.1.3. Enfoque y oferta de MEF en Colombia. Respecto de los fundamentos conceptuales y el enfoque de los MEF en Colombia, el MEN (2020) explica que se focalizan en la necesidad de superar las limitaciones de la escuela tradicional, para enfocarse en ofrecer una educación multidimensional e integral, que se materialice tanto en el currículo general como en las actividades pedagógicas, que deben considerar en su desarrollo y evaluación no sólo el componente cognitivo, sino los valores, actitudes y emociones en el marco del contexto particular. Esto implica que los MEF requieren una comprensión e interpretación de la realidad social del estudiantado, que le permita desarrollar opciones para resolver sus problemas, para actuar en su contexto desde una perspectiva crítica (MEN, 2020). Esta perspectiva crítica actúa también como favorecedora de la convivencia, al privilegiar el trabajo grupal, las relaciones sociales y la atención a la diversidad. Se basan en la premisa ausbeliana de que aprender es comprender, lo que implica la consideración de que el docente es un guía-investigador, que está atento a las necesidades e intereses del estudiantado para adaptar su quehacer (MEN, 2020).

En Colombia la implementación de MEF implica un proceso que inicia con una identificación de las características poblacionales que dé cuenta de la necesidad de la implementación, seguida de un estudio que permita identificar la infraestructura existente y necesaria para ello. Esto se desarrolla en una red integrada por el MEN, específicamente por la Subdirección de Permanencia, Cobertura y Equidad, el área de Calidad Educativa y el Viceministerio de Educación Preescolar, Básica y Media, que apoyadas en los sistemas de información del MEN (SIMAT, SIMPADE, ENDE), desarrollan y proponen estrategias a las Secretarías de Educación, quienes a través de un equipo seleccionado estudian, proponen (con sus propios recursos, por la descentralización) y acompañan a las instituciones educativas en la implementación del MEF según los perfiles de la comunidad educativa (MEN, 2020). Las instituciones y operadores privados que implementen los MEF deben cumplir con una serie de condiciones y requisitos de orden administrativo, técnico, jurídico y financiero. La oferta de MEF

en Colombia, según los lineamientos técnicos del MEN (2020) se sintetiza como en la Tabla 5.

Tabla 5.

Modelos Educativos Flexibles rurales y urbanos del MEN.

NIVEL	MODELO EDUCATIVO	ZONA
Preescolar	Preescolar escolarizado y no escolarizado. Atiende a niños, niñas de 5 años con estrategias escolarizadas y no escolarizadas. Estimula el desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo, previniendo la repitencia y la deserción.	Urbana y rural.
Básica Primaria	Círculos de Aprendizaje: operan en espacios comunitarios articulados a Instituciones “madre”, compartiendo actividades para alumnos y docentes, mediante atención personalizada en aulas multigrado para estudiantes entre los 6 y los 16 años. Inspirada en la Escuela Nueva; incluyen atención psicosocial y brigadas de búsqueda de estudiantes. Aceleración del Aprendizaje. Atención a niños en extraedad entre los 10 y los 16, para nivelar toda la primaria en un año lectivo.	Urbana y rural.
	Retos para Gigantes: Transitando para el Saber: para menores en condición de enfermedad, que deben ausentarse del establecimiento educativo por tiempos prolongados.	Aulas hospitalarias.
Básica Secundaria	Caminar en Secundaria: para estudiantes en extraedad; tiene duración de dos (2) años. El centro del proceso enseñanza aprendizaje es el Proyecto Pedagógico Productivo. Postprimaria: Atiende niños entre 12 y 17 años; modelo contextualizado al medio rural. Se implementa a través de materiales educativos, formación de docentes y la ejecución de Proyectos Pedagógicos Productivos. Un sólo docente orienta cada grado, incluyendo todo el plan de estudios. Secundaria Activa: para infantes entre 12 y 17 años; desarrolla las áreas fundamentales y obligatorias del currículo, proyectos pedagógicos y proyectos pedagógicos productivos, con un docente por grado.	Urbana y rural. Rural. Rural.
Educación Media	Modelo de Educación Media Rural con énfasis en aprendizajes productivos (MEMA o EMER): para jóvenes 15 a 18 años. Modelo contextualizado rural enfocado en proyectos de vida productivos. Se implementa a través de materiales educativos, formación de docentes y la ejecución de proyectos pedagógicos productivos.	Rural.

NIVEL	MODELO EDUCATIVO	ZONA
Educación para Jóvenes y Adultos	A Crecer: Para población adulta en el marco del Decreto 3011 de 1997. Atiende los ciclos 1 y 2. Se caracteriza por ser un modelo contextualizado a las diferentes regiones del país. Cuenta con materiales para los estudiantes.	Rural y Urbano.
Educación para Jóvenes y Adultos	Grupos Juveniles Creativos: para jóvenes entre 15 y 26 años de edad y en situación de desplazamiento, extrema vulnerabilidad y desescolarizados, en cualquier momento del año lectivo. En el marco del Decreto 3011, atiende los ciclos 3, 4, 5 y 6. Ofrece formación académica, y en competencias laborales específicas, y apoyo para el desarrollo de talentos deportivos y artísticos. Es una estrategia de acceso, permanencia y calidad para restituir el derecho a la educación y generar oportunidades para construir un proyecto de vida que facilite la integración a su entorno social.	Urbano Marginal.

Diversos informes dan cuenta de la efectividad de los MEF para mitigar las problemáticas y barreras que dificultan las trayectorias escolares de la población vulnerable (MEN, 2016; MEN, 2020; Restrepo-Sáenz & Agudelo-Navarro, 2022; SEM, 2021). Dado que la presente investigación se enfoca en específico en el MEF Caminar en Secundaria, se describen a continuación la definición, características y demás aspectos centrales relacionados con este modelo.

2.2.2. Modelo Flexible Caminar en Secundaria (CeS)

CeS es un modelo, considerado dentro de los MEF de Colombia, que tiene como objetivo la nivelación de estudiantes en extraedad, para facilitar la culminación de la básica secundaria a través de la realización de dos grados en un solo año lectivo (MEN, 2010). CeS es una respuesta del gobierno nacional a la necesidad de atender problemáticas educativas como la extraedad, el rezago, así como a la mitigación y prevención de la deserción escolar. En la documentación nacional se refiere como fecha de inicio formal de la estrategia el año 2010, en tanto que es la fecha en la que se publicó el Manual de Implementación (MEN, 2010). Como lo referencian los distintos manuales y documentos, fue pensada para el sector rural, dada la agudeza de las

problemáticas que le dan origen en el ámbito del campo, cuya población de niños, niñas y adolescentes se ve enfrentada a grandes distancias para acceder a la educación, a jornadas laborales y de apoyo al hogar, a escasez de recursos que favorezcan la permanencia en la escuela. Se organiza en dos niveles: Caminar 1, para cubrir los grados 6 y 7; Caminar 2, para los grados 8 y 9.

CeS inicia entonces en el sector rural, y se ha extendido a distintas zonas del país generalmente caracterizadas por la vulnerabilidad de la población que la habita, ubicadas tanto en la ruralidad como en sectores denominados “urbano-marginales”. No hay un registro exacto de la fecha en la cual CeS inicia en el sector urbano; el referente más antiguo es Ospina (2014), quien realizó un ejercicio investigativo en la ciudad de Armenia. El Anexo Técnico titulado “Lineamientos técnicos, administrativos, pedagógicos y operativos del proceso de implementación de los modelos educativos flexibles del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) realizado con fundamento en el Anexo Técnico 2014, da cuenta del modelo como “rural”, pero caracteriza a la población beneficiaria como “[...]adolescentes y jóvenes en extraedad, desplazados y en situación de vulnerabilidad, de zona rural, urbana y urbano-marginal [...]. No obstante, todos los lineamientos y orientaciones de implementación están contextualizadas para el ámbito rural.

2.2.2.1. La extraedad y el rezago educativo como condición para participar de CeS.

La extraedad o sobreedad se define como un desfase entre la edad de un estudiante, y el grado que le corresponde en determinado nivel educativo. Se considera que un estudiante está en esta condición cuando su edad está dos años por encima de la media del curso (MEN, 2010.). La extraedad puede tener su origen en diversos factores, como ingreso tardío al sistema educativo, deserción escolar temporal, migración, repitencia, entre otros asociados a la vulnerabilidad (CEPAL, 2022; Correa y Serna, 2022; Gómez y Lopera, 2019; MEN, 2010; Ordoñez et al, 2022).

El rezago se entiende como el atraso en el proceso educativo que experimenta un estudiante en

relación con el currículo y el tiempo esperado para la culminación de un grado determinado o de su ciclo educativo completo. La condición de extraedad está asociada al rezago educativo, y a factores como la reprobación, la repitencia y la desescolarización son causas del rezago, y la extraedad es una consecuencia de estos mismos factores (Gómez y Lopera, 2019).

El rezago educativo tiene diversas consecuencias para la sociedad, que impactan directamente la calidad de vida de las comunidades y el desarrollo sostenible de las naciones (ONU, CEPAL, 2016; CEPAL, 2022; UNESCO, 2022) al limitar la movilidad social, el desarrollo económico, y la capacidad de las comunidades de enfrentar los desafíos del contexto. Estas consecuencias nacen de los impactos individuales de dicha problemática en la vida de los estudiantes, que se pueden clasificar en tres impactos interrelacionados:

- Impacto en el desarrollo académico: el estudiantado en extraedad suele presentar bajo rendimiento académico y escasa motivación hacia el aprendizaje (Gómez y Lopera, 2019), dado que a los estudiantes en esta condición se les dificulta mantenerse nivelados con el avance curricular y obtener calificaciones satisfactorias, lo que afecta a la vez su estima personal. Este aspecto también limita la adquisición de nuevos conocimientos y con ello la capacidad de enfrentar desafíos académicos futuros.
- Impacto de la salud y el bienestar: el estudiantado rezagado vive una disminución o afectación negativa del desarrollo de las habilidades para enfrentar los problemas de su contexto y contribuir a la sociedad (González, 2022; Guerrero, 2018). Esto afecta directamente la motivación y la autoestima (Díaz y Pinto, 2017), puede ser generador de situaciones de estrés y ansiedad, afectar la autoimagen y el autoconcepto, generar afectación a las relaciones sociales entre pares, que se ven interrumpidas por los cambios de curso o institución, lo cual puede ser desencadenante de exclusión y problemas de convivencia (Gómez y Lopera, 2019).

- Impacto en el desarrollo económico: el rezago educativo tiene entre sus consecuencias el abandono escolar y la exclusión educativa, lo que limita las oportunidades de empleo y desarrollo personal, y por tanto implica un mayor riesgo de pobreza y de perpetuación de las desigualdades sociales (Gómez y Lopera, 2019; Guerrero, 2018).

2.2.2.2. Fundamentos pedagógicos de CeS. El documento central para conocer y comprender el modelo es el llamado “Manual de Implementación” (MEN, 2010), que se entrega a docentes e instituciones educativas que van a incluir la estrategia en su oferta educativa. Los conceptos e ideas expuestas en el manual, se sintetizan y explican en este apartado por considerarse el fundamento de la misma. El manual inicia explicando la existencia del marco legal colombiano que favorece y demanda la implementación de estrategias que, en respuesta al derecho a la educación de las comunidades, se conviertan en garantes del mismo, dada la evidencia de problemáticas como el trabajo infantil, el bajo nivel de escolaridad de los padres, las altas tasas de deserción y repitencia, la baja cobertura educativa en el área rural y la mayor brecha entre el sector rural y en urbano en cuanto a culminación de trayectorias escolares. Como se explica en MEN (2010):

[...] no sólo se trata de ampliar el acceso y la permanencia en el sistema educativo de los jóvenes en extraedad, sino también de garantizar que los procesos de aprendizaje facilitados a esta población cumplan con los criterios de calidad que propone el estado colombiano para sus estudiantes y motivar el (re)ingreso y la permanencia exitosa de esta población en la escuela a partir del reconocimiento de sus necesidades e intereses, lo que implica un triple desafío: uno, demostrarles a los jóvenes la pertinencia de la educación para el contexto (social y laboral) en el que se desempeñan; dos, ajustar las metodologías para apoyar su aprendizaje a las características de su cotidianidad; y, por último, proyectar la creación de alternativas de vida digna y desarrollo integral para estos jóvenes, sin

necesidad de que abandonen el campo. (p. 9).

CeS busca la formación integral de los educandos, por lo cual el proceso formativo se enfoca en cuatro aspectos centrales, como son el desarrollo para el trabajo (saber hacer), el fortalecimiento del pensamiento científico (saber conocer), la formación para la interculturalidad (saber convivir), y la formación para el desarrollo de la personalidad (saber ser), lo que implica que se trabaja en un enfoque por competencias, en el cual el desarrollo integral se da a partir de cuatro condiciones, como se muestra en la Figura 2.

Figura 2.

Condiciones básicas para el desarrollo integral.

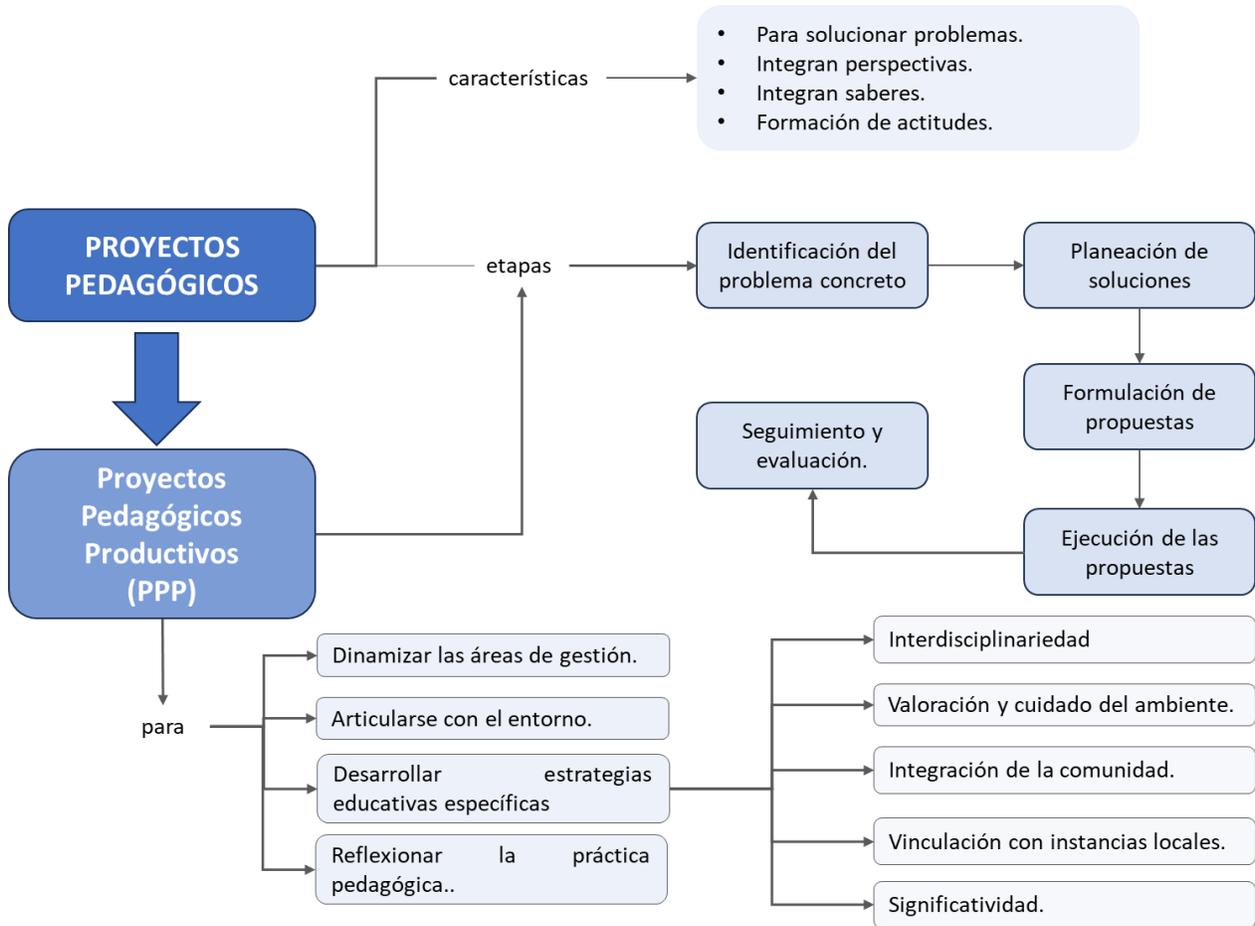


Nota. La figura se elabora a partir de los planteamientos del MEN (2010).

El marco didáctico y pedagógico de CeS se basa en la pedagogía activa, es decir, busca que el estudiante aprenda desde su propio hacer, en contexto, por lo cual se desarrolla bajo la modalidad de proyectos, específicamente en los llamados Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP). La Figura 3 ofrece una síntesis del marco didáctico y pedagógico según lo contemplado en el Manual de Implementación (MEN, 2010).

Figura 3.

Marco pedagógico y didáctico de CeS.



Nota. La figura 3 sintetiza los planteamientos básicos de los Proyectos Pedagógicos Productivos según lo estipulado el Manual de Implementación del MEN (2010).

Uno de los aspectos que más se destaca en CeS, es la integración contextual, que se evidencia de manera explícita en los principios orientadores, y se materializa en las cartillas y materiales diseñados para la implementación. La contextualización se hace material, como muestra la Figura 3, tanto en las características del enfoque por proyectos que busca responder a problemas del entorno, como en la implementación del proyecto desde una problemática específica, y en las estrategias institucionales y docentes que deben vincular tanto a la comunidad como a instancias locales del sector cultural y productivo. Esto implica que la planeación docente

no sólo debe responder a los referentes de calidad que se privilegian en el modelo (Ciencias Naturales, Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Sociales), sino a los desafíos de la transversalidad y de la actualización contextual, en consideración a las cuatro condiciones para el desarrollo integral referidas en la Figura 2. Es por eso que se establece que la planeación en CeS debe comprender cuatro criterios, sintetizados en la Figura 4.

Figura 4.

Criterios generales para la planeación en CeS.



Nota. La figura 4 sintetiza los criterios de planeación descritos en el Manual de Implementación de CeS según el MEN (2010).

Estos criterios ordenados y relacionados deben contemplar la integración de los diferentes elementos que son los que configuran la flexibilidad del modelo. Según el Manual de implementación (MEN, 2010), se recomienda emplear tres estrategias didácticas que contribuyan a la formación de la autonomía, con la siguiente secuencia: 1) iniciar con estrategia de trabajo colaborativo; 2) estrategia de trabajo individual para la consolidación de aprendizajes; y 3) trabajo dirigido para la corroboración de aprendizajes. El sistema educativo colombiano está

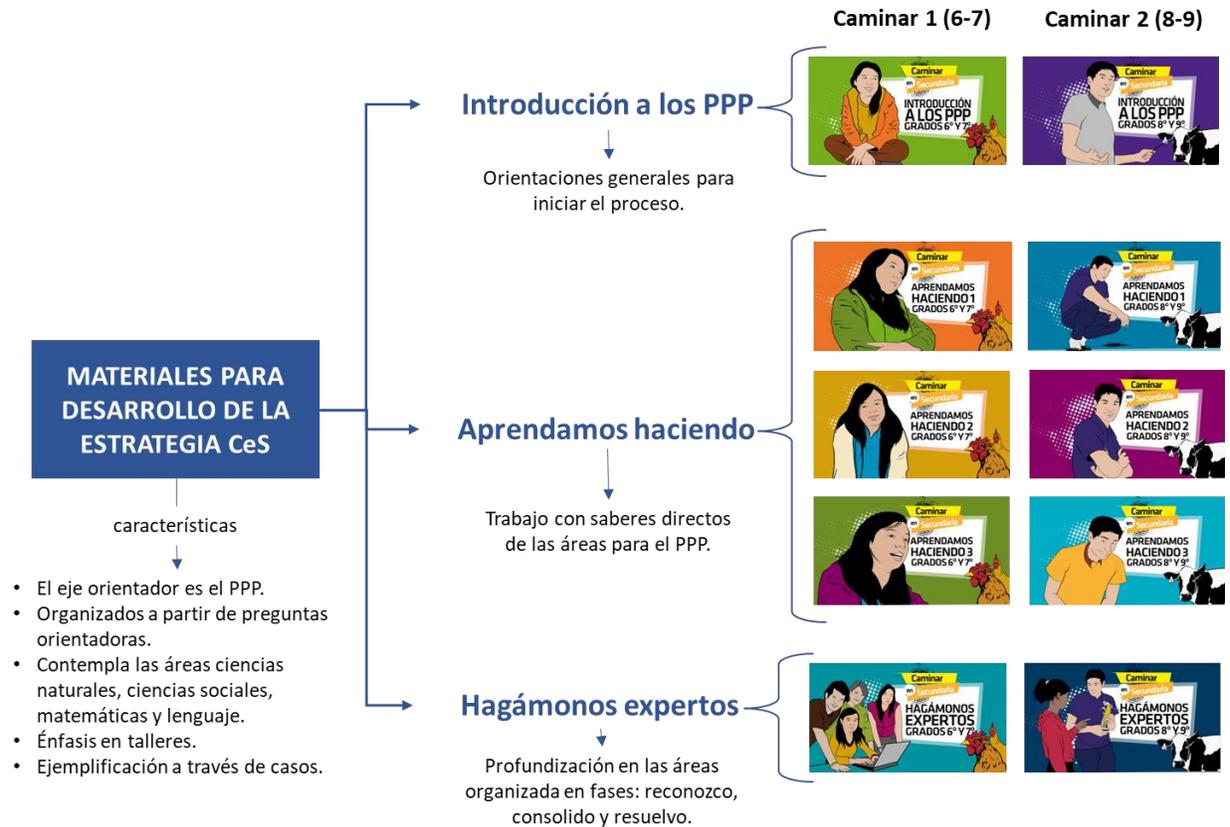
descentralizado desde la constitución del 91; esto, junto a las características de los modelos flexibles y las orientaciones específicas de CeS, implica que las instituciones están facultadas para tomar decisiones sobre la inclusión de asignaturas, su integración, la organización interna, las intensidades horarias, entre otros aspectos, ajustando la planeación a las necesidades y resultados, a las evaluaciones internas, y a las características poblacionales de la I.E. y a la caracterización específica de los estudiantes del modelo.

2.2.2.3. Proceso de implementación. Como apoyo al proceso de implementación en las instituciones, el MEN entrega una canasta básica, principalmente representada en una serie de cartillas, en las que se concreta la propuesta pedagógica a través de talleres. Para la institución y el equipo docente se entrega un Manual de Implementación (2010), como se referenció previamente. Para el estudiantado se dispone de un total de cinco cartillas por nivel.

Como se aprecia en la Figura 5, desde las portadas de las cartillas se evidencia la intención de adaptación contextual al sector rural. El contenido también da cuenta de este aspecto, pues las temáticas de los PPP y las ejemplificaciones y casos se enfocan en la producción agrícola, pecuaria, y en la transformación de materia prima para elaborar productos como quesos, yogur, entre otros. Los materiales desarrollados en el MEF “Secundaria Activa” titulados “PPP: orientaciones para estudiantes” y “PPP: orientaciones para docentes” (MEN, 2012), son también un referente útil para estudiantes y maestros en el modelo CeS. A la fecha no se han publicado materiales específicos para el sector urbano, que trabaja con las mismas cartillas, adaptándolas a sus necesidades o focalizando el PPP según las posibilidades del contexto.

Figura 5.

Materiales de formación para estudiantes en CeS.



Las cartillas y el Manual hacen parte de la llamada “canasta educativa básica” para la implementación. En ella también se referencia como aspecto fundamental el proceso de formación docente, puesto que este debe ser un sujeto sensible a las problemáticas sociales de origen, mantener la motivación y la dedicación temporal para el trabajo en CeS, tener una capacidad de organización que le permitan realizar las tareas de selección, jerarquización y organización de contenidos, para una ejecución de la misma en el marco metodológico y bajo los principios descritos (MEN, 2010). Frente al proceso de evaluación, el decreto 1290 de 2009 otorga autonomía a las instituciones educativas para este proceso, que debe integrarse al Sistema Institucional de Evaluación Educativa (SIEE) de cada I.E. (MEN, 2010). Para CeS se indica que

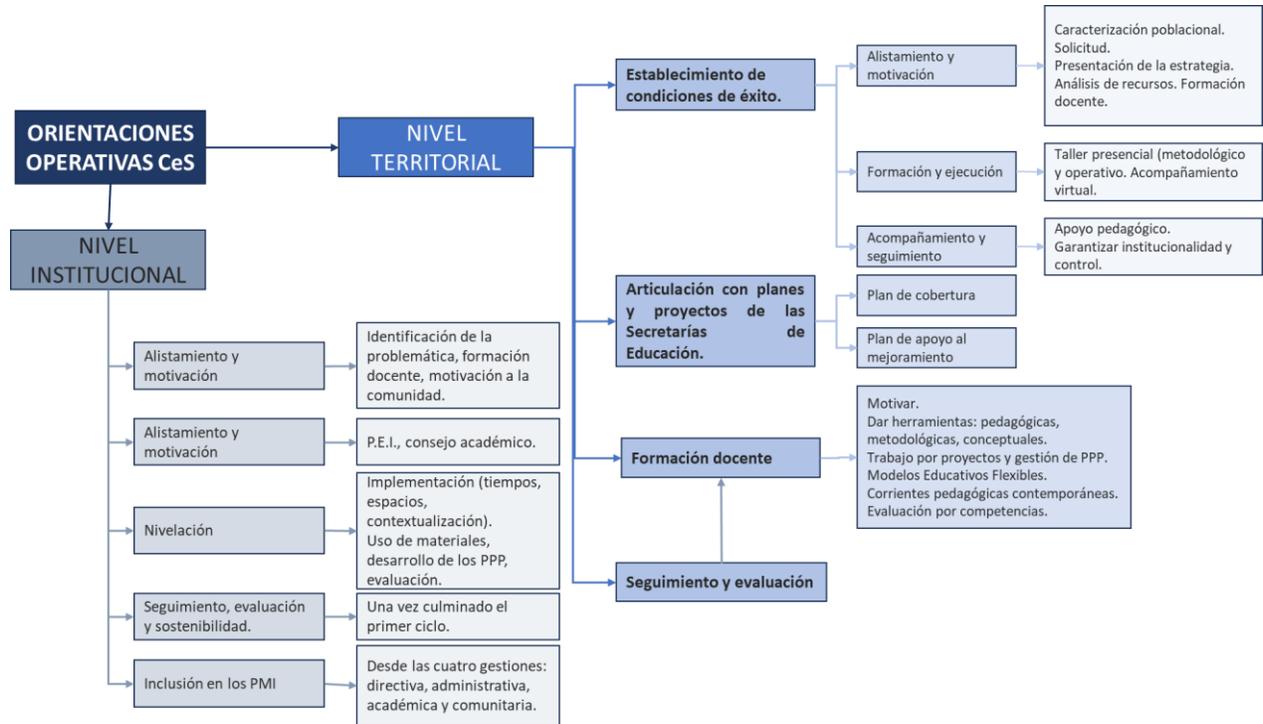
el proceso evaluativo se realice considerando tres momentos: la fase de diagnóstico para identificación de problemas y propuesta del PPP; el uso de los materiales didácticos entregados; y el desarrollo de los PPP. En el caso del sector urbano, el uso de los materiales se flexibiliza por la adaptación contextual, y por la ausencia de documento orientador al respecto.

En cuanto a las orientaciones operativas, incluyen el conjunto de principios y acciones que se consideran criterios para el desarrollo de CeS. En el ámbito territorial, es decir, desde el MEN y la SEM, se describen las condiciones y pasos que deben cumplir las autoridades educativas para la implementación y puesta en marcha de la estrategia. La primera condición se da en la caracterización poblacional, que debe evidenciar la necesidad de la misma. El rol de las autoridades se enfoca principalmente en la garantía de condiciones de éxito. En el nivel institucional, y a partir de las disposiciones territoriales, el enfoque se centra en la flexibilización y el favorecimiento de condiciones para el desarrollo, lo que implica procesos evaluativos frecuentes para adaptarse desde lo locativo, metodológico y social, a las necesidades poblacionales.

Como se evidencia en la Figura 6, la formación docente, la motivación y preparación son aspectos fundamentales en el proceso de implementación tanto en el nivel territorial como en el institucional. De acuerdo con el Anexo Técnico (MEN, 2020), estos procesos de capacitación para CeS están compuestos por dos talleres de 24 horas cada uno, programados para una participación de entre 6 y 40 docentes, en los que se trabajan aspectos motivacionales, pedagógicos, curriculares, metodológicos, de emprendimiento y operativos. En cuanto al seguimiento, se contemplan las visitas de asistencia técnica desde lo territorial para hacer acompañamiento a la implementación y la evaluación para la mejora. El manual recomienda a las SEM y a las I.E. la elaboración de instrumentos para la evaluación de la estrategia, y la inclusión de los resultados en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI).

Figura 6.

Orientaciones operativas para CeS.



En síntesis, la ruta definida por el Manual de Implementación (MEN, 2010) para la implementación de CeS comprende:

1. Definir el plan de acción para el inicio de la estrategia, tanto desde los aspectos logísticos como en los operativos.
2. Establecer el plan de acción desde el PEI y considerando el PMI.
3. Elaborar los planes de aula identificando características contextuales, posibles temáticas, alianzas y emprendimientos ya existentes entre el estudiantado.
4. Seleccionar un docente dinamizador del PPP.
5. Diseñar un plan de actividades estimulantes, que faciliten la visibilización de los estudiantes de CeS y su integración con los estudiantes regulares, para favorecer la convivencia y la integración.

6. Realizar actividades de seguimiento.
7. Realizar un foro al final de cada año lectivo para analizar el funcionamiento de la estrategia.

La implementación también incluye orientaciones generales en el marco de los referentes de calidad, para las asignaturas Ciencias Naturales, Matemáticas, Ciencias Sociales, Lenguaje, Educación Ética y Valores Humanos, Tecnología e Informática, Educación Física, Recreación y Deportes, y Educación Artística. En cada una se indican los referentes conceptuales, las orientaciones didácticas, y se dispone de las mallas curriculares para el desarrollo en el aula. Las instituciones, en el marco legal, pueden integrar, adaptar y organizar su proceso de acuerdo a sus necesidades, siempre que se dé cumplimiento a los principios y condiciones descritas.

2.2.3. La percepción de estudiantes y docentes en investigación educativa.

2.2.3.1. Concepto y características de la percepción. Siguiendo a Vargas (1994), se entiende la percepción como un conjunto de procesos de carácter biocultural, que implican la organización dinámica de las sensaciones para la interpretación, asignación de significado y elaboración de juicios sobre la realidad. El carácter biocultural de la percepción está dado en el hecho de que depende de los sentidos, de las sensaciones que se captan a través de ellos, pero también de la forma como el individuo organiza y selecciona esos estímulos para la satisfacción de sus necesidades individuales y sociales. Rosales (2015) explica que la percepción es un proceso cognoscitivo que hace parte de la formación de la experiencia, es decir, que en el proceso de afinamiento de la percepción se produce la experiencia.

La percepción tiene una función mediadora entre la mente del sujeto y el mundo en el que habita (Rosales, 2015), en tanto la mente y la realidad social son cambiantes, la percepción también es susceptible de ajuste, es decir, tiene un carácter dinámico (Mateos, 2009; Rosales, 2015; San Fabián, 1988; Schutz, 2003; Vargas, 1994). Rosales (2015) la describe como una

“bisagra entre lo sensorial y lo intelectual” (p.34), pues es a la par una actividad vinculada con los estímulos sensoriales y un proceso de selección, interpretación, organización, integración y corrección para la significación, condicionado por la experiencia pero a la vez fortalecedor de ella. Es entonces una actividad compleja que no ocurre de manera inmediata y en cuyo ajuste se desarrolla el aprendizaje y se produce la experiencia.

La percepción se caracteriza por ser subjetiva, pues varía de un sujeto a otro; selectiva, dado que el sujeto no puede ‘percibirlo todo’ sino parcelas de su realidad de acuerdo con sus intereses, relaciones y experiencia; y temporal, en tanto tiene, como la realidad misma, un carácter dinámico. Este carácter subjetivo es también intrasubjetivo e intersubjetivo (Rosales, 2015), pues se sustenta en la relación con la construcción personal y sensorial del sujeto, con su proceso de aprendizaje sobre sí mismo y su relación con el mundo, y con las construcciones sociales compartidas. Esto se enmarca dentro de la perspectiva fenomenológica de Schultz (2003) que comprende la realidad como el complejo resultado de la relación corporal y mental del sujeto con el mundo. Para el autor la realidad está constituida por el “sentido de nuestras experiencias” (Schultz, 2003, p.215), que tienen un carácter intersubjetivo otorgado por la comprensión de que el mundo que se habita no es una propiedad individual, sino que tiene un carácter social.

2.2.3.2. La percepción en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, como afirma San Fabián (1988), las personas dirigen su actuar de acuerdo con sus percepciones del mundo. En el contexto educativo esto implica que el mundo escolar está constituido por diversas realidades originadas en las representaciones que sus miembros se han formado de ella. La institución escolar se configura no sólo en las prácticas que se desarrollan en ella sino también, y principalmente, por el mundo constituido por las diversas realidades derivadas de las representaciones que se forman sus miembros a partir de percepciones y experiencias. Esta idea se sustenta en la afirmación de San Fabián (1988) de que “la escuela enseña cosas y además se enseña a sí misma” (p.7), lo cual es congruente con la afirmación de Schutz (2003) de que comprender la institución escolar sólo es posible cuando se comprende lo que esta significa para los individuos que la configuran.

Así, las percepciones de los sujetos -docentes y estudiantes- constituyen un insumo fundamental para la comprensión del funcionamiento de la institución educativa, de la labor docente, del proceso de enseñanza y aprendizaje, de las relaciones sociales e interacciones que suceden en y por la escuela. Al respecto, Mateos (2008) afirma que las expectativas y creencias del estudiante sobre la escuela son elementos mediadores fundamentales que influyen directa o indirectamente en aspectos como el rendimiento académico, la convivencia, la socialización y la integración. Además, la representación que los docentes tienen del estudiantado influye en las interacciones mutuas e impacta las relaciones comunicativas. En este sentido para la autora es claro que la información sobre las percepciones del estudiantado y de los docentes sobre la institución escolar es necesaria para una comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje y para la mejora de los resultados educativos.

No obstante, las percepciones de docentes y estudiantes respecto de la vida escolar pueden diferir en tanto que el rol que desempeñan en la institución es diferente, tal como afirman LeCompte y Preissle (1992, citados por San Fabián, 2000), quienes además indican que en el

desarrollo de la vida escolar por parte del estudiante, el enfoque de interés varía, privilegiando las relaciones sociales y los aspectos socioafectivos, lo cual influye en la motivación y por ende en el rendimiento académico. En este sentido, las percepciones de la escuela de los estudiantes muestran diferencias significativas respecto de las de los docentes, pues las necesidades, objetivos y demandas de cada sujeto para el proceso educativo pueden diferir. Es decir, siguiendo a San Fabián (2000) “la “realidad” escolar puede no ser la misma para todos, cada sujeto ocupa un lugar en ella y desarrolla una determinada perspectiva” (p.11).

San Fabián (2000) afirma que hay diferentes enfoques en la forma en la que se establecen las relaciones entre el estudiante y la escuela. Por un lado, la mutua percepción armoniosa de estudiante y docente se centra en dos enfoques: el enfoque tradicional en el que se concibe que el estudiante no puede responder a las demandas de la escuela, por lo cual el rol del maestro es la compensación, la paciencia e incluso la resignación a esa realidad; y el enfoque intervencionista, que concibe que el alumno puede, pero no quiere responder a las demandas educativas, lo que se asocia con la motivación ausente o débil, y pone al maestro en el rol de cambiar percepciones y actitudes del estudiante. Por otro lado, está el enfoque perspectivista, que concibe la existencia de percepciones diferentes según los roles, de lo que se deriva la comprensión de que el estudiante ve la realidad de una forma diferente a la del maestro, por lo cual el proceso escolar requiere de intercambio, negociación, aceptación y adaptación de las perspectivas diferentes entre los sujetos.

2.2.4. *Las estrategias pedagógicas.*

Se denomina estrategias pedagógicas al conjunto de acciones, métodos y enfoques que se usan en el ámbito de la educación para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Las estrategias didácticas varían según factores como el estilo personal, la asignatura, los contenidos, los objetivos educativos, el contexto, los recursos disponibles, entre otros factores. Como señala Sierra (2007) las estrategias expresan las relaciones esenciales del sistema educativo, reflejan

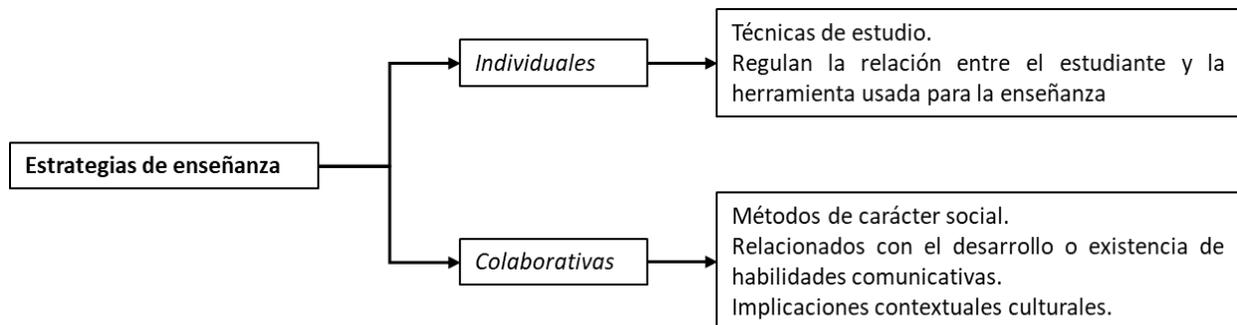
los cambios históricos y las concepciones de educación, y permiten al docente definir los caminos que llevarán al estudiante a la consecución de un saber, a la creación y transformación de la experiencia. Desde esta concepción, las estrategias didácticas son un factor influyente en la formación tanto cognitiva, como en el desarrollo personal y social del individuo y la escuela.

Las estrategias pedagógicas se desarrollan en el marco de un modelo o enfoque pedagógico, en el que encuentran su coherencia, dado que en su desarrollo se revelan concepciones sobre la educación. No obstante, existen estrategias en las que puede revelarse una incoherencia entre el enfoque y la acción docente. Este aspecto de discordancia entre las prácticas áulicas y la acción docente fue señalado por González (2009) y Martín (2011) al identificar que incluso con la existencia de enfoques educativos contemporáneos acordes a los cambios sociales, la acción pedagógica concreta puede revelar una desconexión con la voz de los estudiantes, ser instruccional y revelar prácticas conductistas. Esto implica que no toda estrategia se desarrolla de manera consciente; si bien la planeación es fundamental para buscar la garantía del aprendizaje, el ejercicio docente puede revelar estrategias que a su vez son útiles para comprender la coherencia entre diversos elementos del sistema, y las concepciones que tiene un maestro, programa o institución respecto del proceso educativo, de la enseñanza, incluso del estudiantado. Es necesario distinguir entre estrategias didácticas para la enseñanza, que son empleadas por el docente en su ejercicio, y estrategias de aprendizaje, que son las implementadas por el estudiante con el mismo fin.

2.2.4.1. Estrategias de enseñanza. La expresión “estrategias didácticas” usualmente se refiere en específico a las estrategias de enseñanza, es decir, a aquellas diseñadas, pensadas y orientadas por el docente para contribuir al aprendizaje del estudiantado. Caradonna (2017) explica la importancia de comprender las estrategias didácticas de manera flexible, pues no se refieren a técnicas o fórmulas que puedan aplicarse y replicarse de manera rígida, sino que son dinámicas, en tanto que evidencian actitudes, relaciones y circunstancias de los actores educativos. Si bien las estrategias didácticas buscan configurar las circunstancias para activar la cognición, la locomoción, y para ayudar al estudiante a incorporar y apropiarse aprendizajes, también se relacionan con el desarrollo emocional y social. Ese carácter dinámico implica que las estrategias de enseñanza pueden tener variaciones, hibridarse, combinarse, segmentarse o desarrollarse adaptándose a diferentes niveles, objetivos, condiciones y características. La figura 7 muestra una clasificación básica de las estrategias de enseñanza, pues su carácter individual o social tiene implicaciones en el impacto de estas.

Figura 7.

Clasificación de las estrategias de enseñanza según Caradonna (2017).



Como muestra la Figura 7, las estrategias de enseñanza tienen impactos diversos según su carácter sea individual o colaborativo. Es importante resaltar que no hay un número determinado de estrategias ni una compilación definitiva, sino que surgen de la preparación del docente o de la investigación para responder a los desafíos de la enseñanza. Siguiendo a

Caradonna (2017), se sintetizan y caracterizan algunas estrategias didácticas para la enseñanza en la tabla 6.

Tabla 6.

Síntesis de estrategias didácticas comunes según Caradonna (2017).

Estrategia	Definición	Características
Explicación	Exposición oral o videográfica ejemplificada, en la que el docente hace explícito un concepto, proceso o fenómeno a sus estudiantes, a través de ejemplos, deconstrucciones, figuraciones, representaciones, para la apropiación de dicho saber a través de una actividad posterior.	Método más extendido entre docentes. Facilita la transmisión de conceptos y la realización de razonamientos críticos, así como el hallazgo de conexiones entre saberes. Útil para introducir nuevos temas, reflexiones o evaluaciones.
Conversación guiada	Indicada para indagar conocimientos previos o conocer el contexto. Se plantea un problema al grupo, se invita a expresar opiniones al respecto. Demanda un seguimiento de las actitudes docentes y de las relaciones con el grupo.	Es grupal. Permite captar las múltiples facetas de un concepto. Estimula la categorización y argumentación. Las consideraciones deben verbalizarse. Debe haber un registro (palabras clave).
Lluvia de ideas o brainstorming	Estrategia de grupo para generar o provocar ideas en un lapso breve de tiempo, para atender una necesidad, explorar intereses o visiones de un tema.	Facilita el pensamiento lateral. Fomenta la creatividad. Requiere de una voluntad del docente por dinamizar la estructura lógica de la clase.
Argumentación o discusión	Grupal. Útil en la fase de cierre de un tema. El docente funge como facilitador o mediador en la defensa de opiniones diversas respecto de un problema o asunto.	Fomenta la capacidad argumentativa. Fomenta la escucha y el respeto por la diversidad de opiniones. Mejora las habilidades relacionales. Facilita el trabajo en grupo.
Tutoría o enseñanza recíproca	Pequeños grupos o parejas. Consiste en la presentación de habilidades o saberes adquiridos por parte de un estudiante a sus pares.	De uso extendido. Ofrece resultados tanto en la adquisición de saberes y habilidades como en las relaciones sociales. Requiere una doble evaluación: la

Estrategia	Definición	Características
Enseñanza basada en casos	Se presenta al estudiantado, en contexto, un caso o serie de casos interrelacionados para establecer conexiones y evaluar un saber hacer en contexto.	del docente y la del estudiante-tutor. Requiere una actitud dialógica del docente. Demanda habilidades narrativas y de lectura contextual por parte del docente. Favorece el análisis de problemas y dilemas.
Resolución de problemas	Estrategia evaluativa. Se desarrolla en fases: análisis del problema, subdivisión para la comprensión, recopilación de información, socialización de información, formulación de hipótesis, evaluación, formulación de un posible nuevo problema.	Facilita la evaluación de conocimientos y el afinamiento de métodos de enseñanza. Induce procesos metacognitivos.
Descubrimiento guiado	El docente indica rutas para nuevos descubrimientos, motivando la búsqueda de respuestas y soluciones a través de la experimentación y de la autoverificación.	Se destaca el valor didáctico del error. Favorece el desarrollo de la autonomía. Útil para comprender el método científico y el pensamiento lógico.
Aprendizaje cognitivo	Útil para áreas prácticas como laboratorios. Empieza con la experiencia guiada a través de un problema en un contexto inicial; luego se articulan y verbalizan visiones del problema, se reflexiona a través de la comparación frente a una solución experta, y se anima a proponer una nueva forma de solución o una transferencia de contexto.	Ayuda a definir habilidades cognitivas y procesos metacognitivos. Favorece actividades con objetivos educativos relacionados con la planificación y la autonomía.
Juego de roles	Implica la representación preparada o espontánea de una situación, bajo criterios claros dados por el docente.	Facilita la comprensión de acciones o sucesos desde diversas perspectivas. Fortalece la atención y fomenta la empatía. Contribuye al desarrollo cognitivo y actitudinal.
Incidente crítico	Consiste en presentar un suceso que genera crisis, sorpresa o	Fomenta el desarrollo de actitudes positivas para la convivencia.

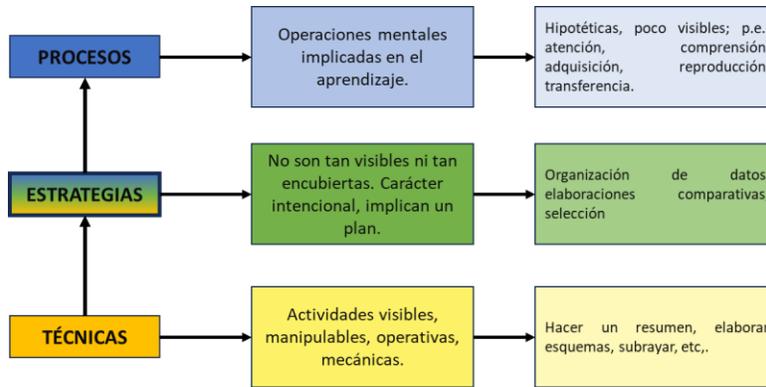
<i>Estrategia</i>	<i>Definición</i>	<i>Características</i>
	inquietud, afectando el estado emocional, para analizarlo desde lo dialógico y provocar una reflexión.	Permite mejorar las prácticas pedagógicas y las relaciones áulicas.

2.2.4.2. Estrategias de aprendizaje. Como expresa Beltrán (2003) es difícil definir 'estrategia de aprendizaje', en tanto el concepto se acerca a otros semejantes como procesos y técnicas; para Beltrán los procesos se refieren a las operaciones mentales propias del aprendizaje, las técnicas a las habilidades operativas, y las estrategias están en medio de las dos, como muestra la figura 8. En esta relación las técnicas tienen un carácter más concreto y son de utilidad para el desarrollo de estrategias; las estrategias a su vez posibilitan operaciones mentales más abstractas y complejas, directamente relacionadas con procesos mentales para aprender. Las estrategias de aprendizaje se convierten en el "software", en una herramienta del pensamiento que el estudiante pone en marcha para lograr el aprendizaje.

Para Beltrán (2003) las estrategias de aprendizaje son importantes para la toma de decisiones, la comprensión y prevención del fracaso escolar, y la potenciación de aprendizajes significativos. Además, promueven el aprendizaje autónomo, y son incluso más importantes que la enseñanza, pues si el estudiante limita su quehacer educativo a la repetición o reproducción de lo que enseña el maestro, sin importar la calidad de la enseñanza, el aprendizaje será meramente repetitivo y reproductivo. Esto implica que resulta más importante la contribución de la escuela en lo que refiere al desarrollo de estrategias por parte del estudiante, que a los contenidos o competencias específicas del plan curricular.

Figura 8.

Relación entre operación, técnica y estrategia según Beltrán (2003).



Las estrategias de aprendizaje están entonces vinculadas a la metacognición, en la medida en que se hacen conscientes y permiten al estudiante la planificación, regulación y evaluación de su propio proceso de aprendizaje. De acuerdo con Caradonna (2017), algunas estrategias de aprendizaje empleadas en el ámbito escolar son la explicación a pares, la internalización y apropiación de conceptos, el intercambio social, la representación gráfica, la formación de comunidades de aprendizaje, como se referencian en la Tabla 7. En contraste con lo planteado por Beltrán (2003) las estrategias de aprendizaje referidas por Caradonna (2017) implican el uso de técnicas, para provocar los procesos internos de pensamiento que constituyen el aprendizaje del sujeto. Si bien se plantean algunas con carácter colectivo o comunitario, cada sujeto tiene un rol y desarrolla a partir de él las actividades, a través de estrategias, para su proceso de pensamiento.

Tabla 7.

Síntesis de estrategias de aprendizaje comunes según Caradonna (2017).

Estrategia	Desarrollo	Características
Explicación	Comunicación del propio saber a un tercero, de manera que se haga comprensible.	Presupone la organización del conocimiento. Indica la aprehensión y competencia.

Estrategia	Desarrollo	Características
Internalización apropiación	o A través de la interacción dialógica y contextual, el sujeto reorganiza su conocimiento específico, lo transforma y hace parte de sí desde la interacción con otros.	Se logra mediante interacción simulada y juego de roles. La comunicación lingüística tiene un rol fundamental. Implica la presencia de varios sujetos, uno con mayor experiencia que los otros. La interacción y aplicación del saber son necesarias para el proceso. Favorece el trabajo con grupos heterogéneos.
Intercambio social	Se distribuye trabajo entre diferentes sujetos, encomendándoles una única tarea común, con una lógica flexible y rotación de roles.	Aumenta el desarrollo de las capacidades cognitivas. Favorecen el sentido comunitario y la comprensión de la diversidad. Contribuyen al desarrollo de habilidades comunicativas y de mediación.
Conflicto cooperación	y Requiere de presentar un conflicto, asignando roles para su comprensión y análisis, de manera que se favorezcan las interacciones desde puntos de vista opuestos para la resolución de problemas.	Favorece el desarrollo del pensamiento divergente y creativo. Implica el trabajo en equipo, la comunicación asertiva y la mediación.
Comunidades aprendizaje	de Empieza con una lluvia de ideas en que se establecen temas y objetivos; se distribuyen los temas y tareas; el docente da indicaciones para las actividades y el estudiante pretende ser experto y actúa como tal, trabajando con su equipo para el producto común. El docente supervisa, revisa, orienta las correcciones.	Se desarrolla a largo plazo, como un rompecabezas en el que las piezas se articulan. Cada miembro funge como maestro y alumno en momentos diversos, lo que implica el desarrollo de actitudes para la convivencia, habilidades comunicativas, y reconocimiento de la diversidad.

Como puede apreciarse en las Tablas 6 y 7, existen relaciones entre las estrategias de enseñanza y aprendizaje, pues no son mutuamente excluyentes sino que se implican entre sí. Algunas estrategias de aprendizaje pueden derivarse de estrategias de enseñanza; por ejemplo, el juego de roles genera apropiación e internalización de conceptos, la lluvia de ideas es

necesaria para iniciar tareas en las comunidades de aprendizaje, y el incidente crítico se asocia con la estrategia de conflicto y cooperación. Esto implica que las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje no son excluyentes entre sí, sino que funcionan de manera articulada; además, indica que el docente tiene un rol fundamental a la hora de enseñar al estudiante a comprender y desarrollar estrategias metacognitivas desde el proceso de enseñanza para su propio aprendizaje.

En CeS, según el Manual de implementación (MEN, 2010), se recomienda emplear tres estrategias didácticas que contribuyan a la formación de la autonomía, con la siguiente secuencia: 1) iniciar con estrategia de trabajo colaborativo; 2) estrategia de trabajo individual para la consolidación de aprendizajes; y 3) trabajo dirigido para la corroboración de aprendizajes.

2.3. Análisis referencial

La implementación del MEF Caminar en Secundaria es un tema relativamente nuevo que ha venido despertando el interés investigativo de sujetos e instituciones que buscan comprender diversos aspectos relacionados con el modelo, la población que atiende, las problemáticas de dicha población, entre otros aspectos. La búsqueda de antecedentes se realizó considerando en primer lugar bases de datos de repositorios de tesis doctorales en el ámbito nacional e internacional, como Teseo, la Biblioteca de la Universidad Abierta de Cataluña, la plataforma OATD (Open Acces Theses and Dissertations), la base de datos Dialnet de la Universidad de La Rioja, y buscadores como ERIC, la biblioteca digital de la UNESCO, Redalyc y Google Scholar. Este último fue el que reportó el mayor número de resultados, ya que el motor de búsqueda contempla un mayor número de fuentes de información y criterios más abiertos.

Para la búsqueda se emplearon operadores booleanos como “+”, “or”, “y”, y comillas, teniendo como criterio de exclusión los estudios realizados en un marco superior a cinco años. Las palabras y expresiones clave que guiaron la indagación fueron “Caminar en Secundaria”,

“Modelo Flexible Caminar en Secundaria”, “Modelos Flexibles en Colombia”; para incrementar el número de resultados, se incluyeron criterios como “programa+educativo+extraedad”, “programa+educativo+sobreedad”, “modelo+flexible+extraedad”, “modelo+flexible+caminar”, “percepciones+docentes+extraedad”. Para las bases de datos en inglés, se usó el criterio de búsqueda “overage+student+flexible+model+Colombia”, “overage+student+flexible+education” y “overage students”+high school program” con un reporte reducido de resultados coincidentes con los criterios temporales, temáticos, poblacionales y metodológicos. Inicialmente se formuló la limitación de la búsqueda a estudios de nivel doctoral, pero no se recopilaron resultados en ninguna de las bases de datos o buscadores. Esto indica que no se han publicado aún investigaciones de nivel doctoral respecto del modelo Caminar en Secundaria (CeS). Ante esta situación el criterio de inclusión se flexibilizó, para considerar investigaciones de nivel de maestría; se incluyeron también estudios sobre modelos flexibles aplicados a la condición de la extraedad, al ser una característica fundamental para pertenecer a CeS.

Se excluyeron dos investigaciones que no correspondían al criterio temporal; un ejercicio investigativo realizado en un diplomado; dos investigaciones de pregrado: una en el ámbito de la psicología aplicada, y otra en el ámbito de la informática; dos investigaciones del nivel de especialización en el ámbito de las matemáticas y la enseñanza del inglés. Se realiza una excepción al criterio de inclusión de trabajos de investigación de posgrado en el caso de Higuera y García (2022), dado que este trabajo es el que presenta mayor semejanza con la presente investigación tanto en el tema como en el método.

Los hallazgos considerando los criterios de exclusión e inclusión, fueron ocho tesis de maestría que versan sobre estrategias didácticas y pedagógicas implementadas en el modelo desde diferentes áreas del saber, específicamente en el modelo CeS; cuatro trabajos sobre aspectos comunicacionales, evaluativos y relacionales del modelo; dos trabajos de investigación sobre la extraedad y el rezago educativo en relación con programas implementados y

percepciones del profesorado, y un informe de investigación sobre la extraedad y los modelos flexibles en Colombia. A continuación se sintetizan los resultados de la búsqueda en el ámbito internacional y nacional, considerando en su orden la autoría, el año de realización, el título y objetivo de la investigación, la muestra y metodología, los resultados, y el aporte que constituye para la investigación en curso.

Dado que el modelo CeS es de carácter nacional, no hay investigaciones específicas en el ámbito internacional; no obstante, en Nueva Zelanda Restrepo-Sáenz y Agudelo-Navarro (2022) realizan un informe titulado "Opportunities and challenges to support out-of-school children and youth through flexible education models: case study of Colombia". La investigación buscó determinar en qué medida existe en el sistema educativo colombiano un compromiso político, capacidad y voluntad para institucionalizar e integrar intervenciones de educación alternativa que atiendan a niños niñas y adolescentes en condición de extraedad. Además, busca examinar cuáles son las oportunidades para que el Accelerated Education Working Group (AEWG) de la Universidad de Auckland y sus aliados, apoyen cambios sistemáticos que promuevan un mayor acceso a una educación flexible. Para la realización del informe se desarrolló la metodología PEA (Political Economy Analysis) en cuatro fases que incluyen la caracterización de los niños niñas y adolescentes en extraedad o en riesgo de abandonar sus estudios; la descripción de los programas de Educación acelerada; el análisis del compromiso político, las capacidades e intereses nacionales referidos a sistemas educativos flexibles, y las oportunidades de apoyo que tendría el grupo AEWG para favorecer esta problemática. Los autores analizaron 53 documentos y realizaron 13 entrevistas a docentes y autoridades educativas, tras lo cual pudieron concluir que hay una ausencia de datos oficiales o de sistemas de seguimiento que permitan comprender el funcionamiento impacto y resultados de la implementación de modelos flexibles en el país.

Esta investigación de Restrepo-Sáenz y Agudelo-Navarro (2022) revela que aunque existe un marco legal fuerte que soporta la existencia de diferentes modelos flexibles, hay una

ausencia de un interés organizativo y una insuficiencia de modelos flexibles ante la demanda y de cara a las cifras de población en rezago y extraedad. Destacan además que la descentralización de la educación es una ventaja porque facilita la adaptación contextual de los modelos educativos flexibles, pero es un obstáculo por cuanto dificulta la coordinación entre los diferentes estamentos para la implementación. Se indica además que el fenómeno de la extraedad es multifactorial y hay variadas referencias respecto de los factores de incidencia en la literatura, pero no respecto de la posibilidad que ofrecen los modelos educativos flexibles para atender la problemática. Esta investigación se constituye en un referente importante por cuanto corrobora aspectos como la ausencia de información oficial, facilita la comprensión de CeS en el marco de otros modelos flexibles, y aporta a la caracterización contextual y poblacional desde la perspectiva de actores involucrados en la problemática.

También en el ámbito internacional, sin referirse directamente a CeS sino más bien a la condición de rezago educativo y extraedad desde la experiencia docente, se encuentra la investigación desarrollada González-Holguín y Arán-Sánchez (2022), en México, cuyo objetivo fue "analizar las experiencias de docentes ante la problemática del rezago educativo y el abandono escolar"; también buscaron identificar factores de incidencia en el rezago y estrategias para la atención de la población. Su enfoque fue cualitativo, fenomenológico. Realizaron entrevistas a profundidad a cinco docentes que ejercen en diferentes niveles educativos en Chihuahua. Entre las conclusiones se puede destacar que todos los docentes han vivido la problemática del rezago y de la deserción, y destacan el contexto familiar y la motivación como factores de influencia. Entre las estrategias que se implementan para atender a la población con rezago se destacan las tutorías o las asesorías personalizadas. Las autoras destacan que la pandemia ha influenciado negativamente la problemática y ha dificultado el desarrollo de las estrategias referidas por los docentes. Esta investigación es un referente para la comprensión de la problemática de la extraedad desde la perspectiva de los docentes; además, permite destacar

el carácter global de la problemática en contextos semejantes.

Respecto de la problemática de la extraedad Thomas (2020) realiza una investigación titulada “Perspectives of Overage Graduates: Issues that Affected their Schooling”. El objetivo del estudio fue examinar las perspectivas de graduados que completaron su escolaridad como estudiantes en extraedad, para entender cuestiones sociales, emocionales y académicas que afectaron su proceso escolar. Esta investigación doctoral fenomenológica empleó entrevistas a profundidad para recabar información de 4 estudiantes graduados, analizando la información mediante comparación constante. Los resultados evidenciaron que los estudiantes en extraedad estaban afectados por diferentes problemáticas, y desde estos hallazgos la autora propone cinco recomendaciones para ayudar a los estudiantes a concluir exitosamente sus trayectorias escolares: mejoras en el acompañamiento familiar a partir de la educación a las familias; asesoría prioritaria para las necesidades educativas del estudiantado; formación a los docentes; atención a la salud mental; y programas de tutoría. Esta investigación facilita comprender la extraedad desde la perspectiva estudiantil.

En el ámbito nacional, también con el tema de la extraedad sin abordar directamente el modelo CeS, surgen dos investigaciones. En primer lugar, Gómez y Lopera (2019) desarrollan una investigación que buscó identificar la concepción de la comunidad educativa sobre la problemática de la extraedad de la jornada regular en la Institución Educativa Álvaro Marín Velasco de la ciudad de Medellín. Se empleó el método cualitativo usando como instrumento la observación y la entrevista a dos directivos docentes, siete estudiantes (regulares y en extraedad), y cuatro padres de familia. Los resultados permiten afirmar que hay condiciones desfavorables para la culminación de las trayectorias escolares como lo son la desatención de las familias, la desconfianza en el sistema, la reprobación, y factores socioeconómicos como la pobreza. La institución ha realizado esfuerzos para acoger a la población y atender sus características, pero existen miembros de la comunidad en los que se evidencia un discurso

estigmatizante. Se evidencian deficiencias en la preparación de los docentes en relación a los desafíos que supone la atención a la población en extra edad; fue evidente también la necesidad de implementar propuestas para garantizar el derecho a la educación de la población en esta edad en condiciones de equidad y atendiendo sus necesidades socioemocionales. La caracterización y el enfoque en los sujetos son aportes de esta investigación para el desarrollo de esta propuesta.

Senior-Naveda, Valle-Rodríguez, Botero-Mercado y Narváez-Castro (2024), desarrollan una investigación sobre la extraedad titulada "Ruta de la gestión escolar para el aseguramiento del aprendizaje en estudiantes extraedad en Colombia". El objetivo fue la configuración de una ruta de gestión para asegurar el aprendizaje de estudiantes en extraedad en una institución educativa particular. La investigación fue cuantitativa con un enfoque empírico, empleando instrumentos diferentes para cada una de las tres fases. Entre los resultados principales refieren la inexistencia de una caracterización del estudiantado en extraedad, la inexistencia de planes específicos para atenderles, y la poca formación docente para las necesidades específicas de la población, entre las que se incluyen particularidades convivenciales y relacionales.

En el ámbito nacional, abordando directamente el modelo CeS, se sintetiza en primer lugar la excepción al criterio de inclusión de posgrado, referida a la tesis de pregrado desarrollada por García e Higueta (2022), titulada "Apropiación del Modelo Educativo Flexible Caminar en Secundaria en la Institución Educativa Fe y Alegría Luis Amigó". Los autores analizaron el proceso de apropiación del modelo a través de la realización de entrevistas semiestructuradas, la observación no participante y la revisión documental, por lo que la investigación se constituye en un estudio de caso. La información les permitió concluir que la implementación dista de lo que postula el MEN en referencia a CeS; si bien se atiende a las necesidades de poblaciones vulnerables en extraedad, hay dudas sobre la participación oportuna y adecuada que deberían hacer las autoridades locales, tanto en acompañamiento como en recursos para la sostenibilidad

de la estrategia. Se evidencia la contribución de CeS en aspectos como la disminución de la deserción escolar en la institución y la disminución de barreras para culminar trayectorias escolares en relación al desfase grado edad, pero se plantean dudas frente a la calidad educativa de los estudiantes egresados del modelo. Esta investigación facilita la comprensión de la implementación de la estrategia en contextos afines; constituye un referente temático que aborda la problemática planteada.

Las siguientes investigaciones, del nivel de maestría, versan sobre estrategias desarrolladas desde distintas miradas disciplinares en el modelo CeS. Toro (2019) desarrolla una investigación en la que busca analizar el papel que cumplen las narrativas autobiográficas en la motivación de prácticas de escritura, y a la vez identificar el conocimiento personal de los estudiantes del modelo CeS con estas prácticas. La investigación se realiza bajo el enfoque cualitativo con un diseño microetnográfico, en la interpretación de las narrativas de los 25 estudiantes del curso Caminar 1 de la institución educativa Ángela Restrepo Moreno en Medellín. La autora pudo identificar un avance significativo en las prácticas de escritura de los estudiantes a partir de contrastar los resultados con una prueba diagnóstica; se concluyó además que los textos reflexivos producto del ejercicio de escritura fortalecen las habilidades escriturales de la población en extra edad, al fundamentarse en sus experiencias particulares. Esta investigación permite conocer aspectos característicos de la población en contextos semejantes, así como compilar elementos sobre el modelo CeS.

Ibargüen, Chaverra y Cuesta (2021) realizaron una investigación titulada “Construcción de LMS Google Classroom para la alfabetización de marketing digital de productos artesanales en el modelo Caminar en Secundaria de la Institución Educativa La Paz de Apartadó, Antioquia”. La investigación tuvo como objetivo la construcción de un LMS Google Classroom para facilitar la alfabetización digital en marketing; es una investigación basada en diseño con un enfoque mixto, en la que se aplicaron tres cuestionarios y una entrevista semiestructurada a 14

estudiantes del modelo flexible CeS. Entre los resultados se cuenta el poco conocimiento de los estudiantes del concepto de marketing digital a pesar de las interacciones en plataformas en su cotidianidad; los estudiantes manifestaron gusto y aprecio por este aprendizaje. La contextualización de la investigación facilita la comprensión de algunos aspectos de la implementación del modelo y de las características poblacionales en contextos semejantes.

López (2022) desarrolla un trabajo de investigación con el objetivo de describir la experiencia del uso de un Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA) en el aprendizaje de la lectura y la escritura del inglés. La investigación tuvo un enfoque cualitativo, se realizó con 30 estudiantes del modelo obteniendo como resultados una percepción positiva de los OVA, motivación y disminución de las barreras para el aprendizaje, así como una mejora en las relaciones docente estudiante. Se resalta la demanda de infraestructura y apoyo a iniciativas innovadoras para este tipo de programas. El marco contextual de esta investigación facilita la comprensión de algunos aspectos relacionados con la implementación del modelo y las características poblacionales.

En el área de la educación artística Mejía, Delgado, Vasco, Rubio, Olarte, Agudelo, y de la Cruz (2022) desarrollan la investigación "Identarte: Estrategias pedagógicas en artes para la comprensión y afianzamiento de la identidad personal e intercultural de los jóvenes del programa Caminando en Secundaria, Institución Educativa Héctor Abad Gómez de Medellín". Su objetivo, como señala el título, fue el desarrollo de estrategias pedagógicas en educación artística; la investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo etnográfico con observación participante. Entre los resultados se observa un fortalecimiento de la identidad y de las relaciones sociales a través de la implementación de talleres artísticos, en el desarrollo de los cuales fue notoria la necesidad de un proceso de formación en mediación de conflictos. Se encontró que el modelo CeS es incluyente e intercultural, y en su ejecución se evidencian carencia de recursos, presencia de problemáticas sociales asociadas a la vulnerabilidad económica y escaso acompañamiento familiar, a pesar de lo cual se vive un ambiente amigable con respuesta positiva

a las actividades después de un periodo de adaptación. Se observa además que hay deserción y nuevos ingresos durante el proceso; y se recomienda mejorar los espacios y las estrategias de favorecimiento del arte como mediación entre lo emocional y lo cognitivo. Esta investigación facilita la comprensión de la población estudiantil que participa en el modelo CeS, así como la caracterización de barreras presentes en la implementación.

También desde la educación artística, Grajales (2020) realiza una investigación que busca analizar las prácticas artísticas y su rol en la configuración de subjetividades políticas de los jóvenes de Caminar en Secundaria, empleando el método cualitativo para el análisis de las narrativas de dos estudiantes del modelo, dos docentes que participaban del mismo, y dos padres de familia. Las entrevistas y el diario de campo le permitieron concluir que la educación flexible toma mayor relevancia cuando se dirige a poblaciones con distintos grados de vulnerabilidad. En las narrativas se reveló que hace falta fortalecer la mirada de las subjetividades políticas desde el proceso de enseñanza, así como desarrollar procesos artísticos para la expresión de subjetividades que favorezcan la construcción del sujeto como actor social. Las conclusiones de esta investigación aportan a la caracterización poblacional y a la comprensión de la importancia de la implementación de modelos flexibles para atender la extraedad y el rezago educativo.

Gómez y Uribe (2022) desarrollan la investigación "Competencias ciudadanas en un Modelo de Educación Flexible apoyado en narrativa hipermedia". Su objetivo fue explorar la incidencia de una propuesta didáctica, apoyada en narrativa hipermedia, que permite trabajar competencias ciudadanas en un Modelo de Educación Flexible pensado para el contexto urbano de la Institución Educativa Mariscal Robledo de Medellín. Emplearon un diseño cualitativo con alcance exploratorio, teniendo como fuentes de información el taller, las entrevistas semiestructuradas a 14 estudiantes del modelo, y la observación participante. Sus resultados relatan que el uso de narrativas hipermedia desarrollado en condiciones didácticas controladas puede ser un recurso interesante para favorecer la motivación y para lograr la nivelación en el

desfase grado-edad, además para desarrollar competencias ciudadanas y mejorar las oportunidades de completar la trayectoria escolar. Esta investigación contribuye a la caracterización de la población que hace parte del modelo, en la que se evidencian falencias en el desarrollo de competencias ciudadanas.

En el área de la lengua inglesa Pérez (2021) realiza la investigación "La gamificación como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de la lengua inglesa en los estudiantes de la I.E. Finca La Mesa". Su objetivo fue desarrollar una estrategia de aprendizaje apoyada en la gamificación y las TIC. Empleó un enfoque mixto que incluyó un diagnóstico, un pre test, un postest, además de la observación y el método de evaluación auténtica hermenéutica (MEAH) bajo el enfoque de la investigación de acción participativa. Los instrumentos se aplicaron a 16 estudiantes del Modelo Caminar 1; la información recolectada y la implementación permitieron concluir que la gamificación es un potenciador para el aprendizaje de una segunda lengua pues los estudiantes mejoraron su desempeño. Se observa que la aplicación de los instrumentos fue dificultada por el proceso de pandemia. Esta investigación aporta a la comprensión de estrategias implementadas en el modelo específico así como a la caracterización poblacional.

Ortiz (2021), desde el área de ciencias naturales, lleva a cabo la investigación "Nuevas formas de aprendizaje: Una perspectiva del uso de las TIC enfocada en la preservación del medio ambiente en la Institución Etnoeducativa El Hormiguero, de Santiago de Cali". Tuvo como objetivo la implementación de un recurso digital para promover el cuidado del ambiente. En cuanto al método, fue mixto: se realizaron encuestas y entrevistas a 18 estudiantes del Modelo Caminar 2; el análisis de datos permitió concluir que la integración de ambientes virtuales aporta a la formación educativa y al proceso reflexivo en relación al tema del cuidado del medio ambiente. Esta investigación aporta a la comprensión de estrategias empleadas en la implementación de CeS.

Marulanda (2021) realizó la investigación "Incidencia de las mediaciones

comunicacionales en los procesos de enseñanza aprendizaje de la comunidad educativa de Caminar en Secundaria para la transformación social: Caso IEDI Multipropósito, Santiago de Cali, Comuna 20". Su objetivo fue analizar cómo las mediaciones comunicativas inciden en la transformación de los estudiantes y de sus proyectos de vida. El enfoque fue mixto, con alcance descriptivo y explicativo, que implicó análisis estadístico y diálogo con los estudiantes y docentes. Se estableció que el Proyecto Pedagógico Productivo (PPP) es el eje de articulación, desde el cual se fortalece la participación y se articula el contexto. Se pudo concluir que la mediación comunicativa más necesaria es la del ámbito familiar, y en las mediaciones con docentes se evidencia trascendencia de lo académico y compromiso social, así como un esfuerzo por articular el trabajo pedagógico. Se recomienda garantizar formación y espacios de encuentro para favorecer la articulación y la contextualización tanto del trabajo como de los materiales del MEN, considerados descontextualizados. Esta investigación permite conocer las características de las relaciones entre actores del modelo en contextos semejantes, y comprender el funcionamiento del modelo desde las interacciones de los sujetos.

Ayala (2021) realiza una investigación cuyo objetivo fue diseñar el instrumento para la autoevaluación de la estrategia Caminar en Secundaria en la Institución Educativa Santiago de Cali. La investigación, de método cualitativo, tuvo un diseño no experimental descriptivo y se desarrolló bajo el método fenomenológico hermenéutico. La muestra fue no probabilística, estuvo compuesta por docentes y directivos vinculados a las 18 instituciones que implementan CeS, ninguna de las cuales contaba con una estrategia para evaluar la implementación, por lo cual se desconocen los impactos generados. La investigación permite comprender las características de la implementación en contextos semejantes; además, el instrumento puede ser de utilidad para comprender los factores comunes en la implementación del modelo.

Moreno (2021) realiza la investigación "Exclusión educativa y violencia estructural en el Modelo Educativo Flexible Caminar en Secundaria", con el objetivo de "analizar cómo el programa

Caminar en Secundaria representa en contextos educativos actuales un detonador de violencia estructural y cultural, en lugar de propender por la paz en la escuela". Empleó el método cualitativo con un enfoque fenomenológico hermenéutico, entrevistando a ocho maestros que se desempeñaban en el modelo en seis instituciones seleccionadas de una muestra de 70. Entre las conclusiones se resalta que CeS ha tenido impacto positivo en la población estudiantil tanto en términos de desempeño académico como de motivación. Se detectan falencias en aspectos socioafectivos como la falta de atención a las necesidades emocionales, la escasa formación docente para la implementación, la escasez de recursos y de coordinación entre los agentes del proceso de implementación. Tanto la construcción teórica como los resultados de esta investigación facilitan comprender factores relacionales de los agentes educativos involucrados en CeS, así como de las características asociadas a la población focalizada en el modelo.

Palacio (2019) desarrolla la investigación "Un modelo flexible, para una propuesta social". Con ella busca seleccionar un modelo de educación flexible que incida positivamente en la trayectoria escolar de estudiantes en extraedad. Empleó un análisis comparativo relacional y descriptivo para el desarrollo de su investigación cualitativa, con información de los registros del MEN, del SIMAT, de la Encuesta Nacional de Deserción Escolar, y de los manuales de implementación de la estrategia, aplicando la lista dicotómica. Las conclusiones del estudio le permitieron afirmar que la reprobación es un factor que genera extraedad y que incide en los índices de deserción, lo cual evidencia la necesidad de implementar estrategias para atender esta población por considerarse que están en mayor riesgo de abandono escolar. Se recomienda realizar un estudio que detalle las causas de la reprobación como factor principal de riesgo. Esta investigación, si bien no trata específicamente de CeS, se constituye en un marco para comprender las condiciones y características del contexto en el cual se implementa el modelo flexible.

No se han hallado investigaciones sobre el tema en el ámbito local. Este aspecto se

convierte en un elemento que subraya la necesidad de iniciar procesos investigativos sobre MEF, y especialmente sobre CeS, dado que en el contexto, como muestra la Tabla 2, las cifras de repitencia, rezago y extraedad son indicadores de la necesidad de programas para atender las necesidades específicas de la población con vulnerabilidad. La presente investigación puede ser un referente importante para la toma de decisiones y la sostenibilidad y mejora del modelo CeS.

El presente capítulo inició con la descripción de los aspectos centrales de la teoría crítica, que da soporte y fundamento a la investigación al facilitar la comprensión del rezago escolar y la extraedad desde una perspectiva compleja en la cual las dinámicas relacionales de los sujetos son fundamentales para la comprensión del fenómeno de investigación. El análisis de las categorías implicó la descripción conceptual, legal y de fundamentos pedagógicos de los Modelos Educativos Flexibles, lo que configuró el contexto para definir, explicar y analizar los diferentes aspectos asociados al modelo Caminar en Secundaria, revisado tanto desde los planteamientos del MEN como desde fuentes investigativas complementarias. Se definieron y analizaron también categorías y subcategorías como estrategias pedagógicas, extraedad y rezago, y se abordó el concepto de percepción, específicamente en lo que concierne a la utilidad que tienen las percepciones de los agentes educativos para la investigación. Por último se describen los criterios empleados en el proceso de búsqueda de los referentes empíricos en el contexto internacional y nacional, subrayando la ausencia de referentes locales. A continuación se abordan los diferentes elementos que constituyen el marco metodológico de la investigación, enmarcado en la perspectiva fenomenológica.

CAPÍTULO III MÉTODO

El presente capítulo comprende los objetivos de investigación, a partir de los cuales se explicitan aspectos fundamentales de la investigación en el marco del enfoque cualitativo, como su desarrollo en el diseño fenomenológico, el alcance descriptivo, las condiciones para la selección de la muestra, la descripción de los sujetos participantes y del escenario de investigación, entre otros correspondientes. Se contempla además la descripción de los instrumentos y método de análisis, en congruencia con la tabla de operacionalización. El capítulo culmina con las consideraciones éticas para el desarrollo de la investigación, que contempla aspectos como el consentimiento informado, las consecuencias de la investigación y el rol de la investigadora.

3.1. Objetivos

3.1.1. General

Comprender las experiencias de la comunidad educativa sobre el proceso de implementación y las estrategias pedagógicas del modelo Caminar en Secundaria para la culminación de la trayectoria escolar, en el contexto urbano de Dosquebradas, Risaralda, a fin de rescatar propuestas de mejora.

3.1.2. Específicos

- Explorar la percepción de docentes, directivos y estudiantes en cuanto a la implementación del modelo CeS para completar trayectorias escolares en secundaria.
- Describir las estrategias pedagógicas empleadas por docentes e identificadas por directivos y estudiantes durante el tiempo de implementación del modelo Caminar en Secundaria.
- Reflexionar sobre las propuestas de mejora referidas por docentes, directivos y estudiantes para la continuidad del modelo Caminar en Secundaria.

3.2. Diseño del método

La investigación se realiza desde el enfoque cualitativo, pues procura la comprensión de un fenómeno desde el punto de vista de los sujetos que lo perciben y comparten la experiencia del mismo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Los objetivos planteados y el enfoque implican que es necesario un conocimiento del contexto y un acercamiento a los sujetos que permita comprender cómo han experimentado la implementación del modelo desde sus voces individuales, desarrollándose en el contexto y en el marco natural de los sujetos, tal como refieren Taylor y Bogdan (1987) para las investigaciones desarrolladas desde este enfoque.

3.2.1. Diseño.

La presente investigación se abordó con un diseño fenomenológico que, de acuerdo con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), proporciona información respecto de las experiencias individuales, comunes y compartidas de los diferentes sujetos frente al fenómeno, y se desarrolla con la identificación del mismo, la recopilación de datos, y el desarrollo de una descripción compartida. 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). La tesis doctoral inició con el proceso de identificación del fenómeno, y a través de la recopilación de datos mediante la realización de entrevistas a docentes y directivos, la entrevista a estudiantes mediante grupo de enfoque y el análisis documental, se desarrolló una descripción compartida que recogió la esencia de la experiencia.

3.2.2. Alcance del estudio.

En la ruta de investigación cualitativa los alcances son principalmente exploratorio y

descriptivo, tal como refieren Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). En este caso el alcance es descriptivo, pues los estudios cualitativos tienen este alcance cuando buscan describir las representaciones subjetivas de un fenómeno (Ramos-Galarza, 2020), en este caso la experiencia de implementación de CeS en el entorno urbano, considerando aspectos como las estrategias pedagógicas empleadas y las propuestas de mejora. En el análisis puede ser posible el establecimiento de relaciones entre las categorías; no obstante, no se define como correlacional ya que las categorías no serán medidas. Además, se busca indagar la perspectiva de los sujetos en un solo momento, sin seguimiento a dichas perspectivas.

3.3. Participantes

Los sujetos de investigación pertenecen a la IEFVB, teniendo como participantes a dos directivos docentes, cuatro docentes, y once estudiantes. Para estudios cualitativos las Normas de Titulación EaD (2022) recomiendan entre 10 y 20 participantes; por su parte, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) recomiendan que para estudios fenomenológicos el número sea de 10 casos. En este caso se contempló una muestra de 17 participantes en total, con el ánimo de incluir las perspectivas de los diversos sujetos involucrados y enriquecer los datos. El análisis documental incluyó los documentos de la institución como el PEI, el manual de convivencia y el SIEE; es decir, los datos serán de naturaleza mixta, acorde con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y Martínez-Salgado (2012).

Como afirman Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) el tamaño de la muestra en estudios cualitativos tiene características particulares, pues lo que se busca es la profundidad por lo cual se identifica el conjunto de sujetos suficientes para comprender el fenómeno y responder las preguntas de investigación, sin afán de representatividad y con carácter flexible. Lo anterior implica que el número de sujetos o casos identificados en la inmersión inicial, puede cambiar o redefinirse de acuerdo con los hallazgos. La muestra para el presente estudio fue no probabilística y propositiva, dado que en esta investigación la elección de los sujetos se orientó por los objetivos

de investigación; además, como sostiene Valles (1999) el muestreo en investigación cualitativa puede obedecer a varios criterios, que en este caso fueron:

- **Experticia:** para seleccionar a los sujetos participantes se optó por favorecer la participación de aquellos cuya experiencia en el modelo fuera como mínimo de un año de duración. Especialmente en el caso de los directivos y docentes esto fue fundamental para garantizar un amplio conocimiento del modelo y una experiencia mayor.
- **Diversidad o máxima variación:** para comprender el fenómeno de implementación de CeS de manera amplia y profunda, se requirió considerar la perspectiva de directivos, con un carácter administrativo y organizacional, de docentes, con un enfoque hacia lo pedagógico y didáctico, y de estudiantes, desde la experiencia que les otorgan sus trayectorias escolares. A esto se sumó el análisis documental, dado que los informes y documentos son el reflejo de la organización normativa y racional del modelo.
- **Accesibilidad:** se eligieron de manera privilegiada de los sujetos y casos a los cuales se tuvo mayor acceso y que evidenciaban mayor posibilidad de participación.

Como refieren Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) la estrategia de muestreo en la investigación cualitativa permite solapamientos y debe ser congruente con el planteamiento del problema y las características de la investigación. En este caso la muestra fue dirigida, compuesta por elementos documentales y participantes, en congruencia con el diseño y el enfoque.

3.4. Escenario

La investigación se realizó en la Institución Educativa Fabio Vásquez Botero (IEFVB) del casco urbano de Dosquebradas, municipio industrial fundado en 1972, con una población actual de 225540 habitantes (SEM, 2023). Hace parte del Área Metropolitana Centro Occidente (AMCO) junto con Pereira y La Virginia, y tiene relaciones vecinales y comerciales con el municipio de

Santa Rosa. Está compuesta por 12 comunas y dos corregimientos, con 94% de población urbana, y un crecimiento poblacional superior al 20% en la última década (Cámara de Comercio de Dosquebradas, 2020). El municipio presenta relación de conurbación con Pereira, ciudad capital, siendo Dosquebradas el conurbado menor, lo que implica que teniendo independencia administrativa, existen relaciones y estrechas, alta movilidad poblacional e identidad cultural compartida, así como afectaciones entre ambas por las decisiones administrativas. La población se enmarca principalmente en los estratos 1, 2 y 3, con predominancia de población adulta, con una tasa de desempleo del 23,54 para el 2020 (Alcaldía de Dosquebradas, 2023).

Como refiere el Plan de Ordenamiento Territorial (POT) (Alcaldía de Dosquebradas, 2023) Dosquebradas es receptor de población no sólo desde Pereira por su carácter conurbado, sino también porque acoge un número considerable de población desplazada interna y externa; en el caso de la migración externa, se estima que la ciudad acoge a 4000 migrantes venezolanos, de los cuales 2067 son estudiantes de primaria y básica. Las características económicas del municipio en los aspectos de producción y oferta laboral, así como las tasas de desocupación y subempleo, hacen que la población más vulnerable deba movilizarse dentro o fuera del municipio según las condiciones de vida y la oferta laboral, y orientan a la población con mayores niveles de formación a buscar opciones laborales en otros municipios o ciudades.

En lo referido al ámbito educativo la tasa de alfabetización es del 94,1%; el 36,6% de la población ha culminado la básica primaria; el 37,4% la secundaria; sólo 5,6% tiene nivel profesional y apenas el 0,7% tiene estudios posgraduales (Alcaldía de Dosquebradas, 2023). La oferta educativa es atendida por 86 instituciones, de las cuales 21 son de carácter oficial, y ocho atienden MEF. El MEF CeS es atendido, hasta el 2023, en dos instituciones educativas: Fabio Vásquez Botero de la comuna 5, y Manuel Elkin Patarroyo de la comuna 9; ambas instituciones se caracterizan por atender población vulnerable, en contexto urbano-marginal caracterizado por movilidad poblacional, pobreza, así como por ser zonas de influencia de actividades ilícitas de

Grupos Armados Ilegales (GAI) que afectan la seguridad poblacional, como lo refiere la alerta temprana de seguridad del 2023, originada por el registro frecuente de atentados contra la vida, la seguridad, y violaciones de los derechos humanos (Defensoría del Pueblo, 2023). Esto es especialmente importante en el ámbito educativo, pues el reclutamiento de menores, las problemáticas por fronteras invisibles, el microtráfico, tienen su mayor influencia en infantes y jóvenes entre los 10 y los 25 años, que dadas sus condiciones de vida, la presión de las GAI y las barreras para culminar sus trayectorias escolares, se suman voluntaria e involuntariamente a las GAI.

La Institución Educativa Fabio Vásquez Botero (IEFVB) fue fundada en 1982; está ubicada en la comuna 5 desde el 2006. La población estudiantil, que va desde preescolar hasta media académica, proviene de barrios de la propia comuna, además se atienden estudiantes de la comuna 2 y 5, principalmente, así como de otros municipios. La capacidad instalada y las tasas de matrícula, que han ido en aumento, son relativamente bajas, por lo cual la disponibilidad de cupos implica que se reciben estudiantes durante buena parte del año hasta agotar los cupos, lo que a su vez implica que la IEFVB recibe estudiantes que por características como repitencia, extraedad, vulnerabilidad o problemas de orden comportamental, han sido excluidos o no encuentran acogida en otras instituciones. La tasa de matrícula al 2023 fue de 1067 estudiantes, con población extraedad en descenso frente a años anteriores, equivalente al 6%. En cuanto al MEF CeS, en 2023 y 2024 se contaba con grupos de Caminar 1 y 2, atendiendo un total de 97 estudiantes, es decir el 54,5% de la oferta total del municipio.

3.5. Instrumentos de recolección de información

En congruencia con el diseño fenomenológico, los instrumentos privilegiados para la recolección de información fueron la entrevista semiestructurada, el trabajo con grupo focal y el análisis documental. En primer lugar, se analizaron documentos (Estudios de insuficiencia y limitaciones del servicio educativo 2020 a 2024, PEI de la institución, manual de convivencia y

SIEE) que permitieron comprender la formalización del modelo CeS en el municipio y en la institución. En segundo lugar se realizaron entrevistas semiestructuradas a directivos y docentes, lo que permitió recopilar la información experiencial de los sujetos para conocer de manera profunda la perspectiva desde la óptica de autoridad escolar y desde el aspecto pedagógico. En tercer lugar se realizó el trabajo con grupo focal en dos sesiones; esto permitió obtener datos sobre la experiencia desde la perspectiva de los estudiantes que han pertenecido a CeS.

3.5.1. Análisis Documental.

Documentos como el PEI y el SIEE pueden contener descripciones de las estrategias pedagógicas empleadas por las instituciones tanto en los programas regulares como en CeS, razón por la cual se realizó un análisis documental que pudiera permitir identificar las estrategias pedagógicas específicas para el modelo CeS que estuviesen formalizadas en los documentos que guían el quehacer institucional. Ya que estos documentos son elaborados por el equipo docente, y son objeto de revisión anual, la información formalizada en ellos hace parte de la experiencia docente que se concreta en el documento elaborado para ordenar y orientar la acción pedagógica. Para el análisis documental se empleó una rúbrica, que facilitó la identificación de categorías, palabras clave y descriptores, que permitieron dar cuenta del estado formal de implementación de CeS en las dos instituciones. Este instrumento permitió producir un análisis sintético de la formalización de CeS y su estado, lo cual a su vez facilitó el establecimiento de relaciones con la información recolectada con otros instrumentos, convirtiéndose en un criterio para la triangulación de datos, y en un insumo valioso para comprender el fenómeno de estudio, tal como señalan Hernández-Sampieri y Mendoza (2018).

3.5.2. Entrevista abierta semiestructurada.

La entrevista cualitativa se caracteriza por su flexibilidad, apertura y dinamismo; esto implica que las preguntas son abiertas, no tienen un orden determinado, y demandan un clima

de confianza y habilidades específicas del entrevistador para lograrlo (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este caso las entrevistas se orientaron a la recolección de información sobre las categorías y subcategorías contempladas en los objetivos. Se realizaron de manera individual, previo consenso con cada entrevistado, y el audio de cada una fue grabado en medio digital, previo consentimiento de los sujetos (Anexo 1). Se realizaron considerando los postulados de Álvarez-Gayou (2003) frente a la entrevista como instrumento, entre los que se contemplaron la búsqueda de descriptores de la experiencia, la especificidad, la focalización, la identificación de la ambigüedad, la posibilidad de cambio, la interacción personal y especialmente procurando una intervención controlada de la entrevistadora, y generar una experiencia positiva para la persona entrevistada.

También se realizaron entrevistas con la modalidad de grupo focal, llamadas también sesiones en profundidad (Álvarez-Gayou, 2003; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) al considerarse que permiten el aprovechamiento de recursos y la recolección de información con la integración de aspectos de la interacción social entre sujetos. El grupo focal tiene como objetivo central provocar confesiones o expresiones de los sujetos a través de preguntas o actividades planeadas. En cuanto al número de participantes, se optó por la orientación de Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), que refiere un número de entre 3 y 10; se contó con la participación de 5 estudiantes para el primer grupo, y seis para el segundo.

En este caso la técnica de grupo focal sirvió para la recolección de información del estudiantado; se organizaron dos sesiones, en diferente momento y durante el desarrollo de la jornada escolar para no incrementar los costos de transporte o afectar las actividades personales de los estudiantes. Para la conformación de los grupos y la selección de participantes se consideraron las orientaciones de Álvarez-Gayou (2003): se identificaron los criterios establecidos con ayuda de docentes y directivas; se contactaron previamente con invitación formal, aprovechando para la gestión de los consentimientos informados de estudiantes y

familias; se dispusieron los recursos e instrumentos para la realización de la actividad, se recolectaron los consentimientos corroborando la continuidad de la voluntad de participación, y finalmente se llevó a cabo la actividad, que tuvo una duración aproximada de dos horas. La información se recolectó tanto en grabación digital de audio, como a través de los materiales producto de la actividad (Apéndice 2).

La validación de instrumentos es un proceso fundamental que contribuye a orientar la construcción de instrumentos, a garantizar la confiabilidad de los datos y su congruencia con los objetivos de la investigación. En este caso los instrumentos contaron con un proceso de validación de expertos con experiencia en la educación pública, así como conocimiento del modelo; para el registro de validación se empeló el instrumento sugerido por las Normas de Titulación EAD (2022). Los expertos se seleccionaron de acuerdo tanto con su formación como con su experiencia en el modelo (Apéndice 1).

Las observaciones a la primera versión del documento fueron coincidentes en cuanto a la necesidad de reducir el número de ítems para evitar repeticiones innecesarias, así como para garantizar la pertinencia y la adecuación de las preguntas. El instrumento fue corregido y enviado nuevamente para una nueva revisión, tras la cual fue validado (Anexo 2). Se consideró además el chequeo de los participantes, pues uno de los estudiantes con las mismas características de los sujetos de estudio revisó el guion de entrevista para corroborar la adecuación referencial y léxica. Además, se realizó la entrevista de grupo focal con un grupo piloto de tres estudiantes que cumplían con las características. Los instrumentos empleados y la información obtenida cumplieron con el criterio de saturación.

3.6. Procedimiento.

La investigación surge desde el proceso profesional y personal de inmersión de la investigadora en el fenómeno, pues trabaja como docente en el modelo desde hace 4 años, lo

cual motivó el planteamiento de la investigación. Una vez fundamentados y estructurados los aspectos teóricos y metodológicos, se procedió a la gestión de los PEI y demás documentos institucionales. Se seleccionaron los sujetos participantes docentes y directivos de acuerdo con los criterios establecidos, y se procedió a la prueba piloto y posteriormente gestión de las citas y los consentimientos informados. La realización de las entrevistas y el análisis documental fue simultánea. Con el apoyo de la institución y los sujetos entrevistados, así como de algunos docentes, se procedió a la identificación de los estudiantes acorde a los criterios. Tras la realización de cada entrevista se realizó el proceso de transcripción.

La actividad con los dos grupos focales se realizó con dos semanas de diferencia; se contactaron los participantes, se explicó el objetivo y demás aspectos de la investigación, se entregó el consentimiento informado asesorando su gestión, y se realizaron acuerdos para el encuentro próximo, indagando aspectos asociados a la comodidad y que pudieran favorecer la participación activa. Cada sesión se realizó en un espacio adaptado de la institución educativa, ofreciendo garantías de comodidad; al iniciar la sesión se explicaron de nuevo el objetivo, los alcances e implicaciones, así como las garantías éticas. Las sesiones fueron grabadas en audio y una vez culminadas se realizó la transcripción y el análisis de los materiales.

La transcripción inicial de la información fue elaborada con ayuda de la plataforma *GoodTape.io*. Luego se realizó una primera revisión para corroborar la precisión de la transcripción, verificar la separación de participantes, codificarlos y eliminar interrupciones o información no relevante. Posteriormente se dio paso al proceso de síntesis y selección, mediante el subrayado de los apartes más relevantes; después se realizó el proceso de codificación con *Atlasti* (Apéndice 4), empleando como estrategia de apoyo la bitácora de análisis, que contribuyó a tener claridad sobre el proceso. El procesamiento de la información tuvo inicialmente carácter deductivo, en tanto que se establecieron primero las categorías y códigos trabajados desde los objetivos en la tabla de operacionalización; no obstante, en la exploración de la información

emergieron categorías esperadas, centrales, inesperadas y misceláneas, en concordancia con lo establecido para este tipo de investigaciones por autores como Hernández-Sampieri y Mendoza (2018). Al culminar los análisis de los diferentes instrumentos y sujetos, se procedió al establecimiento de relaciones entre los hallazgos, de manera que pudiera realizarse una descripción precisa de las experiencias.

Para finalizar, se desarrolló una primera versión del informe de investigación, para su socialización con la comunidad participante de manera que pudiesen corroborar la veracidad de la interpretación de las experiencias. Posteriormente se elaboró la versión final del documento.

3.7. Operacionalización de las categorías de estudio

Arnal, Del Rincón y Latorre (1993) definen el proceso de operacionalización de categorías como una desagregación en la que los elementos abstractos de la investigación adquieren carácter concreto, es decir, las categorías pasan de ser conceptuales a ser operacionales, para poder ser identificadas en el volumen de datos a través de indicadores. El proceso de operacionalización es fundamental para observar las variables de interés; a partir de la pregunta de investigación “¿Cuáles son las experiencias de la comunidad educativa sobre el proceso de implementación, las estrategias pedagógicas, así como las áreas de mejora, del modelo “Caminar en secundaria” implementado en el contexto urbano del municipio de Dosquebradas para facilitar la conclusión de trayectorias escolares?” y en congruencia con los objetivos planteados, se inició la operacionalización, identificando como categoría principal las experiencias de los docentes, directivos y estudiantes, es decir, destacando la experiencia de los sujetos como categoría central en concordancia con el diseño fenomenológico. A partir de ella se exploraron las dimensiones y las circunstancias concretas en las que se evidencia cada dimensión, es decir, los indicadores. La operacionalización se sintetiza en la tabla 8:

Tabla 8.

Operacionalización de las categorías de estudio.

<i>Categorías</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Indicadores</i>
<i>MEF Caminar en Secundaria (CeS)</i>	Proceso de implementación	Orientaciones y condiciones para la implementación de CeS.	Definición del conocimiento del proceso de implementación, experiencia de participación en CeS.
		Conocimiento del modelo Capacitación docente. Normativa.	Definición de CeS y sus condiciones. Participación en procesos de capacitación. Identificación de la reglamentación nacional, local e institucional presente en documentos.
	Experiencia de implementación	Ventajas y fortalezas de CeS.	Apreciaciones sobre el logro del objetivo del CeS; referencias positivas.
		Desventajas y obstáculos de CeS. Impacto de CeS.	Apreciaciones sobre las dificultades enfrentadas en el proceso. Expresiones sobre los efectos en la vida personal y profesional de los docentes y directivos. Apreciaciones sobre los efectos de CeS en cuanto a la trayectoria escolar y la vida personal y social de los estudiantes.
<i>Estrategias pedagógicas de CeS.</i>	Estrategias formalizadas	Estrategias en el manual de implementación.	Definición de estrategias referidas en el manual de implementación.
		Estrategias en documentos institucionales	Definición de estrategias en el PEI y el SIEE.
	Estrategias referidas por docentes, directivos y estudiantes.	Estrategias referidas por los docentes.	Descripción de estrategias implementadas en la labor de enseñanza.
		Estrategias identificadas por los directivos. Estrategias identificadas por los estudiantes.	Descripción de estrategias que se identifican desde la supervisión directiva. Relatos sobre las estrategias y formas de trabajo empleadas por los docentes en el aula.
<i>Propuestas de mejora para CeS.</i>	Infraestructurales	Mejoras referidas a aulas de clase y espacios.	Apreciaciones sobre las aulas de clase, la distribución de espacios.
		Mejoras referidas a recursos.	Referencias a recursos necesarios para la continuidad.

<i>Categorías</i>	<i>Dimensiones</i>	<i>Subdimensiones</i>	<i>Indicadores</i>
	Organizacionales	Mejoras en la gestión interna.	Proposiciones de los docentes y directivos sobre aspectos como reuniones, horarios.
		Mejoras en el ámbito del currículo.	Apreciaciones sobre la distribución de asignaturas, proyectos.
	Pedagógicas.	Proceso de enseñanza.	Apreciaciones sobre las estrategias que podrían implementarse y el trabajo de aula.
		Proceso de aprendizaje.	Proposiciones sobre las estrategias de aprendizaje, el acompañamiento, las relaciones en el aula.

3.8 Análisis de datos

Los instrumentos empleados, como es coherente con el enfoque y diseño, generaron una gran cantidad de datos, lo que implicó un proceso de organización con carácter no lineal, es decir, los datos emergentes implicaban un retorno a lo previamente abordado, lo cual es consistente con investigaciones de este tipo (Álvarez-Gayou, 2003; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Dado que los instrumentos no se aplicaron de manera simultánea, tras cada sesión de entrevista, de análisis o de grupo de enfoque se transcribieron los resultados a un archivo de texto, procurando la precisión en la transcripción. El método elegido para el análisis de datos fue el análisis de contenido, comprendido como un procedimiento característico del enfoque cualitativo, que facilita el análisis de mensajes, la contemplación de elementos subjetivos, la codificación de los datos (Álvarez-Gayou, 2003).

Para iniciar el análisis se realizó una revisión de los datos, de manera que se pudieran determinar los métodos de organización desde una visión general, lo que favoreció la preparación de los mismos y la definición de las unidades de análisis, para la cual se empleó la tabla de operacionalización de categorías. Además, se codificaron los datos, tanto de categorías como de participantes, para facilitar el análisis y cumplir el criterio de confidencialidad. Es necesario aclarar que en el volumen de datos, como explican Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), surgieron categorías secundarias e inesperadas, que también fueron codificadas y analizadas. Durante el proceso de análisis se identificaron relaciones entre categorías, ya que se realizó por codificación axial o abierta bajo el método de comparación constante (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). El software de apoyo para la identificación de categorías y el análisis de datos fue *Atlas.ti*.

Una vez culminado el análisis se realizó el proceso de organización de las descripciones resultantes respecto del proceso de implementación de CeS, el cual fue revisado con la comunidad y con expertos para garantizar su credibilidad, la confirmación de hallazgos y su

posible transferibilidad.

3.9. Consideraciones éticas

Para la presente investigación se consideró, en primer lugar, el principio de beneficio, es decir que el proceso y resultado de la investigación tuviese un impacto positivo en la comunidad, considerando los códigos de ética en la investigación y de la normativa contemplada por la Universidad Cuauhtémoc (EAD, 2022). El proceso de investigación, para cumplir con los aspectos éticos, se orientó por el cumplimiento de los cinco elementos considerados por Kvale (1996, citado por Álvarez-Gayou, 2003):

1. **Consentimiento informado:** se socializó clara y ampliamente el objetivo de la investigación con los participantes, así como el diseño, riesgos e impactos posibles. Se gestionó la firma de consentimientos informados (Anexo 1) para el registro y proceso de gestión de la información, haciendo un proceso de doble consentimiento en el caso de menores de edad, que gestionaron el documento con sus familias y a título personal. Se aclaró que la participación es libre, voluntaria, y puede suspenderse en cualquier momento, sin que ello implique perjuicio para quien participó.
2. **Confidencialidad:** el consentimiento informado incluyó la garantía de confidencialidad; este aspecto también se consideró en la organización de los datos, para los cuales se usó un proceso de codificación que respetó la identidad de los sujetos.
3. **Consecuencias:** se garantizó que la información obtenida no generará ninguna identificación ni llamado a título personal, y se actuará con ella procurando el mínimo daño, siempre en beneficio de la comunidad.
4. **Papel de la investigadora:** se sometió a reflexión todo el proceso y resultados, buscando actuaciones consecuentes con los dilemas éticos que se presentaron. La investigadora se rige por el principio de honestidad en el desarrollo del proceso y de la divulgación de

resultados, y por la responsabilidad con la comunidad que fue fuente de información, y con la que se convierte en potencial receptor de los resultados de la investigación.

5. Preguntas: el desarrollo de la investigación en todas sus fases estuvo acompañado de interrogantes respecto de las consecuencias, límites, obstáculos, impactos de la investigación, protección y respeto hacia los sujetos participantes, así como el cumplimiento del marco legal correspondiente.

Los anteriores aspectos son garantes del desarrollo de una investigación cualitativa ética, con responsabilidad científica, que configuró un proceso de reflexión constante.

El capítulo III respecto del método inició con los objetivos de investigación, a partir de los cuales se describen los aspectos centrales referidos al diseño fenomenológico, explicando la selección de participantes y los criterios empleados para ella, así como los alcances del proyecto, instrumentos y procedimientos empleados para el desarrollo de investigación. Además se describen los espacios en términos de la municipalidad y de la particularidad de las dos instituciones educativas en las que funciona CeS. Los instrumentos empleados para la recolección de información fueron el análisis documental, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, cuyos aspectos clave se describen en el apartado 3.5. Además, se explica el proceso de operacionalización de la categoría en dimensiones, así como el procedimiento para el análisis de datos con apoyo de *Atlasti*. Por último se incluyen las consideraciones éticas que guían la investigación.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este capítulo presenta el análisis de los datos de la investigación, obtenidos a partir de los instrumentos descritos. Como criterios guía para el análisis se consideraron, tal como se describió en el diseño metodológico, los objetivos de investigación. Esto implica que la información obtenida fue seleccionada dejando de lado todos los datos que no están relacionados directa o indirectamente con los propósitos planteados para este estudio. Como suele suceder en las investigaciones cualitativas, y aunque se establecieron de manera deductiva los códigos y categorías de análisis, de los datos emergieron algunas categorías no esperadas, pero relacionadas con los objetivos aunque no directamente planteadas en ello. Se tomó la decisión de incluirlas, a pesar de no haber sido abordadas inicialmente en el marco teórico, puesto que se repetían en las narraciones de los diferentes sujetos con un énfasis tal, que hizo necesaria su inclusión en el análisis.

La información hallada se presenta a continuación; en primer lugar, se describen algunos datos sociodemográficos de interés, asociados a las características de inclusión y exclusión de los sujetos participantes en el estudio. Luego se incluye un apartado respecto de algunas novedades encontradas en el proceso que orientaron modificaciones; la razón de esta inclusión es la relevancia que tienen estas novedades contextuales para el significado de las experiencias y para el estudio. Luego se presenta el análisis descriptivo de las categorías, ordenadas según su relación con los objetivos de estudio. Se incluyen además algunas gráficas que ilustran el proceso de análisis y los resultados.

4.1. Caracterización sociodemográfica.

La participación de los estudiantes se realizó, como ya se mencionó, con la estrategia de grupo focal en dos sesiones; los grupos fueron organizados por su afinidad. Los datos sociodemográficos de los estudiantes que participaron de la investigación se sintetizan en la tabla 9.

Tabla 9.*Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes del grupo focal.*

Código	Edad	Género	Estrato socioeconómico	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.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de SIMAT y proporcionados por los sujetos.

Además de los criterios de inclusión y exclusión descritos previamente, se consideró importante garantizar la pertenencia de los sujetos a diferentes grupos, años y niveles, como una forma de garantizar la heterogeneidad de los datos y verificar la coocurrencia de categorías en la información de las entrevistas. En cuanto a los docentes y directivos participantes, los datos generales se sintetizan en la tabla 10.

Tabla 10.*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, rectoría.	M	Maestría	6 años
DD2	Directivo, coordinación	F	Maestría	5 años

Fuente: elaboración propia a partir de datos proporcionados por los sujetos.

Como puede apreciarse en las tablas 9 y 10, los sujetos de estudio cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión. Además de los criterios descritos, las características de los estudiantes evidencian su pertenencia a diferentes niveles y grados, para garantizar diversidad en los datos. En el caso de los docentes se observa que tienen niveles de formación posgraduales, y una experiencia diversa en el programa, lo que contribuye a garantizar la heterogeneidad y confiabilidad de los datos.

4.2. Hallazgos relevantes en el trabajo de campo.

En la fase inicial se planteó la participación del funcionario encargado de CeS en la SEM, y de sujetos de las dos instituciones que cuentan con el modelo CeS en el municipio. No obstante, diversas circunstancias obstaculizaron el proceso: en primer lugar, un cambio de personal en la SEM implicó un cambio en el funcionario a cargo, quien a pesar de tener voluntad de participación no tiene conocimiento o formación al respecto, por lo cual no cumple los criterios de inclusión. En la IEMEP, la segunda institución que cuenta con CeS, ocurrió algo semejante, pues cambió la mayoría del profesorado a cargo de CeS, que eran provisionales, y fueron reemplazados por docentes de carrera, por lo cual no se cumplía con el criterio de accesibilidad para quienes contaban con la experticia, y no había una experiencia en quienes pudiesen participar. El personal directivo también estaba recién nombrado y no hubo disponibilidad de quienes ocuparon previamente el cargo.

El funcionario de la SEM que fue contactado manifestó no tener formación o información específica sobre CeS, por lo cual se orienta con la información que proporciona, a través de su directivo, la institución participante en la investigación. Confirmó además la inexistencia de documentación específica u orientaciones particulares emanadas desde la SEM como autoridad educativa, para el funcionamiento de CeS. Estos aspectos resultan relevantes por cuanto son evidencia de la ausencia de orientaciones específicas de implementación, en coherencia con lo

planteado por los sujetos docentes y por la propia experiencia de la investigadora. En este sentido, la investigación puede convertirse en un aporte significativo para la comprensión del MEF CeS y la formulación de orientaciones.

4.3. Datos descriptivos.

A continuación se describen los hallazgos de la investigación cuyo objetivo general fue comprender las percepciones y experiencias de docentes, directivos y estudiantes, sobre el proceso de implementación y las estrategias pedagógicas del modelo Caminar en Secundaria para la culminación de la trayectoria escolar, en el contexto urbano de Dosquebradas, Risaralda, a fin de rescatar propuestas de mejora. Las categorías se ordenan con relación a su pertenencia a los objetivos específicos, indicando el instrumento o sujetos con los cuales se obtuvo. Se explican además los motivos de inclusión de las categorías emergentes, incluidas en el objetivo para el cual resultan de importancia. Para explicar mejor el proceso de análisis, se elaboró una tabla de códigos y categorías del proceso desarrollado en Atlasti, y el grupo al que pertenecen, organizado considerando su pertenencia a los objetivos específicos (Apéndice 4).

4.4. Resultados del primer objetivo: percepciones y experiencias en la implementación de CeS

El primer objetivo específico planteado para la investigación corresponde a explorar la percepción y experiencia de docentes, directivos y estudiantes en cuanto a la implementación del modelo CeS para completar trayectorias escolares en secundaria. La percepción de docentes, directivos y estudiantes, así como el análisis documental, permitieron comprender la experiencia de implementación. La información se ha ordenado considerando lo establecido en la tabla de operacionalización (tabla 8), incluyendo las categorías emergentes. En este apartado se agruparon las expresiones respecto de las orientaciones oficiales recibidas para la implementación de CeS, el conocimiento y experiencia del proceso de implementación en la

institución, los procesos de capacitación recibidos, los recursos disponibles, los obstáculos, ventajas, desventajas, y el impacto del programa. Como se esperaba en el proceso de diseño y se planteó en los instrumentos, algunos de los aspectos abordados corresponden en mayor medida al rol docente o directivo, y el estudiantado tiene poco conocimiento de ello, como sucede con el proceso de implementación. Se garantizó que la experiencia de los sujetos fuera heterogénea en cuanto al tiempo de pertenencia o participación en CeS.

4.4.1. Orientaciones para la implementación de CeS y conocimiento del proceso.

No obstante la diferencia en el tiempo de pertenencia a CeS, los docentes coincidieron en afirmar la inexistencia de orientaciones específicas de los organismos oficiales para la implementación urbana, tanto en la etapa inicial como con el paso del tiempo, excepto por el contenido del Manual de Implementación, originado en 2010 en el contexto rural. Refieren que el programa nació en el 2018, como un pilotaje, y continúa con esas características:

Estamos pioneros, si se puede llamarlo de alguna manera. Pero ese (.) esa iniciativa, que sin duda fue impuesta por secretaría y demás, ¿cierto? Secretarías de Educación, es decir, los organismos superiores dentro de la alcaldía, es que no tenemos una hoja de ruta. No hay un proceso claro de cómo implementar el programa. (Docente 3)

Ese carácter pionero de la implementación se repite en las expresiones de los diferentes docentes y directivos, que manifiestan considerar la implementación un proceso solitario, dado que las orientaciones de base son inexistentes para el caso específico de CeS en el ámbito urbano. Hay coincidencia entre los diferentes sujetos frente a la caracterización de la implementación como un proceso solitario, de ensayo y error, en el que hay improvisación para la adaptación del modelo a las necesidades particulares de la institución:

Se habían hecho varias pruebas en la institución, los docentes habían hecho varias pruebas y habían ido cambiando como las dinámicas en Caminar. (Docente 1).

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 (Docente 3)

Los docentes y directivos que llevan mayor tiempo en el programa expresan que fue una decisión de un rector anterior; la institución había sido focalizada junto a otras por sus altos índices de población extraedad, y eso influyó en la decisión de asumir CeS como instituciones piloto. La fase inicial de implementación fue liderada por directivos docentes que hicieron parte de la institución por corto tiempo; hubo un cambio de rectoría, y posteriormente un cambio de coordinación, por lo cual la información al respecto no es muy precisa y no hay evidencias de ello en documentos institucionales. El docente que lleva más tiempo en el programa refiere que la decisión de implementar CeS estuvo fundamentada en una necesidad institucional:

Bueno, yo quiero primero darle por qué yo apoyé el Caminar cuando estaba yo ahí. Porque nosotros teníamos (.). Sí, porque nosotros teníamos tres sextos, y había un sexto exclusivo, porque llegaban muchachos que, le pregunté a un muchacho y había hecho cinco sextos [...] teníamos siempre un tercer sexto, pero el tercer sexto era con muchachos extra edad y con dificultades comportamentales y de procesos de aprendizaje [...] porque eran muchachos que presentaban unas características totalmente diferentes dentro de su proceso educativo. Empezábamos con 36, terminaban 18 y solo ganaban el año 6. Entonces, cuando J* me comentó, yo le decía, “mire, me gusta lo de Caminar porque máximo son 25. Si nosotros, en vez de tener 36, se nos reduce a 25, es mucho más fácil trabajar con 25 que con 36” (Docente 2)

Lo anterior se corrobora en las expresiones de otros docentes y de los directivos, que confirman la necesidad institucional de nivelación como factor decisivo en la aceptación de convertirse en colegio piloto con CeS; además, en las intervenciones de los directivos se destaca la pertenencia de la institución en la fase inicial, enfatizando que es la única de ese grupo inicial que aún conserva CeS:

El proceso inició en el año 2018. Estaba a la cabeza la coordinadora M*, con ella inició de hecho el proceso de acercamiento con la institución, inicialmente era un pilotaje que se proponía para el municipio de Dosquebradas de la implementación del modelo flexible en la zona urbana, pues dado que esta estrategia la crea el ministerio para hacer una nivelación de estudiantes que están en desfase de grado de edad de la zona rural por múltiples características, condiciones, particularidades y demás, y se vio como una oportunidad para hacer esa nivelación dentro de la zona urbana. [...] Inicialmente, partió con cinco instituciones en el municipio, de la cual la única que aún lo conserva es nuestro colegio. (Directivo docente 1)

La búsqueda de documentos nacional y local ha corroborado la ausencia de orientaciones para la implementación en el ámbito urbano, tanto ministerial como desde la secretaría, o emanadas desde la institución misma. No obstante, todos los sujetos refirieron conocer el objetivo, condiciones y especificidades del programa, por el abordaje del Manual de implementación y por el proceso de formación personal o institucional. Entre las características más destacadas del programa se relacionan su objetivo de nivelación extraedad, su carácter flexible y la reducción del número de estudiantes por aula. Este aspecto de la relación numérica de estudiantes por aula se convierte en un factor de ventaja tanto para el abordaje del proceso de enseñanza, como para facilitar aspectos administrativos como la conservación del personal docente:

Para nosotros, digamos, siendo muy y honesto, se volvió una alternativa para el garantizar

la planta de personal nuestra. ¿Por qué? Porque estos grupos, por ser un modelo flexible, tienen una relación técnica docente-estudiante en número diferente al que se tiene en un grupo regular, que se mide de acuerdo al decreto 3020, al acuerdo territorial que se tenga, o a la capacidad instalada, regularmente son grupos muy numerosos. Esta estrategia para el colegio permite tener un grupo mínimo de 15, máximo de 25, que garantiza la planta de personal con la que uno viene (Directivo docente 1)

Esta conservación de la planta refiere a un aspecto asociado a las características de la institución, que ha tenido dificultades con bajas tasas de matrícula al inicio del año, lo que obliga a la reducción de planta de personal. Es decir, para la institución este factor constituye una ventaja considerable y una razón para la implementación de CeS. Esa etapa inicial se caracterizó por un acompañamiento escaso de parte de las autoridades territoriales, que inicialmente proporcionaban como recurso las cartillas creadas en 2010 para el modelo rural como único documento orientativo:

Digamos que como es un pilotaje o era un pilotaje y que tenía la cabeza una persona en el municipio que era S* ((funcionaria SEM)) que era quien traía la idea de la implementación del programa en el municipio y como el ensayo error. Inicialmente la propuesta era trabajar con las cartillas que el ministerio entregaba, lo único fue que cuando entró en marcha el programa nos dimos cuenta que las cartillas eran muy básicas, rápidamente se desarrollaban con los estudiantes del programa, los cuales inicialmente eran población propia. (Directivo docente 1)

Se destaca en otras intervenciones de los docentes que llevan más tiempo en Ces, que la orientación de la funcionaria no fue de utilidad, pues se enfocaba en replicar la información del manual y de las cartillas, enfatizando en el ámbito rural. Como parte de ese proceso de implementación se conformó, según relata el Directivo docente 1, un grupo de WhatsApp del que él no hizo parte pues apenas asumía el cargo, por lo cual la participación de la institución estaba

en representación de una coordinadora que sólo estuvo ese año; se relata también que a la institución fue enviado un maestro exclusivamente para CeS, que se supone venía con un proceso de formación para el programa, lo cual implicaba que se concebía desde el fundamento mismo de la ruralidad, en el que un docente orienta todas las asignaturas:

Yo no sé si era una mala concepción o al menos había una interpretación de él o un enfoque de él diferente. ¿Por qué lo digo? Porque cuando el programa se creó en el colegio, pese a digamos a algunas dificultades de recepción de él, mandaron un docente único y exclusivamente para el programa. Es decir, yo creería que el entendido era que este docente orientara la totalidad de la malla curricular que se proponía de acuerdo a las guías o a las cartillas que entregaba el ministerio. Era como el seguir un derrotero de acuerdo a las cartillas, que era el profesor A*, que venía haciendo un trabajo especial. Yo en realidad no tengo como ese conocimiento propio de eso que yo comparto, digamos, como el pensado de la Secretaría de Educación, porque así llegó. Llegó una carta donde decía que él llegaba directamente al programa de Caminar para hacer una coordinación de él, una orientación de él. (Directivo docente 1)

Este modelo de orientación por un solo docente con formación inicial que se imitaba del sector rural en el que la disponibilidad de personal es escasa por el reducido número de estudiantes, se imitó en otras instituciones, como relata el Docente 2, quien ha establecido relaciones con docentes de CeS de otro municipio. Para él, igual que para el Directivo 1, esta opción es un desacierto que implica una disminución en la calidad educativa; este argumento influyó en que la institución optará por decidir asignar a los docentes del programa de acuerdo con las áreas de conocimiento que se abordarían:

Mire, yo hablaba con una profesora que enseñaba Caminar en Pereira y yo le decía “¿usted enseña todo?” “Si, yo soy única profesora, hay uno para Caminar 1 y uno para Caminar 2”. “¿Y tú sabes matemática? y me dijo “no, yo le digo al muchacho “vamos a

aprender matemáticas””, pero si el libro tiene errores matemáticos, el que no es matemático no se da cuenta de que hay un error matemático. “¿Cómo haces tú?” “No, yo me aprendo lo que está ahí y enseñamos”. Entonces yo le decía “aquí hay algo raro, eso no puede funcionar así” (Docente 2)

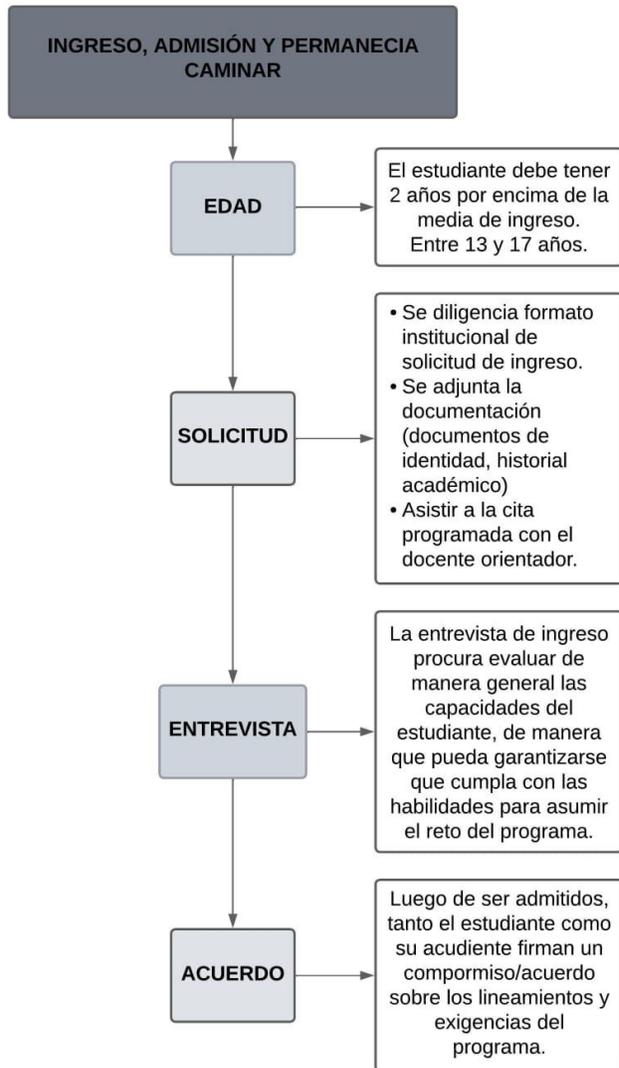
Las orientaciones de implementación desde la autoridad municipal se limitaron entonces a la experiencia de sujetos particulares que hicieron parte del modelo por poco tiempo, y se realizó en condiciones limitadas a una reproducción de las características básicas de CeS como estaba planteado en su concepción. Los vacíos en las orientaciones y proceso de implementación descritos por los docentes orientaron la modificación de algunos documentos institucionales como el PEI (Proyecto Educativo Institucional), el Manual de convivencia y el SIEE lo cual es referido especialmente por los directivos. En cuanto a las orientaciones y proceso de implementación, el análisis documental revela que el PEI de la IEFVB en su versión 2023 incluyó un apartado para CeS, en el que se describe el programa y se sintetizan las orientaciones de implementación especificando la composición de los grupos con entre 15 y hasta 25 estudiantes, la autonomía institucional para organizar el currículo, las condiciones de ingreso y permanencia, el desarrollo del PPP, las alianzas estratégicas y la realización de reuniones de seguimiento con el fin de responder a desafío y apoyar al estudiantado:

[...]se realizan reuniones periódicas para hacer estos ajustes y así sortear los obstáculos y desafíos que supone, procurando siempre ayudar al estudiantado a desarrollar lazos afectivos con su proceso académico y a construir una sana convivencia necesaria para el ejercicio de la ciudadanía. (PEI, pág 66)

El PEI incluye además un esquema (figura 9) en el que se describe el proceso de ingreso, admisión y permanencia del estudiantado, elaborado a partir de procesos que han implementado en su experiencia desde el 2018:

Figura 9.

Proceso de ingreso, admisión y permanencia para CeS en la IEFVB.



Fuente: PEI de la IEFVB (2023).

Los docentes y estudiantes refirieron en la entrevista diferentes aspectos del proceso de implementación contemplados en el PEI, como la realización de la entrevista y la firma del acuerdo, enfocándose con mayor énfasis en la parte normativa, que se describe en el apartado 4.4.3. En cuanto a las orientaciones y el proceso de implementación de CeS en el contexto

urbano, se destaca en las entrevistas y la búsqueda documental la ausencia de orientaciones nacionales y locales, y el desarrollo, al menos inicial, de unas orientaciones institucionales para la implementación de CeS. Todos estos aspectos están ampliamente relacionados con la capacitación, descrita a continuación.

4.4.2. Capacitación y formación.

Por su asocio con el proceso de implementación de CeS, se indagó a los participantes docentes y directivos respecto de la capacitación o formación que se ha recibido durante los más de seis años de implementación. Sin importar el tiempo que llevarán los maestros trabajando directamente en el modelo, refirieron que los procesos de capacitación son incipientes o incluso nulos, y que no han sido de utilidad. En la fase inicial, en 2018, se conformó un grupo de WhatsApp con coordinadores y docentes del programa, como se relató previamente, y constituía la herramienta de acompañamiento. En la actualidad ninguno de los funcionarios, docentes o directivos que hizo parte activa del grupo trabaja en la institución o en el modelo, razón por la cual se desconocen las características de ese proceso de acompañamiento, que se circunscribió a la etapa inicial:

Entonces, en un inicio, el proceso de formación se llevó a cabo con ese docente y con la coordinadora que era la que estaba liderando. Se creó un grupo de WhatsApp a nivel municipal y había diferentes encuentros periódicos, que de hecho se canalizaban a través de ella. Pues yo hice parte del grupo un tiempo, después no estuve más, pero el proceso de formación solo se llevó en el momento en que se implementó el programa, o sea, en el año 2018, cuando se creó, con los colegios que se crearon, y después de eso no hubo más proceso de formación, se supone que él quedó montado con la gente que en el 2018 inició... (Directivo docente 1)

Los docentes que llevan más tiempo en CeS relatan que la formación o capacitación se

ha limitado a unas muy contadas reuniones, en las que se reproduce el discurso del manual y se hace evidente un desconocimiento de la implementación urbana y sus demandas, dado que las características poblacionales y contextuales de la ruralidad son diferentes a las de lo urbano. Tanto los docentes que iniciaron en 2018, como los que se incorporaron en 2023, coinciden en afirmar que la formación para trabajar en el modelo es nula, en los tres ámbitos: nacional, local e institucional. En referencia a lo nacional, relatan que en la semana institucional de junio en 2023 se realizó de manera virtual una conferencia para los docentes de Caminar que esperaban con cierta expectativa en busca de orientaciones para el desarrollo de su labor en CeS; no obstante, fue notorio para los docentes que los funcionarios del MEN que la orientaron no conocían la implementación urbana y la jornada de formación se limitó, nuevamente, al concepto y características del modelo tal como fue concebido en 2010 para la ruralidad:

Pues si hablamos de una experiencia propia, el recorrido que tengo en Caminar, poco más de un año, ¿cierto? En ese poco más de un año [...] esos sustentos y esas capacitaciones son nulas. Tuvimos la oportunidad alguna vez de estar en una capacitación, en una charla con funcionarios del Ministerio de Educación, en donde se consultaba por cuáles eran esos parámetros, esas indicaciones, que desde allá podrían emerger para la práctica y la implementación de Caminar. Realmente el Ministerio se notó, se sintió acorralado, porque lo vieron más bien como una oportunidad de encontrar justamente el camino, más allá de que ellos tuviesen la respuesta para lograr cómo se implementa, cuáles son las dinámicas, cuáles son las mismas capacitaciones, es decir, lo volvieron casi como “ánimese, docente de aula, a crear esas formas, esas maneras de llegar”. Entonces la capacitación realmente es nula, empezando desde lo fundamental, que en el ámbito nacional sería el Ministerio, y lo local Secretaría de Educación, y así mismo en la institución educativa. (Docente 3)

El proceso de autoformación que fue implicado, según el relato de los docentes, por los

funcionarios del MEN, es un factor que se destaca en las expresiones de directivos y docentes puesto que afirman que son los maestros quienes asumen el reto del modelo, de trabajar con las particularidades desafiantes de la población estudiantil de CeS. Los docentes reiteran que desde la individualidad han realizado esfuerzos que les permitan encontrar maneras de trabajar en el modelo, para responder a las demandas y necesidades del mismo:

- Las capacitaciones han sido de forma individual, por intereses particulares, lo que se investiga (Docente 1)
- aquí nos las hemos ingeniado, sin tener las capacitaciones correspondientes sin tener las preparaciones correspondientes nos las hemos ingeniado (Docente 2)
- Nosotros como docentes intentamos hacer lo que podamos con las herramientas que en nuestra profesión, en cada una de las áreas del conocimiento adquirimos. (Docente 3)

En la experiencia de los docentes se refiere incluso que no se han dado tampoco procesos o espacios de formación interna, es decir, espacios dentro de las semanas de desarrollo institucional o las jornadas pedagógicas que se orienten a la formación necesaria para el programa, lo cual sostiene una visión muy limitada de CeS, en la que no se le da mayor relevancia, por lo cual caracterizan el proceso de implementación como “nulo” y “solitario” (Docente 1). En este aspecto formativo la cooperación entre pares ha sido un aspecto clave que, si bien no es sustitutivo de un proceso formativo, ha sido fundamental para la transmisión de saberes y experiencias, en los casos en los que se asigna a un docente a CeS:

Realmente no hubo una capacitación por parte de la institución. Sí la hubo por compañeros: “Léase esto, mire este video, mire que está esto, allí trabajan de igual manera”. O le cuentan a uno, profesores que ya llevaban muchos años que habían montado Caminar, entonces uno decía “ah, bueno, entiendo, entonces cómo se hace esto

acá, entiendo” pero el problema es que no había un proceso como continuo, cada Caminar como que tuvo una particularidad y se rompía cuando se salían o se acababa y pasaban a décimo. (Docente 4)

El proceso de formación para la implementación, como se reitera en varias intervenciones, se limita a una imitación de los parámetros del manual rural, sin conceder importancia al modelo, sino para responder a una decisión tomada basada en una necesidad institucional. A pesar de la continuidad de la institución en CeS y del reconocimiento por parte de las autoridades locales, no se han realizado procesos de formación o de adaptaciones al material, ni se otorgan los espacios para ello:

Es que el proceso de capacitación que en una semana institucional, en una jornada, por ejemplo, en la que se hace una capacitación, en una jornada institucional, en una jornada pedagógica del municipio, digan “necesitamos los docentes de Caminar porque trajimos X o Y especialista en los procesos Caminares” (.) No, es una visión muy obsoleta del programa, muy desde lo rural, y que al final esa es la respuesta (.) “No, es que hubo una necesidad, estamos atendiendo la necesidad y vamos mirando a ver cómo”, pero realmente (.) Teóricamente, capacitar, profesionalizar el programa lo veo nulo. (Docente 3)

Además de lo anterior, los docentes afirman que los pocos encuentros formativos y el manual tienen orientaciones descontextualizadas, por lo cual se plantea incluso la ineficacia de un posible proceso futuro de formación, puesto que continuaría reproduciendo los parámetros que ya conocen sin atender a las necesidades del contexto particular, cuyas condiciones son demandantes y diferenciales:

Nunca nos han dado capacitación, ni inicialmente, ni en seguimiento, y yo digo que si nos capacitaran, nos capacitarían mal, porque la capacitación que se tiene que hacer es totalmente diferente. Primero los tipos de chicos que nos están llegando, con la

problemática que tienen que es inmensa, es una problemática grande, grande, de problemas emocionales, afectivos, económicos, de toda naturaleza, y deberían (.) una capacitación donde nos ayuden a cómo trabajar con ellos esa parte emocional, esa parte afectiva. (Docente 2)

De las referencias realizadas por los docentes respecto de la capacitación para la implementación de CeS y el proceso, emergieron categorías relacionadas con estas pero que por su carácter reiterativo y presencia constante y enfática en los discursos de los diferentes sujetos, se describen de manera individual, como lo son las referencias a la diferencia con la ruralidad, y las características poblacionales del estudiantado. A continuación se examina el aspecto normativo, pues aunque se estableció la inexistencia de orientaciones específicas de los entes nacional y territorial, las instituciones pueden desarrollar normas y documentos durante el tiempo de implementación que cumplan un rol en el proceso.

4.4.3. Normativa para la implementación y funcionamiento de CeS

En cuanto a la normativa para la implementación de CeS ocurre que no existe una norma nacional, un decreto, directiva o documento específico que reglamente la implementación de Caminar en las instituciones urbanas. Tampoco se ha dado origen al desarrollo de un documento normativo en el ámbito local, y este aspecto es ampliamente conocido por los docentes, que lo refieren incluso con risas, expresando esta ausencia como parte de una debilidad, que revela la poca atención que desde estos entes se le ha prestado a CeS. Refieren que otros programas como los sabatinos o los nocturnos están orientados por el decreto 3011, pero no se ha expedido nada para el caso específico de CeS en la urbanidad:

Vea, normas no existen ((risas)) no existe por parte del ministerio de educación una norma, así como está regida para los nocturnos o los sabatinos, no existe una norma establecida que yo conozca desde lo nacional, desde lo nacional, no existe, ni desde lo

local, no existe (Docente 2)

No obstante la inexistencia de normas nacionales o locales, la IEFVB ha desarrollado algunas normativas particulares con el paso del tiempo, que buscaban responder a las necesidades sentidas por los docentes con la experiencia de implementación. En primer lugar, se impactaron documentos como el PEI en el que se incluye, como se describió previamente, algunas orientaciones para la implementación; también se intervino el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación Educativa), al establecer algunas condiciones que los estudiantes deben cumplir para pertenecer, permanecer y egresar exitosamente de CeS; y por último se modificó el manual de convivencia, al incluir algunos aspectos normativos que permitieran a los docentes responder a las características poblacionales y los desafíos de convivencia que ha enfrentado la institución durante el proceso. Este aspecto es descrito con mayor énfasis por los directivos:

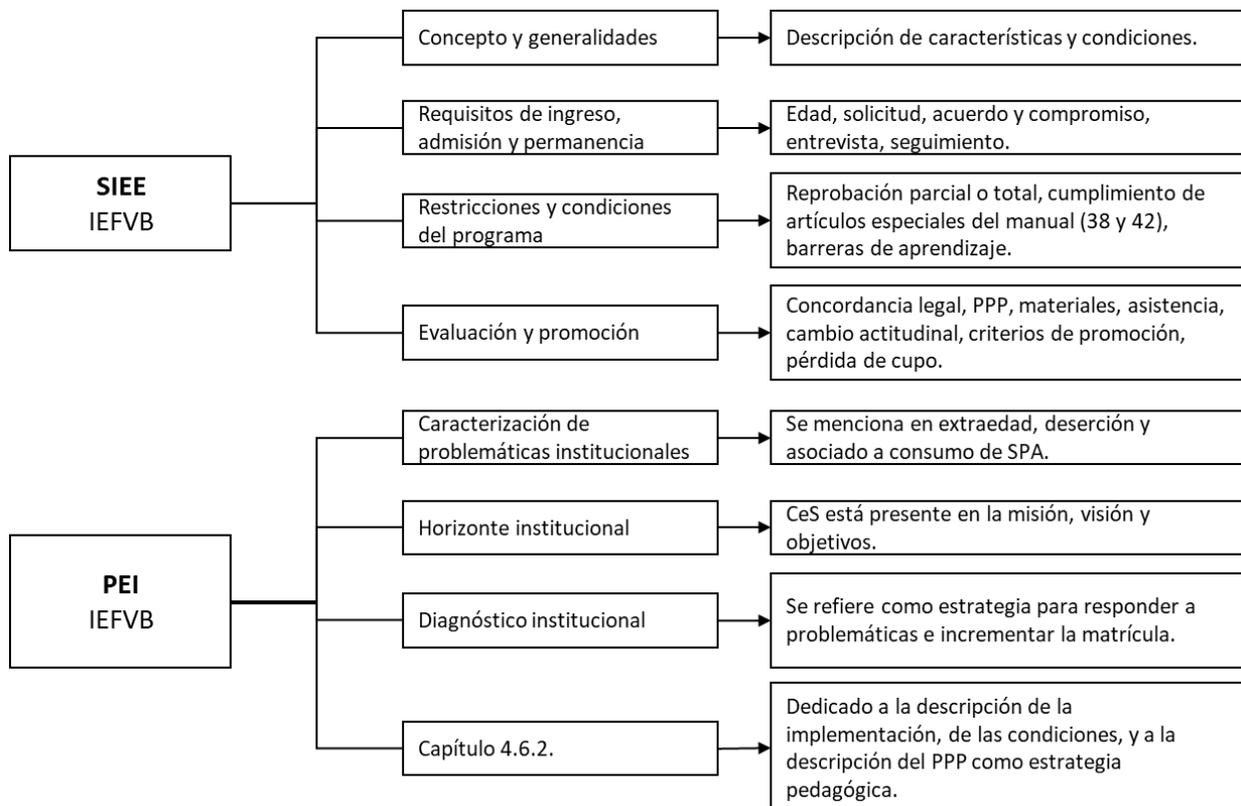
Sabemos que, a ver, la norma, que es en este caso el decreto 1290, autoriza para que las instituciones educativas tengan una autonomía para montar un proceso en todo el tema evaluativo, [...] con, digamos, un tema normado para las características propias del colegio, atendiendo esa autonomía que nos brinda el decreto 1290. Entonces, había que crear un apartado exclusivo para estos estudiantes que vienen con ciertas características especiales, además, que tienen también un privilegio especial, y es que puedan hacer dos años en uno [...] también unas adecuaciones al reglamento del colegio, al reglamento de la institución, que es a través del pacto de convivencia o manual de convivencia [...] Hay unos apartados especiales para ellos, a pesar de que son menores de edad, a pesar de que están en un proceso escolar, pero hay que establecer ese nivel de conciencia que es un programa flexible, y como tal, se flexibiliza para un lado y para el otro. (Directivo 1)

El análisis documental muestra que las modificaciones referidas por los docentes y por los directivos son coherentes con los documentos SIEE y PEI, que según refieren se ajustan con cierta frecuencia. En el manual de convivencia, según refiere el Directivo 2, no se han hecho

cambios directos con la nominación de CeS, pero si para responder a las problemáticas que se han presentado en el contexto del modelo. El hallazgo documental en cuanto a aspectos normativos se sintetiza en la figura 10:

Figura 10.

Síntesis de hallazgos en el análisis documental.



Además de esta organización normativa en los documentos, el Directivo 1 refiere que se ha optado por la destinación de la coordinación de CeS a una de las dos coordinadoras de la IE, para que pudiese desde su liderazgo, ejercer un proceso de planificación, “[...] para la atención en dos frentes. Uno en el proceso de formación ya del tipo social, de recuperación con sus familias, con ellos, y el otro del tipo académico” (Directivo 1). Este aspecto junto con el conocimiento de esta normativa institucional se confirma en las entrevistas, siempre acompañado

de una visión crítica de la norma, por cuanto consideran que, si bien están bien elaboradas y descritas, hay problemas en el cumplimiento, tanto amparadas en las características de flexibilidad del modelo, en la consideración de las características y condiciones del estudiante, en la forma como se llevan los procesos internos e incluso en la garantía del derecho a la educación.

Frente a este aspecto crítico de la normativa desarrollada por la IE, el Docente 1, por ejemplo, expresa que si bien se exige una entrevista, esta es sólo un requisito en el papel pues “todos pasan”; que además se les exige a los estudiantes no perder materias, pero siempre sucede. Igual lo confirman los demás docentes al referir la existencia de la norma y su incumplimiento en aras de la permanencia del estudiante en el sistema y el sostenimiento de los grupos:

Entonces, desde lo institucional creo que esa parte está muy bien elaborada, está muy bien descrita. Y ahí es donde entra una situación como complejizante en el sentido de “la letra puede con todo”. Entonces, en las condiciones del programa, donde te dicen, “bueno, este es el perfil”, [...] “¿Cuáles son las condiciones para que un estudiante se mantenga en el tiempo, en el programa?” Pues entonces está muy bien descrito, pero de esa teoría, o más bien desde ese argumento a la acción, no, porque hay unos procesos que desde coordinación, desde la misma legalidad de la normatividad de mantener un estudiante y, puede ser fuerte, pero digamos sacarlo del sistema educativo, pues no es lo mismo.

(Docente 3)

Esta inconformidad se extiende en la expresión del Docente 2, quien afirma que además que la normativa y las características mismas de CeS habla de la flexibilidad, pero no hay claridad sobre las implicaciones o alcances de la misma: “se habla de una condición flexible, pero yo no entiendo que es esa vaina, en qué consiste la flexibilidad, en qué consiste la flexibilidad académica.” Es decir, se expresa con frecuencia que se establecen unos límites, pero a la vez las mismas condiciones del programa dificultan su cumplimiento:

Si el estudiante tiene bajo rendimiento académico como lo sustenta el SIEE, pues quedaría por fuera del sistema educativo, pero entonces yo tendría que esperar hasta final de año para que quede por fuera del sistema, porque un estudiante tiene durante las 40 semanas del año escolar, tendrá la oportunidad y la posibilidad de mostrar un mejoramiento en su proceso académico. Entonces esa parte, pues digamos que si bien está bien teorizada, está bien sustentada, bien escrita (.) Hay unos agentes externos que impiden que el proceso se cumpla tal como el SIEE lo sugiere. (Docente 3)

El estudiantado expresó conocimiento de la normativa desarrollada por la institución desde la descripción de sus efectos, al referir que conocen que hay unas normas especiales para CeS, que contemplan aspectos como el seguimiento a la asistencia (que de acuerdo con el SIEE no puede ser superior al 20%); la exigencia de un rendimiento académico controlado, para evitar el traslado al aula regular; el control comportamental y especialmente el incumplimiento de compromisos (según los documentos, se firma un compromiso al ingreso, y toda falta es un incumplimiento del mismo). El proceso institucional de socialización de la norma, percibido como estresante por sus efectos y por su reiteración, se hace evidente en las expresiones de los estudiantes:

- El incumplimiento de los de los compromisos...Si uno firma un compromiso y lo incumple está faltando contra el manual y las ¿cómo se dice? Y las faltas contra el orden institucional. (Estudiante 3).
- En Caminar se deben respetar algunas reglas como no perder tantas materias, se debe tener un buen comportamiento en el transcurso del año también a principio de año nos explican las exigencias que iba a tener el grado durante todo el año. (Estudiante 1).
- El incumplimiento de las de seis, siete materias si ya lo han seguido los bajan de grado. (Estudiante 2).

En cuanto a los aspectos normativos, se tiene entonces que desde la experiencia docente y el análisis documental, no hay normas nacionales ni locales, se han desarrollado normativas internas en los documentos institucionales, pero el cumplimiento de estas está determinado e influido por factores propios del modelo. En la experiencia estudiantil se evidencia un conocimiento de la normativa desarrollada por la institución, y se hace evidente el proceso de socialización de la misma en el conocimiento de los efectos del incumplimiento de la misma.

4.4.4. Recursos

En cuanto a la provisión de recursos para la implementación, las percepciones y experiencias van cambiando de acuerdo con la pertenencia temporal al programa. Los directivos y docentes que llevan más tiempo, refieren como recurso central las cartillas para estudiantes y el manual de implementación. Desde la parte directiva, se expresa que en la formación inicial de CeS se indicó que se realizarían unas dotaciones especiales, una canasta educativa que acompañara la implementación:

Quando se hicieron las primeras reuniones, lo que pasa es que como yo no asistí sino algunas (.) pero sí sé que dentro de los compromisos era hacer una dotación especial del ambiente, tanto en mobiliario como en recursos tecnológicos, obviamente audiovisuales. Entonces, ese era el compromiso, dotación de mobiliario, dotación tecnológica, más las cartillas, pero pues digamos, era un programa muy ambicioso, sobre todo porque la Secretaría tendría que asumirlo y creería que estuvo muy limitado con el tema de recursos, entonces solo han cumplido con el tema de las cartillas. (Directivo docente 1)

En todas las entrevistas de docentes y directivos aparecen las cartillas como referente de los recursos con los que se contó para la implementación, pero se caracteriza como un material descontextualizado, insuficiente para el abordaje de las asignaturas y para el trabajo de aula. Con la llegada de la pandemia, como relata el Directivo 1, se enviaron las cartillas de manera digital a

través de la distribución de memorias USB, lo que implicó la aparición de una nueva posibilidad para los años siguientes: que los estudiantes tuviesen en adelante la cartilla en digital, los maestros la emplearan adaptándola según la conveniencia de las asignaturas, y así el recurso que se invertía en la reproducción de cartillas se podía emplear en garantizar otro tipo de dotación más necesaria para el trabajo pedagógico, como proyectores digitales:

Entonces nosotros hacíamos como la solicitud ante la Secretaría de un valor equivalente a la cartilla, con el compromiso de nosotros replicarla de manera digital, o al menos desde cada salón, poderla trabajar de manera digital, ¿a través de qué? de un medio de reproducción, ejemplo: un videobeam, un televisor... entonces, el televisor, el videobeam, permite que se pueda mostrar la cartilla, pero a su vez, podemos trabajarlo de acuerdo a la autonomía que tendría el docente, desde esa modificación que hace desde su área.
(Directivo Docente 1)

Los docentes que llevan más tiempo en el programa refieren que las cartillas han sido de poca o nula utilidad, un referente ocasional usado por algunos, y desechado totalmente por otros. Se destaca en los docentes que llevan menos tiempo la provisión del proyector como un recurso clave que facilita el abordaje de procesos pedagógicos: “Todos los Caminares tienen videobeam, ayuda a que la clase pueda tener una dinámica diferente.” (Docente 1). Además del recurso tecnológico se refiere con frecuencia la promesa incumplida de un mobiliario que facilite el trabajo de aula, así como una organización de los espacios que contribuya a ello, como afirma el Docente 2: “Nos han hecho promesas de que nos van a entregar unas aulas especializadas con un mobiliario especial para trabajar con los muchachos, pero no lo hemos visto, o sea nos hacen promesas y promesas pero no cumplen.” Esta dificultad en la provisión de recursos es confirmada por el Directivo Docente 1:

Ha sido un poco difícil desde el apoyo que puede brindar la Secretaría de Educación, creo que estamos muy limitados en el tema de recursos: el programa debería tener una

dotación diferente, consciente la secretaría del trabajo que se hace en la recuperación de estudiantes (Directivo Docente 1)

Estos cambios y mediaciones en la gestión de recursos a lo largo de los años de implementación indican la realización de una gestión con lentos resultados, pero reconocida por algunos docentes, al afirmar que al principio no se contaban más que con las cartillas pero ahora empiezan a obtenerse otros recursos, como proyectores y parlantes, que tienen mayor utilidad dada la orientación rural de la cartilla como recurso central:

Esa gestión financiera ha permitido que los, las aulas de Caminar estén, se hayan ido dotando paulatinamente, no como quisiéramos en el momento, pero se han podido dotar de una manera significativa. Si vemos hacia atrás, el retrovisor, pues claro, vamos a encontrar que en cuestión de equipos, de material didáctico, ahí vamos bien, más en equipos que en el mismo material didáctico, porque volvemos al mismo asunto: el tema de las cartillas... están elaboradas para la educación rural. (Docente 3)

Las entrevistas permiten entrever que se ha avanzado en el proceso de gestión de recursos tecnológicos y de infraestructura, pues se ha logrado, como relata el Directivo Docente, 1, gestionar incluso la construcción de un aula piloto para CeS:

Vamos en un proceso de dotación, sí. Por ejemplo, el año pasado a finales recibimos un aula modular única en el municipio, que era también una piloto para mirar cómo funciona este tipo de aulas, que era a través de unos contenedores. Se unieron dos, con una capacidad para 25 estudiantes, e intentar dotarla con lo requerido: Internet, televisión, o videobeam, las sillas lo más adecuadas posible, en un ambiente especial para ellos. Esperamos tenerlos, obviamente, sí, es como la espera de (.) pero creo que vamos por buen camino en ese proceso de gestión. (Directivo Docente 1)

En este apartado también fue referenciado el recurso humano, es destacado por directivos y docentes como la clave de implementación. Al indagar por los recursos, los maestros se referían

humorísticamente a sí mismos, explicando que su desempeño tiene un alto componente de autogestión. Desde las directivas se destaca el compromiso de los docentes como una fortaleza, e incluso desde la perspectiva del Docente 3 se destacan las habilidades directivas para asignar los docentes a CeS, pues el directivo ha sido hábil en la identificación de características docentes que pueden contribuir al mejor funcionamiento del modelo:

En la parte de los recursos creo que en ese aspecto el directivo docente creo que cumple un papel preponderante para la consecución de los mismos. En el momento que inicia el programa Caminar “bueno, miremos a ver, nos vinculamos y vamos revisando cómo vamos adaptando el proceso”. El directivo que tenemos en la actualidad considero que ha logrado identificar las competencias de unos docentes, que me incluyo, tenemos unas habilidades para manejar cierto tipo de adolescentes, con todas las falencias que he descrito, pero que, pues hombre, hemos podido lograr algunos elementos, más que elementos, algunos resultados positivos. (Docente 3)

Se destaca además que el proceso de gestión ha desembocado en un mejor acompañamiento desde la orientación docente y el docente de apoyo pedagógico, como un recurso fundamental para atender a las características poblacionales. Este aspecto de la gestión tampoco ha sido sencillo, y es producto de un proceso que se refiere como lento y complejo tanto por docentes como por directivos. En las entrevistas con estudiantes este aspecto de los recursos no fue indagado de manera directa pues no corresponde a su rol más que en los efectos; es decir, los estudiantes no tienen conocimiento sobre la provisión de recursos desde las autoridades e instituciones para el funcionamiento del modelo. Tanto en los enunciados de docentes como de estudiantes aparecen como recurso la dotación y disposición de aulas, pero este aspecto se tratará en el apartado de desventajas, ya que fue asociado repetidamente con este aspecto.

4.4.5. Ventajas y fortalezas de CeS

En este apartado se destacan los aspectos de CeS que se identifican como ventajas dentro de la implementación y desarrollo, y también aquellos en los que los sujetos consideran que la institución y el programa son fuertes, es decir, aspectos positivos. En primer lugar, todos los sujetos participantes coincidieron en con expresar la ventaja central de CeS, que está en concordancia con el objetivo del modelo, y es la nivelación de estudiantes en extraedad o en riesgo de estar fuera del sistema educativo: “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). Este aspecto es de vital importancia para todos los sujetos, y de él se derivan emociones positivas como el orgullo, la búsqueda del bien comunitario, entre otros. Los diferentes enunciados de los sujetos resaltan la necesidad de existencia de CeS, insistiendo que la mayor ventaja es lograr la vinculación de estudiantes que por múltiples circunstancias están atrasados en su proceso, se han desvinculado del sistema educativo o están en riesgo de desvincularse dado que su edad o condiciones les tienen en grave riesgo de deserción:

- Para mí la mayor ventaja que hay es la oportunidad que tienen los estudiantes que ingresan para nivelarse, y para poder retomar sus vidas académicas y encontrar que ellos sí pueden. (Docente 1)
- Es una oportunidad de reincorporarnos a los estudios con sobriedad, pérdida de años, porque estábamos con problemas personales y demás. (Estudiante 3).
- Entonces la recuperación que se hace de esos estudiantes, lo llamo así, no sé si sea muy atrevido en hacerlo, pero creería que esa es la ventaja: que ellos vienen, se les brinda una nueva oportunidad, se intenta que se recuperen un poco de esos malos hábitos con los que algunos vienen, no todos, y que terminen su proceso de

manera exitosa. (Directivo docente 1)

- Una de las ventajas es que miren la cantidad de jóvenes que hay en el municipio sin estudios, eso es una ventaja, o sea mirar la posibilidad de que esos muchachos estén en el sistema educativo porque se sabe [...]la educación es un factor para cambiar nuestra vida social, nuestra vida económica, eso se ha dicho y lo han planteado y eso es real: si un muchacho deja de estudiar sus posibilidades económicas se reducen, pero si ese muchacho estudia y aprende un arte, aprende un oficio, tendrá posibilidades de mejorar las condiciones de vida. (Docente 2)
- La ventaja es el estudiante, al final. Es el estudiante, el educando, el adolescente. Lo veo como esa oportunidad, como una última oportunidad antes de llegar a una jornada nocturna, llegar a un sabatino. Lo veo como una oportunidad desde el ámbito público para que un muchacho pueda nivelarse en edad versus nivel educativo. Eso creo que es la mayor fortaleza. (Docente 3)
- El grado en Caminar es una ayuda muy grande para las personas que hemos pasado dificultades en años anteriores. (Estudiante 2).

Las intervenciones insisten en destacar como la mayor ventaja y fortaleza de CeS el hecho de que a través de la implementación se pueda contribuir a la culminación de trayectorias escolares exitosas, lo cual a su vez es un aporte para la reducción de la brecha educativa y el mejoramiento de la calidad de vida. También se relaciona con la idea referida respecto de la motivación que significa la pertenencia a CeS en aspectos como la proyección a futuro de los estudiantes que logran culminar los procesos y continuar a la media. La trayectoria en el modelo parece ser un factor que influye en la concepción de futuro del estudiante, según lo perciben los docentes e incluso desde el área directiva: “muchos se van proyectados a continuar sus estudios superiores, otros se van a, más bien con sus competencias laborales que se ganan en el colegio

también, a un trabajo, digamos que lo más formal posible” (Directivo docente 1). Se refiere además que esta idea de futuro se ve complementada por otra fortaleza del programa y de la institución, y es la articulación con entidades externas que inicia en CeS, pero que también está presente en la media:

Entonces, como beneficio, creo yo además que establecen también un acercamiento con otras entidades que les puede proporcionar un proceso de formación de nivel técnico, tecnológico o incluso profesional a futuro. Entonces, digamos, pensado desde la comunidad, es una oportunidad para que se pueda tratar diferentes frentes: problemática social y proceso de formación académica. (Directivo Docente 1)

Los estudiantes coinciden respecto de la influencia de CeS en la idea de futuro, pues al desarrollar un proceso identificado como difícil, pero culminarlo con éxito, se cultivan emociones positivas de orientación al logro que motivan ideas respecto de la continuidad del proceso. Este aspecto está relacionado con la motivación, pero es visto de manera ambigua por los estudiantes, de acuerdo con el grupo al que pertenecieron. Para el estudiantado más reciente, una ventaja de pertenecer al modelo es el desarrollo de lazos afectivos que influyen en una idea comunitaria de logro a través de la solidaridad y el afecto, como relata el Estudiante 5: “El proceso de Caminar en secundaria es lindo, de acuerdo con la convivencia. Los momentos que compartimos entre risas, cariño, se vuelven un arma muy fuerte para lograr objetivos juntos”. Sin embargo, esta ventaja no es identificada por el colectivo, sino por los sujetos que pertenecieron a algunos grupos particulares.

Frente al proceso de formación en aspectos sociales, que trascienden lo académico, se destaca de manera contradictoria la enseñanza de normas básicas para la convivencia social. Dado que, como se describirá en el siguiente apartado, una de las desventajas de CeS es la ausencia de apropiación de normas para la convivencia en el aula, los docentes refieren que la primera etapa de trabajo del año escolar se complejiza pues debe dejarse de lado la formación

académica para trabajar en la convivencia, lo cual supone un atraso en el desarrollo del proceso; no obstante, tal trabajo se identifica con un aporte necesario y urgente para el desarrollo humano y social del estudiante:

Nosotros dejamos la parte académica a un lado los primeros periodos, o lo que trabajamos o podemos avanzar es poco, para trabajar la parte de convivencia. Pienso que es una ventaja y una desventaja al mismo tiempo: una desventaja desde la parte académica y del desgaste que nosotros tenemos, pero si lo vemos como una fortaleza, porque estamos enseñándoles a los chicos a comportarse en sociedad con sus pares, y con los otros, pues es una gran ventaja. (Docente 1)

En el ámbito de la organización institucional se identifican como ventajas la posibilidad de garantizar la permanencia de la planta de personal, ya que la relación entre la cantidad de docentes y el número de estudiantes por aula es más reducida en CeS por ser un modelo flexible; además, se refiere que dado que el modelo sólo está presente en dos instituciones, se convierte en un motivo por el cual la comunidad busca a la institución como respuesta a una necesidad de escolarización de un menor. Para las directivas es una oportunidad institucional de aportar al desarrollo de la comunidad a través de la escolarización, pero también de garantizar cierta estabilidad en el personal y en las condiciones de funcionamiento de la institución, tal como refiere el Directivo Docente 1:

Es un aumento en la matrícula, es un aumento en cobertura, es un aumento en el retiro de estudiantes de la calle para las escuelas; creo que venimos de dos alertas tempranas, incluso agudizada la última, por la problemática social que se vive en las comunas y propiamente ya focalizado: nosotros estamos en un límite entre dos comunas [...] muy vulnerables. Entonces nos volvemos como una alternativa para que se pueda minimizar un poco los riesgos o los problemas que se pueden vivir desde los barrios [...] escolarizando estudiantes que estarían en situación vulnerable. (Directivo Docente 1)

Además de los aspectos anteriores que se enfocan en las ventajas CeS hacia el estudiante y los aspectos sociales, se refiere desde las directivas docentes que se considera como una fortaleza el recurso humano con el que se cuenta, por el alto grado de compromiso que han mostrado en el desarrollo de su labor “creo que es una fortaleza: el contar con un recurso humano, que en este caso ha sido muy comprometido, se ha formado, ha contribuido como para el consolidado de la oferta educativa que tiene la institución.” (Directivo Docente 1). Desde una perspectiva un poco diferente, para el docente 4 una ventaja del modelo se encuentra de hecho en la misma dificultad que supone, pues a través de la autonomía que se ha dado a la institución para el funcionamiento, los docentes y la institución misma se ven orillados a repensar los procesos de trabajo pedagógico, lo que puede conducir a mejoras educativas no solo en CeS, sino en el ámbito general de la educación:

es que pone a prueba a los profesores, ¿cierto? Pues eso es un reto jodido y eso es interesante porque hay profesores que lo logran de una manera u otra, sacar adelante procesos que uno no ve por dónde y se logran hacer. Y el colegio también se pone a prueba en la medida de que hay que buscar alternativas a las realidades sociales que fluctúan en cada municipio. (Docente 4).

En síntesis, las ventajas y fortalezas de CeS en la IEFVB, según lo referido por docentes y directivos, son:

- El aporte de CeS a la mitigación de la deserción escolar y a la consecución de trayectorias escolares completas.
- La minimización de riesgos sociales en contextos de riesgo, asociados a la desescolarización.
- La motivación a la construcción de proyecto de vida y perspectivas de futuro, a través de la orientación al logro y las alianzas estratégicas con entidades clave.

- La mejora en los aspectos de socialización y convivencia del estudiantado.
- La posibilidad de generar estabilidad en la planta de personal docente por las condiciones del programa y el aumento de la matrícula.
- El trabajo comprometido del recurso humano que ha generado opciones para el trabajo del aula y para el desarrollo del PPP, pese a la ausencia de orientaciones.

4.4.6. Desventajas y obstáculos.

En este apartado se describirán las principales desventajas y obstáculos identificados por los sujetos. Un primer hallazgo consiste en la diversidad de información que surge de los diferentes roles de los participantes, que está mediada por diversos factores como la pertenencia a un grupo o el año de participación (en el caso de los estudiantes); en los docentes los aspectos fueron coincidentes. Por esta razón, se separan las desventajas y obstáculos percibidos por los directivos y docentes, de los percibidos por los estudiantes, pues aunque existen relaciones entre los diferentes aspectos, también son notorias las diferencias profundas entre las perspectivas.

4.4.6.1. Desventajas y obstáculos percibidas por directivos y docentes. En cuanto a los obstáculos, se observa que varios de los aspectos identificados como tales, son descriptores de las problemáticas características de la población objeto de CeS, lo cual resulta interesante pues parecen ser un factor determinante y un generador de emociones en el proceso de implementación. Se refiere, por ejemplo, la heterogeneidad de la población en los cursos, indicando tanto a la diversidad en el nivel de las habilidades y competencias propias del grado, como a la pertenencia a diferentes contextos socioeconómicos, dado que se atienden estudiantes de todo el municipio. Esto incluye también las diferencias culturales en casos de migración interna y externa, el estrato socioeconómico, y la diversidad de problemáticas sociales y familiares que de acuerdo al relato de los docentes son mucho más agudas que en el aula regular:

Los niveles académicos de los estudiantes son muy heterogéneos [...] Entonces, como

se puede tener el estudiante que sus bases están en segundo, tercero de primaria, aunque estén en Caminar Uno que es sexto y séptimo, está ese y está el estudiante que tiene un nivel un poquito más alto, y está otro que sí tiene las competencias para estar en el nivel que está. Entonces, es muy difícil trabajar desde esa parte. (Docente 1).

Este aspecto se considera obstáculo y desventaja por cuanto dificulta el trabajo de aula y la planeación, así como la organización de los tiempos y ritmos de trabajo, lo cual es un generador de frustración, pues en muchos casos se percibe esa heterogeneidad académica y es necesario hacer diagnósticos muy particulares, lo que sumado a las dificultades comportamentales y la adaptación a la norma hace que, como se refirió previamente, se invierta mucho tiempo en este proceso y se avance poco en el desarrollo de competencias o en el abordaje de contenidos. Además los aspectos socioemocionales y de convivencia, como se afirmó, también son un obstáculo significativo asociado a la heterogeneidad:

El estudiante, el muchacho, el adolescente, viene con un peso. Y ese peso es el pasado. Y ese pasado va ligado a familia, con todo su núcleo, al barrio, a su primera infancia, normalmente esos chicos tienen dificultades: sociales, económicas, culturales, personales, emocionales, familiares. Y todas esas situaciones convergen en un aula de clase de 25 estudiantes, que yo no puedo decir que son homogéneos desde ningún punto de vista, porque como bien lo sabemos, (([la institución])) tiene uno de los dos que existe en el momento, de los dos programas Caminar. Entonces un chico de Caminar puede venir de Bosques del Acuarela, que está a 4 o 5 kilómetros de acá, pero también puede estar el de la Pradera, que está a 500 metros. Con unos contextos socioeconómicos diferentes, pero asimismo con unas problemáticas diferentes (Docente 3)

Los docentes afirman que si bien todas las aulas son diversas y no se aspira a que sean homogéneas, en CeS se hace notoria una variedad de características y problemáticas que generan dificultades de convivencia, lo cual se identifica como otro obstáculo. Se refiere que el

estudiantado tiene en muchos casos -siempre se aclara que no en todos- dificultades sociales, y conductuales que generan situaciones de choque. Además de la necesidad de invertir el tiempo en los procesos de adaptación normativa, los docentes manifiestan que se asemeja a un proceso de “resocialización” (Docente 1, Directivos 1 y 2) y que es un programa “un tanto hostil” (Docente 3), lo cual genera frustración en los docentes puesto que “no estamos formados para eso” (Docente 2), es decir, para atender las problemáticas particulares que son características de la población, y que requieren una inversión de tiempo y energía que genera agotamiento en el personal docente:

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 (.) esa parte supera, insisto yo, supera nuestro límite de poder abordar un escenario como ese. (Docente 3)

El agotamiento, el estrés y la afectación a la salud mental de los docentes son identificadas tanto desde la parte docente como desde la parte directiva como un obstáculo para el desarrollo del modelo, que se hace manifiesta en expresiones de cansancio, en el deseo de renunciar o de cierre del modelo, en frustración, e incluso en la confrontación del docente con su propio quehacer y ser en el aula, y se ha visto reflejada incluso en la necesidad de hacer cambios en la asignación académica o en las direcciones de grupo con el año escolar avanzado:

Uno de pronto creería, de acuerdo al perfil profesional o el perfil vocacional que muestran algunos docentes, que podrían hacer un gran trabajo allí y empiezan el trabajo, y han tenido un desgaste grande de tipo emocional, es que afecta su salud emocional, pienso yo, y que incluso hemos tenido que hacer cambios internos y establecer responsabilidades compartidas cuando se hace la asignación de la dirección del grupo de ellos. (Directivo

Docente 1).

De acuerdo con el relato de los docentes estos aspectos son agudizados por una ausencia de acompañamiento desde la parte directiva y desde el ente territorial, que se refleja en la escasa realización de reuniones o gestión de espacios para trabajar en equipo y dar respuesta a las necesidades de CeS, así como en la ausencia de procesos de formación especializados o de un acompañamiento de personal (psicólogos, trabajadoras sociales) que facilite el abordaje de las problemáticas a través de la atención focalizada a la población estudiantil. Esta es una necesidad sentida por todos los sujetos, pues el personal de orientación, generalmente un profesional en psicología y uno de asesoría pedagógica, es escaso e insuficiente, y apenas desde mediados de 2023 se logró mediante gestión directiva y argumentado la necesidad especial que se generaba con CeS, contar con una profesional de planta:

deberíamos tener un apoyo mayor desde la oficina de orientación escolar, es decir, no una psicorientadora para mil estudiantes o mil ochenta, que es el caso nuestro con la matrícula actual, sino que deberíamos tener más cantidad de este tipo de profesionales haciendo un apoyo, dadas las características de la gente que llega a Caminar y los demás estudiantes que tenemos, pues, en otras situaciones, como por ejemplo, víctimas del conflicto o con alguna discapacidad, población migrante y demás. Entonces, es una profesional para atender todos estos más los de Caminar, que ya vienen consigo con una cantidad de problemas adicionales. (Directivo Docente 1).

Asociado a esto el Directivo Docente 1 relata que un factor de afectación para gestionar el acompañamiento desde el ente territorial es el hecho de que los estudiantes del programa que presentan problemáticas de salud mental, procesos migratorios, problemas de aprendizaje, dificultades psicosociales, no están debidamente caracterizados en la plataforma SIMAT, lo cual es una limitante para la solicitud de recursos y la gestión de apoyo. Esta ausencia de caracterización se asocia a dos factores: el primero, ya mencionado, la insuficiencia del personal

de apoyo para la atención y caracterización de toda la población de la institución, y especialmente Caminar; el segundo, la ausencia de procesos de acompañamiento familiar pues, refieren los docentes, en muchas ocasiones el papel de la familia se limita a la realización del acto de matrícula: las familias, muchas veces desestructuradas, no cumplen la función de motivación, acompañamiento y seguimiento que se necesita para realizar un trabajo conjunto, y esto sucede por múltiples causas como procesos de migración, abandono, pobreza, falta de educación, irresponsabilidad, escasa valoración del estudio, e incluso agotamiento:

No hay un compromiso serio que requerimos por parte de la familia. No sé si es que ellos ya están desgastados de tanto luchar, y sienten que esta es la última oportunidad para ellos como padres, con ese hijo, [...] porque uno lo ve como el docente, “es que necesito la familia aquí ya, ¿por qué no está comprometida?” Y desconocemos la historia familiar [...] Así como nosotros nos desgastamos, ¡Cuánto desgaste hay en esa familia! Entonces el acompañamiento de la familia, yo pienso que es una de las cosas de las que más adolecemos, y que no ayuda en el proceso. Muchas las familias no han tenido educación, y tienen muchas dificultades económicas, siempre están buscando solucionar las necesidades de estómago, entonces eso es lo importante, lo urgente, lo que necesitan solucionar en el momento, y lo otro es cuando se pueda. (Docente 1)

Estas dificultades en el acompañamiento familiar están asociadas con otros obstáculos y desventajas identificados como lo son el ausentismo frecuente, que afecta el desempeño académico y dificulta los procesos de seguimiento, y la ausencia de motivación hacia el estudio que se ve reflejada en la obligatoriedad, es decir, en el hecho de que los estudiantes son llevados por las familias por circunstancias distantes al deseo de desarrollar habilidades y completar la trayectoria escolar: “La desmotivación que muchos traen, porque están en la institución o están matriculados porque están obligados. Los obligaron a matricularse, no sé por qué razón los obligaron, pero ellos mismos lo dicen” (Docente 1). Dado que en Colombia la educación es

obligatoria hasta el grado noveno, las familias se ven orilladas a matricular a sus hijos en procesos educativos para evitar conflictos con las autoridades, garantizar auxilios, o por otros motivos.

En el ámbito de infraestructura y organización se refieren varios obstáculos, entre los que se cuentan la asignación y organización deficiente de las aulas para desarrollar el trabajo académico, la incomodidad de las sillas y mesas, la ausencia de espacios para facilitar el trabajo articulado y en equipo, la descontextualización de las cartillas y las orientaciones. En este último aspecto se destaca el hecho de que tanto en el diseño como en el contenido, y principalmente en lo referido al desarrollo del PPP, no se le ha dado importancia al programa en cuanto a la adaptación contextual, pues se continúan multiplicando materiales y orientaciones en las que se asume que las condiciones de la ruralidad y la urbanidad son las mismas, igual que las características poblacionales, sin generar apoyo técnico y financiero que se requiere para, por ejemplo, el desarrollo de los PPP:

Por ejemplo, el asunto de los PPP, que en esencia, claro, es que es rural, entonces ahí se ve la necesidad de que un muchacho sea productivo económicamente, porque estamos buscando cómo el campo y cómo los jóvenes y los adolescentes se vinculan al sistema económico a partir de una idea que surge en un aula de clase [...]. Entonces la desventaja que veo es que no tenemos una perspectiva real, no tenemos unos profesionales que están estudiando el asunto, que estén creando una normatividad con rigurosidad para la implementación del programa de Caminar [...] diferente al PPP de lo rural, donde yo estoy en mi finca, labro la tierra, voy a optimizar el recurso, ahí yo puedo entender un proceso productivo. Pero en la realidad urbana yo necesito músculo financiero, y el músculo financiero en nuestros estudiantes es obsoleto. (Docente 3)

En lo referido a los materiales, si bien siempre se caracterizan como descontextualizados y se refiere que son de poca utilidad, también se indica que son empleados casi de manera obligada, porque es el recurso que dan y dado que se ha invertido dinero, deben usarse. Es decir,

hay una postura ambivalente en el sentido de indicar la autonomía de uso, pero sugerir el aprovechamiento del recurso tanto por ser el único existente como por la inversión económica. El Docente 4 identifica que, pese a la desventaja, hay una oportunidad de la institución de elaborar sus propios lineamientos y sus propios materiales, pero no se ha dado ese proceso de creación, tal vez por las mismas condiciones de agotamiento que supone CeS para el docente.

En lo referido al PPP, los docentes refieren que han realizado adaptaciones contextuales experimentales, desde sus posibilidades y desde las alianzas que se han venido realizando, pero todo por gestión de los docentes y de la IE, para responder a la necesidad inmediata, no como producto de un proceso de adaptación formal a la urbanidad. Esto se asocia con lo descrito respecto de las orientaciones y proceso de implementación, que refieren en este aspecto, al igual que en la organización, gestión de recursos, disposición de personal y de espacios para el fortalecimiento del programa, que la soledad es un obstáculo frecuente y sentido para el desarrollo de procesos, pues el acompañamiento de los entes nacionales, del ente territorial, y la ausencia de disposición de la IE, afectan las posibilidades de realizar un trabajo que responda a las demandas de CeS, restándole con ello la importancia necesaria para su continuidad:

Caminar en este momento es uno de los (.) se diría “proyectos emblema” del colegio, porque somos un referente, pero pienso que no se le da la importancia sabiendo que somos una de las instituciones que tiene Caminar. 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. (Docente 1)

En el ámbito pedagógico se mencionaron obstáculos como la organización ineficiente de los espacios, que tienen muchos distractores para trabajar con estudiantes con periodos atencionales cortos, la ausencia de métodos de estudio en los estudiantes a la que no se le da respuesta en el aula; la ausencia de espacios para el manejo de situaciones convivenciales, para la gestión de estrategias de trabajo y el desarrollo articulado del PPP, así como la poca atención,

seguimiento y estudio a situaciones como las cargas horarias y la distribución de las horas de clase, pues son factores que afectan el desarrollo de las clases. Esto implica que no se ha considerado, de acuerdo con los docentes, una organización académica y una distribución que atienda a las particularidades de CeS:

Es demasiado tiempo con las características de los muchachos, o sea que en una perspectiva que se quiere hacer de Caminar se tiene que analizar eso, se tiene que analizar los tiempos que deben tener los muchachos en las áreas que vayan a ver: ¿cuánto es el tiempo básico que necesita para que el atienda esa esa área determinada? Aquí no hemos hecho ese estudio, no hemos hecho ese análisis; nos han colocado el horario para llenar carga académica, sin pensar en el profesor y en el estudiante. (Docente 2).

Este aspecto referido por el docente se refleja en el hecho de que, por ejemplo, se concentran las 5 horas semanales en dos días -para el sujeto insuficientes y mal distribuidas dadas las falencias que traen los estudiantes-, en periodos de dos o tres horas, para estudiantes que tienen periodos atencionales cortos. Esta organización genera fricción en la relación y dificulta el avance, pues no hay constancia y es difícil trabajar la memoria y seguir los procesos con esta forma de organización. La misma situación respecto de los periodos atencionales cortos y la organización de horarios es referida por el Docente 1; asociado a esto, el Docente 4 refiere que gran parte del tiempo de trabajo de la asignatura debe dedicarse al PPP, lo cual hace que disminuya el trabajo de la asignatura, lo que pone en desventaja a los estudiantes. Esta situación hace que algunos docentes, atendiendo a las necesidades estudiantiles presentes y futuras, se alejen de la orientación para tomar decisiones de enfoque en la asignatura en pro de la atención a las necesidades de sus estudiantes:

El problema seguía siendo que la carga horaria toda se tenía que ir más o menos pensada para el proyecto de la profesora de emprendimiento, entonces se limaba mucho la lengua

castellana y se trabajaba mucho en el objetivo, justificación, pero no se lograban avanzar, entonces yo ya en tercer periodo dije “no, esto no va más así”, me dediqué a trabajar español. (Docente 4)

Entre los obstáculos y desventajas del programa hay profundas interrelaciones que se manifiestan en la emergencia de obstáculos derivados unos de otros, como es el caso de la afectación a la imagen institucional, identificada como una desventaja que deteriora el trabajo de imagen que se ha venido realizado durante algún tiempo, según refiere el Directivo Docente 1. Si bien aclara que no son todos los estudiantes del programa, y que las situaciones no son muy frecuentes, la gravedad de las mismas ha generado daños al nombre de la institución, dada la facilidad con que se divulgan y el impacto que tienen:

La imagen institucional, la imagen del colegio, porque son estudiantes que llegan apenas a normarse, ellos vienen sin normas, los que vienen de la calle. Entonces, el adquirir por cultura esa norma que ya está establecida y, digamos, aprendida, o interiorizada por algunos estudiantes que son propios, el que viene de la calle se demora un tiempo. Entonces en ese proceso hay una cantidad de situaciones escandalosas como: riñas, porte de armas, que vienen de pandillas, entonces vienen a la búsqueda de ellos, entonces toca llamar a la policía y eso normalmente se vive por fuera. Entonces, cuando se vive por fuera, digamos, compromete la imagen institucional, que no es bueno para nosotros que venimos en un proceso de recuperación de esa imagen. Hemos hecho un trabajo arduo, en colectivo, por los miembros de la comunidad que vienen con anterioridad y ellos vienen y se lo tiran. Lo cuento es porque siempre ha pasado que entre esas cosas escandalosas hay un estudiante de Caminar. Son muy pocas las que se viven, pero las que se viven casi siempre son por estudiantes de Caminar. (Directivo Docente 1)

En relación con la referida afectación a la imagen institucional por conductas que, si bien se presentan en otros estudiantes, son más comunes en CeS, de acuerdo con lo referido por los

docentes, se visibiliza también lo que el Docente 4 señala como una estereotipación negativa, es decir, la presencia en el discurso de cargas semánticas negativas empleadas por los docentes como descriptores de los estudiantes de CeS. Esto constituye una desventaja en tanto contribuye a una imagen negativa que condiciona las relaciones con el estudiantado:

Y hay una desventaja sobre la carga semántica o discursiva que se tiene con los estudiantes, porque son los que más se vigilan, necesariamente pasan cosas, a veces no, pero hay una carga de todos los profesores, [...] hay profesores que si en el aula con ellos, si los hacen sentir menos cosas, “pues ustedes son de Caminar, entonces por eso es que lo ven tan fácil, es que ustedes no aprendieron a sumar que van a poder con décimo, si no pueden con un Caminar que es todo regalado”. Entonces eso es una desventaja que se tiene porque el profesor sí lo ve, siento yo muchas veces como “me tocó caminar porque hice algo mal, me están castigando, entonces voy a ir a caminar a pasar el año castigado”, y puede ser cierto, ¿no?, no porque hizo algo mal, pero sí es un reto que muchos no tenemos la capacidad de resolverlo, un año con estudiantes que no avanzan, digamos, en el desarrollo de planeación como uno quisiera, es un reto porque los profesores no tienen un diálogo constante entre ellos para mirar cómo avanzar en común. (Docente 4).

Este aspecto se relaciona de diversas maneras con caracterizaciones poblacionales referidas por los docentes, en las que se evidencian diversas problemáticas que convergen y a las que es difícil responder desde el ámbito pedagógico. Se había mencionado la heterogeneidad de la población, en la que confluyen problemáticas del orden de lo biológico, social, económico, de la salud mental, que dificultan la visibilización del avance en el ámbito pedagógico y generan emociones negativas en los docentes como la frustración. Todo esto, sumado a la escasez de orientaciones y a la ausencia de la capacitación, confluyen en un panorama muy complejo para el docente que, si bien comprende que los resultados de su trabajo son a mediano y largo plazo,

se enfrenta a un proceso en el que no se visibiliza fácilmente avances, lo cual es generador de emociones negativas que afectan la motivación hacia el ejercicio y se constituyen en otra desventaja:

La desventaja era no poder avanzar cognitivamente con ellos en los procesos académicos, porque eso sí pesa mucho en la vida como personal, decir, “bueno, es que tengo que trabajar el sexto aunque sea en el noveno, tengo que hablar de esta manera porque no puedo hablar de la otra”. Entonces lentamente sí me fui frustrando.” (Docente 4).

Las desventajas y obstáculos identificados por los docentes en la implementación de CeS son múltiples y variadas, y se presenta concordancia entre las referencias en diferentes ámbitos. En general, se establecen relaciones complejas entre los obstáculos y aspectos como la ausencia de orientaciones y acompañamiento efectivo, las características poblacionales, y la ausencia de procesos de formación ya acompañamiento en todos los ámbitos que faciliten la realización de un trabajo articulado para responder asertiva y efectivamente a las demandas y desafíos que implica el trabajo con CeS.

4.4.6.2. Desventajas y obstáculos identificados por los estudiantes. Un primer obstáculo identificado en las expresiones de diferentes estudiantes es referido al ámbito infraestructural, en lo que corresponde a la disposición de salones. En diferentes años se ha asignado a algunos cursos de Caminar unos salones diseñados como laboratorios o salas alternativas, pero que a falta de otro espacio fueron asignados como aula de clase. Son espacios cuyo diseño era semejante al de un laboratorio: mesas altas, rectangulares, de concreto y granito, con unas butacas metálicas altas. Los estudiantes que desarrollaron su proceso allí los refieren como un obstáculo en tanto que las sillas son consideradas muy incómodas y generaban mucho cansancio: “Siempre uno llegaba agotado a la casa de estar en una silla.” (Estudiante 10). Esto afectaba la concentración, lo que se agravaba además porque era difícil recibir la clase por la

ubicación de las mesas y sillas, y del tablero. Este aspecto es coincidente con las expresiones de varios docentes que desarrollaron su ejercicio pedagógico en los espacios descritos, indicando que dificultan la concentración y favorecen el surgimiento de conductas disruptivas que incluso se convierten en faltas, todo lo cual afecta el proceso. Los estudiantes ubicados en otros espacios, no evidencian obstáculos relacionados con este aspecto.

Una desventaja identificada en todo el estudiantado fue la relacionada con el estrés. Refieren que CeS, por las condiciones y características particulares que tiene, genera sensaciones de agobio y ansiedad en los estudiantes. Indican que durante el año escolar se hace un refuerzo insistente respecto del cumplimiento de normativas y condiciones:

una de las cosas que a uno lo, lo desanima mucho en el programa Caminar es que, como le explico, uno, uno entra a Caminar y uno entra asustado. Por, por, por lo menos yo y unos compañeros, porque uno entra y ya le están diciendo que pongan las pilas que es un grado muy duro, y usted se descuida un momento y puede perder. Entonces, uno desde el principio, le meten ese chip en la cabeza de que si usted no se concentra y hace las cosas bien, pues, pues así, estricto, usted va a perder. ¡Nooo!, también uno necesita que le digan (.) que le den confianza, que lo aconsejen, uno no necesita siempre que le digan las cosas malas, porque uno se desanima. (Estudiante 4).

Esta afectación emocional está asociada al aspecto normativo y de cumplimiento, pero también a otros como las problemáticas de convivencia. Se refiere que los cursos de CeS son puntos de confluencia de muchas realidades y problemáticas diversas, lo cual resulta un reto para las relaciones sociales: “La primera piedra y el primer obstáculo de aquí es comenzar a convivir con otras personas ya que cuando uno no es una persona tan social comenzar a convivir con los otros en Caminar es difícil.” (Estudiante 6). Las dinámicas de aula y las interacciones en el espacio se ven afectadas por las conductas que se presentan de manera normalizada en el aula, y afectan no sólo los procesos de socialización, sino también los resultados académicos:

Los de Caminares son los que se destacan por ser más indisciplinados, entonces pues uno a veces nuevo, la recocha... todo eso pues, es un vicio, y por eso [...] y el comportamiento es algo importante pues por eso, hay veces que hay pelados que no logran hasta el final del periodo por culpa de él (Estudiante 2).

Yo puse, pues, como la mala compañía que uno se encuentra en el salón. Mucha carga mental. Estrés demasiado. Como incomodidad, la incomodidad que se presenta en general. Malas relaciones personales, porque eso va ligado con la incomodidad porque uno se va acercando a gente y luego por X o Y motivo esa persona resulta, pues, mal, y eso a mí me crea demasiada incomodidad, estar en un mismo lugar con alguien con quien tuve un problema no resuelto. (Estudiante 6).

Otro aspecto identificado como obstáculo es el PPP. La intensidad y negatividad de la experiencia varía de acuerdo con el grupo de pertenencia del estudiante. En los estudiantes que desarrollaron su proceso en 2021 y 2022, la experiencia del PPP se identifica como totalmente negativa, como un obstáculo generador de estrés desde el inicio del proceso: “Más por la presión que mete, porque desde el primer día es PPP, PPP, PPP, y uno piensa qué tan difícil será...” (Estudiante 8), que se convierte en un elemento constante de refuerzo en el discurso docente, que genera emociones negativas:

Hablar de PPP, PPP, PPP, que van a hacer PPP, que nada más que todo. Con X* [docente] también uno se frustraba mucho, porque X* en Caminar, pues yo no sé si ahora, pero antes sí, exigía mucho: que para tal fecha y no para tal fecha (.) Y tiraba a matar prácticamente, porque usted no tenía eso a tal fecha, Chao. Si usted no colaboraba, Chao. (Estudiante 9)

Otro obstáculo referido por los estudiantes es la estereotipación que se percibe desde el trato y las formas de expresión de las personas, particularmente de algunos docentes, por la pertenencia a CeS. Los estudiantes indican que son menospreciados por pertenecer al modelo,

minimizando sus capacidades con base en la reprobación previa. El Estudiante 1 expresa, por ejemplo, que “hay a veces que decían que en Caminar todos eran como muy brutos”, lo que se corrobora con lo expresado por el Estudiante 7:

O en el caso de X* [docente], que X* desde el primer día nos encasilló en lo que dijo (E10), somos personas repitentes, entonces no somos capaces de nada, como ya repetimos, eso nos hace poco inteligentes, tontos. No podemos estar al mismo nivel de las otras personas que está en el grado normal. Entonces sí, suelen como encasillar mucho a las personas de Caminar, en la imagen de tontos, de incapaces. (Estudiante 7).

Esta percepción de estereotipación afectó la exigencia y calidad académica en algunos casos, como reitera Estudiante 7: “es como dije la educación es muy pobre para los estudiantes de Caminar. Regalan las materias y solamente califican el PPP prácticamente. Las materias, es como... mmm es no hacer nada. Muchas veces nuestros días eran literalmente hacer nada”. Esta estereotipación en aspectos académicos se suma a la de tipo conductual, y es corroborada por varios estudiantes. Al respecto, el Docente 4 confirma desde su propio quehacer 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 trasciende el espacio temporal de Caminar, y se perpetúa en el aula regular, cuando han pasado de grado; es decir, que lo que se presenta como un obstáculo durante el proceso, se convierte por su persistencia en una forma de caracterización negativa hacia el estudiante.

En los obstáculos de CeS se identificaron múltiples aspectos relacionados directa o indirectamente con el modelo, en los que se aúnan tanto los infraestructurales, el estrés, la convivencia y la estereotipación, ya mencionados, sino además los problemas familiares, emocionales y socioculturales que se entretajan en la realidad del estudiante afectando

negativamente su proceso educativo: “Las pocas bases académicas, los conflictos constantes, el PPP, la incomodidad en las aulas, la violencia y las drogas, y también los problemas afectivos dentro de la institución” (Estudiante 7). Al conjunto de problemáticas del espectro del estudiante se suman las exigencias propias del modelo, que en conjunto se convierten en un obstáculo al considerarse un generador de estrés:

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 de que, ah, que va a perder, que tiene que hacer eso, que hay un voleo de cosas. 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).

Ese estrés, identificado como obstáculo, se asocia con el riesgo de deserción identificado en diferentes estudiantes. Manifiestan que en la compleja confluencia de factores que afectan su proceso personal y estudiantil en CeS, llegan a momentos de crisis en los que piensan en la deserción dado que no cuentan con herramientas para manejar la frustración: “si entra a estudiar es porque tiene que cumplir con deberes, pero la sobrecarga de tantas cosas, a uno sí lo afecta. Uno sí llega a un punto en el que ya piensa en retirarse o dejar la cosa así” (Estudiante 4). Si bien la idea de renunciar al proceso está presente en estudiantes de todos los cursos, los estudiantes de 2021 y 2022, refieren que culminaron con éxito y dificultades menos de la mitad inicial de los estudiantes, mientras que los cursos del 2023 tuvieron tasas más bajas de abandono. En esto coinciden con lo expresado por directivos y docentes, que refieren una disminución en la tasa de deserción del CeS.

Otros aspectos identificados como obstáculos y desventajas de CeS son el carácter estricto de algunos docentes, la poca exigencia académica, características de la personalidad como no haber desarrollado la responsabilidad o no gestionar las emociones -lo que genera conflictos-, no dar importancia al estudio o al esfuerzo de los padres, bases académicas

deficientes, ausencia de motivación tanto desde los estudiantes y sus familias como desde la parte docente, e incluso falta de organización pues, como argumentan varios estudiantes, los parámetros relacionados principalmente con el PPP cambiaban con frecuencia y eso generaba incertidumbre y estrés. Algunos de estos aspectos se asocian particularmente con problemáticas características de la población de CeS, y por su confluencia con otros aspectos se amplían en el siguiente apartado.

4.4.7. Problemáticas poblacionales de CeS

Esta categoría emergió asociada a las dificultades y obstáculos que presenta CeS, y fue una referencia obligada en los discursos de docentes, directivos, e incluso en los de los propios estudiantes. Si bien no se contempla directamente en la tabla de operacionalización (Tabla 8), se ha decidido sintetizar en este apartado y de manera breve, las múltiples y variadas descripciones de las problemáticas poblacionales comunes que se presentan en el estudiantado del modelo. Si bien no pretende indicar las causas por las cuales ingresaron al modelo o están debidamente rastreadas como causa de la extraedad, si se configuran en un conjunto de cualidades que facilitan la comprensión de las dinámicas de clase y de las dinámicas relacionales que se han referido como una desventaja en el proceso de implementación. Es fundamental recordar, como se ha mencionado previamente, que la heterogeneidad es el carácter fundamental de los diferentes grupos, por lo cual las problemáticas que se referirán a continuación no constituyen generalizaciones, sino más bien descripciones de la heterogeneidad sociocultural que confluye en el aula de clase:

- La reprobación: se referencian estudiantes que han tenido malos resultados en su vida escolar, incluso presentan reprobación de entre uno y cinco grados: “yo repetí cinco años, seis con tercero, pero desde la primaria. Yo perdí un tercero y cinco sextos” (Estudiante 8), y por tanto tienen bases académicas deficientes y están siempre en

riesgo de deserción por la perpetuación de esa reprobación: “Las actividades hay que bajarlas muchísimo, hay veces planeo actividades con un nivel de octavo o noveno, pero cuando empiezo a explicar y empiezo a trabajar con ellos me doy cuenta de que debo tomar actividades de sexto”. (Docente 1).

- Desvalorización de la educación: no se manifiesta un interés personal o incluso familiar por la continuidad o culminación de la trayectoria escolar: “la educación para ellos no es algo primordial, ni le dan la importancia, la mayoría, que nosotros le hemos dado, que otras personas sí le dan.” (Docente 1). La educación no representa un beneficio asociado a un plan de vida o una meta de sostenimiento económico, que podría lograrse más fácilmente con la vida laboral. Esto se asocia a la reprobación de asignaturas, que es una constante en las aulas de CeS, pese a la regulación normativa que se ha emitido por parte de la institución, y se refleja en los altos índices de deserción, que han ido disminuyendo con la implementación de estrategias.
- Desatención a la neurodiversidad: estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, procesos de inclusión poca o nulamente atendidos, lo que configura una desventaja adicional para su participación en CeS, pues los problemas convivenciales hacen difícil la atención focalizada, además del ritmo acelerado del trabajo de aula que dificulta su atención: “Tenemos estudiantes que tienen requerimientos diferentes, neurodiversos, necesitan un acompañamiento diferente por sus mismas necesidades o por sus mismos aprendizajes; que tienen ritmos completamente diferentes a los otros, y necesitan una ayuda adicional”. (Docente 1). Esto se evidencia también en tiempos atencionales cortos, que se configuran en dinámicas de clase disruptivas.
- Violencia: se presentan estudiantes en riesgo de reclutamiento por pandillas, o con conflictos territoriales, lo que implica la presencia indirecta de riñas, así como la

presencia en las afueras de la institución de personas asociadas a estos grupos: “hay una cantidad de situaciones escandalosas como: riñas, porte de armas, que vienen de pandillas, entonces vienen a la búsqueda de ellos, entonces toca llamar a la policía y eso normalmente se vive por fuera”. (Directivo docente 1). Esto se asocia además a la presencia de conductas normalizadas marcadas por la violencia, que dificultan la relación con pares y docentes: “La violencia que se vive, que viven esos muchachos, es una violencia que se enmarca dentro de la institución, en la forma como ellos actúan.” (Docente 2).

- Vulnerabilidad socioeconómica: en muchos casos los estudiantes de CeS vienen de hogares con pocos recursos económicos y fuentes de ingreso inestables, lo cual ha generado desescolarización en el caso de las migraciones; presentan además problemas de abandono familiar, bien sea por desatención o por migración, y otro tipo de problemáticas sociales que influyen en la motivación y la conducta: “El estudiante (.) viene con un peso, y ese peso es el pasado ((que)) va ligado a familia, con todo su núcleo, al barrio, a su primera infancia, normalmente esos chicos tienen dificultades: sociales, económicas, culturales, personales, emocionales, familiares”. (Docente 3).
- Vulnerabilidad emocional: dificultades para el manejo o expresión de las emociones, así como problemas de salud mental asociados a situaciones familiares, sociales, económicas, experiencias traumáticas, aislamiento, acoso escolar, y rechazo de otras instituciones por las mismas situaciones, por la reprobación o la extraedad: “Se presentan muchos problemas como mentales en los que están haciendo, como que todos están mal, sin estabilidad mental, entonces, como que se expresan ahí, en Caminar” (Estudiante 10).
- Adicción o consumo de SPA: el consumo de sustancias psicoactivas y alcohol, de

acuerdo con el relato de los sujetos, se presenta en los grupos de CeS con mayor frecuencia y tanto docentes como estudiantes refieren que se normalizan, lo cual genera dificultades en la adaptación normativa: “el estudiante va a querer hacer lo mismo dentro de la institución, ((el consumo de SPA)) también ahí se puede incluir lo del consumo del alcohol, [...] a veces para el estudiante hay situaciones tan normales, pero tan anormales para nosotros”. (Directivo Docente 2)

- Familias en conflicto: esto se manifiesta en el escaso acompañamiento y en aspectos como un deseo de permanencia en la institución por parte de algunos estudiantes: el horario regular para CeS es hasta las 12:45, sin embargo se observa que algunos permanecen en la institución hasta pasadas las 2 de la tarde. Esto sucede tanto en estudiantes que tiene vulnerabilidad económica, como con otros que cuentan con el recurso en casa pero se quedan en el comedor escolar, aprovechando la dinámica social: “Terminan a las 12 y 45, almuerzan y se quedan [...] porque esos muchachos llegan a la casa y no hay nadie, no hay quién los reciba, no hay nadie, en cambio aquí están alargando el tiempo con más compañeros”. (Docente 2). También se expresa en los discursos del estudiantado al referir las rupturas de relación positiva con sus familias, por la desmotivación que les generan originada en sus resultados previos: “Como que en mi casa ya me tienen en ese concepto, pues ya que hijuemadre [...] y que por más que uno quiera hacer cosas buenas, pues uno no cambia ese concepto.” (Estudiante 4).
- Dificultades de adaptación a las normas cívicas: este aspecto se explica en la confluencia de personalidades diversas y las dificultades de adaptación normativa que se han referenciado previamente, como el desaseo en las aulas, las conductas disruptivas frecuentes, la confrontación a la autoridad, la poca capacidad para llegar a

acuerdos e incluso para respetar los turnos de palabra: “Éramos demasiado cansones. El peor grupo, no colaborábamos con nada en lo que nos decían las personas” (Estudiante 9). Estas conductas están normalizadas y son el foco de trabajo en las fases iniciales del proceso, pues los cambios tardan en evidenciarse: “Con ellos el desorden es la constante, y entonces se trabaja en medio del desorden, y entonces hay que incluir ese desorden en el trabajo.” (Docente 1). Esto se evidencia también en la presencia de liderazgos negativos que dominan los ambientes de aula, pero que pueden ser enfocados positivamente: “Algunos son líderes, ¿cierto? desde otros aspectos, por lo menos lo que pasó el año pasado, que ocuparon, digamos, los cargos dentro del gobierno escolar.” (Docente 2)

Estas problemáticas centrales, que no excluyen la presencia de otras con carácter más individual, dan cuenta de la heterogeneidad del estudiantado. Es importante considerar la asociación de muchos de estos aspectos, y la forma como configuran una estereotipación del estudiante de CeS. La diversidad en la composición de los grupos da cuenta de la multiplicidad de causas que dan origen a la extraedad, condición primaria del modelo. Es importante recordar, en este sentido, que si bien hay unas problemáticas comunes referidas, no pueden convertirse en características o en generalizaciones, precisamente por la heterogeneidad de los grupos y porque, aunque influyen en la conducta, pueden tener un carácter más o menos transitorio. Además, como bien refiere el Docente 4, no siempre la pertenencia a CeS implica la experiencia de problemáticas extremas, sino de otras circunstancias asociadas que afectaron el proceso educativo:

Entonces uno ahí como que va rompiendo esa idea de que o venían estudiantes con mucho consumo o con la extraedad muy alta, no. La mayoría eran estudiantes que tenían pereza de estudiar y que Caminar lo veían o lo ven como un puente para no trabajar mucho y para tener tiempo. (Docente 4).

4.4.8. Impacto

En este apartado se sintetizan los aspectos referidos por los sujetos en los que CeS ha impactado la vida profesional y personal, así como el impacto que ha tenido en la comunidad. Se presenta aquí una confluencia de emociones negativas y positivas asociadas a los relatos de la experiencia. Por un lado, y siempre asociado a las problemáticas que configuran las características poblacionales y a la soledad que refieren en la implementación, la frustración y el cansancio emergen como emociones dominantes en el personal docente, en contraste con emociones positivas como la alegría, el orgullo, la solidaridad y la empatía se presentan con frecuencia en las referencias al impacto del modelo. En la población estudiantil también se relata la confluencia de emociones en contraste: el estrés referido por el proceso, contrasta con la alegría del logro objetivo del modelo, que es la superación o reducción de la extraedad.

En el ámbito personal los docentes refieren un primer impacto que es el cansancio, el agotamiento físico y mental que se genera en la frustración del propio proceso pedagógico: “Fue frustrante y muy agotador físicamente también. Me sentí muy agotado todo el año llegar a regañar mucho tiempo” (Docente 4). Incluso los directivos refieren el conocimiento de esa condición de agotamiento, que ha orillado la toma de decisiones institucionales como cambios en la asignación académica. Los docentes indican como constantes el cansancio y la frustración, de los cuales también puede generarse un proceso reflexivo que orienta la transformación de las prácticas áulicas:

Caminar lo hace reflexionar a uno: cada clase de Caminar, por frustrante que sea, lo hace reflexionar [...] Creo que me ha vuelto, primero más sensible frente a la situación de los otros, no porque antes no lo entendiera, pero conociendo las dinámicas de los estudiantes de Caminar y las mismas disfuncionalidades de las familias, y entender por qué ellos se comportan como se comportan, ha hecho que reflexione un poco más frente a las clases,

cómo las debo llevar, que si no avanzo simplemente (.) no avancé, pasaron mil cosas, las que se pudieron solucionar o no, pudimos trabajar o no pudimos trabajar, pero hicimos algo que fue importante: ya fuera reflexionar, ya fuera simplemente sentarme con un solo estudiante a hablar para saber que le sucedía, y entenderlo y ayudarlo a avanzar, desde lo que yo puedo. (Docente 1).

Este impacto en el ámbito humano tiene un carácter social, en tanto se hace consciente la relación entre la experiencia personal con el mundo, y la experiencia vital de otros sujetos cuyas condiciones particulares de vida han sido diferentes. Es decir, se pone de manifiesto la relación intersubjetiva y se dan procesos de comprensión profundos desde los aspectos humanos: “Es un reto absoluto. Es entender que no todos los seres humanos tienen la misma oportunidad, el mismo contexto social, el mismo apoyo familiar” (Docente 3). Este mismo docente refiere que esa conciencia que se genera respecto de la vulnerabilidad del contexto vital del estudiante, transforma incluso aspectos de la rutina diaria, pues no se marca claramente la línea entre la jornada laboral y el tiempo personal, dado que las características de los estudiantes demandan una atención que sobrepasa los límites de la clase. Esto es reconocido a nivel directivo pues se identifica como un factor clave para seleccionar el personal que trabaja en el modelo. Además se indica que CeS es una oportunidad de contribución social en el ámbito relacional, emocional e incluso económico: “Esa es una oportunidad que le da uno de siempre tratar de ayudar a esos estudiantes, en la parte de pronto de si ellos necesitan algo económicamente [...] No sé, como en algo que ellos necesiten y yo vea la oportunidad de ayudarlos.” (Directivo Docente 2).

En el ámbito profesional los docentes refieren que las dificultades de trabajar en CeS orientan la búsqueda de opciones para la transformación de las clases; la exploración metodológica, la variación y adaptación de materiales, se relacionan no sólo con los aspectos reflexivos destacados previamente y originados en las problemáticas, sino también con la adaptación al discurso del maestro y a las dinámicas de clase que sucede en el transcurso del

proceso adaptativo del estudiante:

El rol de la vida intelectual que se lleva como profesor, en ese sentido sí [hubo impacto], porque no puedo leer lo que quisiera leer con ellos, el que quería escuchar no pudo porque ellos no querían o no dejaron, la película que puse la mayoría quedó dormido, no puso cuidado porque no tiene nada que ver con la realidad cotidiana, aunque también hay una cuestión allí, es que ellos lentamente también se van acostumbrando al profesor, entonces al final se fueron acostumbrando al profesor, en este caso a mí, y ya sabían por dónde iba el discurso mío y a veces captaban esa idea, pero sí es frustrante no ver que se pueda avanzar, en ningún grado regular se avanza igual como uno quisiera, pero sí se avanza; en Caminar a veces se retrocedía. (Docente 4).

El impacto profesional de CeS en los docentes se concentra, en todos los sujetos, en la orientación al logro: se percibe como motivo de orgullo y de satisfacción profesional cuando se consigue la aprobación y graduación de los estudiantes, y esta percepción de logro mitiga las emociones negativas experimentadas en el proceso:

Desde mi ser como profesional, más allá del reto, las personas y los muchachos que logran entender esa dinámica y la esencia del Caminar es satisfactorio, cien por ciento. Ver chicos que han logrado ser personeros, representantes del Consejo Directivo, que vienen de un programa que (.) la palabra es fuerte, es un programa hostil en muchos momentos, por toda esa carga emocional, y que logran entender y logran sacar adelante su bachillerato, su cartón de recibirlo con orgullo, creo que eso hace que todo valga la pena. (Docente 3)

Para el estudiantado el impacto de Caminar tiene aspectos comunes y diferenciales. En cuanto a los aspectos comunes a todas las experiencias, está la continuidad del proceso con la nivelación del desfase grado-edad, que tiene variaciones de acuerdo con las causas de la extraedad. Hay quienes refieren gratitud, y un aprendizaje de la valoración positiva de la

educación y del proceso escolar: “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”, (Estudiante 2). No obstante, hay estudiantes que indican que, pese a haber logrado el cometido, la experiencia fue negativa. Esto se asocia con la experiencia emocional y de tutoría, pues la experiencia negativa refiere la presencia de maestros que no deseaban estar en el programa, cambios en las asignaciones docentes, y una sensación de soledad, mientras que las experiencias positivas muestran la presencia de maestros que se constituyeron en apoyos emocionales claves para la culminación del año escolar:

Fue bueno porque pude recuperar un año que perdí. Pero la experiencia mala. Mala, horrible. No me gustó el salón, no me gustaba el trato de los profesores, no me gustaba el trato de los directivos, no me gustaba la presión que metían con eso del PPP, que como dije, a la final, ¿para qué? Eso no lo usamos en absolutamente nada. (Estudiante 7)

Otro impacto de CeS en la vida estudiantil se refiere al ámbito del desarrollo personal, pues se indica que aprendieron a controlar la impulsividad, a desarrollar mejores formas de relación y comprender la diferencia con sus pares en un contexto de respeto. Este aspecto es referenciado como algo que se logró tras un proceso complejo, sin identificar las herramientas claves para ello. La motivación aparece como un factor clave que se genera en la propia dificultad del programa, es decir, dado que se percibió como difícil y estresante, la sensación de aprobación involucra las cualidades del sujeto, que logra percibirse no sólo como generador de conflicto, sino en el marco de sus posibilidades: “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)

La experiencia estudiantil también asocia el logro de culminación del programa como un “regalo”, es decir, admiten que hay situaciones propias y de pares en las cuales no se hizo lo suficiente para conseguir la aprobación, y esta se dio más bien por el apoyo de un par o la

voluntad docente. Este aspecto lo asocian con la calidad educativa; no obstante, se indica que esa flexibilidad en la aprobación como un aspecto que afecta el rendimiento posterior, pero que es a la vez positivo, por las consecuencias de la reprobación. El Estudiante 9 explica, por ejemplo, que el primer semestre del año Caminar supuso una decadencia para él, por todo lo que ocurría en su vida y en la dinámica escolar, por su propia forma de ser y afrontar su realidad; no obstante, en la segunda etapa del proceso pudo realizar esfuerzos para su aprobación, aunque desde su punto de vista fueron insuficientes, pese a lo cual aprobó:

Yo iba a estudiar porque me obligaban. Sí, mi mamá me decía que fuera, y yo tenía que ir. Pero, francamente, no me interesaba ganar eso, ganar lo otro. Pero sólo hasta mitad de año porque yo ahí entendí que si yo no hago eso, ¿qué voy a hacer? Y sí, pues Caminar yo... a mí me regalaron eso". (Estudiante 9)

Algo semejante ocurre con otros estudiantes, que refieren procesos de transformación personal o superación de crisis personales, indicando que la aprobación para ellos, o para otros con quienes compartieron aula y que tenían procesos aún más complejos, fue un logro no merecido que en muchos casos les permitió continuar con su proceso académico, o que fue insuficiente en otros que, enfrentando otras dificultades, abandonaron el proceso. La cooperación también es un aspecto positivo que se logra en algunos cursos, pues se relata que aprendieron a desarrollar procesos de apoyo mutuo a través del liderazgo positivo de algún docente: "El proceso de Caminar en secundaria es lindo, de acuerdo con la convivencia. Los momentos que compartimos entre risas, cariño, se vuelven un arma muy fuerte para lograr objetivos juntos." (Estudiante 5). En otros cursos los procesos de convivencia fueron más complejos y no se hace notar una mejora en aspectos convivenciales desde el liderazgo docente, que sin embargo se presenta como un apoyo clave: "Sin embargo, muy poquitos los profesores sí se llegaron a preocupar por nosotros. Por ejemplo, H* se preocupó por inculcarnos más la lectura, la escritura, y todo eso. A* por inculcarnos más la historia" (Estudiante 7).

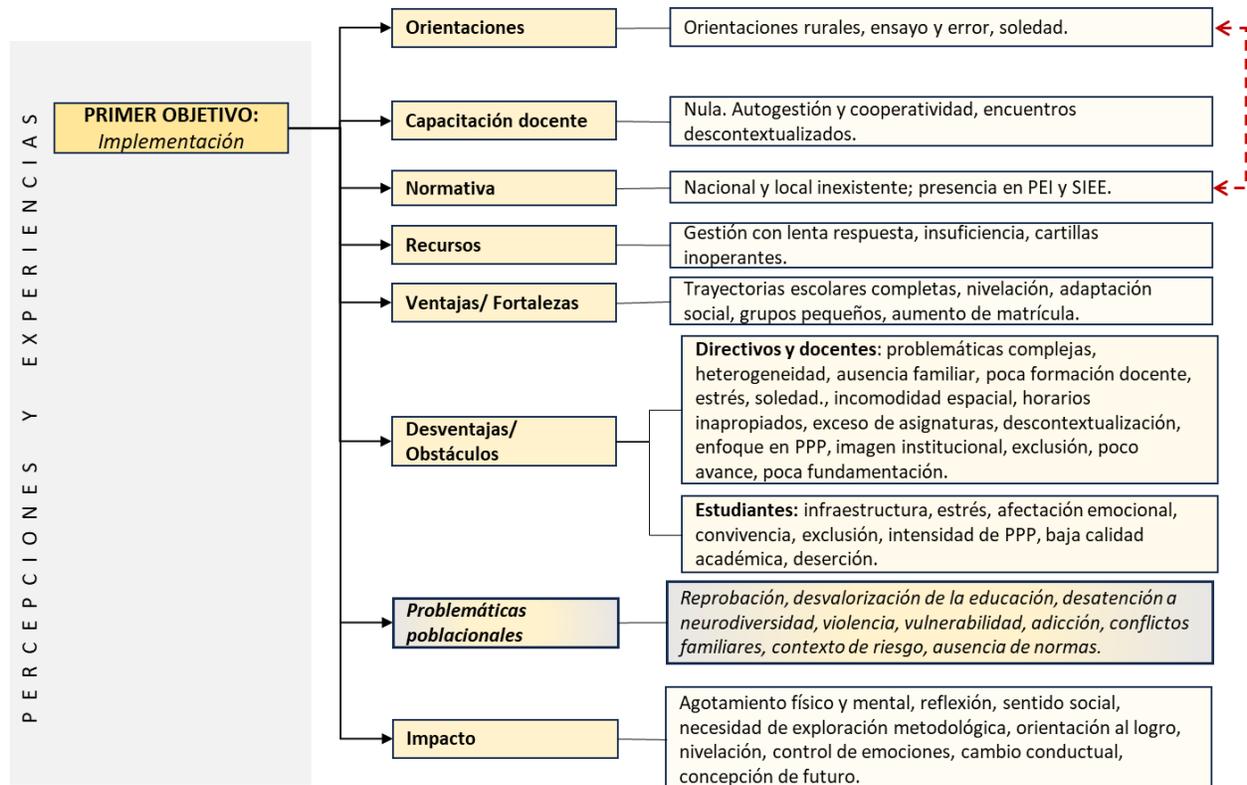
En el ámbito comunitario el impacto percibido y proyectado es el mismo que se hace evidente en las expresiones de docentes y estudiantes, y es la culminación de las trayectorias escolares, que constituye un aporte social al reducir las opciones de calle de un estudiante y orientarlo a una transformación de su calidad de vida desde el ámbito educativo:

La educación es un factor para cambiar nuestra vida social, nuestra vida económica, eso se ha dicho y lo han planteado y eso es real: si un muchacho deja de estudiar sus posibilidades económicas se reducen, pero si ese muchacho estudia y aprende un arte, aprende un oficio, tendrá posibilidades de mejorar las condiciones de vida. (Docente 2).

La figura 11 sintetiza los principales resultados de la investigación respecto del primer objetivo específico, la implementación de CeS:

Figura 11.

Síntesis de resultados del primer objetivo de investigación: implementación de CeS.



4.5. Resultados del segundo objetivo: estrategias pedagógicas en CeS

El segundo objetivo específico planteado fue describir las estrategias pedagógicas empleadas por docentes e identificadas por directivas y estudiantes durante el tiempo de implementación del modelo Caminar en Secundaria. Para la comprensión de esta categoría se realizó en primer lugar una revisión que permitiera conocer aquellas estrategias que se encuentran formalizadas en los documentos institucionales. Dado que la perspectiva de docentes, directivas y estudiantes varía, pues el rol de los primeros se enfoca más en el diseño e implementación, y el de estudiantes y directivos está más en la experimentación y en la identificación de las estrategias, las preguntas de la entrevista y el análisis de las categorías contemplan estas diferencias. Se explican a continuación los hallazgos de las estrategias formalizadas y la percepción de los sujetos sobre ellas; luego, se describen otras estrategias que se implementan según lo referido por los docentes y posteriormente se describen las estrategias que identifican directivos y estudiantes desde su rol. Además, surge una categoría emergente en la que se describen las diferencias percibidas entre el trabajo pedagógico en el modelo y en el aula regular.

4.5.1. Estrategias formalizadas

Como se refirió en el marco teórico, el Manual de Implementación (MEN, 2010) contempla los parámetros de funcionamiento del MEF CeS para la ruralidad, y se explica que trabaja bajo la estrategia de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP). El PEI de la institución explica que el modelo sigue las indicaciones del MEN (2010), determinando que el PPP es una estrategia que ayuda a incrementar los aprendizajes en todas las etapas, es decir, tanto en el proceso de formulación del proyecto como en la implementación y evaluación del mismo, a través de la transversalización y articulación de saberes, y por tanto se convierte en una característica del modelo y en un requisito para la aprobación del grado. Tanto en el PEI como en el SIEE la única estrategia formalizada que aparece es el PPP, que es a la vez condición definitoria en el proceso

de implementación y aprobación; se refiere respecto a este que se ha adaptado a las condiciones institucionales y a las características del contexto:

La experiencia institucional ha mostrado que hay diferencias en cuanto a la respuesta al desarrollo del PPP según las características particulares de los grupos. Se han desarrollado emprendimientos ambientales, culturales y empresariales, para lo cual se han aprovechado alianzas interinstitucionales con el Comité de Cafeteros (en 2020), y con el programa Tecnoacademia del SENA. Estas alianzas nos permiten ampliar la oferta institucional ajustando el PPP a las características contextuales y a los intereses del estudiantado. (PEI IEFVB, 2023-2024).

Los documentos institucionales no incluyen indicaciones sobre la manera en que se desarrolla la estrategia PPP, salvo la mención de que se deben realizar reuniones periódicas para la organización del proyecto; tampoco hay indicaciones metodológicas o fundamentos teóricos al respecto, más allá de los enunciados en el manual. Tanto docentes como estudiantes y directivos conocen este aspecto del PPP como requisito de trabajo de CeS, y lo identifican como un elemento central del modelo. No obstante, las percepciones respecto del mismo son diversas y varían no sólo de acuerdo al año de pertenencia o trabajo en CeS, sino también según el rol. Es notorio, por ejemplo, que de acuerdo al año de pertenencia de los estudiantes, se identifican cambios en el tema del proyecto, así como ajustes según el momento particular. Un tema repetido en varios años fue la cultura cafetera, y se relata que incluso hubo un convenio para trabajar con la Asociación Nacional de Cafeteros, pero el planteamiento del proyecto se vio modificado por la llegada de la pandemia que restringía las salidas de campo y las interacciones.

Los resultados de cada proceso han generado cambios y se han aprovechado alianzas para diversificar el tema del proyecto de acuerdo con los resultados previos, las necesidades, las ofertas; se relata que la propuesta temática generalmente viene de los docentes, como eje central, aunque en ocasiones se ha facilitado la posibilidad de que cada estudiante o equipo de

trabajo elija un tema empresarial. Con la articulación se realizaron ajustes al introducir un programa externo que en teoría se presentaba como una opción para la realización del proyecto:

Queríamos desde la básica hacer un trabajo previo que pudiera desembocar en esa alternativa de media articulada, por ejemplo, lo que se hizo con el programa de Tecnoacademia. Inicialmente lo hacíamos de manera voluntaria, es decir, el que quisiera desarrollaba su PPP con el aliado o lo hacía con lo que se lideraba desde las propuestas que hacían los docentes, que eran los que hacían las propuestas. (Directivo1).

Un primer aspecto decisorio que se referencia en las expresiones de los docentes respecto del proyecto productivo es la consideración de este como un requisito de aprobación; al inicio se discutió si debía considerarse una asignatura con una calificación, o si se desarrollaba de manera articulada sin asignarle una nota, sino más bien evaluando y decidiendo desde los resultados la aprobación o reprobación del estudiante. Esta segunda opción es la que se asumió en la institución, es decir, se considera el PPP como un requisito del cual no hay constancia en el boletín de calificaciones, sino que su proceso de desarrollo y evaluación depende del trabajo colectivo liderado particularmente por la asignatura de emprendimiento, que después de varias experiencias se incluyó en el currículo, se le dio un espacio en el boletín de calificaciones, y se le asignó una carga horaria que se ha incrementado de una, a dos, y actualmente a 3 horas por semana. De acuerdo con lo planteado por el Directivo Docente 1, la idea es que el estudiante pueda tener unas bases que probablemente le ayuden a desarrollar un emprendimiento personal desde la oferta institucional:

Siempre se ha hecho pensando que el estudiante sea una empresa para que, además, cuando salga del proceso de formación, de tipo académico, también se vaya con una alternativa para que ellos, desde su iniciativa, de sus talentos y demás, o lo que ofrezca nuestro aliado, pues monte una empresa, si no puede continuar con un proceso. (Directivo 1).

Las perspectivas de los docentes varían frente a lo que significa para ellos esta exigencia del proyecto pedagógico productivo. Por un lado, hay quienes identifican el proyecto como una falencia significativa del modelo, indicando que no se comprende desde el rol docente ni desde el estudiante la importancia del PPP, y por ello los estudiantes lo presentan como un requisito para obtener la aprobación sin que el proyecto impacte realmente en el aprendizaje. Además los docentes refieren la falta de adecuación de los materiales que orientan el desarrollo del PPP, pues el enfoque no se ha actualizado y continúa en la ruralidad, que tiene otras necesidades; a lo que se suma que las características y condiciones socioeconómicas de la población impiden que pueda desarrollarse a cabalidad un proyecto productivo que responda a las necesidades del contexto urbano en tanto que la población es muy vulnerable, no hay apoyo financiero y las condiciones del proceso impiden una formación y la gestión de herramientas para que pueda considerarse el proyecto desarrollado con productividad:

- Una de las falencias más grandes que tenemos es el Proyecto Pedagógico Productivo, porque los muchachos, casi siempre finalizando el Proyecto Pedagógico Productivo, ellos todavía no saben ni para qué sirve ese Proyecto Pedagógico Productivo, para ellos es simplemente “Necesito presentar el PPP porque sin eso no me puedo graduar”, pero creo que ni nosotros como docentes todavía entendemos a profundidad la importancia del PPP, y como seguimos con los lineamientos, y el Ministerio sigue con los lineamientos de la ruralidad, y entonces nosotros mismos, y al no estar capacitados, pienso que ni nosotros mismos entendemos... (Docente 1).
- Se vuelve un ejercicio alejado de la realidad, que realmente yo estoy creando una marca, le hago un diseño, pero en la práctica no tiene sentido. Diferente al PPP de lo rural, donde yo estoy en mi finca, labro la tierra, voy a optimizar el recurso, ahí yo puedo entender un proceso productivo. Pero en la realidad urbana yo necesito músculo financiero, y el

músculo financiero en nuestros estudiantes es obsoleto.

En la experiencia de los docentes además de la ausencia de adaptación en las orientaciones ministeriales para el desarrollo del proyecto, hay una soledad que se manifiesta en el poco seguimiento y acompañamiento por parte de las autoridades locales al desarrollo de los proyectos en la institución. No obstante, uno de los docentes destaca que la experiencia de desarrollo del PPP debería destacarse en tanto que a pesar de la ausencia de acompañamiento y de capacitación y de las pocas reuniones que tienen para articular, los docentes son creativos para aportar desde las asignaturas al desarrollo de los diferentes proyectos de los estudiantes, y la exposición final de los mismos se convierte en motivo de orgullo en tanto que posibilita la visibilización de habilidades expresivas y de apropiación en el estudiante; incluso manifiesta que estos proyectos podrían tener importancia municipal si se contase con el apoyo del gobierno local y con estudios que dieran soporte al desarrollo de los mismos:

Yo le he dicho a varios docentes “yo los quiero invitar para que ustedes vean lo que se hace en este colegio frente a los PPP”, y el proceso de involucrar a los docentes porque, cuando nos han reunido para ver cómo se construye ese PPP, y desde cada área en qué se le puede ayudar, todos los profesores están comprometidos y todos los profesores les quieren ayudar a esos muchachos en esa construcción del PPP, entonces a mí me parece eso valioso, porque se está rescatando, se le está dando la oportunidad a ese muchacho que se exprese, que hable, que diga pero a través de un proceso de investigación. (Docente 2).

Desde la perspectiva de algunos docentes, existe visión positiva de la estrategia del PPP en la que se destaca que a pesar de la ausencia de acompañamiento y de investigación que fundamenta el proceso, así como de apoyo financiero, hay un esfuerzo de articulación y un apoyo que culminan positivamente cuando se da el proceso de sustentación final de los proyectos, se hace evidente una transformación del estudiante, reflejada en la apropiación y las habilidades

comunicativas necesarias para dar cuenta del proceso de elaboración y culminación del proyecto. Otros docentes destacan que si bien la intención del proyecto pedagógico productivo puede ser interesante cuando se tengan claras orientaciones contextualizadas, resulta inútil en tanto que el estudiante lo realiza como requisito de aprobación sin que haya una apropiación verdadera frente a la intención empresarial del proyecto. Algunos docentes consideran que la inversión de tiempo y esfuerzo para el desarrollo del proyecto dificulta el proceso de profundización y desarrollo de las asignaturas e impacta negativamente el avance de los estudiantes en relación a las competencias y conocimientos necesarios para asumir el desafío del grado siguiente, es decir, para una nivelación verdadera que no consista solo en la aprobación sino en el desarrollo de las habilidades para asumir apropiadamente el grado siguiente una vez se supere la extraedad:

El estudiante no estuvo muy bien en su vida escolar 15 años, pero aprendió a hacer una microempresa, y quizás eso lo salve en la vida adulta, porque aprendió a vender cosas. Pero si no, el interés de él no es vender cosas sino seguir estudiando, hay una tara (Docente 4).

Las perspectivas de los estudiantes según su año de pertenencia tienen variaciones en la concepción del PPP. Es percibido como un generador de emociones negativas como el estrés, la impotencia y la angustia; se visualiza como una actividad sobre la cual no hay mucha claridad salvo que deben realizarla o no podrán aprobar. Manifiestan que hay contradicciones entre los docentes, orientaciones confusas y que a veces es difícil saber qué hacer y qué cumplir, priorizar el trabajo de las asignaturas, enfocarse en el proyecto, o incluso llegar a un grado de confusión que provoca el deseo de desescolarización. No obstante, algunos estudiantes manifiestan que a pesar de toda esta dificultad al culminar el proceso hay un sentimiento positivo de logro, pues pudieron llevar a feliz término una actividad y una carga académica que en principio parecían insuperables. Uno de los estudiantes también manifiesta que fue grata la realización del proyecto en tanto le hizo comprender que era posible hacer realidad su idea de montar una barbería propia.

En esta percepción positiva se destaca la sensación de logro como un aspecto relevante, pues lograr la aprobación del PPP incluso a pesar de las opiniones negativas de algún docente o las dificultades presentadas, es un factor para el orgullo personal:

Estudiante 5: Fue satisfactorio eso, presentarlo. Nos hizo sentir bien, a pesar de que todo el año los torturaron.

Estudiante 4: Por lo mismo, por lo mismo nos hizo sentir bien. También como que...

Estudiante 5: Eso fue como una sensación... uff

Estudiante 4: Nos llenaron la cabeza de tantas cosas y que eso era muy complicado y todo eso, y usted ver que sí fue capaz, usted lo llena eso de... orgullo, de ver que tanto le dijeron y vea...

Estudiante 5: Por ejemplo, X* dijo que estuvo un momentico y que pésimo. Pero yo digo que los que sabemos que lo hicimos bien. O sea, yo por ejemplo, yo no me sabía nada, pero X* también me ayudó mucho que (.) que teníamos que exponer era nuestra empresa. Y pues, después de que uno sepa que es lo que uno hizo ya (.) Ya por eso es que (.) y ya cuando uno termina, pues, cuando terminamos de exponer el proyecto, uff fue como una sensación de saber cómo que "uff, lo logramos".

Otros estudiantes manifiestan que esa sensación de logro está asociada al proceso de aprobación pero que en realidad ese proceso no es real, en tanto que se aprueba sin haber alcanzado las competencias y en muchos casos sin haber realizado el proceso. Expresan que tanto ellos como otros compañeros hicieron parte de proyectos aprobados en los que no ha habido aprendizaje, se ha pagado por la realización del mismo, o han sido amparados por otros compañeros quienes han incluido su nombre en el proyecto por afectividad, a cambio de apoyo en otra asignatura o incluso por dinero. Expresan que no todos aprenden del proyecto, que pueden realizarlo con ayudas tecnológicas, con plantillas disponibles en internet, y que desde su perspectiva no debería dedicarse tanto tiempo y energía ni generarse tanto estrés con un

proyecto que no se hace con motivación o tiene utilidad:

Estudiante 6: No nos sirvió nada.

Investigadora: ¿Pero si hicieron el juego o no lo hicieron?

Estudiante 7: Sí. Ah, sí, eso era obligatorio para pasar. Yo lo pagué.

Investigadora: ¿Lo hicieron o lo gestionaron?

Estudiante 6, 7, 9: Lo gestionamos.

Estudiante 7: Lo gestionamos. Apareció el nombre de nosotros. [...] No, 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. [...] Entonces, es mejor reforzar el estudio, que es lo que realmente importa para el siguiente año, a un PPP que la verdad, para ser sincero, no sirve de nada.

Desde otra perspectiva, algunos docentes refieren que el proyecto puede ser una herramienta positiva si se trasciende la visión empresarial optando por un enfoque investigativo, que oriente el desarrollo de habilidades productivas en lugar de productos como tal. Se expresa que los cambios que han venido dándose, producto de un proceso caracterizado como de ensayo y error, han generado nuevas alianzas y propuestas que pueden estar más alineadas con la realidad contextual. Refieren que para el año 2024 se han fortalecido alianzas para que se desarrollen los proyectos por medio de las mismas, con acompañamiento de las instituciones aliadas incluso en jornada contraria, como el caso del programa de Fotografía de las Jornadas Escolares Complementarias de Comfamiliar. Directivos y docentes refieren esta nueva opción como una posibilidad positiva por considerarla más cercana a la realidad del estudiante y a su contexto:

Creo que la fotografía es muy atractiva para el estudiante, es decir, de manera general, no sólo sea como trabajo, sino, por ejemplo el tema de las redes sociales, el tema de guardar, digamos, un material para ellos, y obviamente, pues, para el tema laboral.

Entonces, tiene muchos frentes, muchas alternativas de trabajo, y que podrían, pues, afianzarse o profesionalizarse un poco más, cuando se tiene un aliado como estos y se oferta como PPP. (Directivo 1).

La estrategia pedagógica formalizada y reconocida por la comunidad como particularmente correspondiente a CeS es entonces el Proyecto Pedagógico Productivo, el cual es desarrollado, según lo referido por los sujetos, como un proceso experimental, que ha tenido cambios originados en las propuestas de los docentes, en las alianzas, por lo cual las percepciones sobre el mismo son diversas.

4.5.2. Estrategias referidas por los docentes

Además del PPP como estrategia central del modelo que condiciona la aprobación del mismo, se indagó a los docentes respecto de otras estrategias pedagógicas que implementen para el trabajo con los estudiantes del modelo CeS. Las respuestas fueron coincidentes en referir algunas características del estudiantado que orientan la toma de decisiones en aspectos pedagógicos y didácticos. Como se mencionó previamente, algunas problemáticas características de la población son la reprobación y un escaso desarrollo de habilidades escolares así como un aprendizaje débil de conceptos básicos necesarios para afrontar la enseñanza secundaria. Con fundamento en esta característica, los docentes refieren que en el trabajo de aula se hace necesario hacer un diagnóstico profundo en inicio de año y durante el proceso, para identificar el nivel del estudiante y enfocarse en las necesidades básicas.

En el área de matemáticas, por ejemplo, se refiere la necesidad de trabajar los números enteros, y enseñar de nuevo las operaciones básicas para solventar las falencias previas y ayudarlos a “llenar vacíos”. Docentes de otras áreas refieren que deben trabajar incluso con metas de la escuela primaria, para procurar la superación de la lectura silábica, la comprensión de conceptos básicos y habilidades fundamentales como el manejo espacio en el cuaderno. Los docentes refieren que las actividades propuestas deben ser simplificadas tanto en complejidad

como en cantidad, y diseñarse considerando dos aspectos: el primero, los tiempos atencionales cortos que se evidencian en los grupos; dos, la desmotivación hacia el proceso. Esto implica que se deben diseñar actividades cortas, entregarlas segmentadas en instrucciones claras y precisas, contar con varios recursos para un mismo tema o actividad:

Si hay algo que hay que tener en cuenta con Caminar es que tienen tiempos atencionales muy cortos, y esos tiempos hay que aprovecharlos, y no se puede tener un recurso para toda la clase porque se cansan, entonces hay que tener múltiples recursos aunque sea sobre la misma actividad para ir rotando. (Docente 1)

En el diseño y desarrollo de estrategias y actividades también deben considerar las altas tasas de reprobación que se dan antes del ingreso al modelo y durante el año escolar. La reprobación es parte de los resultados parciales y finales del proceso, y orienta a una flexibilización en la entrega de actividades y en el trabajo de clase que incluso resulta perjudicial para el estudiante, en tanto limita sus posibilidades de desarrollar competencias. Esto se asocia con la desmotivación hacia la vida escolar, lo que hace que la persuasión sea una herramienta clave para lograr llevar a cabo las metas de la clase:

Es indudable que ellos van a reprobar materias, no podemos esperar que ellos no reprobren materias, con las condiciones que vienen, pero es como la persuasión para que trabajen más, para que se comporten mejor, para que lleven el proceso. (Docente 1)

Las características poblacionales se convierten en factores determinantes en la concepción de cómo se desarrollan las clases. Las dinámicas disruptivas y los problemas de convivencia son una constante que, como se señaló en el apartado 4.4.6. refiriendo las desventajas del CeS, se convierten en caracterizadoras de los ambientes de clase, en los que hay problemas de convivencia, baja atención y afectación de las dinámicas áulicas. Según los docentes estos aspectos son generadores de reflexión respecto de la metodología y la clase en sí, que obligan a la realización de cambios constantes, a la reflexión docente, y a la consideración

de procesos de mediación y negociación tanto en la relación social como en el interior del docente, que se ve abocado a reflexionar sobre su rol y adaptarse a condiciones de enseñanza que no son ideales, pero que no puede transformar en el corto plazo:

Es, muchas veces, el aprender a enseñar y aprender uno mismo dentro de ese desorden que es su dinámica, pero que para ellos es su orden natural. Para ellos es normal estar gritando, para ellos es normal estar saltando, quitarle las cosas al otro, y uno aprender a trabajar en medio de esas dinámicas, y aprender a reírse en medio de esas dinámicas, y a coger mucho cariño a los estudiantes en medio de eso que, creí que nunca iba a poder dar una clase en una situación así... Pienso que eso ha sido... me ha cambiado... He aprendido mucho de eso. (Docente 1)

Se refiere que es importante que el docente se acerque a la realidad contextual, y en este sentido el enfoque en problemas del contexto o asociados a la vida personal han sido herramientas en las que un docente ha encontrado una respuesta positiva, pues se despierta el interés del estudiante al poder vincular su propia realidad con la vida escolar: “Para lograr conectar a un chico de Caminar, hay que llevarlo desde lo vivencial, pero lo vivencial de él, de su experiencia, que normalmente va vinculado a unas situaciones complejas de convivencia”. (Docente 3). La enseñanza de la normativa, de las leyes, de herramientas de protección ciudadana, ha despertado un especial interés en el trabajo de aula en áreas específicas como las ciencias sociales. Sin embargo, se identifica también la poca homogeneidad en los grupos, lo que hace que una estrategia o metodología implementada en un curso, sea poco funcional e inútil en otro, incluso en el mismo año, el mismo grado o nivel:

Si yo tengo dos Caminares, en una me puede funcionar la escuela activa, aprender haciendo, y en otra quizás no me funciona eso, sino el diálogo intersubjetivo, o el diálogo argumentativo constante, entonces habría que pensar lo que siempre yo creo que debe funcionar en cada aula, y es que son fenómenos particulares del aula de clase, y como

aula de clase también ellos tienen que reconocerse como sujetos que aprenden de una manera, y nosotros como profesores debemos reconocer cómo es que ellos están aprendiendo. (Docente 4).

Algunas de las estrategias comunes que se destacan en las entrevistas, de carácter principalmente metodológico, son:

- la vinculación de los temas y actividades con la experiencia;
- la dosificación de actividades y diversificación de recursos en consonancia con los tiempos atencionales cortos;
- la acomodación de los estudiantes en pequeños grupos de trabajo, incluso si la actividad a realizar es individual;
- la segmentación de los espacios de clase en periodos pequeños, con actividades clave para cada micro tiempo, otorgando momentos para el desarrollo libre de acciones como el maquillaje, escuchar música, entre otras;
- procurar el desarrollo de la autonomía, con asignación de responsabilidades y favoreciendo las participaciones orales;
- favorecer la emergencia de liderazgos estudiantiles para la explicación de temas, aprovechando habilidades y competencias;
- destacar la continuidad de las actividades entre las clases, durante el desarrollo de varios temas, y entre las asignaturas, para favorecer la conexión entre saberes.

Se destaca la explicación como estrategia básica en el desarrollo de las clases, afectada tanto por las problemáticas de base antes mencionadas, como por los problemas de convivencia que son motivo constante de interrupción en los procesos. Se destaca que este aspecto del conflicto entre pares en el aula afecta el desarrollo de cualquier estrategia, y es motivo de reflexión para los docentes, que procuran responder a su deber de enseñanza en medio de situaciones

complejas que son difíciles de manejar. Desde esta perspectiva, el manejo de la emocionalidad y las habilidades de mediación de conflictos son factores clave para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, que a veces no son considerados suficientemente:

Quizás el problema de convivencia emocional que ellos traen, primero hay que regularlo, antes de pensar en el aprendizaje, y normalmente los docentes pensamos en el aprendizaje pasando por encima del problema de convivencia emocional, entonces allí se queda uno corto, (Docente 4).

4.5.3. Estrategias identificadas por directivos y estudiantes

En el diálogo con directivos y estudiantes respecto de la identificación de las estrategias empleadas por los docentes, fue notoria la referencia constante a las dificultades de convivencia y conducta que parecen caracterizar los cursos de CeS. La estrategia formalizada del PPP sigue siendo el primer referente; además del proyecto productivo, se describe también la existencia ocasional de trabajo por proyectos de aula transversales, que según lo indicado por el directivo docente tiene un impacto positivo en los procesos de enseñanza:

Hay docentes que no solamente es el proyecto productivo, sino proyectos de aula que desarrollan con los estudiantes; es una estrategia, son estrategias muy interesantes que no lo hacen individual, sino que a veces transversalizan en las diferentes áreas, entonces, a mí me parece una estrategia muy buena que beneficia a los estudiantes. (Directivo 2).

Sin embargo, este trabajo por proyectos de aula no fue referido por los docentes entrevistados, lo cual indica que es ocasional y esporádico, es decir, no es una política institucional ni se ha realizado todos los años que lleva la implementación de CeS. Se identifica también como estrategia pedagógica desde el ámbito directivo el diagnóstico inicial y constante que se realiza desde las diferentes asignaturas, para identificar falencias y trabajar con enfoque en las necesidades del estudiantado:

Otra estrategia es el diagnóstico que se hace con los estudiantes, conociendo (.). No lo puede decir que lo hacen todos los docentes, no lo puede decir quién lo hace sí, quién lo hace o no, pero es en el transcurso del año se evidencia quién hizo la tarea de hacer un buen diagnóstico, de conocer el estudiante, de conocer su grupo para poder reconocer las falencias y trabajarlas con ellos durante el año. (Directivo 2).

Este diagnóstico también implica un proceso de adaptación normativa que, a juicio de las directivas, es necesario pero consume mucho tiempo y energía de los docentes, es desgastante e incluso puede llegar a dificultar el trabajo académico para el desarrollo de competencias o el abordaje de contenidos, y por tanto tiene un impacto en la nivelación del estudiantado que se ve reflejado cuando asumen el siguiente grado. Las dificultades conductuales y de convivencia referidas también han tenido un impacto en el desarrollo de la actividad pedagógica, tanto en la planeación (cómo se refirió desde la perspectiva docente), como en la concepción misma del proceso educativo, en la metodología y en el estilo personal mediante el cual el docente lleva a cabo su labor:

El tema conductual que ha confrontado incluso a algunos docentes desde su estilo, que son muy desde el constructivismo y que se tienen que reconvertir a lo conductual o a lo tradicional, o volverse muy eclécticos en su proceso, lo he notado, porque por principio algunos trabajan de esta manera, pero en Caminar se tienen que ir de otra. (Directivo 1).

Las percepciones del estudiantado respecto de las estrategias pedagógicas que identifican en la labor docente coinciden en afirmar que el PPP es el eje central del trabajo pedagógico. En el espectro de lo referido por el estudiantado se identifican algunos aspectos referenciados de manera indirecta o jocosa, a manera de ironía, sobre el regaño, la amenaza con la reprobación y la presión como estrategias pedagógicas. Como se identificó en el apartado 4.4.6. referido a las desventajas, el proceso de CeS suele ser percibido como estresante, lo cual se asocia con las acciones docentes referidas por los estudiantes, generadoras de presión y

estrés. Se identificaron también estrategias relacionadas con la participación en clase, que con una motivación positiva genera un bienestar emocional, percibido también cuando se facilita la elección de temas, de proyectos o procesos, y cuando se favorece el diálogo bien sea respecto de un tema, un problema, como parte de la asignatura, o simplemente desde la relación intersubjetiva. El estudiantado manifiesta sensaciones de bienestar cuando se desarrolla un diálogo en el que hay escucha, afirman que se sienten importantes y que parece que a los maestros les importa conocerlos.

Desde la perspectiva estudiantil el diálogo intersubjetivo se convierte en un apoyo fundamental para el desarrollo del proceso educativo en el modelo. Identifican que si bien no sucede en todos los cursos ni con todos los docentes, siempre hay algunos maestros en los que identifican el apoyo emocional como estrategia clave que contribuye al proceso, bien sea desde la motivación hacia la comprensión particular de la asignatura, enfocada al mejoramiento de las relaciones de convivencia, o desde el acompañamiento grupal e individual. Se presenta también una preocupación por el rol del docente y los desafíos que enfrenta en el modelo, reconociendo la existencia de unas jerarquías y unas ideas preestablecidas sobre las características poblacionales de los estudiantes de Caminar en Secundaria:

Profe, sí. El apoyo, el apoyo. Yo siento que a los profesores de (.) Cuando tienen que ir a Caminar también, como que lo llenan también con chips (.) ¿cómo le explico? Los profesores de Caminar les dicen “Ustedes van para el grado de Caminar, tienen que enseñar más fuerte porque tienen que saber que están haciendo dos grados en uno. Lleguen más fuerte, no como en los otros grados”. Entonces uno también, nada más piensa en uno y tampoco piensa en los profesores. Por ejemplo, uno tiene que entender que ellos también deben cumplir con lo que ellos dicen. Entonces, al saber que nosotros estábamos en un grado y diciéndolo así especial pues para nosotros, porque estábamos haciendo dos grados en uno, también tocaba entender la exigencia que iba a haber ese

año. (Estudiante 4).

Esta referencia del apoyo como estrategia pedagógica implica también, desde la percepción del estudiante, los procesos de seguimiento individuales y grupales. Los estudiantes participantes refieren una experiencia negativa o positiva frente al apoyo de acuerdo a su año de pertenencia al modelo, es decir, que la percepción de apoyo y seguimiento varía de acuerdo a los docentes asignados y al grupo de pertenencia del estudiante. Los estudiantes de un curso en particular refirieron no recibir el apoyo suficiente; este se dio más bien desde las voluntades individuales de algunos maestros. Los demás estudiantes, que identificaron el apoyo como estrategia pedagógica, indicaron que es necesario para el logro de los objetivos; reconocen en su relato algunas dificultades que enfrenta el docente en el aula relacionadas con problemáticas de convivencia o con conductas disruptivas, y expresan consideración al respecto:

Los profesores en Caminar yo digo, que apoyan mucho. Siempre están como pendientes de que todos pasen juntos, de que todos, o sea, estén al día y todo eso. Imagínense que, pues, imagínense los profesores, uno a veces no lo piensa y solo viene como que a estudiar y eso, pero también tiene como que un rol muy difícil, preparar la actividad para el otro día o para la semana, ir a calificar trabajo, pensar en lo que viene y como que estar todo el día aguantándose a alguien que está ahí fastidiando toda la clase y todo eso. Eso es como que también maluco. (Estudiante 5).

Algunos estudiantes expresaron que consideraban que en Caminar se trabaja mucho en equipo, lo cual favorece las relaciones y ayuda a identificar liderazgos, tanto académicos como sociales; además refieren que este trabajo en equipo y las relaciones sociales formadas por él, prevalecieron en el curso siguiente. Algunas estrategias particulares identificadas se desarrollaron en asignaturas específicas, como el trabajo desde problemáticas del contexto en las Ciencias Sociales, y el trabajo con libros guía en el área de Matemáticas.

4.5.4. Diferencias con el aula regular

Esta categoría no estaba contemplada inicialmente pero emergió del proceso de entrevista tanto en estudiantes como en docentes. Comprende referencias diversas a la relación entre los procesos pedagógicos que se desarrollan en CeS, en comparación con los procesos del aula regular. Se considera importante incluirla dado que facilita la comprensión de la percepción de los sujetos respecto de las características diferenciales del modelo. Estas diferencias con el aula regular se perciben en varios ámbitos: desde la organización institucional, en la planeación, en el trabajo de aula. Los directivos docentes hacen una primera distinción entre el modelo CeS y el aula regular, al afirmar que la organización académica y la distribución de asignaturas se ha modificado; si bien en CeS se tiene la autonomía institucional de organizar el currículo de manera integrada, reduciendo el número de asignaturas para favorecer la profundización, se ha optado por mantener casi el mismo número e intensidad horaria en las asignaturas, en procura de favorecer la nivelación con el aula regular:

Nosotros lo que hicimos fue intentar crear una malla acorde con esas áreas básicas y fundamentales que pues que emanan la ley, que exige la ley, para que los estudiantes salieran con una preparación muy acorde con los estudiantes que vienen en aula regular [...] trabajamos todas las áreas que tienen los grados regulares, salvo religión, que se dio solo ética y contemplando la posibilidad que dentro de esa ética se abordara algunas temáticas de religión, dada la flexibilidad que nos daban de manera curricular para abordarlo. (Directivo 1).

En cuanto a la organización institucional se refiere que se asignó el seguimiento académico y el acompañamiento conductual a una de las coordinaciones, que tiene a cargo también la primaria, de manera que se le pudiera dar mayor seguimiento al programa dadas las características poblacionales. Desde la perspectiva docente hay quienes refieren la existencia de diferencias considerables entre el aula regular y CeS, y quienes afirman que no hay tal, que el

proceso es el mismo. La principal diferencia identificada tanto en la perspectiva docente como desde la óptica estudiantil, es la flexibilización, que es mayor en Caminar. Esta flexibilidad característica del modelo, se evidencia en primer lugar en los tiempos de trabajo, que son mayores en CeS:

En el aula regular, aunque utilice por ejemplo la misma actividad, soy menos flexible en el tiempo, porque tienen un (.) rinden más, avanzan más. Con Caminar, la actividad si es para dos clases, para ellos hay que trabajar con ellos en cuatro clases, tres, cuatro clases. (Docente 1).

En los aspectos convivenciales también se presentan diferencias frente al aula regular. Dado el número y frecuencia de las situaciones de conflicto, de las conductas disruptivas y de las problemáticas en el aula, se procede sin el mismo rigor, es decir, de una manera más flexible, dado que se comprende que hay un proceso de adaptación normativo, problemas de salud mental, procesos de desescolarización, entre otros. Los docentes refieren que se trabaja desde la comprensión de las dinámicas individuales y grupales, para favorecer la motivación y evitar la deserción, lo que no sucede de la misma manera en el aula regular.

También en la convivencia en Caminar hay que ser más flexible, hay que entender la dinámica del grupo, y si uno entiende la dinámica de grupo, puede avanzar en las dinámicas académicas; si no se entiende la dinámica en el grupo, pues eso pasa con cualquier grupo, pero es que Caminar es muy específico, es (.) lo que yo soy flexible en Caminar, de esa forma no soy flexible en los otros grupos. (Docente 1).

Los docentes reconocen también que las principales diferencias entre CeS y el aula regular se dan en la flexibilización y la simplificación de contenidos, pero que las dificultades relacionales en el aula dificultan desarrollar otras estrategias. Indican que en la planeación se procura atender las características particulares de cada curso de acuerdo con los resultados de los diagnósticos y las particularidades grupales, pero la heterogeneidad de los grupos y las

dificultades, así como la ausencia de procesos específicos de formación, se convierten en una dificultad que genera frustración por la ausencia de resultados y orienta a los docentes a un trabajo más tradicional, semejante al que se realiza en el aula regular: “Uno pensaría que debería haber diferencia, pero no las hay. (Docente 2). En este sentido, a pesar de las intenciones docentes y de la necesidad de un enfoque diferencial, no se percibe diferencia con el aula regular:

Por eso necesitamos la formación, porque siento que aunque nosotros queramos -eso me pasa a mí- cuando me siento a preparar las clases, aunque quiero y trabajo y trato de diseñar cosas diferentes, entendiendo el grupo (.) Cómo voy a llegar al grupo, si a este grupo le da esta actividad, si esta actividad es mejor para este Caminar, esta es para Caminar 1-1, pero esta está mejor para Caminar 1-2 porque están más avanzaditos(...) Y a pesar de que trato de planear la clase entendiendo las diferencias de los grupos, y entendiendo que no es un aula regular, uno muchas veces tiende a trabajar como en un aula regular. Pienso que es porque no estamos formados, porque no tenemos capacitación. (Docente 1).

En algunas asignaturas específicas se referencia que las principales diferencias con el aula regular están tanto en el nivel inicial del estudiantado, como en las exigencias durante el proceso del año escolar que impactan también el trabajo posterior, es decir, que son notorias cuando el estudiante que aprueba el modelo va al grado siguiente. En matemática se realiza un abordaje incluso desde las operaciones básicas, y en otras asignaturas, como español, hay una disminución en la exigencia de cantidad y calidad de los textos abordados y los procesos de producción textual, que se refleja en el curso siguiente como un motivo de dificultad:

Otras características es que sí tienen un problema con la escritura, porque algo que sí pasa en Caminar, o que yo lo hice así, es que escribíamos muy poco. Era más hablar, explicar, hablar, explicar. Escribir frases, párrafos cortos, estando en Caminar dos. Y en once, pues apare... digo, en décimo aparecen de una. Textos, “ah, vamos a escribir dos

páginas, tres páginas”, que ya venía haciendo eso con los novenos. Pues ahí fue otro choque y que pasamos de dos libritos y medio, o un librito y medio, a cuatro. Pues ahí también se sintió un poco el exponerse más de diez minutos hablando ante toda la gente... Ellos tenían una ventaja en Caminar, y desventaja es que la mayoría de los compañeros no ponían cuidado en las exposiciones. Entonces, podían hablar casi conmigo, y los otros estaban por ahí dispersos. Ya en décimo notaron que los estudiantes preguntaban, estaban pendientes algunos, otros preguntaban al que exponía, entonces había un nivel distinto. Eso les costó adecuarse, y les costó más cuando los profesores no reconocían que ellos venían de un proceso de Caminar, sino que los querían trabajar como estandarizados. (Docente 4).

La percepción de los estudiantes indica en primer lugar que la diferencia con el aula regular está en el estrés que se genera con la exigencia del PPP, y con la presión frecuente que se deriva del discurso de los maestros que están recordando al estudiantado las exigencias y condiciones del programa. Incluso se percibe que la exigencia académica es menor, pero esto no reduce el estrés que se genera con el proyecto. Es decir, la reducción de la exigencia académica no mitiga la percepción del proceso como estresante:

Entonces uno entra y ya le están diciendo “ah, tiene que hacer esto, si no pierde”. Entonces uno ya entra asustado en Caminar. En cambio, en un grado normal usted es “cumplan con sus materias en su periodo”, pero cosas más relajadas. Usted es cumpla cada periodo con lo suyo, pero aparte no tiene esa preferencia, de que a fin de año tiene algo muy importante y no puede perderlo. Y que también depende de las notas que tenga en el año. O sea, que tiene una responsabilidad con las materias, aparte con otros temas. (Estudiante 4).

La reducción de la intensidad del trabajo o la exigencia académica es percibida también como un aspecto negativo, que afecta la imagen que, a juicio del estudiante, tiene el docente de

los estudiantes de CeS. Si bien algunos estudiantes no perciben la reducción de exigencia, y otros manifiestan que es mayor por el trabajo con el proyecto, hay quienes indican que se les trataba con condescendencia, con menosprecio a las habilidades particulares del estudiante, lo que afecta la relación con el docente y constituye un factor de diferenciación negativa frente a los estudiantes de aula regular:

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, y implementar como profesores antes de profesores personas empáticas, porque pues tampoco es como involucrarse mucho con todos los estudiantes porque somos muchos, sino como dejar ese, ese rechazo a un lado y como tener ya como si fuéramos unas personas de aulas normales, regulares. (Estudiante 7)

Desde la perspectiva del estudiante estas diferencias con el aula regular en la exigencia académica se hacen evidentes cuando el estudiante culmina el proceso de CeS exitosamente y pasa al grado siguiente, en el que cambia no sólo la intensidad y calidad del trabajo académico, sino también la relación con los maestros. Desde que los estudiantes están cursando Caminar se les indica que al pasar al aula regular percibirán cambios significativos, pero sólo al enfrentar la realidad del aula se hacen evidentes los cambios, lo que se manifiesta con cierto humor:

(Estudiante 5): No profe pues yo digo que no, nos entraron fue sin vaselina... [risas]

Investigadora: ¿Cómo así?

(Estudiante 5) Porque, por ejemplo, [...] el año pasado en dirección de grupo nos decían mucho que en décimo ya no nos iban a tratar como unos niños, que como en Caminar nos trataban, que con una pasividad y todo. Y yo dije, “no, pues puede que lo diga, pero de pronto saben que venimos de un proceso más... Muy diferente a los de un aula regular y todo”. Y entramos a décimo y, uf, nos entraron pues con toda...

Estudiante 3: Exposiciones, talleres...

Esta percepción varía de acuerdo con el curso de pertenencia, el año y el docente, pues si bien hay una idea de mayor demanda de trabajo, también se indica que existen algunos docentes que realizan flexibilizaciones: “pues a nosotros en décimo nos están explicando lo mismo, pero más suave a comparación de otros décimos, por lo que nosotros venimos de Caminar” (Estudiante 3). Se refiere además que esta simplificación, este proceso de adecuación a las características de los estudiantes que vienen de Caminar, no es algo que se espera que sea permanente, sino que hace parte de un proceso de adaptación a la vida escolar que no culminó con Caminar, es decir, que el proceso de nivelación de la extraedad no concluye con la aprobación de Caminar, sino que puede perpetuarse al aula regular: “Tampoco queremos que entonces todo el año sea así nada o sea, ya nos van a ir nivelando y bien, hasta que ya estemos parejos y ahora sí pues vamos a hacer todo lo que nos da, cómo es...” (Estudiante 5).

En otras experiencias los estudiantes refieren que algunos docentes en particular, especialmente en las áreas que identifican como de mayor dificultad, no flexibilizan los procesos en el curso siguiente, por lo cual se sienten desubicados y en un nivel inferior al de sus pares. La aprobación en CeS se convierte en un elemento central, y en ese sentido se comprende el rol del maestro como alguien con la necesidad de aprobar a los estudiantes por la focalización en el proyecto, pero sin que cuenten con las competencias del grado. Es decir, se percibe el proceso educativo de Caminar con una menor calidad académica y una focalización en la aprobación, que terminan por afectar el desempeño del estudiante en el grado siguiente:

Estudiante 7: Nosotros como que llegamos perdidos.

Estudiante 9: Y él no nos tenía una comprensión por eso, ni siquiera se tomaba como el espacio para explicar un poquito de esas cosas que se tuvieron que haber visto en noveno. Ese es el problema de Caminar, al ser como tan básica, tan regular la educación, porque ellos piensan “tenemos que pasar a todos, tenemos que enfocarnos en el proyecto pedagógico productivo y en que pasen. Y ya”. Entonces matemáticas literalmente...

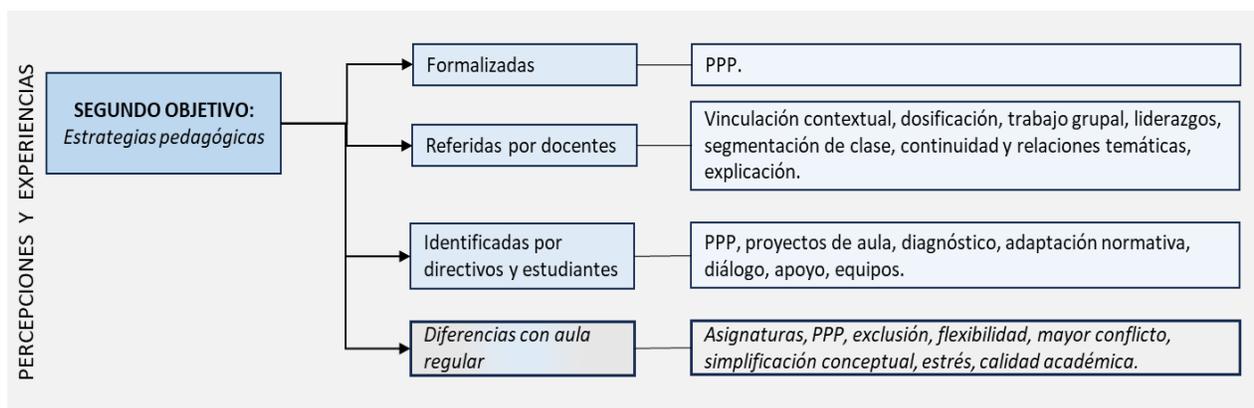
Estudiante 7: ...todo el año era transcribir el libro...

Estudiante 9: Era solo eso...

Las diferencias que se identifican entonces entre Caminar y el aula regular son tanto de carácter académico, reflejadas en la menor exigencia en la cantidad e intensidad de las actividades; en el ámbito metodológico, identificadas como flexibilizaciones en los tiempos de trabajo, entrega y cantidad de trabajo de aula; en el ámbito comportamental, al favorecer un enfoque dialógico de mediación ante conductas disruptivas o conflictos; y en las adaptaciones -o ausencia de las mismas- que se realizan en el curso siguiente que corresponde tras la aprobación. Se indica que la menor exigencia puede tener efectos negativos tanto en la imagen del estudiante como en el desempeño académico; además, desde la perspectiva docente hay una intención de realizar un trabajo diferencial no sólo desde la exigencia sino desde la metodología, pero las dinámicas de aula y la ausencia de formación dificultan el enfoque diferencial. La figura 12 sintetiza los principales resultados de investigación respecto del segundo objetivo específico:

Figura 12.

Síntesis de resultados del segundo objetivo específico: estrategias pedagógicas.



4.6. Resultados del tercer objetivo: propuestas de mejora

El tercer objetivo específico planteado fue reflexionar sobre las propuestas de mejora referidas por docentes, directivos y estudiantes para la continuidad del modelo Caminar en Secundaria para la culminación de las trayectorias escolares. En este apartado se agrupan las diferentes propuestas referidas por los entrevistados y focalizadas en tres ámbitos: en lo infraestructural, que incluyen los aspectos relacionados con la estructura de la escuela y el conjunto de recursos materiales para llevar a cabo la labor educativa; en el ámbito organizacional, que contempla los aspectos referidos a los horarios, asignaciones académicas, currículo, y otros relacionados; y en el ámbito pedagógico, que contempla las relaciones de aula, el desarrollo de las clases, el trabajo de las asignaturas. Se añade además una categoría emergente denominada “acompañamiento”, que se incluyó por la frecuencia y énfasis que hicieron los sujetos respecto de este aspecto, asociado a desventajas y debilidades identificadas que no necesariamente tienen que ver con los otros tres ámbitos.

4.6.1. Mejoras en el ámbito infraestructural.

Tanto estudiantes como docentes refieren como asunto central para una mejora infraestructural la asignación adecuada de salones. A los cursos de Caminar, según relatan los docentes, se les han asignado los salones en función del número de estudiantes, que es menor al del aula regular. No obstante, en tal asignación se han empleado algunos espacios como laboratorios o salas especializadas, que a juicio de estudiantes y docentes resultan inapropiadas por contener múltiples elementos distractores, por la distribución de las sillas y mesas, por la poca comodidad de los espacios y de las sillas, así como por la presencia de elementos distractores que dificultan el trabajo de clase:

Para todos los estudiantes las sillas deberían ser cómodas, porque están mucho tiempo, pero teniendo en cuenta Caminar, más, deberían tener un espacio que ellos se sintieran

más cómodos, más cómodos porque es el retomar, es luchar contra (.) contra el no querer estar allá, y en una silla incómoda, en un espacio incómodo, en un espacio donde se entra el sol, donde sienten que se están insolando, donde el ruido: el ruido de atrás, el ruido de otra parte... que el aula no es la indicada, que la distribución del aula no está como esa del grupo que era suyo ((un laboratorio)), pienso que era una locura (Docente 1).

Algunos estudiantes refirieron que incluso pasaron un año con un tablero ubicado de manera vertical, en un espacio que facilitaba que se ocultaran a realizar actividades inapropiadas para el aula de clase. Si bien se han realizado cambios en la asignación de aulas y se construyó recientemente una nueva aula piloto con la intención de que fuera un salón especializado para Caminar, se considera que tampoco es apropiado por el calor, el olor del material, y la distribución que dificulta la dinamización del trabajo de clase. Además de aulas adecuadas y una distribución apropiada de los espacios, se indica la necesidad de contar con recursos tecnológicos que faciliten el trabajo de clase. En este sentido, los estudiantes que pertenecieron a Caminar entre el 2021 y 2023 tienen una experiencia diferente a los de 2024, pues ellos mismo refieren que se nota una mayor presencia de recursos tecnológicos ya que los salones de Caminar tienen videoprojector. La gestión de estos implementos ha sido compleja y lenta, pues el apoyo de la autoridad local no ha sido suficiente:

Ha sido un poco difícil desde el apoyo que puede brindar la Secretaría de Educación, creo que estamos muy limitados en el tema de recursos: el programa debería tener una dotación diferente, consciente la secretaría del trabajo que se hace en la recuperación de estudiantes. (Directivo 1).

Esta insuficiencia de apoyo en los recursos es percibida por docentes y directivos. Se reconoce la existencia de una gestión para la mejora, pero la respuesta es lenta y casi siempre incompleta. Se relata, por ejemplo, que si llega el proyector no llega con el computador, que no se cuenta con internet en todos los espacios, y se depende de también de la gestión docente.

Desde los estudiantes se propone que se realicen actividades que generen beneficios económicos para mejorar los recursos, pues la exigencia del cumplimiento del reglamento institucional, a su juicio, debería acompañarse del cumplimiento de la institución con los recursos de calidad para el desarrollo de la labor educativa. Uno de los docentes hizo referencia especial al hecho de que los estudiantes del modelo se quedan en la institución después de la jornada, esperando la posibilidad de tener el complemento alimentario tipo almuerzo, aunque ellos no son directamente beneficiarios del Programa de Alimentación Escolar (PAE), razón por la cual considera que desde la autoridad local se deben asignar más recursos para garantizar la alimentación adecuada de los estudiantes de CeS.

4.6.2. Mejoras en el ámbito organizacional

Desde la percepción de los docentes un aspecto fundamental que debe mejorar en este ámbito es la realización de reuniones organizadas, programadas y frecuentes que faciliten el trabajo colaborativo, la planeación, el diseño de estrategias y la adopción de enfoques para la mejora en la gestión de conflictos. Si bien dichas reuniones están contempladas en el documento institucional PEI, los sujetos refieren que no se realizan con la frecuencia necesaria, y que las pocas que se hacen se desgastan en asuntos comportamentales o respecto de la reprobación, o del PPP, pero no se tiene la oportunidad de trabajar de manera articulada ni desarrollar enfoques diferenciales comunes:

Hemos tenido las reuniones, pero las reuniones siento que se dispersan hablando de otras cosas. Si hemos tenido espacios para las reuniones pero no como quisiéramos, porque siempre hay cosas más importantes, y pienso que ese es uno de los más grandes problemas. Caminar en este momento es uno de los... se diría “proyectos emblema” del colegio, porque somos un referente, pero pienso que no se le da la importancia, sabiendo que somos un referente, sabiendo que somos una de las instituciones, de las pocas

instituciones que tiene Caminar. 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. (Docente 1).

A esta necesidad de mejorar en la realización de reuniones se suma la necesidad manifiesta de que se realicen procesos de formación, bien sea direccionados desde las autoridades nacionales, locales, o desde la propia institución. La ausencia de capacitación efectiva y contextualizada para atender las características de CeS se evidenció en el apartado 4.4.6. referido a las desventajas y obstáculos, lo cual explica que se considere importante para la mejora el desarrollo de procesos de formación particulares así como la organización de espacios que favorezcan incluso los procesos de autoformación a partir del diálogo y el trabajo en equipo:

Para mejorar el Caminar pienso que también es pertinente desde la institución, la formación de los docentes. Pienso que si nosotros tuviéramos formación para el proceso que requiere Caminar, seríamos más eficientes, y podríamos trabajar más en equipo, porque siento que nosotros trabajamos (.) aunque quisiéramos trabajar en equipo, tenemos que trabajar muy separados, no hay espacios, o no es posible... No hay espacios... No hemos tenido ni la primera reunión de Caminar, que la hemos pedido muchísimas veces... No hay espacios... No está la formación... (Docente 1).

Algunos docentes también refieren que consideran necesario reducir el número de asignaturas que se abordan en el modelo, pues si bien es importante que se encuentren nivelados con los estudiantes del aula regular, esto no sucede en tanto que las falencias percibidas en asignaturas clave como las matemáticas o la lectura, se cuenta con menor intensidad horaria de la que corresponde a los grados regulares. En este sentido, es percibida la necesidad de ajustar las asignaciones académicas para profundizar el trabajo que se realiza en el aula: “Centrarse más en el ámbito académico para que al pasar a un aula regular no sea tan difícil” (Estudiante 11).

Este aspecto también se asocia con el PPP, pues se percibe que se le dedica mucha importancia y mucho tiempo, que se podría dedicar a una preparación académica más apropiada para que el estudiante pueda asumir los retos del año escolar siguiente. Esta percepción de los docentes es coincidente con la de los estudiantes, respecto de la idea de asignar mayor carga horaria a los docentes que tiene menos horas, para que pueda haber un mejor proceso de relación. Identifican que es necesario profundizar en las áreas con mayor dificultad, pero que también es fundamental que se equilibre en horas el trabajo de las asignaturas atendiendo a necesidades del estudiantado. Por ejemplo, indican que si bien necesitan más horas en asignaturas clave como la matemática, referida como de gran dificultad, las necesitan también en artes o educación física, dadas las sensaciones positivas que se generan con el deporte o el desarrollo artístico que son beneficiosas para su proceso actual y sus posibles elecciones vocacionales:

Pues como puse acá que en educación física como hay unas personas que quieren ser deportistas o quieren entrar al (.) como profesores (.) siento que es muy poquito, se centran que piensan que la educación física es una materia de relleno y no, ahí le influye muy bien para para uno formarse saber (.) como así que el estado físico y las como se dice... las acciones los ejercicios también son importantes... (Estudiante 3).

Los hallazgos de los docentes en los diagnósticos indican que muchos estudiantes tienen falencias en aspectos básicos del desarrollo, como la motricidad fina, y en aspectos relacionales y conductuales, por lo cual se sugiere que la reducción de las asignaturas y el incremento de las intensidades horarias designe tiempo para trabajar en actividades que fortalezcan competencias básicas débilmente desarrolladas, y para que además se dedique tiempo al fortalecimiento de competencias socioemocionales, necesarias para favorecer un clima de aula más propicio para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje:

No es rellenarlos con materias; si, necesitamos nivelarlos académicamente, pero es muy

difícil nivelarlos académicamente cuando desde estas necesidades que ellos tienen, que son básicas, fundamentales para su desarrollo humano, su desarrollo neuronal, y todo lo que ellos requieren, no les estamos trabajando. Pienso que ellos deberían ver las cuatro materias básicas, para que se nivelen, y las otras deberían ser materias que competan al desarrollo de esas habilidades que muchos no desarrollaron cuando eran pequeños. (Docente 1).

El Docente 2 refiere en este sentido que la oferta institucional para CeS tiene que cambiar para darles “algo que no hemos identificado qué es”, pero que está asociado al desarrollo artístico, deportivo o vocacional, para atender a las necesidades socioemocionales del estudiantado. Por esta misma razón sugiere, en coincidencia con algunos estudiantes, que el modelo CeS debería estar en la modalidad de Jornada Única, es decir, extender su jornada de 6:15 a 2:15, y no hasta las 12:45 como es actualmente; esto permitiría aumentar el trabajo en áreas deportivas o artísticas, y garantizar el complemento alimentario:

Es fundamental porque es que uno ve que se quedan, terminan a las 12 y 45, almuerzan y se quedan en la institución, entonces yo le decía por qué a esos muchachos no se les brinda la posibilidad de alargarles su trabajo, su horario académico, pero hay que hacerles unas modificaciones fundamentales: que se les enseñen las áreas básicas que evalúa la Prueba Saber lo básico pero que se incorpore algo que no hemos descubierto, [...] que se les dé esos espacios a esos muchachos de la parte deportiva, artística, de baile, [...] se les implemente esa parte lúdica, esa parte artística, esa parte de explorar otras cosas diferentes... (Docente 2).

Se considera importante organizar los horarios de clase considerando las características poblacionales y los tiempos atencionales cortos, procurando pensar en la comodidad y la salud emocional del docente y del estudiante y mejorar procesos de memoria, pues se percibe mayor efectividad en el trabajo cuando se trabaja una hora con frecuencia, que cuando se trabajan varias

horas seguidas luchando contra el cansancio y la desatención: “es demasiado tiempo con las características de los muchachos [...] se tiene que analizar los tiempos que deben tener los muchachos en las áreas [...]: ¿cuánto es el tiempo básico que necesita para que el atiende esa esa área determinada?” (Docente 2).

Esta referencia a un estudio que sustente la organización de las asignaturas y las intensidades horarias, se da también respecto de los procesos evaluativos. Se sugiere por ejemplo la realización de un proceso de evaluación del programa, que permita la toma de decisiones y le dé continuidad a una iniciativa que se ha venido consolidando, que es la conformación de un grupo de docentes que por sus habilidades sociales y académicas se asignan al proceso de CeS. Esto ha sucedido de manera paulatina y no programada, desde la iniciativa directiva de detectar cualidades o potencialidades en algunos maestros y asignar sus cargas académicas o direcciones de curso en CeS. Para los estudiantes también resulta un factor clave en la mejora la asignación del personal docente y particularmente de las direcciones o tutorías de grupo, pues refieren que es necesario que se asignen docentes que quieran estar ahí, que vean al estudiantado sin juicios negativos, y contribuyan a la motivación. Refieren que el director de grupo es clave en la motivación, el seguimiento y la resolución de conflictos; que debe generar confianza y tener autonomía para tomar decisiones al conocer las particularidades del estudiante, y acompañarlo conservando su privacidad y generando relaciones empáticas:

Yo siento que un director del grupo de un grado Caminar no es lo mismo que un director del grupo de otro grado. ¿Por qué? Porque más exigencias un grado Caminar que en otro normal, así sean menos estudiantes, pero cambia el nivel de exigencia. Yo siento que un director del grupo antes de escogerlo, debería ir a pasar por un examen, o bueno, no sé cómo sea, pero hacerle algo antes de entrar, que sea que es una persona con la que se pueda dialogar, una persona social, que uno le pueda contar las cosas, no alguien que uno la ve y sea malacaroso y no se le pueda contar nada. Pues porque esa no es la idea,

la idea es tener un año cómodo en el que uno pueda pedir ayuda y colaboración al director, se supone. (Estudiante 4).

Por otra parte, un directivo docente refiere que un aspecto clave para mejorar el programa en el ámbito de la organización es la selección apropiada del personal estudiantil que hará parte del programa. Propone la activación del comité de admisiones, aprobado por el consejo directivo, que se configure como un comité multidisciplinario para estudiar las solicitudes y dar la oportunidad de matricularse a estudiantes que tengan la voluntad de pertenecer, pues muchos vienen obligados, y que además tenga la motivación para asumir la oportunidad desde una perspectiva de cambio, lo cual implica disciplina y trabajo para un desempeño apropiado en relación con los desafíos académicos y comportamentales que implica la nivelación:

Ese equipo interdisciplinario que conoce como todo el proceso que vive desde la escolarización en su proceso, digamos, de documentación hasta el proceso de formación, haga parte de ese comité, para definir cuál es la estrategia más acertada para encontrar el beneficiario, pero que quiere, que lo necesita y que guste. (Directivo 1).

4.6.3. Mejoras en el ámbito pedagógico

Las mejoras en el ámbito pedagógico se focalizan en temas clave asociados a las desventajas percibidas en el apartado 4.4.1.6., en el que se describen las desventajas y obstáculos que enfrenta CeS. Se refiere la necesidad de mejorar en aspectos como la realización del PPP, el desarrollo de competencias para la nivelación o para la inclusión laboral, la enseñanza de técnicas de estudio, el trabajo en el fortalecimiento de las relaciones sociales entre pares y con los docentes, las actividades alternativas al trabajo de aula, la adaptación de materiales, y la realización de diálogos frecuentes.

En cuanto al PPP, emergen varias propuestas: hay quienes sostienen que debe eliminarse para dedicarse a la profundización académica; otros sujetos manifiestan la necesidad de que se

transforme a partir de estudios municipales, o considerando las necesidades o intereses de los estudiantes, o cambiando su carácter como factor decisorio para la aprobación del curso. Algunos docentes y directivos consideran que los cambios que se han generado con el tiempo a partir de la experimentación con diferentes opciones han sido positivos, en tanto que se exploran posibilidades que favorecen no sólo los intereses, sino el desarrollo de competencias para el trabajo o el desempeño social, como es el caso de las alianzas con instituciones que orientan procesos formativos en programación, fotografía, o producción de video. Otros docentes tienen una postura más crítica, y manifiestan que a pesar de los cambios se sigue teniendo un enfoque de mercado, hacia un producto, por lo cual sugieren como mejora la orientación a la investigación y la producción académica, que favorezca el desarrollo de competencias para generar la posibilidad de ingresar a la educación media y superior:

Creo que hay una posibilidad allí de cambiar, de proponer un proyecto más bien, si es un proyecto, que pueda ser investigativo, que tenga que ver directamente con la institución, es decir, con qué aporte y qué no tiene el colegio, las zonas verdes pueden ser explotadas de buena manera para investigar, para producir ideas, cuestiones académicas, o simplemente un Caminar para verlo como una adaptación a la (.) volver, retomar, retornar a la vida escolar y profundizar en las falencias que ellos traen para que si siguen, que la mayoría siguen, no vayan a ser derrotados. (Docente 4).

También en asocio al proyecto se propone que se realice con procesos que impacten verdaderamente el desarrollo de competencias académicas o laborales, y en este sentido, el Docente 2 refiere como importante conocer la oferta laboral del municipio, y aprovechar alianzas para que los procesos de formación se orienten a responder a dichas necesidades, pues desde su perspectiva el aprendizaje de un oficio puede generar opciones de mayor empleabilidad y con ello mejor calidad de vida: “No se necesita ir a la universidad para uno conseguir los recursos; si usted sabe un arte y un oficio y es bueno en eso, usted puede defenderse en este planeta tierra,

se puede defender bien a través de un oficio (Docente 2).

Otra propuesta de mejora está enfocada en la necesidad de enseñar a los estudiantes estrategias y técnicas para mejorar sus procesos de aprendizaje. Dado que vienen de procesos particulares que implicaron una desconexión con la vida académica, o de procesos de reprobación, se evidencian problemáticas en el desarrollo de habilidades escolares necesarias para el éxito y la mejora académica. Por este motivo se propone que desde las asignaturas o desde la orientación escolar se les enseñen diversas estrategias para facilitar el aprendizaje, como la realización de síntesis, de organizadores gráficos, técnicas de subrayado, y otras que puedan ayudar a mejorar los resultados académicos y el aprendizaje: “No les hemos enseñado a estudiar: les damos contenidos, contenidos, “vaya estudie vaya estudie, vaya estudie” pero no nos hemos puesto a decir “venga, usted cómo estudia, esto que yo le estoy enseñando usted cómo va a hacer para aprenderlo”. (Docente 2).

Surge como propuesta la idea de realizar con mayor frecuencia o en todas las asignaturas trabajos grupales, pues facilitan el desarrollo de habilidades comunicativas, la emergencia de liderazgos y el sentido cooperativo en el trabajo escolar: “Hacer como trabajos en grupo y socializar más, para... hay unos que les cuesta mucho el tema de la confianza, hacer los trabajos para que la gente o las personas agarran más confianza en sí mismos y puedan expresarse mejor” (Estudiante 3). Se explica que la confianza en las relaciones con otros y en sí mismos es un aspecto complejo, y la generación de espacios y actividades que fortalezcan las relaciones entre pares y las relaciones con el docente ayudan a mitigar la angustia emocional, a generar motivación y percibir la experiencia escolar de una manera más positiva:

Lo que hablamos ahorita que es un grado que le llega a la cabeza muchas cosas, algunas son y no son, entonces hay veces que si debería haber como integraciones, pues salir del aula, hacer cosas nuevas, no siempre hacer lo mismo, porque se vuelve una rutina estar encerrado el salón haciendo trabajos todos los días y siempre lo mismo trabajando en

eso. Entonces como que si hace falta ese momento en el que uno diga “ah ya casi es el día de integración, vamos a salir, vamos a salir de la rutina”, entonces, es eso en el trabajo en el aula, solamente eso. (Estudiante 4).

Estas actividades se mencionan en varias ocasiones de manera directa e indirecta, es decir, además de solicitar actividades que permitan salir de la rutina o fortalecer lazos sociales, se sugiere que los docentes se enfoquen menos en el trabajo académico y dediquen tiempo de clase a conocer a los estudiantes, a un diálogo que facilite el conocimiento recíproco y se configure en una forma de apoyo emocional, para fortalecer la relación con el colegio y entre los sujetos en el aula de clase. Esta mejora desde lo socioemocional es referida también en el ámbito directivo, aclarando que sería fundamental la vinculación de las familias para el trabajo conjunto en el desarrollo social y emocional del estudiantado, en la mejora de procesos, pero la vinculación de los familiares resulta un desafío complejo por las características poblacionales:

Una estrategia muy linda para trabajar con ellos es a través de, digamos, algo como de la parte emocional. Una estrategia como que impacte la parte emocional. La parte emocional de ellos, que es lo primordial de ellos y de la familia. No algo que impacte en la familia como un proyecto transversal con la comunidad en general, pero eso es imposible, porque si el estudiante está acá y no tiene un buen acompañamiento familiar, por consiguiente no se va a hacer un buen proyecto o algo que uno quiera desarrollar con ellos. (Directivo 2).

Desde la óptica docente emerge también la propuesta de realizar diálogos frecuentes, a manera de reuniones periódicas entre el grupo de docentes y los cursos particulares, que tengan como objetivo la solución de conflictos, la expresión de emociones, y la construcción colectiva, es decir, que no se enfoquen en regañar o indicar falencias, sino desde una óptica propositiva, desde la horizontalidad. Estos diálogos facilitarían el fortalecimiento de las relaciones, disminuirían el sesgo percibido por los estudiantes al ser parte de CeS, y tal vez podrían contribuir

a fortalecer el sentido de pertenencia y con ello, mejorar los resultados académicos y convivenciales:

Sería importante, unas reuniones con los profesores y los grupos, es decir, con los profesores que intervienen en los grados cada tanto, cada 20, cada mes, se saquen dos horas con todos los profesores que intervienen en los Caminar y que asistan todos a hacer diálogo abierto con los estudiantes, porque a veces ellos se sienten y uno siente que solamente hay restricción y vigilancia, y hay castigo, pero no se sientan a dialogar, [...] para que ellos vean que sí hacen parte, que hacen parte de una sociedad y no como los que somos los raritos relegados y allá tenemos que estar en salones incómodos, que también haya una labor y eso también involucraría un poco más a los profesores que no se sienten cómodos con estar en Caminar porque lo ven como un castigo. (Docente 4).

la adaptación de materiales, y la realización de diálogos frecuentes.

Por último, se presenta como propuesta de mejora la adaptación y desarrollo de materiales contextualizados que reemplacen las cartillas orientadoras del MEN, dado que son percibidas como un elemento descontextualizado que no aporta mucho al desarrollo del proceso, en tanto que se enfocan plenamente en el PPP asociado a lo rural. La propuesta se focaliza en el aprovechamiento de la experiencia docente para no esperar respuestas desde la autoridad central, sino generarlas desde el interior del aula aprovechando la experiencia que se ha ganado en los años de implementación del modelo CeS:

Yo creo que el colegio tiene un papel protagónico allí, es decir, “bueno, vamos a adaptar y vamos a vender la idea de que realmente estamos adaptando las cartillas y no nos quedamos con la cartilla del Estado”, y eso podría hacer un impacto también al mismo ministerio, de cómo se adapta Caminar hasta con otro nombre en la urbe, podría tener otro nombre, porque no es aceleración porque es diferente como tal (Docente 4).

4.6.4. Mejoras en el acompañamiento

Esta categoría emergió tanto en las entrevistas con estudiantes como con docentes y directivos. Se refieren aspectos que, si bien tienen una relación con lo infraestructural por la asignación de recursos, con lo organizacional por la distribución de asignaturas, y con lo pedagógico porque impactan directa o indirectamente el trabajo en el aula, se considera que corresponden más al ámbito del acompañamiento, por la percepción de soledad que se tiene en la implementación de CeS. Directivos y docentes refieren que una mejora considerable sería contar con mayor apoyo de las autoridades nacionales con procesos de formación y orientaciones, y de las autoridades locales con mayor apoyo a la implementación en el acompañamiento, en la formulación y desarrollo de los proyectos, y al modelo en general. Se indica que hay un reconocimiento por la constancia en la implementación y el papel protagónico que ha jugado la institución al sostener el programa desde su implementación piloto, pero este es insuficiente y no tiene impacto más que en el ámbito discursivo, es decir, el reconocimiento no se traduce en apoyo real a la gestión:

Y hay una desventaja, es que no hay un acompañamiento profundo de la secretaría, es un logro que tenga el colegio eso, sí, un video, una foto, las felicitaciones, pero no hay un proceso real de capacitación, no hay un proceso real de mirar qué podemos aportarle frente a (.) ahora llegaron videoproyectores, llegaron cosas, porque han ido reconociendo que es de los colegios de los pocos que ha logrado sostener, lo otro es porque también el rector se muestra, ¿no?, frente a los procesos de Caminar. (Docente 4).

En este enunciado se hace también un reconocimiento a la labor directiva, desde la cual se refiere que las gestiones para el mejoramiento de recursos han sido lentas, pero empiezan a mostrar sus frutos, como la consecución de videoproyectores, la construcción de un aula piloto, la asignación de una profesional de apoyo pedagógico para atender solamente a la institución (generalmente atienden tres instituciones), y la presencia de una profesional de talentos dos días

a la semana a partir de abril del 2024, que si bien no son para atender específicamente al estudiantado de CeS, pueden facilitar el abordaje de las características de los estudiantes. No obstante estos resultados positivos, se asevera que es necesario un mejor acompañamiento y celeridad en las gestiones, reconociendo el impacto del programa al facilitar la continuidad de las trayectorias escolares de los jóvenes del municipio.

Este acompañamiento se focaliza en las necesidades manifiestas de atender de una manera más específica las problemáticas de los grupos de CeS, con características de mayor vulnerabilidad, como se describe en 4.4.7. Los docentes expresan la necesidad de que exista un mayor acompañamiento desde diferentes frentes profesionales, en el área de la salud física y mental, de la nutrición, del desarrollo de competencias artísticas, deportivas y socioemocionales, de manera que se pueda garantizar la culminación del año escolar, reducir la brecha y mitigar o eliminar la deserción, e incluso garantizar la continuidad del proceso educativo hacia la educación media, técnica o profesional:

Necesitamos ayuda de profesionales porque son muchachos que han venido con problemas serios, serios, emocionales, pero nos toca solos (.) si existiera más, o sea otro tipo de profesionales vinculando a este programa, tendríamos la posibilidad de que si entran 26, terminan 26, y que todos pasen al grado siguiente correspondiente (Docente 2).

Esta necesidad de apoyo emocional es percibida claramente por los estudiantes, desde quienes surge como propuesta de mejora la institucionalización de una asignatura liderada probablemente por un psicólogo o personal especializado, en la cual se pueda trabajar con frecuencia y constancia en la transformación actitudinal necesaria para generar mayor bienestar emocional en el estudiantado, y con ello mejores resultados convivenciales y académicos. En el proceso de entrevista con el grupo focal fue celebrada la propuesta, pues apunta al bienestar y puede contemplar diversos aspectos de propuestas previas, como la diversificación de

actividades para romper la rutina y mejorar los ambientes escolares:

Estudiante 1: Un psicólogo que sea para Caminar, que los ayude a cambiar el pensamiento...

Investigadora: ¿Cómo una clase? Ah ya, lo entiendo

Estudiante 1: De que ayude a cambiar el pensamiento de que sea, como hay personas que dicen, como hablamos hace rato que hay personas que dicen que es una estudiante entonces que hay como una clase que nos inspire a eso, a que sí, que nos cambie ese pensamiento de no querer...

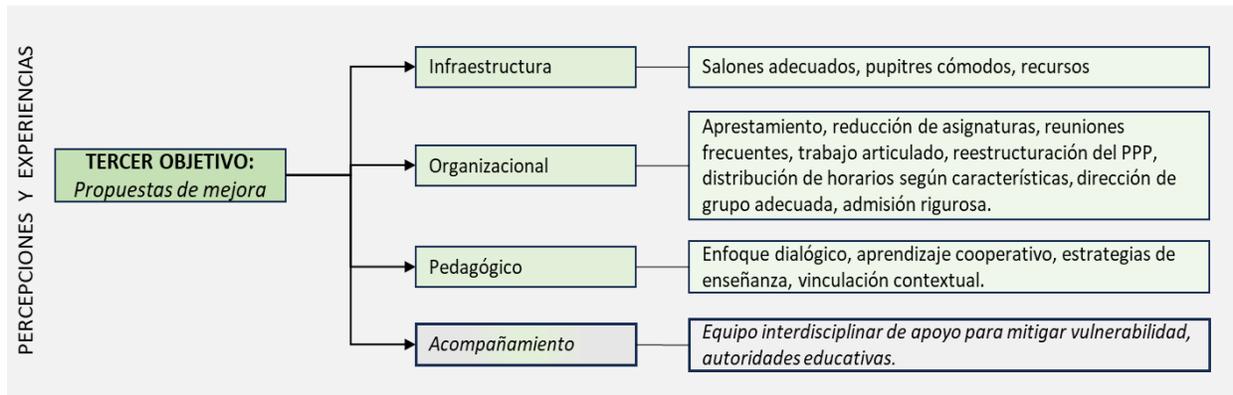
Estudiante 4: Uy profe pero es una muy buena propuesta...

Estudiante 5: Si, le metió riqui...

La figura 13 sintetiza los principales hallazgos de investigación respecto del tercer objetivo, las propuestas de mejora:

Figura 13.

Síntesis de resultados del tercer objetivo de investigación: propuestas de mejora.



Las percepciones de docentes, directivos y estudiantado en cuanto a las propuestas de mejora para la continuidad del CeS, tienen aspectos coincidentes desde los cuales se formula la propuesta sintetizada en las tablas 11, 12 y 13. La tabla 11 sintetiza las mejoras del orden

nacional, que corresponden al MEN, para atender a la población en extraedad desde el programa CeS en el entorno urbano, aunque bien pudiera generarse un nuevo programa, siempre que se atiende al apoyo a la culminación de trayectorias escolares para la población en extraedad. La tabla 12 sintetiza la propuesta para la mejora del orden local, es decir, las acciones que corresponden a la Secretaría de Educación del Municipio que tiene autonomía y responsabilidad en el acompañamiento. La tabla 13, por último, resume la propuesta de orden institucional. Las metas son un estimado que depende de las voluntades y disponibilidades de los entes responsables, y en todo caso la propuesta plantea una posibilidad de acción que recoge las demandas de los sujetos participantes, y que desde la experiencia de la investigadora puede contribuir a una mejora en la implementación de CeS.

Tabla 11.

Propuesta de mejora del orden nacional para la implementación de CeS en el entorno urbano.

Objetivo	Meta	Indicador	Acciones	Resultados esperados
Formular y divulgar las orientaciones específicas para la implementación de CeS en el ámbito urbano.	A 2026 la comunidad educativa del país tendrá acceso a las orientaciones para la atención de la población extraedad mediante MEF CeS en el entorno urbano.	Existencia y disponibilidad del documento de orientaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación de una comisión para la elaboración de las orientaciones. - Realización de sesiones de trabajo para la discusión y formulación de las orientaciones. - Remisión del documento a un panel de expertos para su revisión y edición. - Divulgación del documento final. 	Comunidad educativa de las instituciones del orden nacional que tienen CeS o atienden población en extraedad, informada.
Disponer los recursos especializados para la atención de CeS urbano.	A 2027 las instituciones con CeS contarán con la disposición de recursos humanos y materiales para la atención poblacional.	Instituciones con MEF CeS con los recursos para su atención.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las problemáticas poblacionales de los estudiantes de CeS urbano. - Proyección de necesidades y presupuesto. - Disposición de recursos del presupuesto nacional. 	Población en extraedad del modelo, atendida con los recursos necesarios.
Implementar un programa de formación docente y directivo para la atención de población en extraedad.	Anualmente se dispondrá de un programa de formación universitario en aspectos teórico, metodológicos, prácticos, para la atención de la población en extraedad.	Docentes capacitados	<ul style="list-style-type: none"> - Asignación del diseño e implementación del programa de formación a una institución universitaria pública con experiencia en formación de educadores. - Difusión de la oferta del programa de formación de manera anual. 	Docentes capacitados para la atención específica de la población en extraedad.

Tabla 12.

Propuesta de mejora del orden local/municipal para la implementación de CeS en el entorno urbano.

Objetivo	Meta	Indicador	Acciones	Resultados esperados
Acompañar la implementación de CeS.	A 2025 la SEM realizará un mínimo de tres reuniones anuales para conocer las particularidades de la implementación del programa y acompañar su desarrollo.	Reuniones realizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseño de un cronograma de reuniones con docentes, directivos y estudiantes de las IES con CeS. - Organización de las reuniones durante momentos clave del año lectivo. - Divulgación de actas de las reuniones para el conocimiento de las problemáticas y realidades de CeS. 	IES con acompañamiento estratégico para la implementación de CeS.
Asignar a las instituciones educativas los recursos especializados para la atención a la población del programa (PAE, transporte, recursos humanos y financieros).	A 2026 las instituciones contarán con el apoyo financiero y técnico de la SEM.	Instituciones con la infraestructura para la atención de CeS.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las necesidades de las instituciones con el modelo para la provisión de recursos. - Inclusión de los estudiantes del modelo en el programa PAE. - Designación de personal especializado exclusivo para el acompañamiento y apoyo al estudiantado y sus familias en aspectos psicosociales y emocionales. - Asignación de acompañamiento con programas deportivos y culturales para la población. 	<p>Instituciones con los recursos para la atención de la población. Estudiantes con atención a sus necesidades básicas alimentarias. Desarrollo socioemocional y cultural del estudiantado para responder a las demandas académicas.</p>
Diseñar e implementar programas de formación, con instituciones	Anualmente se dispondrá de programas de formación acordes a las necesidades	Docentes capacitados.	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de las necesidades de formación de los docentes de las IES con el modelo. - Realización de alianzas estratégicas con las instituciones 	Docentes capacitados en diferentes áreas de necesidad que pueden atender las necesidades poblacionales de los estudiantes del modelo.

Objetivo	Meta	Indicador	Acciones	Resultados esperados
especializadas, para la atención de las necesidades del modelo. Generar alianzas con instituciones de apoyo, como Secretaría de salud, Cámara de Comercio, entre otras, para favorecer el desarrollo de CeS.	institucionales. A 2026 la SEM contará con alianzas estratégicas en el ámbito de apoyo y de recursos para el fortalecimiento de CeS.	Alianzas formalizadas.	de educación superior que puedan ofertar los programas necesarios. - Implementación de los procesos de formación. - Establecimiento de diálogo con Secretaría de Salud, Secretaría de Recreación, Cámara de Comercio, para gestionar apoyos en recursos y acompañamiento. - Distribución de recursos y apoyos a las IES.	Mejoras en la gestión académica y comunitaria de la comunidad perteneciente al programa. Mejoras en la culminación de trayectorias escolares.
Cumplir con la realización del foro municipal anual de CeS.	A 2024 y anualmente se realizará el foro municipal de CeS.	Foro realizado.	- Organización de comité y asignación de liderazgo para la realización del foro. - Planeación de la realización del foro. - Asignación de recursos locativos y financieros para la ejecución. - Realización del foro municipal CeS. - Evaluación del proceso.	Reconocimiento municipal del aporte del MEF CeS en la conclusión de trayectorias escolares. Socialización de experiencias para el mejoramiento continuo.

Tabla 13.

Propuesta de mejora del orden institucional para la implementación de CeS en el entorno urbano.

Objetivo	Meta	Indicador	Acciones	Resultados esperados
Conformar un comité con directivos, docentes, familias y estudiantes, para el análisis de CeS.	A 2025 se conformará el comité de CeS, que se reunirá para realizar un informe de funcionamiento de CeS y de sus necesidades.	Reunión realizada, informe emitido.	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación del comité. - Programación de la reunión. - Desarrollo de la reunión y realización del informe. 	Comunidad educativa integrada e involucrada en los procesos institucionales. Toma de decisiones informada considerando a todos los actores del proceso.
Organizar, desde la autonomía institucional y considerando el informe de la comunidad, el currículo de CeS considerando número de asignaturas, intensidades horarias, horario y asignación docente.	A 2025 se contará con un currículo de CeS organizado acorde a las necesidades y características de CeS.	Currículo organizado en el PEI. Horarios organizados para CeS.	<ul style="list-style-type: none"> - Reunión del consejo académico para el estudio y proposición de asignaturas que se atenderán en el modelo, considerando la reducción e integración de las mismas, así como sus intensidades horarias. - Organización de horarios que consideren los tiempos atencionales y las características poblacionales. - Creación de una asignatura o programa para trabajar proyecto de vida y desarrollo socioemocional, liderada desde el área de orientación escolar, para favorecer la convivencia. - Asignación balanceada de direcciones de grupo y asignaturas a los docentes, para evitar la sobrecarga emocional. - Realización de acuerdos y 	Formalización de estas acciones en el PEI. Organización curricular acorde a las necesidades de CeS y a las exigencias para la continuidad de la trayectoria escolar. Reducción de la deserción. Reducción de la reprobación. Reducción de las conductas disruptivas.

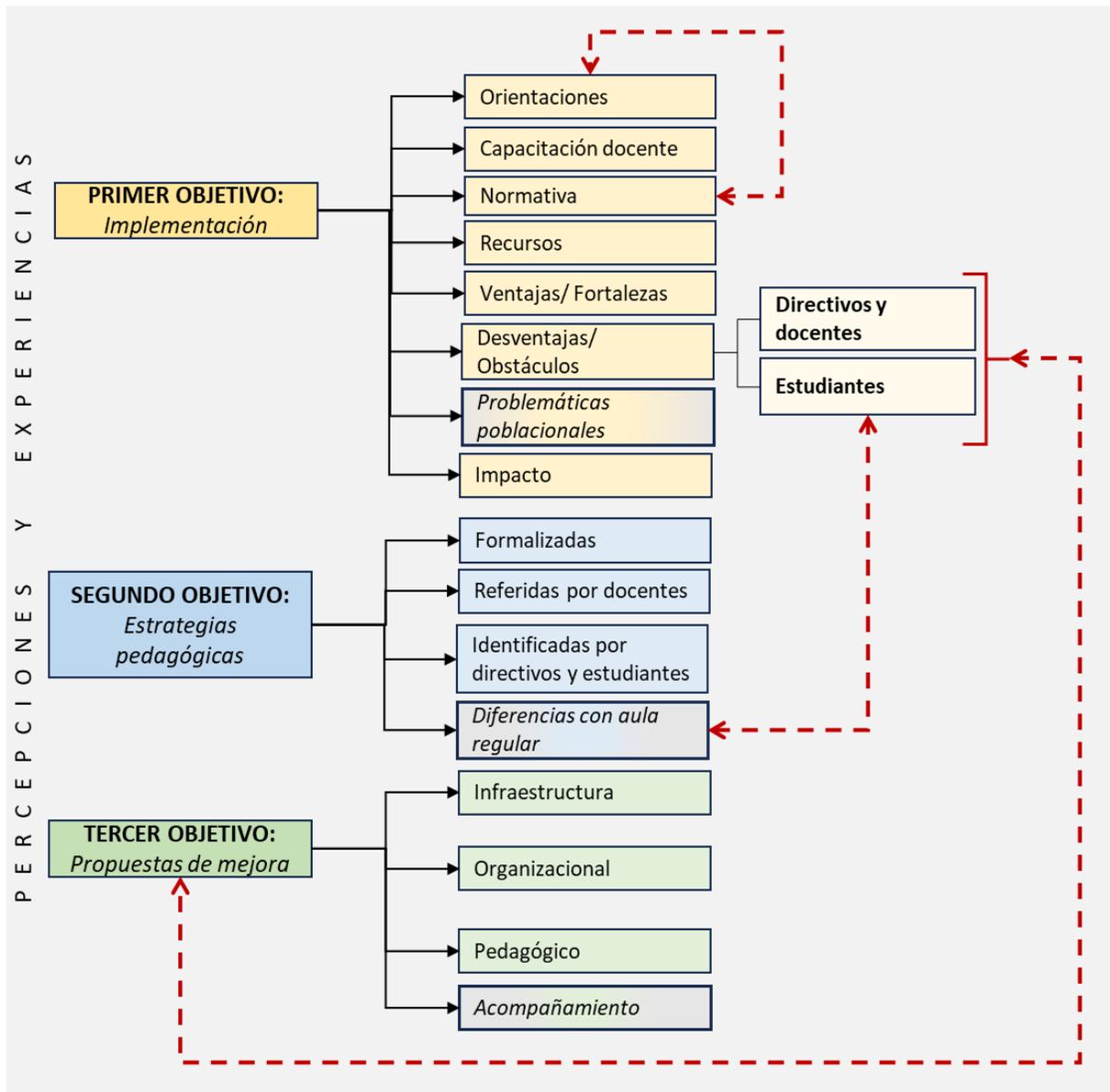
Objetivo	Meta	Indicador	Acciones	Resultados esperados
			alianzas para el desarrollo del PPP o el proyecto que haga sus veces, garantizando bajo impacto en el desarrollo de las asignaturas.	
Dar cumplimiento a la ruta para la implementación de CeS estipulada en el Manual de implementación.	A 2026 se contará con una ruta de implementación y seguimiento para CeS.	Ruta integrada al PEI.	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación de un equipo de trabajo para adaptar la ruta de implementación del manual a las características institucionales. - Diseñar o adaptar instrumentos de seguimiento y evaluación para la estrategia. - Socializar la documentación. - Participar del foro anual de CeS. 	Mayor claridad operativa y didáctica para la implementación. Aprovechamiento de los resultados del seguimiento y la evaluación para la mejora del programa. Percepción de acompañamiento y orientación en el proceso.
Diseñar y ejecutar un cronograma de reuniones periódicas diferentes a las comisiones de evaluación, vinculando representación estudiantil, que facilite el diálogo sobre las problemáticas y el trabajo en equipo para el desarrollo de CeS.	A 2025 se diseñará y ejecutará el plan de reuniones periódicas de los docentes CeS.	Reuniones realizadas.	<ul style="list-style-type: none"> - Organización del cronograma de reuniones mensuales e independientes de las comisiones de evaluación. - Inclusión de las reuniones en el Plan Operativo Anual (POA). - Desarrollo de las reuniones y promulgación de actas. 	Trabajo articulado entre los docentes. Desarrollo coordinado de las actividades propias del modelo. Reducción de la deserción. Vinculación de la comunidad.
Gestionar la articulación con entes externos para la oferta de	A 2025 se adecuará la articulación con entidades como Comfamiliar y SENA	Articulaciones en desarrollo.	- Articulación con entes externos considerando el informe y las decisiones del consejo académico, para generación de la oferta	Desarrollo del proyecto de una forma articulada, con mínima inversión del tiempo de estudio de las asignaturas.

Objetivo	Meta	Indicador	Acciones	Resultados esperados
programas complementarios.	para fortalecer la oferta de programas complementarios sustitutos del PPP.		complementaria. - Realización de acuerdos académicos con los docentes para la articulación con los procesos académicos. - Inclusión de los acuerdos y oferta en el PEI y en el SIEE. - Realización de reuniones de seguimiento.	Ocupación del tiempo libre de los estudiantes. Fortalecimiento de competencias blandas y habilidades para la orientación vocacional.
Realizar procesos de concienciación y reflexión con la comunidad educativa, especialmente docentes y estudiantes, para facilitar la integración al aula regular y eliminar la exclusión.	A 2025 se habrán generado espacios de reflexión con enfoque intersectorial, para disminuir factores de exclusión hacia la comunidad del modelo.	Talleres realizados.	- Generar procesos de diálogo con los estudiantes, para identificar factores de exclusión y actuar en consecuencia. - Programar, desde orientación escolar, talleres para docentes y estudiantes de los cursos de CeS y los correspondientes en los que se ubicarán el siguiente año lectivo, para generar reflexiones sobre la exclusión y sus efectos.	Integración de la comunidad educativa. Articulación positiva entre estudiantes de CeS y los del grado subsecuente. Disminución de la exclusión.

Las propuestas de mejora sintetizadas en las tablas 11, 12 y 13 recogen los diversos aspectos referenciados por los sujetos, asociadas a la superación de las desventajas y al fortalecimiento de CeS. En la Figura 14 se sintetizan, para finalizar, los hallazgos de la investigación respecto de los tres objetivos, evidenciando mediante líneas discontinuas las relaciones entre ellos.

Figura 14.

Síntesis de hallazgos en el análisis de datos de la investigación.



En este capítulo se realizaron las descripciones de las categorías deductivas y emergentes en el proceso de entrevistas a los diferentes sujetos y del análisis documental. Después de la reducción y selección de categorías, se organizaron teniendo como criterio los objetivos específicos planteados y la tabla de operacionalización. Se seleccionaron los fragmentos más significativos para ejemplificar los hallazgos, focalizados en la comprensión de las percepciones y experiencias en torno al proceso de implementación del modelo CeS, a las estrategias pedagógicas implementadas e identificadas, y a las propuestas de mejora que contribuirían a la continuidad o el éxito del modelo; en la figura 11 se sintetizan los hallazgos de la investigación. En el siguiente capítulo se presentan los resultados desde la óptica interpretativa, estableciendo relaciones entre las categorías para dar respuesta a los interrogantes y necesidades que dieron origen a esta investigación.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En el presente capítulo se presentan la discusión de los resultados y las conclusiones de la investigación. La discusión inicia con la confrontación de los resultados con las preguntas de investigación, el supuesto teórico y los objetivos, para luego contrastar los hallazgos con el marco teórico, y posteriormente con el marco empírico. En las conclusiones se presenta el análisis de fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas de la investigación, se sintetizan los principales hallazgos y aportes, y se dan orientaciones respecto de futuros trabajos de investigación que contribuirían a la mejora educativa para la población en extraedad.

5.1. Discusión

5.1.1. Confrontación de los resultados con las preguntas, supuestos y objetivos de la investigación

Durante del desarrollo de la presente investigación se logró profundizar en la comprensión de la implementación del modelo Caminar en Secundaria en la I.E. Fabio Vásquez Botero del contexto urbano del municipio de Dosquebradas. Los instrumentos permitieron recoger información diversa desde diferentes perspectivas y considerando diversos momentos de implementación, lo cual facilitó una comprensión del proceso que conduce a una mejora en la labor docente. A través del procesamiento de datos y del análisis de la información se logró profundizar en la comprensión de la implementación del modelo Caminar en Secundaria en la I.E. Fabio Vásquez Botero sobre cuáles son las percepciones y experiencias de docentes, directivos y estudiantes respecto del proceso de implementación, las estrategias pedagógicas, así como las áreas de mejora del modelo “Caminar en Secundaria” implementado en la I.E. Fabio Vásquez Botero para facilitar la conclusión de trayectorias escolares. De la pregunta general de investigación se derivan tres interrogantes específicos: sobre las percepciones respecto de la implementación del modelo, respecto de las estrategias pedagógicas empleadas, y respecto de las propuestas de mejora referidas por los sujetos; estos interrogantes también pudieron responderse e logró profundizar en la comprensión de la implementación del modelo Caminar en Secundaria en la I.E. Fabio Vásquez Botero

En el marco del enfoque fenomenológico se corrobora el supuesto teórico de que las percepciones de los sujetos son una fuente fundamental de información para la comprensión de la experiencia de implementación de Caminar en Secundaria, así como para la configuración de propuestas que representen una mejora para el modelo y puedan contribuir a su continuidad, y al cumplimiento del objetivo del modelo de contribuir a atender a la población en extraedad del municipio para que culminen sus trayectorias escolares. Como se afirmó siguiendo a Le Compte y Preissle (1992) y San Fabián (2000), la realidad escolar presenta aspectos de divergencia desde la perspectiva de los diferentes sujetos, lo cual se confirma al contrastar la información de las desventajas y obstáculos del modelo desde la óptica de los docentes, los directivos, y el estudiantado. No obstante, también hay aspectos convergentes y de acuerdo que resultaron en la construcción de la propuesta de mejora.

Del objetivo general “comprender las percepciones y experiencias de docentes, directivos y estudiantes, sobre el proceso de implementación y las estrategias pedagógicas del modelo Caminar en Secundaria para la culminación de la trayectoria escolar, en el contexto urbano de Dosquebradas, Risaralda, a fin de rescatar propuestas de mejora”, se derivaron tres objetivos específicos. El primero, referido a la exploración de la percepción y experiencia de docentes, directivos y estudiantes en cuanto a la implementación; el segundo referido a la descripción de las estrategias pedagógicas identificadas e implementadas; y el tercero referido a las propuestas de mejora.

Los resultados de investigación dan cumplimiento al primer objetivo, en tanto que las percepciones de los docentes en los diferentes años de implementación permitieron configurar una descripción de la experiencia, caracterizada por la soledad en el proceso, la ausencia de orientaciones y adaptación contextual, así como la ausencia de capacitación o formación que permitan enfrentar los desafíos del programa y las problemáticas poblacionales del estudiantado. Si bien el ministerio y la secretaría identifican la formación como un aspecto fundamental para Ces (MEN, 2010; SEM, 2020), no se ha dado cumplimiento a este aspecto, lo cual impacta negativamente

a docentes y estudiantes.

Durante la implementación, para responder a las problemáticas que emergen en el trabajo escolar, la institución ha desarrollado un conjunto de normas consignadas en su PEI y su SIEE, y ha impactado el manual de convivencia, pero siempre en aspectos evaluativos y de conducta, sin que se hayan desarrollado orientaciones específicas para el modelo más allá de las emitidas por el MEN (2010) para el entorno rural. En el proceso de implementación se ha dado cumplimiento parcial a las indicaciones del MEN (2010), enfocándose en los aspectos centrales como atender la extraedad y realizar un PPP, sin destinar las voluntades institucionales a aspectos planteados que pueden ajustarse a las necesidades contextuales, como la dinamización de las áreas de gestión, la integración de la comunidad, la integración de perspectivas y la reflexión pedagógica, que se da desde el ámbito individual docente sin tener impacto sistemático en lo institucional.

La ausencia de orientaciones y capacitación docente se refleja en la percepción de los estudiantes respecto del modelo, pues afirman que no hay claridad en aspectos como el proyecto pedagógico y coinciden desde su propia vivencia en los diferentes años con lo planteado por los docentes y directivos, que describen la implementación como un proceso de ensayo y error. Esto evidencia como la soledad y la escasa atención de las autoridades nacionales y locales al modelo se refleja en su ejecución en la institución, convirtiéndose un factor generador de estrés tanto para los docentes como para el estudiantado. Desde el inicio del proceso de implementación en la institución en 2018, y hasta la fecha, a pesar de que las cifras nacionales y locales revelan la necesidad de atender a la población en extraedad, no se ha prestado atención específica a Caminar en Secundaria, lo cual ha implicado su reducción a pesar de la necesidad de mantener una oferta educativa para mitigar la deserción y apuntar a la consecución de trayectorias escolares completas por su impacto en la calidad de vida de los jóvenes y de la ciudad.

Los estudiantes entrevistados refirieron que han experimentado altos niveles de estrés tanto por las problemáticas que están asociadas a sus procesos académicos y personales, como por el

programa en sí mismo en el cual han sentido tanto la alegría de la nivelación de curso, como la exclusión, especialmente cuando pasan al grado siguiente. Este aspecto de la exclusión percibida, referido tanto por estudiantes como por docentes, es generado parcialmente desde el rol docente y directivo al reproducir discursos peyorativos, producto del cansancio y la impotencia, que generan un imaginario social negativo del estudiantado de CeS. Si bien las problemáticas de convivencia y conducta son características de los cursos de Caminar, el docente no debe contribuir a través de sus expresiones a generar factores de exclusión que terminan estigmatizando a los estudiantes del modelo y se perpetúan al resto de su vida escolar afectando su estima y su imagen social.

La exclusión puede relacionarse con la inexistencia de espacios de diálogo para el trabajo pedagógico, la poca atención a las problemáticas poblacionales que configuran complejas dinámicas convivenciales que sobrepasan la formación y capacidad de los maestros, los altos niveles de estrés docente que han afectado la salud física, y la inexistencia de un plan de integración al aula regular. Además de los procesos de formación y el acompañamiento institucional y sistémico a las problemáticas, es necesario que se realicen procesos de sensibilización y acompañamiento para generar reflexiones en todo el cuerpo docente que les permitan hacer consciente la afectación que sus expresiones pueden llegar a generar en el estudiantado. Si bien se reconoce la complejidad de la atención pedagógica a los cursos de CeS, y la soledad en que se vive el proceso así como la ausencia de formación y demás aspectos referidos previamente, los docentes pueden transformar sus prácticas discursivas manteniendo los sucesos y problemáticas de los diferentes cursos en el ámbito de lo privado, y desarrollando herramientas para la regulación emocional, aspecto que también se puede lograr con procesos de formación.

Los estudiantes de CeS presentan bajo rendimiento académico y escasa motivación al aprendizaje, lo que se relaciona con las complejas dinámicas convivenciales y sociales que dificultan el avance académico. En esa dinámica los docentes flexibilizan el trabajo para cumplir lo básico, aspecto que según los estudiantes genera dificultades para asumir el grado escolar siguiente, lo cual

muestra que la nivelación es incompleta pues la aprobación del año escolar no es garantía del desarrollo de las habilidades y competencias para asumir el siguiente año. La focalización de los docentes en atender la adaptación a la norma, la adaptación a la vida académica, la fundamentación básica y dar respuesta a las dinámicas de aula, genera a su vez vacíos académicos que impactan negativamente la vida escolar del estudiantado al no configurar una nivelación acorde las necesidades del grado siguiente.

No obstante, este aspecto de la nivelación implica una consideración sistémica. Si bien la investigación no focaliza las causas por las cuales el estudiantado ingresó al programa o está en extraedad, los resultados muestran que hubo una atención escasa o ineficiente en diversos aspectos como la salud mental, las adicciones, el diagnóstico y atención a estudiantes con necesidades educativas especiales o problemas de aprendizaje, un escaso acompañamiento familiar y social, factores que no pueden atenderse solamente desde la labor de la institución educativa o desde la voluntad del docente. En CeS confluyen múltiples fallas sistémicas que indican deficiencias del estado, de la institución educativa, de la sociedad, de la familia, que han descuidado la atención integral al menor en desarrollo, al adolescente, y dejan en manos de los docentes un proceso de nivelación necesario, pero que demanda focalización desde diferentes entes, con recursos y medidas que permitan dar una respuesta eficiente a la necesidad de nivelación con criterios de calidad, tal como propone el MEN (2010).

La información suministrada por los estudiantes permitió conocer también parte de su historia escolar antes, durante y después de pertenecer a CeS, desde lo cual se puede afirmar que una atención oportuna de las diversas problemáticas en el aula de clase facilita la disminución de la extraedad. Es decir, con aspectos como diagnósticos oportunos de salud mental y física, y la realización de planes de ajuste razonable como se contempla en la ley, se evitaría que muchos estudiantes reprueben repetidamente el año escolar y queden en extraedad. En este sentido, y si bien no está en manos sólo de las instituciones educativas, las instituciones pueden contribuir a la

disminución de la extraedad al realizar ajustes razonables apropiados para reducir la reprobación, uno de los generadores principales de la extraedad.

La información proporcionada por los sujetos permitió hacer un primer acercamiento a una caracterización de las problemáticas poblacionales del estudiantado del modelo. La triangulación de la información proporcionada por docentes, estudiantes y directivas, desde sus diferentes roles, mostró coincidencias al indicar que en los cursos de CeS confluyen problemáticas como vulnerabilidad socioeconómica, migración interna y/o externa del estudiante o de su grupo familiar, problemas de salud mental como ansiedad y depresión, problemas de aprendizaje, adicción a sustancias psicoactivas, reprobación y repitencia. Aunque no es objeto de esta investigación, los resultados son un aporte para la elaboración de una caracterización que facilite la orientación de procesos de formación y el acompañamiento de las autoridades para proveer herramientas de apoyo a la implementación de MEF para este grupo poblacional, e incluso para comprender las causas multisistémicas de la extraedad y desarrollar acciones para mitigarla.

Tanto docentes como estudiantes identifican como fortaleza de CeS el hecho de que facilita la culminación de las trayectorias escolares, lo cual identifican con una ventaja social y asocian con cargas emocionales positivas. A pesar de que las referencias a las ventajas del programa fueron concretas y específicas frente al resto de las categorías, los sujetos mostraron emociones intensas asociadas a la experiencia. En el caso de los docentes, se refieren la satisfacción de logro y aporte social, así como la creatividad y la paciencia que se desarrollan a partir del cuestionamiento frecuente a la labor en aspectos metodológicos, teóricos y técnicos. Para los estudiantes superar parcial o totalmente las problemáticas generadoras de la extraedad, conseguir la nivelación y adaptarse al entorno escolar. En este sentido, todos los sujetos coincidieron en que pese a las múltiples dificultades y obstáculos, y a todos los aspectos desafiantes que se presentan, el modelo CeS debe continuar dando la oportunidad a los jóvenes en extraedad de nivelarse, pasar al grado siguiente, recuperar sus habilidades académicas y culminar su trayectoria escolar.

En cuanto al segundo objetivo específico de describir las estrategias pedagógicas empleadas por docentes e identificadas por directivas y estudiantes durante el tiempo de implementación del modelo Caminar en Secundaria, se dio cumplimiento al mismo. Los docentes refirieron diversos aspectos del trabajo pedagógico específico para los cursos de CeS, definiendo estrategias a la vez que se presentaba una narrativa sobre las dificultades de implementación y la necesidad de formación. Desde el ámbito directivo se describieron aspectos conocidos del trabajo pedagógico de los docentes, reconociendo las dificultades para la implementación. El estudiantado identificó algunas estrategias, la ausencia de las mismas, y reconoció las dificultades de implementación que enfrentaban los docentes.

El Proyecto Pedagógico Productivo, identificado como la principal estrategia que transversaliza el trabajo de las asignaturas, presenta dificultades en su planeación y ejecución derivadas de la ausencia de formación y de reuniones para el trabajo en equipo. La dedicación de los docentes y estudiantes para responder por el proyecto como requisito de aprobación es vista de manera negativa pues genera estrés y atraso académico. Si bien hay referencias positivas de satisfacción por el logro alcanzado desde la perspectiva de directivos, docentes y algunos estudiantes, también se destaca que el proyecto se convierte en un distractor que desvía la atención de las necesidades reales del aula y genera estrés. Lo que es visto por directivas y docentes como logro, es en ocasiones producto de la manipulación del sistema por parte de los estudiantes, quienes refieren haber cumplido con el requisito de presentación empleando estrategias fraudulentas para lograr la aprobación del año escolar.

Del mismo modo los docentes contribuyen al cumplimiento desde los parámetros directivos, incluso sin coincidir en la visión positiva del proyecto. Es decir, los docentes explicaron que su experiencia en CeS está mediada también por el dilema de hacer lo que se considera necesario de acuerdo a lo observado en el rendimiento del grupo, o cumplir con el requisito del PPP, ante lo cual optan por buscar un balance entre ambas exigencias, privilegiando el cumplimiento del proyecto,

aunque consideren necesario focalizarse en el desarrollo académico. En esta decisión confluyen tres aspectos: en primer lugar, la evaluación docente realizada por el directivo, que lo orilla a focalizarse en el cumplimiento de los aspectos evaluables; en segundo lugar, la ausencia de espacios para el diálogo, los acuerdos y el trabajo transdisciplinar, que implica el cumplimiento aislado en lugar de la visión sistémica; en tercer lugar, la ausencia de orientaciones claras para la implementación de proyectos contextualizados a las necesidades y condiciones de la urbe.

Las estrategias comunes referidas por los docentes fueron la explicación, la tutoría, la enseñanza basada en casos, la resolución de problemas, y el intercambio social, siendo la explicación la más frecuentemente referida. Los docentes indican que al explicar en CeS deben prepararse para repetir varias veces, con diversidad de ejemplos, y procurar dirigir la explicación al grupo, a subgrupos, y de manera individual, siempre que las conductas lo permitan o favorezcan. Como se reconoció tanto desde el rol directivo como desde el docente, hay una distancia entre los deseos de los sujetos, las necesidades del curso, y las posibilidades de acción pedagógica. Las referencias al estrés y las dificultades comportamentales reveladas por los sujetos en sus diferentes roles muestran que si bien hay una intención de implementar estrategias para dinamizar los procesos de enseñanza y favorecer el aprendizaje, esta se desvanece en la necesidad de responder a las dinámicas disruptivas del aula. El estudiantado revela, en consonancia con la postura docente y directiva, que hay un deseo de participar y aprender, pero se ignora cómo, y el actuar del estudiante se focaliza en la acción disruptiva tanto para realizarla como para celebrarla, soportarla o padecerla. Esto evidencia una distancia entre lo que los docentes y directivos consideran necesario para un trabajo pedagógico significativo, y el trabajo que se hace en el aula.

Esa incongruencia entre las prácticas de aula y las necesidades y expectativas de los sujetos se evidencia también en los documentos institucionales. El PEI (2024) contempla que se trabaja bajo un modelo educativo autoestructurante, con principios del constructivismo y favoreciendo relaciones dialógicas. Este reconocimiento del rol activo del estudiante así como la implementación de

estrategias parecen requerir de unos mínimos conductuales sin los cuales el acto de enseñanza se limita a la reproducción y al cumplimiento. Sin el desarrollo e internalización de normas básicas para el trabajo de aula toda estrategia resulta ineficiente y toda participación limitada, como bien refieren los docentes en sus narrativas. Si bien en los años de implementación se ha privilegiado en la etapa inicial de los cursos de CeS una focalización hacia la adaptación a la vida escolar, esta ha sido orientada por las mismas problemáticas emergentes y no desde una organización planeada que pueda replicarse, reflexionarse y sistematizarse para adaptarla a los cursos siguientes. El proceso que refieren como adaptativo incluye un conjunto de acciones correctivas y punitivas para lograr conductas adecuadas en el aula, pero no responde a una organización colaborativa y sistémica que permita gestionar el aprendizaje de las dinámicas de aula desde la misma pedagogía, con mayor rapidez y eficiencia.

Si bien no es posible afirmar la existencia de un conjunto de estrategias que, a manera de fórmulas, permitan responder a las necesidades heterogéneas de los cursos de CeS y a las problemáticas que en ellos convergen, tanto docentes como estudiantes coinciden en afirmar la necesidad de que el estudiante pueda desarrollar autonomía y herramientas para gestionar su aprendizaje, cuya ausencia puede ser un detonante para conductas disruptivas. Con un proceso de formación que permita conocer diferentes estrategias específicas para las diferentes necesidades de aprendizaje, y un trabajo colaborativo para implementarlas, puede ser posible implementar un proceso adaptativo enfocado no sólo en aspectos conductuales, sino también en la metacognición para favorecer mejores resultados de aprendizaje, y con ello una nivelación más eficiente.

Respecto del tercer objetivo de investigación, las propuestas de mejora referidas por docentes, directivos y estudiantes muestran una relación con las desventajas descritas en el proceso de implementación. Es decir, las propuestas son opciones para dar solución a los obstáculos que se presentan durante la implementación, a las desventajas referidas y a las problemáticas que emergen en el aula. Los resultados de investigación indicaron la existencia de mejoras en el ámbito

infraestructural, en el ámbito organizacional, en los aspectos pedagógicos, y en el acompañamiento, que surgió como categoría emergente durante el proceso de análisis, derivada de la percepción de soledad que experimentan docentes y estudiantes.

En las mejoras infraestructurales fueron coincidentes las afirmaciones respecto de la necesidad de contar con espacios de aula y mobiliario cómodo y apropiado para las necesidades del estudiantado. La experiencia de implementación incluyó relatos que dan cuenta de una asignación espacial y de recursos que no consideró las condiciones y características de los grupos. Ya que los grupos de CeS cuentan con un menor número de estudiantes que en el aula regular, les asignaron espacios institucionales disponibles aunque no contaran con las condiciones de comodidad y ergonomía para el trabajo académico. Esta decisión se deriva de la poca importancia que se le otorga a CeS, de la idea de implementarlo como una opción para reducir la relación entre el docente y el número de estudiantes por curso y conservar la planta docente, sin considerar una oferta en condiciones apropiadas para las características de los grupos. Si bien este aspecto ha mejorado parcialmente, aún no se otorgan los espacios según las necesidades puesto que la oferta institucional y el recurso humano son más grandes que la disponibilidad de espacios aptos y óptimos para el trabajo de aula, lo que influye en la generación de conductas disruptivas, en las dificultades atencionales y en la percepción de exclusión.

La disposición espacial y los recursos de acomodación en el aula tienen una influencia en los procesos atencionales y en la disposición para la clase. La asignación de espacios apropiados, la reducción de las distracciones, la disposición del salón para la implementación de estrategias, el movimiento, incluso la comodidad, son factores que deben considerarse como influyentes tanto en las conductas como en la relación estudiante-escuela, y en la configuración de un sentido de pertenencia al entorno escolar. Desde esta perspectiva es fundamental que las instituciones consideren las características de los jóvenes en extraedad, especialmente agrupados en CeS, para otorgarles espacios que ofrezcan las condiciones mínimas para facilitar la vinculación con el entorno

escolar y la continuidad de su trayectoria, así como para facilitar la gestión de estrategias por parte del maestro.

En cuanto a la gestión de recursos se evidencia una labor directiva comprometida con la gestión; sin embargo, la respuesta de las autoridades es lenta, por lo cual el impacto de una mejora puede tardar en percibirse. Es fundamental que se orienten los recursos a la dotación tecnológica completa, a la adecuación de espacios, así como a actividades y procesos de adaptación a la vida escolar para el mejoramiento académico y conductual que faciliten la permanencia del estudiantado en la vida escolar, como un recurso que impacta no sólo la vida académica, sino que facilita la vinculación social positiva en ambientes seguros, lejos de los riesgos característicos del contexto. Este aspecto puede influir en la reducción de condiciones de vulnerabilidad, al favorecer la permanencia en la institución desde una perspectiva de la pertenencia. Además del espacio, se considera un factor importante para la seguridad alimentaria la garantía de recursos del Programa de Alimentación Escolar con el complemento tipo almuerzo, puesto que la alimentación influye en la salud, el desarrollo y el aprendizaje, así como en la vinculación afectiva y social con el entorno escolar.

En cuanto a las mejoras en el aspecto organizacional los hallazgos indican la existencia de falencias graves que pueden ser solucionadas parcialmente desde el actuar institucional, desde la autonomía escolar, pero que no se han priorizado ni se les ha dado la importancia que corresponde y el impacto que tienen en la vida escolar y las relaciones de aula. Por esta razón y principalmente desde la percepción de los docentes surge la propuesta de la realización de reuniones periódicas, organizadas, que den cumplimiento a lo estipulado en el PEI y en el Manual de Implementación (2010). El trabajo articulado y cooperativo que debe caracterizar no sólo a los MEF sino a la pedagogía, requiere espacios de diálogo y el reconocimiento de las voces de los sujetos, que sin un liderazgo organizacional y propositivo no pueden responder a las dinámicas complejas de las aulas de CeS. Desde esta perspectiva, la propuesta no representa una innovación sino que se limita a la

demanda del cumplimiento, es decir, en el discurso se reconoce la importancia del modelo y los desafíos que supone, pero en la práctica no se le da prioridad.

Otra mejora organizacional es la realización de procesos de formación docente pertinentes, focalizados en las problemáticas asociadas a la extraedad, contextualizados al entorno urbano y oportunos. Las escasas capacitaciones descontextualizadas han sido un factor que contribuye a aumentar la percepción de soledad de los maestros para afrontar los desafíos de CeS. Como una mejora se propone la realización de proceso de formación desde el ámbito nacional y local, además de la gestión de espacios de autoaprendizaje institucionales, para favorecer el trabajo cooperativo y fundamentado y las adaptaciones curriculares transversales que puedan impactar el rendimiento y el aprendizaje.

Desde lo organizacional también se propone la gestión de un currículo que considere la reducción del número de asignaturas, la adecuación de horarios para atender características, condiciones y necesidades de CeS, el enfoque socioemocional y la gestión de propuestas alternativas para el desarrollo artístico y deportivo del estudiantado, para responder a sus intereses y a sus necesidades emocionales. El acuerdo entre las diversas voces de los sujetos respecto de la necesidad de priorizar lo emocional, lo vocacional y los intereses particulares, representa principalmente la idea de desarrollar un currículo dialógico que integre las perspectivas de la comunidad educativa, a la vez que se corresponda con una nivelación de calidad que facilite al estudiante asumir los desafíos de la vida académica después de CeS.

En cuanto al PPP, la discordancia entre las diferentes percepciones deja en claro la ausencia de orientaciones para la adaptación contextual, por lo cual surgen propuestas múltiples que contemplan desde su eliminación, su reestructuración a condiciones contextuales, su gestión a través de alianzas, hasta su desarrollo desde una perspectiva académica que no esté necesariamente vinculada al sector productivo. Si bien es cierto que en la vida urbana los estudiantes también pueden desarrollar emprendimientos productivos, es necesario reconsiderar el rol del PPP en la propuesta

de CeS, puesto que debe ser una estrategia dinamizadora para la gestión de aprendizajes, y no un obstáculo para el desarrollo académico. En este sentido, la vinculación del estudiantado con procesos de formación alternativa a través de alianzas es un acierto que puede minimizar el enfoque de las asignaturas en el proyecto para favorecer una nivelación más acorde a las necesidades. Es necesario recordar que el PPP es una propuesta para un sector que demanda la inserción laboral del menor; en la urbanidad, y dado que CeS contribuye a la culminación de trayectorias escolares, el énfasis debe estar en las palabras “Proyecto” y “Pedagógico”, pues lo “Productivo” tiene un protagonismo que entra en conflicto con las características poblacionales.

Lo anterior indica que una mejora clave para el programa se sustenta en el hecho de que la institución, a través de un ejercicio dialógico, pueda definir los parámetros del PPP, empleando su autonomía y su experiencia para comprender el proyecto como una estrategia para facilitar el desarrollo del estudiante, no necesariamente enfocándolo en la productividad, sino en la posibilidad de desarrollar habilidades para su desempeño académico, social y ciudadano, y principalmente para conectarse con la vida escolar de manera que pueda aprovechar la oportunidad de nivelación para culminar su trayectoria escolar en condiciones de calidad, que le permitan acceder a una formación laboral, técnica o superior, para acceder a una mejor calidad de vida.

Docentes y estudiantes coincidieron en afirmar que, en esa búsqueda de continuar el proceso educativo, se hace necesario contar con herramientas que ayuden al estudiante a descubrir cómo aprende, es decir, que se focalicen en que el docente pueda enseñarle al estudiante a descubrir cómo aprender. Esto implica que para una mejora pedagógica significativa de CeS las estrategias de clase se deben enfocar en el logro de la metacognición, lo que contribuye al fortalecimiento de la autonomía y genera impacto en el desempeño posterior del estudiante. La inclusión de trabajos grupales, el fortalecimiento de liderazgos positivos en el aula, el conocimiento mutuo, y no sólo entre pares, sino entre estudiantes y docentes, y las actividades para mejorar las relaciones sociales, son también una solicitud que emergió con frecuencia y que se considera vital para hacer que la

experiencia de CeS sea más positiva. Esto implica que se demandan actividades que procuren el autoconocimiento y las relaciones de convivencia, considerando lo cognitivo y lo socioemocional.

El enfoque en los aspectos socioemocionales fue un elemento clave destacado por docentes y estudiantes. No hay claridad sobre aspectos concretos, pero hay coincidencia en solicitar un enfoque en el desarrollo de habilidades para la gestión emocional, para el fortalecimiento de la estima, el manejo de conflictos y la mejora en la convivencia. Esto no es posible, como lo detallaron algunos docentes, sin la vinculación e incluso formación del entorno familiar del estudiante, y sin la consideración y el conocimiento de las formas de abordaje para las diferentes problemáticas que se presentan en las comunidades de CeS. Este aspecto establece relación con la necesidad de realizar procesos de formación focalizados para que los maestros, e incluso las familias desde las llamadas “escuelas de padres”, puedan contar con herramientas para ayudar a los estudiantes a conseguir el autoconocimiento y establecer relaciones más sanas consigo mismo, con sus pares y con el entorno. Desde el estudiantado se propone una asignatura para ello; sin embargo, la asignatura es una excusa para confirmar la necesidad de un proceso de acompañamiento organizado, sistemático y frecuente, para el trabajo pedagógico con enfoque en el ser.

La categoría emergente referida a las mejoras en el acompañamiento, inicia con esta perspectiva de otorgar espacios planeados, sistemáticos, frecuentes, para favorecer habilidades emocionales del estudiantado, pero también para ayudar a los maestros a afrontar los desafíos de CeS y los cambios que supone en su propio quehacer docente. Las mejoras en el acompañamiento contemplan además un apoyo y seguimiento de las autoridades para facilitar la implementación de rutas de atención, acompañar los procesos de implementación, y dar importancia y voz a un programa necesario para la comunidad y para el municipio. Este acompañamiento puede incluir el apoyo técnico y logístico para la creación de orientaciones, materiales y estrategias para CeS, para no depender del uso de materiales y orientaciones descontextualizadas.

5.1.2. Confrontación de resultados con el marco teórico

Considerar la educación desde la teoría crítica implica comprender los procesos de escolarización desde la dignificación, entendiendo que la educación es una herramienta para conseguirla, para que los estudiantes puedan acceder a mejores relaciones sociales y a una vida más justa. Para ello se ha de considerar, como se refirió en el marco teórico, que los programas como CeS, enfocados en atender el rezago educativo, requieren una perspectiva crítica por cuanto se hace necesario comprender al sujeto desde un enfoque sistémico. El foco no es la comprensión de las características particulares del estudiante, sino más bien considerar el conjunto de factores que han intervenido en la afectación de los procesos educativos que han generado la extraedad. En este sentido, la investigación confirma los planteamientos de CEPAL (2022), Correa y Serna (2022), Gómez y Lopera (2019), MEN (2010), y Ordoñez et al (2022) de definir la extraedad como un fenómeno multifactorial. La extraedad no depende de la voluntad del estudiante de reprobar, sino que se genera en la interrelación de factores y de ello dan cuenta la diversidad y multiplicidad de problemáticas que confluyen en el aula de CeS.

A pesar de que en los docentes y directivos se evidencia una consideración crítica de la extraedad, y de que se reconoce la confluencia de factores y se destaca la heterogeneidad, el discurso dista de la acción; es decir, como afirma Martín (2011), las teorías educativas que revelan las prácticas áulicas muestran la pervivencia de concepciones conductistas, pues el contexto y la ausencia de atención a las condiciones orillan a la comunidad a enfocarse en la imposición y negociación de conductas, y no específicamente en la enseñanza y en el aprendizaje. No obstante, los hallazgos muestran que si bien hay casos en los que se desarrollan procesos de diálogo al interior de las aulas y se practica la mediación para la convivencia, no se otorga un rol activo al estudiante en las decisiones, es decir, no hay congruencia entre la acción pedagógica y lo establecido en el PEI. Como afirma González (2009), a pesar de los cambios de las dinámicas sociales y en las concepciones de la educación, esta sigue conservando su carácter instruccional pues desconoce el

rol activo del estudiantado en el proceso.

Al contrastar la implementación de CeS con los conceptos del MEN y lo planteado en el Manual de Implementación (2010), encontramos algunas discordancias. Si bien el MEN (2016) define los MEF como propuestas que se sustentan en las características poblacionales y afirma la existencia de un acompañamiento en la implementación de MEF (MEN, 2020), los resultados revelan la inexistencia de adaptaciones contextuales para CeS, y el incumplimiento de los aspectos técnicos de acompañamiento, seguimiento y formación que se postula en los documentos. Es decir, desde las autoridades nacionales no se han tomado acciones concretas para dar cumplimiento a la propuesta, lo que se revela en la percepción de soledad y ausencia de acompañamiento de los sujetos.

En el ámbito institucional tampoco se ha dado cumplimiento a los lineamientos del MEN. Si bien se refieren las cartillas y el Manual como documentos de obligatorio aprovechamiento y como el único material provisto, no se le ha dado importancia a su cumplimiento más que para probar la recomendación directiva y ministerial de su uso. Esto es coherente con el discurso de los docentes, que caracterizan el material como descontextualizado y poco pertinente. No obstante, tampoco se han implementado orientaciones coherentes con el modelo que se describen en el Manual (MEN, 2010) y que facilitarían el cumplimiento de diversos aspectos que se consideran fundamentales para la mejora de CeS. La institución se ha visto abocada a responder a las dinámicas para atender a la población y mantener su nivel de matrícula, pero no se han tomado decisiones necesarias para atender el programa, como la realización de reuniones, la formación interna, la concesión de espacios para el trabajo en equipo, la adecuación de intensidades y horarios, aspectos que son referidos como fundamentales para el funcionamiento adecuado. Es decir, a pesar de que en el Manual de Implementación (MEN, 2010) se otorga la autonomía para realizar estos procesos, la institución no los realiza apropiadamente.

El Manual de implementación (2010) define una ruta para la implementación, pero el

cumplimiento dado a la misma es parcial e insuficiente: se desconoce el plan de acción para la implementación o no ha sido socializado ni se ha integrado al PEI desde lo propuesto en el PMI; los planes de aula responden al proyecto productivo, pero no específicamente a las características poblacionales; la dinamización del proyecto productivo no tiene un liderazgo docente, sino que se coordina por todo el equipo y desconoce la voz del estudiantado; no hay un plan para la visibilización de los estudiantes de CeS y su integración al aula regular, las actividades de seguimiento son escasas y no están sistematizadas, y no se ha realizado, ni en la institución ni en el ámbito local o nacional, un foro al final de cada año lectivo para analizar y evaluar el funcionamiento de la estrategia. Tampoco se han destinado tiempos, espacios y voluntades al aprovechamiento de las diferentes experiencias de estudiantes y docentes para formular planes de mejora formalizados o estrategias de acción en el ámbito nacional, local o institucional.

Si bien el Manual de Implementación (2010) recomienda la flexibilización de metodologías y el uso de tres estrategias para la formación de la autonomía en una secuencia específica: iniciar con trabajo colaborativo, desarrollar trabajo individual para consolidación de aprendizaje y finalizar con trabajo dirigido para la corroboración, este aspecto no fue referido específicamente por los docentes citando el manual. Aunque algunas de las actividades descritas por los maestros e identificadas por los estudiantes dan cuenta de una relación con la recomendación del Ministerio, esta no se sigue de manera estricta, sino que se procura por responder a las dinámicas grupales, con lo cual la acción estratégica pasa a un segundo lugar. Igual sucede con los planes de aula, que según la ruta de implementación (MEN, 2010), se deben elaborar identificando las características contextuales y los emprendimientos del estudiantado para la elaboración del PPP, pero en realidad responden de manera muy particular al desarrollo del proyecto y a la flexibilización para atender los vacíos del proceso educativo previo y gestionar la aprobación del año escolar. La ausencia de formación y acompañamiento referida previamente agudiza los problemas en la planeación que afectan la labor docente y los resultados del proceso.

Los resultados corroboran los planteamientos de Vadeboncoeur y Padilla (2017) respecto del concepto y funciones de los MEF como modelos que ofrecen opciones para culminar las trayectorias escolares, y ponen en cuestionamiento los conceptos de enseñanza y aprendizaje tradicionales y las relaciones docente-estudiante; sin embargo, la implementación de CeS en la institución muestra una lenta adaptación del trabajo pedagógico a las necesidades del estudiante y al contexto, lo cual se relaciona con la ausencia de acompañamiento y seguimiento de las autoridades educativas en el proceso, y con la frustración docente que se focaliza en la respuesta la inmediatez de los sucesos conductuales en el aula. Como afirman Vadeboncoeur y Padilla (2017), los MEF son recordatorios de lo que la escuela debería hacer y no hace, afirmación que se comprueba en la investigación, pues a partir de los testimonios de los sujetos se evidenciaron falencias en sus procesos que configuraron la reprobación reiterada, y los fundamentos cognitivos y conceptuales débiles que se evidencian en el mal rendimiento académico.

Sin embargo, esta investigación también corroboró la ausencia de una visión y atención sistémica de la extraedad, pues la responsabilidad de los factores que la configuran no corresponde sólo a la escuela, sino a un sistema complejo que considere la confluencia de factores que influyen en el rendimiento académico, en la motivación, en la continuidad de las trayectorias escolares. En el discurso se reconocen estos factores; en la acción la atención a la culminación del proceso escolar parece reducirse a la atención al sujeto, que no quiere o no puede aprobar. La confluencia de realidades complejas en el aula evidenciadas en conductas disruptivas y problemas de convivencia que dificultan el trabajo pedagógico, y la ausencia de formación y estrategias para su manejo, van construyendo un escenario en el que el docente, sin que ese sea su deseo, actúa bajo paradigmas tradicionales. Estudiantes y docentes se ven orillados a enfrentar las consecuencias emocionales de las falencias en la atención a las múltiples problemáticas que configuran el rezago educativo.

Por lo anterior, y en concordancia con los resultados, se verifica la existencia de las consecuencias del rezago educativo planteadas por CEPAL (2016, 2022), ONU (2015), UNESCO

(s.f.), en las aulas de CeS de la institución educativa, pues el estudiantado en extraedad ha mostrado impactos individuales en el desarrollo académico (bajo rendimiento, escasa motivación al aprendizaje, dificultad para nivelarse y enfrentar desafíos académicos futuros); y 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).

Los hallazgos frente al trabajo pedagógico confirman la coexistencia de dos de los enfoques propuestos por San Fabián (2000) para representar las relaciones entre el estudiante y la escuela: el tradicional, en el que se concibe que el estudiante no puede responder a las demandas de la educación por sus condiciones estructurales de vulnerabilidad, por lo cual el maestro a través de la paciencia compensa y se resigna a esa realidad; y el enfoque intervencionista, que considera que el estudiante carece de motivación por lo cual el docente se enfoca en cambiar las actitudes hacia el aprendizaje, aunque no cuente con la formación o las condiciones para ello. Las discordancias halladas entre las diferentes percepciones revelan la necesidad de un enfoque perspectivista (San Fabián, 2000), sistémico y crítico, que facilite la construcción del acto educativo desde el intercambio, la negociación, la aceptación y adaptación de las perspectivas de los sujetos, tanto para conseguir la adaptación normativa, como para favorecer la participación activa del estudiantado y garantizar con ello la posibilidad de la implementación de estrategias, afectada por las conductas disruptivas.

Las estrategias comunes referidas por los docentes fueron la explicación, la tutoría, la enseñanza basada en casos, la resolución de problemas, y el intercambio social, siendo la explicación la más frecuentemente referida, lo cual coincide con lo planteado por Caradonna (2017) al identificarla como la estrategia de enseñanza y de aprendizaje más frecuente. Docentes y estudiantes no emplearon específicamente los nombres referidos, excepto por la explicación; sin embargo, como afirma la autora, las estrategias no son fórmulas de aplicación y replicación, sino que se flexibilizan de acuerdo a las circunstancias contextuales, por lo cual la caracterización realizada

por los sujetos se puede identificar con las definiciones citadas.

En cuanto a la percepción de los sujetos, los instrumentos permitieron contrastar las diferentes perspectivas. El enfoque metodológico fue acertado por cuanto facilitó la comprensión del fenómeno desde la triangulación; las entrevistas revelaron la confluencia de visiones comunes y diferenciales sobre la experiencia en CeS, que se describió desde las diversas realidades de estudiantes, docentes y directivos en varios momentos de la implementación. La descripción de la implementación, las estrategias y las áreas de mejora, permite comprender no sólo la experiencia de los sujetos, sino a la misma institución, en coherencia con las afirmaciones de San Fabián (1988) y Schultz (2003) de que la institución escolar sólo puede ser comprendida cuando se entiende lo que significa para los sujetos que la habitan.

Los planteamientos de Mateos (2009) respecto de la influencia que tienen las concepciones de la escuela por parte del estudiante en aspectos como su rendimiento y convivencia, y respecto de la influencia que tienen las representaciones docentes del estudiantado en las relaciones comunicativas y el acto pedagógico, fueron observadas en la investigación. Las conductas disruptivas y los problemas convivenciales que confluyen en CeS no revelan sólo problemas del individuo, sino una desconexión con el sistema escolar, una ausencia de pertenencia que también impacta la conexión con el acto de aprender. En contraste con esto, esas mismas conductas generadoras de estrés y de caracterizaciones negativas por parte de los maestros, se convierten en factores generadores de la percepción de exclusión que afecta a algunos estudiantes y se evidencia en el actuar docente. Esta influencia mutua de factores referida por Mateos (2009) se confirma cuando en la compilación de las propuestas de mejora coincidieron docentes y estudiantes en solicitar un enfoque socioemocional y relacional, que facilite una mejor adaptación y el surgimiento de relaciones amistosas a través de las cuales se fomenten la adaptación, la aceptación, el respeto y la convivencia pacífica.

Si bien hubo un marcado interés en la mejora en aspectos académicos, las percepciones

señalaron principalmente aspectos sociales, en concordancia con lo planteado por LeCompte y Preissle (1992, citados por San Fabián, 2000) al indicar que durante el ciclo de educación secundaria el enfoque de interés del estudiantado está en las relaciones socioafectivas, aspecto que tiene una influencia en el rendimiento académico. Si bien la realidad escolar no es la misma para todos (San Fabián, 2000), las coincidencias en las experiencias de los sujetos corroboran la necesidad de un enfoque socioemocional de la educación en CeS.

Una propuesta de mejora referida por los docentes fue la enseñanza de estrategias para el aprendizaje, pues encuentran que el estudiantado carece de herramientas para afrontar los desafíos académicos, lo cual genera estrés y frustración, además de bajo rendimiento y reprobación. Beltrán (2003) afirma que las estrategias de aprendizaje, vinculadas a la metacognición, son fundamentales y tienen mayor importancia incluso que la enseñanza, pues promueven la autonomía, el autoconocimiento, el pensamiento crítico. Esto implica que las propuestas referidas por los docentes están en concordancia con planteamientos teóricos, al privilegiar un enfoque que pueda atender las necesidades del estudiante sin limitarse al cumplimiento de un requisito que no garantiza una nivelación de calidad para enfrentar futuros desafíos académicos.

5.1.3. Confrontación de resultados con el marco empírico

El desarrollo de la presente investigación implicó la consulta y búsqueda activa, que continúa hasta la fecha, de referentes investigativos que aborden la implementación de CeS principalmente en el entorno urbano, así como los procesos de investigación en líneas específicas desarrollados desde diferentes perspectivas académicas. Dada la escasez de trabajos de posgrado sobre CeS, esta investigación se convierte en un aporte específico para comprender la implementación urbana en una institución, que puede transferirse a contextos semejantes y configurar una mejora con impacto general. Si bien los referentes específicos fueron pocos, se encontraron diversas investigaciones que han contribuido a comprender el fenómeno del rezago educativo.

En cuanto a la experiencia del proceso de implementación los resultados presentan

coincidencias con hallazgos investigativos publicados por otros autores como García e Higuita (2022), Gómez y Lopera (2019), Moreno (2021), y Senior, Valle, Botero y Narváz (2024), quienes encontraron que los modelos para la atención a la extraedad se caracterizan por ausencia de acompañamiento, inexistencia de procesos de capacitación, así como ausencia de orientaciones, y una escasa o nula adaptación contextual, lo cual coincide con los hallazgos de la investigación. Los resultados también coinciden con lo encontrado por García e Higuita (2022), pues la implementación de CeS dista en varios aspectos de la propuesta del MEN: cumple con el objetivo de atender la necesidad educativa de la población en extraedad para dar continuidad a su trayectoria escolar, pero no hay participación oportuna y efectiva de las autoridades educativas para cumplir con la asistencia técnica, el acompañamiento, la capacitación y los recursos que se contemplan en el Manual de Implementación (2010).

La percepción de soledad y de ausencia de acompañamiento encuentran entonces soporte en el marco empírico. Esa ausencia de acompañamiento referida por los sujetos y referenciada empíricamente, evidencia una falta de interés práctica de las autoridades educativas para atender las problemáticas como el rezago educativo y la extraedad. En este sentido, los resultados coinciden con lo planteado por Restrepo-Sáenz y Agudelo-Navarro (2022), respecto de la inexistencia de un interés gubernamental por organizar la existencia y demanda de MEF en Colombia para atender las necesidades específicas de extraedad y rezago educativo; y con lo planteado por Moreno (2021) respecto de la ausencia de coordinación entre los diferentes agentes en el proceso de implementación.

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. Esta estigmatización percibida se deriva de las dificultades que enfrentan los docentes para desarrollar estrategias pedagógicas y afrontar desafíos de convivencia que se derivan

de las problemáticas poblacionales que confluyen en el aula. Esta estigmatización está también relacionada con aspectos académicos. Como plantearon Gómez y Lopera (2019), los estudiantes en extraedad presentan bajo rendimiento académico y escasa motivación al aprendizaje, lo que se complejiza con las complejas dinámicas convivenciales y sociales que dificultan el avance académico. Esto se evidenció en los discursos de docentes y estudiantes, que refirieron la calidad académica como un elemento que generaba distinciones y exclusiones tanto en CeS como al pasar al aula regular.

Esta percepción de la baja calidad académica fue también referenciada en la investigación de García e Higueta (2022), que plantean la existencia de dudas frente a la calidad educativa de los egresados de CeS. 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 no sólo la calidad de la nivelación, sino también la relación con el entorno escolar, pues fundamenta comentarios o calificaciones sobre el estudiantado que se convierten en factores de exclusión que generan malestar y afectan la estima del estudiante hacia sí mismo y su relación con la institución.

En cuanto a la categoría emergente denominada “Problemáticas poblacionales”, permitió hacer una descripción de las dinámicas de aula y de los fenómenos que se evidencian de manera general en el estudiantado. Dichos fenómenos no se consideran “características” de la población, sino que se adopta una visión sistémica y se les considera más bien evidencias de los obstáculos y problemas que han sido causa del rezago y se manifiestan en el aula. Al respecto, Senior, Valle, Botero y Narvárez (2024) señalan la inexistencia de una caracterización de los estudiantes en extraedad que permita atender sus particularidades convivenciales y relacionales. Una caracterización como la descrita por los autores se encuentra parcialmente en Restrepo-Sáenz y Agudelo-Navarro (2022). Esta investigación confirma la escasez de caracterizaciones específicas sobre el estudiantado en extraedad, y se convierte en un primer aporte para iniciar una

caracterización que pueda ayudar a configurar una visión sistémica de los estudiantes en extraedad que contribuya a la mejora en la atención a este segmento poblacional.

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, así como la ausencia de un interés organizativo para responder a la demanda de opciones para la atención a la población en extraedad. La necesidad de atender a la población en condición de rezago se agudizó con la pandemia, que fue un factor considerable para generar reprobación o interrupción de la trayectoria escolar, como refirieron algunos estudiantes participantes en la presente investigación y como refieren investigaciones como la desarrollada por González-Holguín y Arán-Sánchez (2022) en México, cuyos resultados coinciden con el presente trabajo al encontrar que la extraedad se relaciona con la reprobación, las ausencias familiares, la desmotivación y los efectos de la pandemia. La presencia de aspectos coincidentes en dos contextos geográficos diferentes destaca el carácter global que puede tener la problemática.

En concordancia con los hallazgos de Gómez y Lopera (2019) quienes plantean que entre las condiciones desfavorecedoras para culminar las trayectorias escolares está la desatención de las familias, la desconfianza en el sistema educativo, la reprobación y las condiciones socioeconómicas que configuran la vulnerabilidad, los hallazgos de la investigación confirman la existencia de todas estas condiciones desfavorecedoras, a las que se suman problemas migratorios, de salud mental y física, de adaptación curricular y de adicciones, así como la ausencia del desarrollo de estrategias metacognitivas para el aprendizaje. Esto implica que el enfoque que han desarrollado los docentes en sus experiencias de privilegiar la atención a la conducta es un acierto necesario, pero insuficiente si no se cuenta con el apoyo de la familia y la atención a las condiciones descritas, ni con capacitación. Sin un enfoque sistémico las estrategias pedagógicas no pueden garantizar enseñanza en condiciones de calidad, por lo cual el logro de CeS se limitará a la vinculación del estudiante para la aprobación del año escolar, sin condiciones de calidad ni transformaciones metodológicas o

didácticas que constituyan una nivelación acorde a las necesidades.

La existencia de investigaciones sobre el uso de estrategias pedagógicas para la mejora del rendimiento académico en áreas específicas (Grajales (2020); Gómez y Uribe (2022); Ibargüen, Chaverra y Cuesta (2021); López, (2022); Marulanda (2021), Mejía et al, (2022); Ortiz (2021); Pérez (2021); Toro, (2019) muestra el creciente interés desde el ámbito investigativo por responder a las necesidades poblacionales con la implementación de propuestas específicas que faciliten la atención de la población en extraedad. Las caracterizaciones poblacionales de los trabajos de investigación mencionados coinciden con los hallazgos de esta investigación, y evidencian el interés por dar una respuesta pedagógica a las dificultades de aprendizaje y convivenciales percibidas por los docentes.

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 podrían estar fuera del sistema educativo encuentran un rol como estudiantes en la institución, lo que coincide con los hallazgos de Palacio (2019), quien afirma que los MEF en Colombia cumplen con el meta de contribuir a la culminación de trayectorias escolares. Si bien se coincide con los hallazgos, se aclara que el objetivo central de la educación es la provisión de herramientas para una mejora en la calidad de vida, por lo cual la culminación es insuficiente si no se ofrecen criterios de calidad para asumir los desafíos laborales o las demandas de la educación media y superior.

Ayala (2021) encontró en su proceso de investigación con 18 instituciones con MEF CeS que no existe un formato o proceso sistemático para analizar y evaluar el funcionamiento del modelo. Los datos de la presente investigación revelaron coincidencia con Ayala, puesto que no existe un formato oficial para tal evaluación, y que la SEM y la institución tampoco han implementado procesos de evaluación formalizados, como sugiere el MEN (2010), lo que se constituye en un obstáculo para el desarrollo de propuestas de mejora que tengan un impacto positivo en la implementación y favorezcan la visibilización del modelo.

En cuanto a las propuestas de mejora, muestran una relación con las cinco recomendaciones formuladas por Thomas (2020) para la mejora en la atención educativa a la población en extraedad para la conclusión de sus trayectorias escolares: mejoras en el acompañamiento familiar a través de procesos de vinculación y formación; asesoría para necesidades educativas del estudiantado, procesos de formación, atención a la salud mental, y programas de tutoría. La investigación de Thomas (2020), desarrollada en el estado de Florida (EEUU), evidencia nuevamente el carácter global de la problemática. Las recomendaciones de la autora coinciden con las compiladas en esta investigación desde las perspectivas de los sujetos, desde las cuales se planteó la propuesta de mejora para CeS.

5.2. Conclusiones

Respecto del primer objetivo, la investigación permitió comprender la experiencia de implementación de CeS en el contexto urbano como MEF para contribuir a la culminación de las trayectorias escolares en secundaria. Las percepciones de los sujetos facilitaron la descripción de una experiencia caracterizada por factores como la ausencia de acompañamiento oportuno, la soledad, la nula capacitación a los docentes, así como la ausencia de orientaciones contextualizados. Hay una valoración positiva del modelo frente a su rol social de contribuir a la continuidad de la trayectoria escolar; sin embargo, se destaca el poco interés por el modelo que se evidencia en la práctica, pues no se da cumplimiento a los planteamientos ni se le da importancia al modelo aunque se reconoce la necesidad de su existencia.

La experiencia de implementación se describió como un proceso de ensayo y error, en el que la institución va asumiendo cambios sin procesos de evaluación formales y sistemáticos, que responden a las necesidades institucionales pero no son vinculantes, es decir, desconocen la voz de los maestros y estudiantes como comunidad. En este sentido y de acuerdo con las expresiones de los sujetos, la investigación constituyó una oportunidad de verbalizar sus ideas y emociones que fue valorada positivamente, pues se percibió como un reconocimiento a las voces de quienes han hecho

parte del modelo.

Desde las percepciones de los sujetos también se pudo esbozar una caracterización de las problemáticas que confluyen en los cursos de Caminar, y que están relacionadas con dificultades que impactan el desarrollo académico y social de los estudiantes, y se reflejan en complejas dinámicas de aula que dificultan el trabajo académico y la convivencia. Se pudo comprender que dichas problemáticas configuran diversos aspectos caracterizados como desventajas del modelo, entre los que se cuentan la baja calidad académica y la percepción de exclusión, que impactan la experiencia escolar.

En cuanto al segundo objetivo de investigación se concluye que las estrategias implementadas por los docentes son principalmente la explicación, el trabajo en equipo, el estudio de casos, la explicación a pares, y como estrategia principal el Proyecto Pedagógico Productivo (PPP). Frente al PPP se encontraron caracterizaciones diversas: hay quienes lo consideran exitoso o motivo de orgullo por los procesos de socialización que se realizan y en los que se evidencian habilidades comunicativas y aprendizajes; también hay quienes consideran que debe modificarse sustancialmente para adaptarse al contexto y responder a las necesidades educativas; otros consideran que debe dársele un enfoque académico, y hay quienes estipulan que debe eliminarse, pues dificulta el desarrollo académico y obstaculiza la nivelación.

Se pudo corroborar que no se da cumplimiento pleno a las sugerencias metodológicas del ministerio ni estas son referidas por los sujetos, por la misma descontextualización de los manuales que no han sido actualizados ni modificados. Las estrategias sugeridas para el modelo o las implementadas por los docentes se ven obstaculizadas por las dificultades conductuales y la heterogeneidad de los niveles educativos, con lo cual se puede concluir que para el desarrollo de estrategias pedagógicas no basta con la creatividad del docente, sino que se hacen necesarios unos mínimos conductuales para su desarrollo. Los maestros refirieron esfuerzos nulos que generan estrés pero también reflexiones sobre su práctica, y demandan procesos de formación que permitan

responder a las necesidades poblacionales.

En cuanto al tercer objetivo de investigación las propuestas que emergieron contemplaron aspectos infraestructurales necesarios para garantizar la comodidad y la efectividad de los procesos; aspectos organizacionales como la realización de reuniones, el diseño curricular con vinculación de la comunidad, la adecuación de horarios, y la gestión de alianzas; y aspectos pedagógicos como un enfoque socioemocional del proceso, que considere un equilibrio entre la nivelación académica, el acompañamiento efectivo, y las necesidades del estudiantado. También se refirieron propuestas de mejora en el ámbito del acompañamiento tanto de los entes nacionales y locales, como de las directivas institucionales para el trabajo docente, y de los docentes y las familias como coadyuvantes a la configuración de una experiencia escolar positiva para el estudiantado.

En general, se dio cumplimiento al objetivo general de investigación a través de un enfoque metodológico que permitió comprender la experiencia de implementación desde una visión crítica y sistémica, que consideró diferentes percepciones en la descripción de la experiencia. El proceso investigativo se desarrolló bajo parámetros claros que facilitaron a la investigadora la comprensión de las diferentes voces para la elaboración de una propuesta de mejora que puede contribuir a la permanencia de CeS en condiciones de éxito, para continuar mitigando el rezago escolar.

5.2.1. Aplicabilidad de los resultados

La investigación permitió desarrollar una descripción de la experiencia de implementación de Caminar en Secundaria en una institución del entorno urbano, incluyendo aspectos experienciales, organizacionales, pedagógicos. Los resultados también se emplearon para plantear una propuesta de mejora en el ámbito nacional, local e institucional. La aplicabilidad trasciende el ámbito del escenario de investigación, en tanto los resultados son un insumo para formular políticas educativas para la atención contextualizada de la extraedad con impacto nacional, que contemplen principalmente la formulación de orientaciones para la urbanidad, los procesos de formación especializada para docentes, y la disposición de recursos para dar continuidad a los programas, y

focalizar la atención a las necesidades poblacionales.

La propuesta de mejora en el ámbito local implica la planificación de un acompañamiento técnico y pedagógico, la asignación de recursos, la gestión de procesos de formación institucionales y docentes, la inclusión plena de los estudiantes de CeS en el Programa de Alimentación Escolar, la generación de alianzas, así como dar cumplimiento a la realización del foro anual sobre CeS para visibilizar el modelo y aprovechar las experiencias. En el ámbito institucional la propuesta incluye la conformación de un comité para la evaluación formal de CeS, el aprovechamiento de la autonomía institucional para la organización curricular, la formalización de la ruta de implementación y los procesos de seguimiento y evaluación para el modelo, la gestión de articulaciones con entes externos, la vinculación de la comunidad, y el diseño de una estrategia para la integración de los estudiantes al aula regular. Las propuestas en el ámbito nacional, local e institucional constituyen la aplicación principal de los resultados.

Los resultados de la investigación también son un insumo para la comprensión de las diferentes percepciones que confluyen en la institución educativa, y de cómo esas percepciones construyen la realidad escolar, de manera que se puedan generar diálogos entre los diferentes agentes para incluir las voces de la comunidad en las decisiones sobre el currículo y sobre la vida institucional. De esta manera se construye una visión crítica de la escuela, para que se comprenda como un espacio de intersubjetividad, de diálogo, en el que es posible gestionar procesos educativos que contribuyan a superar brechas sociales y mitigar los efectos del rezago educativo. En este sentido, la investigación también aporta a la visibilización de la necesidad de un enfoque socioemocional en el modelo, no sólo para atender necesidades poblacionales, sino para generar reflexiones sobre la exclusión y la inclusión, y respecto de la importancia de la escuela en el desarrollo social y emocional del estudiantado.

Otro uso de los resultados de la investigación es el aporte a la comprensión de la extraedad y el rezago educativo como fenómenos multifactoriales. Los MEF como CeS, en los que confluyen

las consecuencias de diversidad de problemáticas que afectan a la población y generan la extraedad, necesitan especial atención pues permiten visibilizar afectaciones familiares, sociales, estructurales y de la institución educativa, que generaron el rezago y a las que debe prestarse especial atención para mitigar sus efectos en la vida del adolescente, para mitigar la deserción escolar y sus efectos en la calidad de vida de los individuos y las sociedades.

La descripción de la implementación y las estrategias puede ser de utilidad para que la institución evalúe sus procesos internos y pueda diseñar acciones concretas para evaluar la permanencia y calidad de CeS, para diseñar el currículo, formalizar sus experiencias, fortalecer las relaciones, trabajar en la inclusión, y propender por una organización interna que favorezca los espacios de diálogo. Si bien muchos de los aspectos necesarios para la mejora escapan a la voluntad institucional, la sistematización de la experiencia de CeS lograda en esta investigación puede ser empleada para un trabajo institucional fundamentado en aspectos visibilizados por los resultados en los que la institución puede intervenir desde su hacer y en uso de su autonomía.

Por último, los resultados de investigación tienen su aplicación más inmediata en la labor docente, pues a través del proceso, de la realización de las entrevistas, del análisis documental y del proceso de investigación completo, se han generado reflexiones que tienen un impacto en el desarrollo personal y profesional de la investigadora.

5.2.2. Análisis FODA

La investigación tuvo como fortalezas, en primer lugar, el acceso a la población y la disponibilidad de la institución educativa, que mostraron interés en el proceso y generosidad en la información proporcionada, lo cual permitió realizar una descripción profunda. La consideración de las perspectivas desde los roles directivo, docente y estudiante, así como el análisis documental, contribuyeron a la configuración de una descripción confiable, con carácter sistémico. Los instrumentos fueron validados por expertos en el campo educativo con experiencia en el fenómeno de investigación; la investigadora tuvo acceso al escenario de investigación, realizó el pilotaje y aplicó

los instrumentos de manera personal, lo cual garantiza el cumplimiento de los criterios de inclusión y la fiabilidad. En este sentido, la elección del diseño metodológico es también un punto fuerte de la investigación, por cuanto favoreció el abordaje de una visión del problema que trasciende el ámbito de las cifras. Otra fortaleza es la vigencia y pertinencia de la investigación, pues la problemática de la extraedad tiene afectación en el contexto y hay pocas investigaciones sobre el tema.

Entre las oportunidades se encuentra la posibilidad de aplicar los instrumentos para continuar la investigación en la otra institución con CeS del municipio, ya que por diferentes razones no se pudo realizar en las dos instituciones que cuentan con el MEF; además, durante el presente año lectivo se ha iniciado un proceso de implementación en otra institución urbana, y se puede dar continuidad a la investigación una vez las instituciones hayan cumplido el criterio temporal de contar con un año de experiencia con el modelo. Dada la similitud entre los contextos de las instituciones, los resultados pueden emplearse para impactar los procesos de implementación a través de la comprensión del proceso y la aplicación de algunos elementos de la propuesta de mejora. Los hallazgos también pueden contribuir a generar políticas educativas en el ámbito local y nacional, lo cual puede motivar a las instituciones a generar procesos de implementación para atender las necesidades poblacionales en lo que respecta a la extraedad y el rezago educativo en el sector urbano.

También se identifica como oportunidad la disponibilidad de datos sobre el MEF CeS y sobre el fenómeno de la extraedad, la visibilización del fenómeno y del modelo a través de la difusión de los resultados, y la gestión de alianzas y estrategias para la implementación de las mejoras, así como el aprovechamiento de la experiencia de la institución y de la investigadora para contribuir a la sistematización de experiencias y a la realización de actividades como el foro municipal que visibilicen el modelo y faciliten procesos de diálogo para su mejora. Actualmente, y a partir del desarrollo de esta investigación, la investigadora se encuentra elaborando la propuesta para la realización del primer foro municipal de CeS en el entorno urbano.

Como debilidades se reconoce en primer lugar la limitación del enfoque cualitativo para la aplicación de resultados en otros contextos. Además, el planteamiento inicial contemplaba como escenario las dos instituciones que contaban con el MEF para la fecha; sin embargo, los procesos administrativos de cambios de personal derivados de un concurso de ingreso docente de orden nacional dificultaron el cumplimiento de los criterios de inclusión, por lo cual se excluyó una institución. Esto se considera una debilidad por cuanto dificultó la construcción de una descripción más incluyente al contar con una población más amplia y diversa. Otra debilidad es la exclusión de estudiantes desertores o que han reprobado CeS, puesto que los sujetos entrevistados pertenecían al aula regular y ya habían aprobado, es decir, se entrevistó sólo a los casos de éxito del modelo.

Otra debilidad la constituye la inexistencia de investigaciones de nivel de posgrado sobre Caminar en Secundaria, y la escasez de investigaciones sobre la extraedad, lo cual impidió construir un marco contextual más profundo para la comprensión del modelo y del fenómeno. Además, la ausencia de respuesta, documentación o datos específicos de las autoridades en el orden nacional y local, es un obstáculo que impide realizar una caracterización contextual y poblacional de la implementación de CeS y de la situación de la extraedad, y constituye debilidad por cuanto no permite tener información clara para la contextualización del fenómeno.

Entre las amenazas se considera el hecho de que se eligieron estudiantes que no pertenecieran a los cursos en los que la investigadora ejerce como docente, para evitar condicionar de alguna manera las respuestas. Es decir, se seleccionaron los sujetos con criterios para evitar condicionar las respuestas, pero este aspecto puede excluir experiencias enriquecedoras. Otra amenaza es la dificultad, dado el enfoque, para implementar los resultados a otros contextos. También se considera una amenaza la posible resistencia de los sujetos a los resultados puesto que pueden implicar cambios sustanciales. Por último, se considera una amenaza la posibilidad de que no se considere la propuesta de mejora por haberse generado en un contexto particular y no en datos estadísticos que tienden a la generalización.

5.2.3. Generación de nuevas líneas de investigación

Durante el proceso de realización de la investigación, a partir de los resultados y hallazgos, y tras la evaluación del proceso y de los vacíos de conocimiento identificados, se plantea la realización futura de las siguientes investigaciones para continuar estudiando el fenómeno y aportando al campo de estudio:

- La extensión de la investigación, empleando los mismos instrumentos y fundamentación, a las otras dos instituciones del municipio que han implementado CeS, para desarrollar una descripción más amplia que pueda tener mayor impacto en la evaluación del programa, la toma de decisiones y el planteamiento de mejoras.
- La inclusión de las perspectivas de estudiantes que han desertado del modelo, o que habiendo aprobado no continuaron con sus estudios, para comprender las barreras y obstáculos que dificultan la continuidad de las trayectorias escolares, así como los factores que inciden en la deserción.
- El estudio del impacto de CeS en la culminación de trayectorias escolares, en relación a la deserción escolar, desde un enfoque cuantitativo que pueda emplear los datos de Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT).
- La realización de una caracterización del fenómeno de la extraedad, los factores incidentes y las problemáticas que se generan en el aula, para contribuir a la comprensión del rezago y dar fundamento a la generación de estrategias y de políticas educativas.
- La implementación de propuestas de mejora y su impacto en la población, en la calidad educativa y en la convivencia.

5.2.4. Recomendaciones

A partir de los resultados de la investigación, se formulan las siguientes recomendaciones:

- Al MEN se le recomienda el desarrollo de orientaciones contextualizadas para la implementación de CeS, que permitan a las instituciones atender las necesidades

poblacionales con mayor fundamento, principalmente en aspectos relacionados con el PPP, el enfoque del modelo y la oferta. También se recomienda la organización de procesos de formación especializada para los docentes, así como de la generación de estrategias de acompañamiento en salud mental y convivencia focalizadas en la población en extraedad. En adición a esto, es necesario contar con una mejora en el sistema de recolección de datos que permita contar con información precisa, actualizada y descentralizada sobre el fenómeno de la extraedad y los MEF.

- A la Secretaría de Educación Municipal, se le recomienda la generación de espacios para el diálogo interinstitucional, la gestión de alianzas y la organización para el acompañamiento, evaluación y seguimiento tanto desde el ámbito operativo, como desde los aspectos pedagógicos y socioemocionales. Se le recomienda además la realización del foro anual de Caminar en Secundaria, para visibilizar la estrategia y generar espacios de socialización que faciliten compartir estrategias y generar trabajo colaborativo interinstitucional. También se le recomienda la gestión de procesos de formación, la inclusión de los estudiantes de CeS en el PAE, y la focalización en el acompañamiento al desarrollo integral.
- A la institución se le recomienda el uso de su autonomía para facilitar la realización frecuente y planeada de reuniones que faciliten el trabajo en equipo y el abordaje de los desafíos de CeS, así como la adecuación de diferentes aspectos que afectan la organización pedagógica. Además, se le recomienda la reorganización curricular para que la flexibilidad característica del programa no se reduzca a la simplificación de los procesos de evaluación y trabajo de aula, sino que implique la adaptación al contexto desde una perspectiva dialógica. También se le recomienda implementar estrategias para mejorar la calidad de la nivelación, garantizar mejoras en el aprendizaje, y eliminar la exclusión. Este último aspecto, dada la afectación emocional que implica, debe tener especial atención y trabajarse tanto desde la acción docente como posible generadora de la exclusión, como desde la integración del

estudiantado de CeS al aula regular.

- A las directivas docentes se les recomienda implementar procesos de seguimiento y evaluación del modelo con carácter formativo, sistémico y dialógico, para que las adecuaciones frecuentes que realizan estén alineadas con procesos sistemáticos que fundamenten las decisiones y los cambios. También se recomienda continuar con la gestión de recursos, el fortalecimiento de alianzas y la visibilización del modelo como un aporte positivo a la educación del municipio. Debe procurarse por la inclusión de las voces de los sujetos en todos los procesos, y por la atención de acuerdo a las características y necesidades poblacionales, en el marco de la disponibilidad de espacios y recursos, sin que la asignación de los mismos pueda constituir un factor de exclusión.
- A los docentes se les recomienda el desarrollo de estrategias para el manejo del estrés y la gestión emocional, de manera que puedan enfrentar los desafíos del aula con un menor impacto emocional negativo, y con ello disminuir las expresiones y caracterizaciones que puedan ser generadoras de exclusión. Además, y dado que la enseñanza y el aprendizaje son procesos mutuamente influyentes, dinámicos y contextuales, se les recomienda continuar sus esfuerzos por implementar estrategias pedagógicas diversas que contribuyan al desarrollo de la metacognición, a la vinculación relacional positiva con la escuela, y al favorecimiento del desarrollo de aprendizajes significativos, críticos y contextuales, para el mejoramiento de la calidad educativa.
- Al estudiantado se le recomienda la participación activa en los procesos, así como la expresión de sus ideas como parte fundamental para la construcción de un ambiente escolar incluyente y dialógico.

Este capítulo presentó la discusión de resultados de la investigación desde una perspectiva crítica, fundamentada en los hallazgos. Se inicia con la confrontación de los resultados con la pregunta de investigación, el supuesto teórico y los objetivos; luego, se da paso a la confrontación

de resultados con el marco teórico abordado desde la teoría crítica; posteriormente se presenta la confrontación con el marco empírico. Las conclusiones incluyen aspectos relacionados con el cumplimiento de los objetivos y los aportes del enfoque metodológico y de la investigación para el contexto. Se incluyen observaciones sobre la aplicabilidad de los resultados en el contexto nacional, institucional y local, la evaluación de la investigación mediante análisis FODA, la descripción de las futuras líneas de investigación sobre el modelo y la problemática de la extraedad, y cierra con una serie de recomendaciones para todos los actores del proceso de implementación.

La investigación realizada buscaba la comprensión del proceso de implementación urbano de CeS en aspectos organizacionales y pedagógicos, considerando áreas de mejora. Los objetivos fueron alcanzados a través de instrumentos verificados y la información alcanzó el criterio de saturación y cumplió con los criterios de confiabilidad. La realización de la investigación se justificó como un aporte a la comprensión de la implementación del modelo, como un aporte a la comprensión del rezago educativo, como una contribución a los vacíos de conocimiento en el área; su relevancia social radica en el aporte de información en el ámbito nacional, local e institucional, para fundamentar decisiones que contribuyan a dar atención a las problemáticas descritas y generen impactos que contribuyan a la mejora educativa y a la mitigación de las consecuencias individuales y sociales de las trayectorias escolares incompletas.

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>
- Acosta, F. (2022). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/06cc5176-2430-4cc4-830c-c2189a39084c/content>
- Alcaldía de Dosquebradas. (2023). Plan de Ordenamiento Territorial 2023- 2035. <https://pot.dosquebradas.gov.co/repositorio/POT-2023-2/03%20-%20Diagnostico/>
- Álvarez-Gayou, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós: Ecuador.
- Aranda, V., & Parra, H. (2014). Tiempos críticos y pedagogías críticas. Compendio de las teorías educativas críticas. *Revista Electrónica Diálogos Educativos* N°28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5004821>
- Arnal, J., del Rincón, D., & Latorre, A. (1992). *Investigación educativa: Fundamentos y metodologías*. Barcelona: Editorial Labor.
- Ayala, C. Á. (2021). *Diseño de una propuesta de autoevaluación para la estrategia Caminar en Secundaria en las IE Santiago de Cali*. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14005>
- Beltrán, J. A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, n°332, 55-73. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/67023/008200430073.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cámara de Comercio de Dosquebradas (2020). *Estudio socioeconómico Municipio de Dosquebradas. Desafíos para el Desarrollo*. https://www.camado.org.co/web2/wp-content/uploads/2021/01/Estudio-Socio-Econo%CC%81mico-Municipio-de-Dosquebradas_1.pdf
- Caradonna, L. (2017). *Aprendizaje significativo: felicidad, motivación y estrategias de los docentes*. [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/6539?mode=full>
- Carcaño, E. (2021). Teorías educativas y pseudoteorías. *Revista Vinculando*. <https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/singles/teorias-educativas-y-pseudoteorias.pdf>
- Cifuentes, C. (2023). *Medidas para combatir la deserción escolar*. <https://horizontalchile.cl/assets/uploads/2023/01/Medidas-para-combatir-la-desercio%CC%81n-escolar-2.pdf>
- 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-edd4-4815-b392-b2a1f80ae05a/content>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- 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>
- Datos Abiertos (2023). Gobierno de Colombia. https://www.datos.gov.co/Educacion/MEN_ESTADISTICAS_EN_EDUCACION_EN_PREECOLAR-B-SICA/nudc-7mev
- Defensoría del Pueblo (2023). *Alerta temprana N°001 del 1 de febrero de 2023*. <https://alertasstg.blob.core.windows.net/alertas/001-23.pdf>
- Díaz, C., & Pinto, M.L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma socio crítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>
- Fernández, C. E. (2024). *Experiencias nacionales de alfabetización de adultos: América Latina en el*

- siglo XX. El Colegio Mexiquense.
- Flores, G. (2018). Metodología para la investigación cualitativa fenomenológica y/o hermenéutica. *Revista Latinoamericana de psicoterapia existencial*, 17, 17-23. https://d1wgtxts1xzle7.cloudfront.net/58457909/metodologia-para-la-investigacion-cualitativa-fenomenologica-y-o-hermeutica-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1660421199&Signature=KQO4U3XHpAcT4hd1slveWNXkaxPawhOgkaEwtVjxt2X233mfaEM68FKwXsVMWReRIHAs7Sf26bwtVpQaR2VWm2ST3QEar3mo-ixW3UOPQ9v5qYtazeSJt3ai5NUvU144qty1zwHFzsZFFIW0j6L7wqGKtE4FEdQlaLwtnTBBOhlcd4N7FmOjXlKpR9vp4MNSwRj1wOAdwg2-0VFJoqoSRKsH-Ei4OnQYVbn~Xu7EoqsY1sxAXQ52DH0lvjB2zvTqHEOA1n3mq4Ez3~gc5T9ualQfTzhOCMQzenvbhr82ezFfonvdAgkaYdwFbbDfQBYCoToEWISb23Y-x-HNhw3A_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Garzón, F. A. S., & Fregoso, M. V. (2020). La alfabetización: una política del sistema internacional en el régimen político del frente nacional en Colombia (1958-1974). *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(4), 97-113. <https://www.redalyc.org/journal/279/27963704008/27963704008.pdf>
- Giroux, H. A. (1999). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Argentina: Siglo XXI.
- Gobierno de Argentina (s.f.). *¿Qué son las becas Progresar?* <https://www.argentina.gob.ar/educacion/becasprogresar/institucional#:~:text=Es%20un%20programa%20integral%20de,en%20sus%20estudios%20hasta%20completarlos.>
- Gobierno de México (2015). *Programa de Escuelas Nacionales de Tiempo Completo*. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-escuelas-de-tiempo-completo#:~:text=El%20Programa%20Nacional%20Escuelas%20de,y%20ni%C3%B1as%20en%20la%20escuela&text=Con%20la%20finalidad%20de%20favorecer,para%20la%20educaci%C3%B3n%20b%C3%A1sica.%20%E2%80%A6.>
- Gobierno del Perú (2023). *Educación Básica Alternativa para Adolescentes, Jóvenes y Adultos*. <https://www.gob.pe/35522-educacion-basica-alternativa-eba-para-adolescentes-jovenes-y-adultos-programas-de-la-eba>
- Gobierno de Venezuela, P. (2005). Misión Robinson. Yo sí puedo. *Educere*, 9(28), 9-18. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35602803.pdf>
- 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
- Gómez, D., Cortés, R. A., Díaz, A., & Narváez, M. V. (2021). *Estudio comparado sobre modelos flexibles en educación*. <https://descubridor.idep.edu.co/Record/ir-001-2578>
- Gómez, S., & Uribe, A. (2022). *Competencias ciudadanas en un Modelo de Educación Flexible apoyado en narrativa hipermedia*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8714029>
- González, A., González, A., & Castro, P. Á. (2024). Campaña de Alfabetización en Cuba. Remembranzas desde Yara. Roca: *Revista Científico-Educacional de la Provincia de Granma*, 20.
- González, A. G. (2022). *Rezago educativo: Experiencias de docentes en una escuela primaria*. *Santiago* 158, 112-122. <https://doi.org/10.4067/S0718-23762022000200112>
- González-Holguín, A.G. & Arán-Sánchez, A.(2022). El rezago educativo y el abandono escolar: las experiencias de docentes. *Santiago*, (158), 111-127. <https://santiago.uo.edu.cu/index.php/stgo/article/view/5532>
- González, J. (2009). Historias de vida y teorías de la educación: tendiendo puentes. *Cuestiones pedagógicas* 19, pp 207-232. <https://idus.us.es/handle/11441/17078>

- Grajales, I.C. (2020). *Aportes de las practicas artísticas en la configuración de las subjetividades políticas de los jóvenes participantes del modelo "Caminar en Secundaria" del Municipio de Sabaneta*.
https://ridum.umanizales.edu.co/bitstream/handle/20.500.12746/5568/Grajales_Le%c3%b3n_Isabel_Crsitina_2021.pdf?sequence=2&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>
- Guzmán, C., Durán, D., & Franco, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
https://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_libro_desercion.pdf
- Hernández-Sampieri, R.; Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. México: McGraw-Hill.
- Higuita, S., & García, J. 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>
- Ibargüen, E. A., Chaverra, I. E., & Becerra, L. Y. (2021). *Construcción de LMS Google Classroom para la Alfabetización en Marketing Digital de productos artesanales en el Programa Caminar en Secundaria de la Institución Educativa La Paz Apartadó Antioquia* (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena).
- LeCompte, M.D. y Preissle, J. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. (2 ed.). San Diego, California: Academic Press.
- López, Y. A. (2022). *Los objetos virtuales de aprendizaje: una experiencia de aprendizaje de la lectura y la escritura del inglés en los estudiantes del grado décimo-once del programa caminar en secundaria*. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10665>
- Lorente, P. G. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (16), 37-56. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4094155.pdf>
- Martín, B. (2011). *Teorías educativas que subyacen las prácticas docentes*. Ediciones Universidad de Salamanca.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/121616/Teorias_educativas_que_subyacen_e_n_las_p.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3).
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300006&lng=en.
- Mateos, T. (2008). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones pedagógicas*, 19, 285-300.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/14069/file_1.pdf?sequence=1
- Mejía O. A., Delgado D. L., Vasco J. G., Rubio M. del C., Olarte M. P., Agudelo N. A. & Hernández R. A. D., (2022). *Identarte: Estrategias Pedagógicas en Artes para la comprensión y Afianzamiento de la Identidad Personal e Intercultural de los Jóvenes del Programa Caminando en Secundaria, de la Institución Educativa Héctor Abad Gómez de la Ciudad de Medellín (2020 – 2022)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/33517>
- MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencia*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-340021_recurso_1.pdf

- MEN (2010). *Manual de implementación Caminar en Secundaria*. Fundación Manuel Mejía.
- (2016). *Portafolio de Modelos Educativos Flexibles*. https://www.mineducacion.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.mineducacion.gov.co/1780/articles-411041_recurso_2.pdf
- _____. (2021). *Informe de gestión 2021*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Planeacion/Informes-de-empalme/411378:Informe-de-Gestion-2018-2022>
- _____. (2022a). *Informe de empalme del Ministerio de Educación Nacional 2018-2022*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Planeacion/Informes-de-empalme/411409:Informe-de-Empalme-Ministerio-de-Educacion-Nacional-2018-2022>
- _____. (2022b). *Orientaciones administrativas y pedagógicas para la atención educativa de la población en extraedad, joven, adulta y adulta mayor con discapacidad intelectual y psicosocial*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2021-07/Documento%20de%20Orientaciones%20para%20extraedad%20con%20ISBN%20%281%29.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>
- Narváez, M. V. (2018). *Propuesta de modelo educativo flexible para niños y niñas en condición de habitabilidad en calle de la ciudad de Bogotá*. Bogotá: Trabajo de grado. Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/15116>
- Nava, J. (2017). La esencia del conocimiento. El problema de la relación sujeto-objeto y sus implicaciones en la teoría educativa. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, vol 15, N°8. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672017000200025&script=sci_arttext
- ONU, CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://elibro.net/es/ereader/ucuaudemoc/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>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2023). *Declaración Universal de los derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo de ODS4-Educación 2030*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/fed2d3a5-ded8-4076-ad34-0a183983246a/content>
- _____. (2021). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- Ospina, D. M. (2014). *Impacto de las estrategias pedagógicas del Modelo Educativo Flexible Caminar en Secundaria en la transformación de las dinámicas psicosociales de los estudiantes*. <https://repositorio.tec.mx/handle/11285/630047>
- Palacio, A. M. (2019). *Un modelo flexible, para una propuesta social*. Universidad EAFIT. <https://repository.eafit.edu.co/items/8ae5b9d0-acb4-42ef-a5d7-37a3071bee9d>
- Partners of América (2023). *Modelos Educativos Flexibles: Una apuesta por la inclusión de los estudiantes venezolanos en Colombia*. <https://www.partners.net/our-stories/modelos-educativos-flexibles-una-apuesta-por-la-inclusion-de-los-estudiantes-venezolanos-en-colombia/>
- Pérez, L.N. (2021). *La gamificación como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de la lengua*

- inglesa en los estudiantes de la I.E. Finca La Mesa.*
<https://repositorio.udes.edu.co/server/api/core/bitstreams/0731488a-94c1-4c51-8f0d-30a4cfd75e14/content>
- Ramos-Galarza, C.A. (2020). Los alcances de una investigación. *CienciAmérica*, 9 (3), <https://doi.org/10.33210/ca.v9i3.336>
- 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>
- República de Colombia (1991). *Constitución Política de Colombia, 1991.* <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125#:~:text=Todas%20las%20personas%20nacen%20libres,religi%C3%B3n%20opini%C3%B3n%20pol%C3%ADtica%20o%20filos%C3%B3fica.>
- Richards, C. (2017). *El desafío de aprender... el desafío de enseñar. Relatos para una educación más justa.* <https://eldesafiodeaprender.cl/libro.pdf>
- Rodríguez, A. (2020). *Alfabetización, lectura y sociedad. Una mirada desde la historia.* https://ru.iibi.unam.mx/jspui/bitstream/IIBI_UNAM/11/4/alfabetizacion_lectura..pdf
- Rosales Sánchez, J.J. (2015). Percepción y Experiencia. *Episteme*, 35(2), 21-36. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-43242015000200002&lng=es&tlng=es.
- San Fabián, J.L. (1988). *Percepción de la escolaridad por el alumnado al final de la E.G.B. Un estudio fenomenológico.* Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- _____ (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>
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social.* Escritos I. Madrid: Amorrortu Editores.
- 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=WyJjYW1pbmFyIiwizW4iLCJzZW51bmRhcmllh0=>
- _____ (2019). *Estudio de Insuficiencia y Limitaciones Técnicas para la Prestación del Servicio Educativo.*
- _____ (2021). *Estudio de Insuficiencia y Limitaciones Técnicas para la Prestación del Servicio Educativo.*
- _____ (2023). *Estudio de Insuficiencia y Limitaciones Técnicas para la Prestación del Servicio Educativo.*
- _____ (2024). *Estudio de Insuficiencia y Limitaciones Técnicas para la Prestación del Servicio Educativo.* https://drive.google.com/file/d/1_ciYTBOYmpbH-s64DDozaqY3f1btCezX/view
- Secretaría de Educación de Medellín (s.f.). *Modelos Educativos Flexibles.* <https://www.medellin.edu.co/maestros/transformacion-curricular/modelos-educativos-flexibes/>
- Senior-Naveda, A., Valle-Rodríguez, L., Botero-Mercado, R., y Narváez-Castro, 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>
- Sierra Salcedo, R.A. (2007). La estrategia pedagógica. Sus predictores de adecuación. *Varona* n°45, pp16-25. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635565004.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 Overage Graduates: Issues that Affected their Schooling* [Tesis doctoral, University of North Florida]. UNF Digital Commons. <https://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2006&context=etd>
- Toro, L. M. T. (2019). Narrativas autobiográficas, una estrategia pedagógica para transformar el ser desde la escritura. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(16), 91-112.
- UNESCO (2022). Revisión de políticas públicas. <https://es.unesco.org/themes/politica-planificacion-educacion/revision-politicas>
- Vadeboncoeur, J. A., & Padilla-Petry, P. (2017). Learning from teaching in alternative and flexible education settings. *Teaching education*, 28(1), 1-7. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10476210.2016.1265928>
- Valles, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social* (pp. 177-234). Madrid: Síntesis Editorial.
- Vargas, L.M. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*, vol. 4 núm. 8. P. 47-53. <https://www.redalyc.org/pdf/747/74711353004.pdf>
- Villa-Guardiola, V., Rojas-Álvarez, M., Fernández-Urueta, L., & Cianci-Viana, J. (2023). Migrantes y nacionales en extraedad: derecho a la educación 2022. *Saber, Ciencia y Libertad*, 18(2), 187–211. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n2.10520>

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Modelos Flexibles para atender la extraedad en básica secundaria.	14
Tabla 2: Índices anuales de situaciones asociadas a la extraedad en Dosquebradas.	16
Tabla 3: Estudiantes beneficiarios de CeS y número de instituciones oferentes por año.	18
Tabla 4: Fundamento legal de los MEF en el ámbito internacional y nacional.	34
Tabla 5: Modelos Educativos Flexibles rurales y urbanos del MEN.	37
Tabla 6: Síntesis de estrategias didácticas comunes.	55
Tabla 7: Síntesis de estrategias de aprendizaje comunes.	59
Tabla 8: Operacionalización de las categorías de estudio.	87
Tabla 9: Datos sociodemográficos de los estudiantes participantes del grupo focal.	94
Tabla 10: Docentes y directivos participantes en la investigación.	94
Tabla 11: Propuesta de mejora del orden nacional para la implementación de CeS en el entorno urbano.	187
Tabla 12: Propuesta de mejora del orden local/municipal para la implementación de CeS en el entorno urbano.	188
Tabla 13: Propuesta de mejora del orden institucional para la implementación de CeS en el entorno urbano.	190

LISTA DE FIGURAS

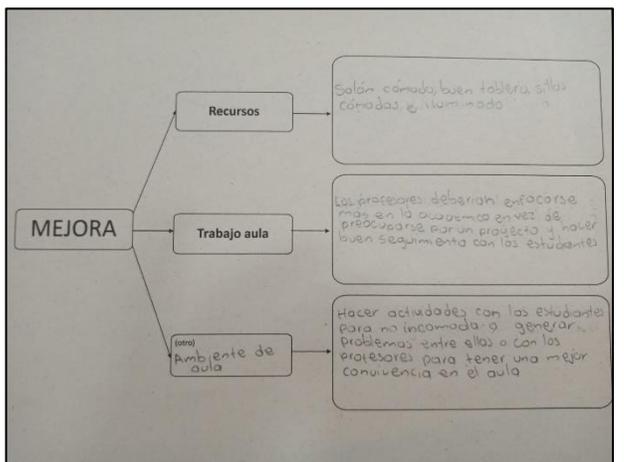
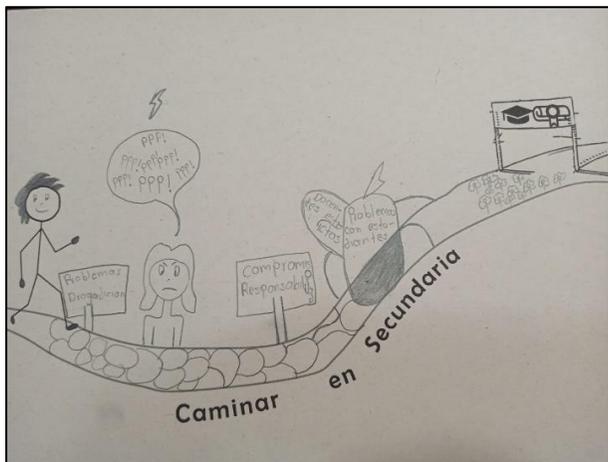
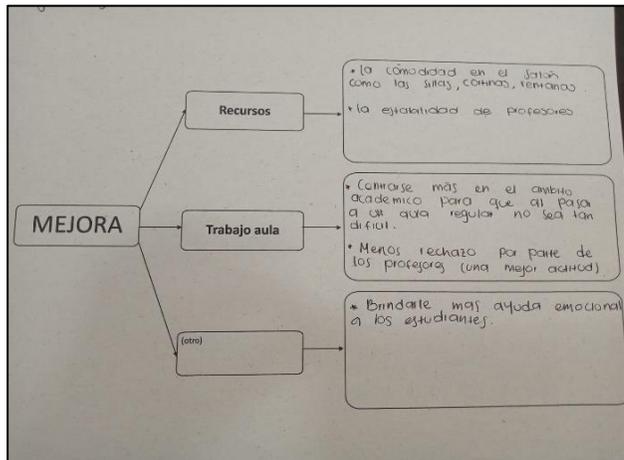
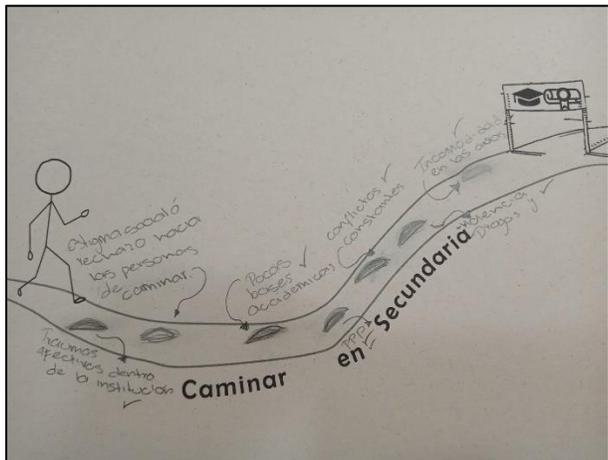
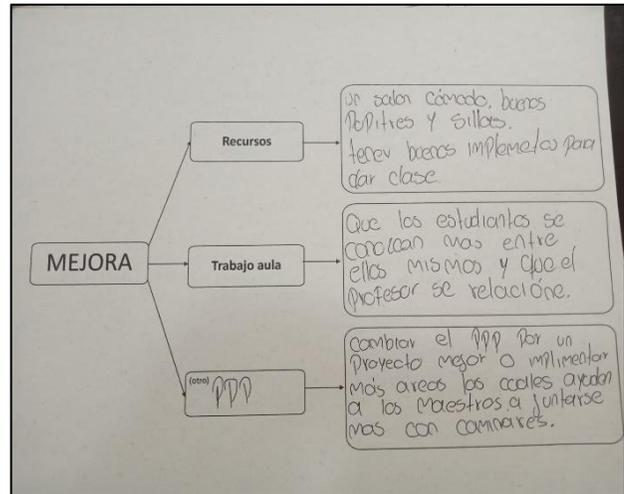
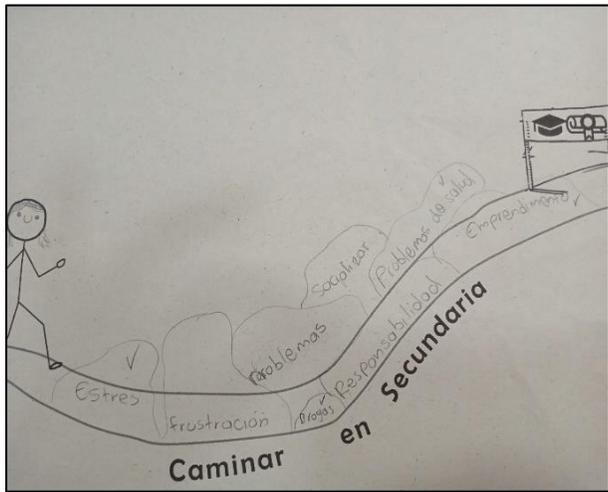
Figura 1: Principios y exponentes de la teoría crítica.	28
Figura 2: Condiciones básicas para el desarrollo integral.	42
Figura 3: Marco pedagógico y didáctico de CeS	43
Figura 4: Criterios generales para la planeación en CeS.	44
Figura 5: Materiales de formación para estudiantes en CeS	46
Figura 6: Orientaciones operativas para CeS	48
Figura 7: Clasificación de las estrategias de enseñanza.	54
Figura 8: Relación entre operación, técnica y estrategia según Beltrán (2003).	58
Figura 9: Proceso de ingreso, admisión y permanencia para CeS en la IEFVB	103
Figura 10: Síntesis de hallazgos en el análisis documental.	110
Figura 11: Síntesis de resultados del primer objetivo de investigación: implementación de CeS	147
Figura 12: Síntesis de resultados del segundo objetivo específico: estrategias pedagógicas.	170
Figura 13: Síntesis de resultados del tercer objetivo de investigación: propuestas de mejora.	185
Figura 14: Síntesis de hallazgos en el análisis de datos de la investigación.	193

APÉNDICES

APÉNDICE 1: CARACTERIZACIÓN DE LOS EXPERTOS EVALUADORES DE LOS INSTRUMENTOS

Evaluador	Formación y experiencia
<i>Experto 1</i>	Dos maestrías (Maestría en Educación y Maestría en enseñanza de la matemática), tiene de Doctorado en Educación y está realizando estudios posdoctorales. Tiene 15 años de experiencia en la docencia, trece de los cuales han sido en educación secundaria, y dos de ellos en el modelo CeS.
<i>Experto 2</i>	Maestría y doctorado en el área de la educación; ha realizado investigación cualitativa durante 7 años, tiene 24 años de experiencia en la docencia, y ha trabajado en una institución que cuenta con el modelo CeS desde hace varios años, por lo tanto tiene conocimiento del mismo y de la población.
<i>Experto 3</i>	Maestría, ha realizado investigación cualitativa, y ha trabajado durante más de tres años en el modelo CeS. Si bien este experto no cuenta aún con estudios doctorales, su experiencia en el modelo y su conocimiento de la población es fundamental para garantizar el criterio de adecuación.

APÉNDICE 2: MUESTRAS DEL MATERIAL EMPLEADO EN LAS ENTREVISTAS CON GRUPO FOCAL VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



APÉNDICE 3: TABLA DE CÓDIGOS Y CATEGORÍAS DE ATLASTI

Código	Definición	Grupo al que pertenece
Orientaciones implementación	Conjunto de parámetros oficiales para el funcionamiento del programa.	Ob1. Implementación.
Condiciones de implementación	Estado de la IE al momento de implementar	Ob1. Implementación.
Conocimiento proceso	Datos sobre la forma como se implementó CeS en la IE	Ob1. Implementación.
Conocimiento del modelo	Saberes respecto del concepto y objetivo de CeS.	Ob1. Implementación.
Capacitación	Datos sobre la formación recibida antes o durante la implementación.	Ob1. Implementación.
Recursos	Recursos con los que cuenta la I.E. para atender el modelo.	Ob1. Implementación.
Normativas	Normas existentes o elaboradas para el desarrollo de CeS	Ob1. Implementación.
Ventajas	Aspectos positivos	Ob1. Implementación
Impacto personal	Efecto en el ámbito profesional, en el quehacer docente.	Ob1. Experiencia de implementación
Estrategias coherentes CeS	Estrategias de trabajo referidas por los maestros que concuerdan con CeS	Ob2. Estrategias pedagógicas
Estrategias Empleadas	Estrategias que se usan en el aula	Ob2. Estrategias pedagógicas
Estrategias formalizadas	Presentes en documentos institucionales	Ob2. Estrategias pedagógicas
Estrategias identificadas	Estrategias que los estudiantes identificaron	Ob2. Estrategias pedagógicas
Diferencias Aula Regular	Diferencias identificadas entre las formas de trabajo en CeS y Aula Regular	Ob2. Estrategias pedagógicas
Mejoras infraestructurales	Relacionadas con salones, recursos físicos, etc., Aspectos relacionados con horarios, asignaturas, reuniones, gestiones propias de la institución.	Ob3. Propuestas de mejora
Organización institucional	Mejoras relacionadas con la acción docente.	Ob3. Propuestas de mejora
Ámbito pedagógico	Mejoras relacionadas con la acción docente.	Ob3. Propuestas de mejora
Emergente: Caracterización estudiante	Características identificadas por los docentes asociadas a obstáculos	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Emociones negativas	Expresión de emociones generadas por el trabajo en el programa, como frustración, angustia, etc.,	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Emociones positivas	Emociones generadas por las relaciones o resultados en el programa, como orgullo, compasión, motivación.	Ob1. Experiencia de implementación

Código	Definición	Grupo al que pertenece
Impacto profesional	Aspectos del desempeño docente o profesional que se han visto afectados por CeS	Ob1. Experiencia de implementación
Impacto comunitario	Influencia de CeS en la comunidad educativa o sociedad.	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Mejora en Personal	Emergente: Contratación de personal especializado o configuración del equipo.	Ob3. Propuestas de mejora
Emergente: Mejora en formación	Necesidad de capacitación no sobre el modelo, sino para la contextualización.	Ob3. Propuestas de mejora
Emergente: Mejora Acompañamiento familiar	Emergente: La vinculación de las familias como propuesta de mejora.	Ob3. Propuestas de mejora
Implementación rural	Aspectos relacionados por los docentes sobre la implementación rural que dio origen a CeS.	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Alianzas estratégicas	Relaciones interinstitucionales que aportan al programa, o podrían aportar.	Ob1. Experiencia de implementación
PPP	Aspectos relacionados por docentes, directivos y estudiantes sobre el proyecto pedagógico productivo como característica y requisito de CeS.	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Acompañamiento	Manifestación de necesidad de asesoría y acompañamiento de las autoridades como SEM y MEN.	Ob3. Propuestas de mejora
Emergente: Mejora normativa MEN	Expresión de la necesidad de que existan orientaciones formales, normas, para la implementación de Caminar Urbano.	Ob3. Propuestas de mejora
Impacto personal (E)	El impacto que perciben los estudiantes que se expresa de manera integral.	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Motivación	Refieren la motivación o la ausencia de ella en relación con el proceso personal y escolar de CeS.	Ob3. Propuestas de mejora
Emergente: Relación con el docente	Hace parte de los obstáculos.	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Continuidad del programa	Expresiones de los estudiantes sobre la continuidad del programa como un aspecto influyente en su proceso.	Ob1. Experiencia de implementación
Organización en el aula	Mejoras en la infraestructura en cuanto a la organización del aula. Aspectos relacionados con mesas, sillas, disposición del aula...	Ob3. Propuestas de mejora
Desventajas y obstáculos	Aspectos que dificultan la implementación, el trabajo o desarrollo de CeS.	Ob1. Implementación.
Emergente: Dirección de grupo	Rol específico del docente director de grupo en CeS.	Ob3. Propuestas de mejora

Código	Definición	Grupo al que pertenece
Emergente: Deserción	Referencia al abandono o posible abandono de CeS.	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Pandemia	Referida como causa de afectación para la extraedad.	Ob1. Experiencia de implementación
Emergente: Exigencia académica	Referida en relación a la mejora o a la caracterización del estudiantado.	Ob3. Propuestas de mejora
Emergente: Estereotipo	Muestra la percepción de estereotipación por la pertenencia a CeS.	Ob1. Experiencia de implementación

Fuente: Atlasti.

ANEXOS

ANEXO 1: MUESTRA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PARTICIPANTES

 EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSIDAD CAUHTÉM

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ESTUDIANTES

Yo, [Redacted] identificado con documento [Redacted] y en calidad de estudiante de la institución garantizo que he leído y comprendido la información de la investigación y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. Mi acudiente me ha dado el consentimiento legal y yo mismo deseo participar de esta investigación; entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos conservando la confidencialidad plena. Acepto participar del presente estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

[Signature]
Firma del estudiante.

11 de Marzo
Fecha

[Redacted]
Testigo

11 de Marzo
Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a) [Redacted] la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apegó a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

[Signature]
Firma de la investigadora

Marzo 11 de 2024
Fecha

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ACUDIENTES

Yo, [Redacted] identificado con documento [Redacted] y en calidad de acudiente y tutor(a) del menor [Redacted] identificado con documento [Redacted], garantizo que he leído y comprendido la información anterior y mis preguntas han sido respondidas de manera satisfactoria. He sido informado y entiendo que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines científicos conservando la confidencialidad plena. Convengo en que mi acudido participe en este estudio de investigación. Recibiré una copia firmada y fechada de esta forma de consentimiento.

[Redacted]
Firma del acudiente o tutor legal

11/03/24
Fecha

[Redacted]
Testigo

11/03/24
Fecha

Esta parte debe ser completada por el investigador (o su representante):

He explicado al Sr(a) [Redacted] la naturaleza y los propósitos de la investigación; le he explicado acerca de los riesgos y beneficios que implica su participación. He contestado a las preguntas en la medida de lo posible y he preguntado si tiene alguna duda. Acepto que he leído y conozco la normatividad correspondiente para realizar investigación con seres humanos y me apego a ella.

Una vez concluida la sesión de preguntas y respuestas, se procedió a firmar el presente documento.

[Redacted]
Firma de la investigadora

Marzo 11 de 2024
Fecha

ANEXO 2: VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO



**FORMATO PARA LA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO
ENFOQUE CUALITATIVO**

Título:
Percepciones de docentes, directivos y estudiantes en la implementación del modelo "Caminar en Secundaria" en las instituciones educativas del entorno urbano de Dosquebradas, Risaralda, Colombia.

Objetivo General:
Comprender las percepciones y experiencias de docentes, directivos y estudiantes, sobre el proceso de implementación y las estrategias pedagógicas del modelo Caminar en Secundaria en el contexto urbano de Dosquebradas, Risaralda, a fin de rescatar propuestas de mejora.

Objetivos Específicos:

- Explorar la percepción y experiencia de docentes, directivos y estudiantes en cuanto a la implementación del modelo "Caminar en Secundaria".
- Describir las estrategias pedagógicas empleadas por docentes y directivos durante el tiempo de implementación del modelo.
- Reflexionar sobre las estrategias pedagógicas y propuestas de mejora referidas por docentes, directivos y estudiantes para la continuidad del modelo Caminar en Secundaria.

Pregunta de investigación:
¿Cuáles son las percepciones y experiencias de docentes, directivos docentes y estudiantes sobre el proceso de implementación, las estrategias pedagógicas, así como las áreas de mejora, del programa "Caminar en secundaria" implementado en el contexto urbano de Dosquebradas, Risaralda, ¿Colombia?

Justificación:
Comprender las problemáticas que aquejan a la población en estado de vulnerabilidad y emprender acciones para mitigarlas es una obligación de las sociedades. La educación es, como afirma la comunidad internacional, una herramienta fundamental para la transformación social (CEPAL, 2022), y por eso la comprensión de las dinámicas educativas se hace necesaria para que las acciones pedagógicas puedan orientarse a trabajar, con visión sistémica, para promover transformaciones sociales en aras de un desarrollo sostenible y del mejoramiento de la calidad de vida de los individuos. En este sentido, esta investigación es conveniente, puesto que en el contexto nacional y local no se cuenta con datos suficientes que permitan comprender la implementación de programas para atender necesidades específicas de la población en extradad. Las cifras en el ámbito global y local revelan año tras año la persistencia de la problemática (CEPAL, 2022; MEN, 2021; SEM, 2023), y las orientaciones coinciden en la necesidad de favorecer estrategias del orden de Caminar en Secundaria (CeS), lo que hace que la comprensión de la implementación del modelo sea relevante para que la ciudad pueda responder a los desafíos del contexto actual desde la configuración de un contexto educativo incluyente.

1



Tipo de Diseño:
La presente investigación cualitativa se abordó con un diseño fenomenológico que, de acuerdo con lo planteado por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), proporciona información respecto de las experiencias individuales, comunes y compartidas de los diferentes sujetos frente al fenómeno. 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 programa CeS (Caminar en Secundaria), 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).

Alcance del estudio:
En este caso el alcance es descriptivo, pues busca describir las representaciones subjetivas de un fenómeno (Ramos-Galarza, 2020).

Tipo de validez:
Para garantizar la validez se consideraron los aspectos descritos por Martínez (2006), como la confiabilidad interna y externa, corroborabilidad, y la validación de expertos.

Metodología:
Cualitativa hermenéutica, dado que se busca comprender el fenómeno a través de las voces de estudiantes, docentes y autoridades educativas. Este enfoque resulta apropiado en tanto que el interés investigativo está centrado en el punto de vista de las personas que experimentan el fenómeno en su ambiente de ocurrencia (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Objetivo específico para el cual fue diseñado este instrumento:

- Explorar la percepción y experiencia de docentes, directivos y estudiantes en cuanto a la implementación del modelo CeS.
- Describir las estrategias pedagógicas empleadas por docentes y directivos durante el tiempo de implementación del modelo CeS.
- Rescatar las estrategias pedagógicas y propuestas de mejora referidas por docentes, directivos y estudiantes para la continuidad del modelo CeS.

Objetivo del instrumento:
Recopilar información detallada y profunda sobre la percepción que tienen los docentes y estudiantes respecto de la implementación del modelo CeS.

Población a la que va dirigido:
Docentes, directivos y estudiantes del modelo CeS de las instituciones urbanas de Dosquebradas que llevan a cabo la implementación (Instituciones Educativas Fabio Vásquez Botero y Manuel Elkin Patarroyo).

Procesamiento de la información:
Por medio del Software Atlati.

2



Análisis empleado:
Análisis de contenido.

Operacionalización de las categorías de estudio:

Categoría	Dimensión	Subdimensión	Indicador	
1. Percepción de docentes, directivos docentes y estudiantes.	1.1. Percepción de docentes y directivos.	1.1.1. Proceso de implementación.	1.1.1.1. Conocimiento del proceso de implementación.	
			1.1.1.2. Capacitación docente	
			1.1.1.3. Ventajas de CeS	
			1.1.1.4. Desventajas de CeS	
		1.1.2. Experiencia de implementación	1.1.2.1. Obstáculos identificados.	
			1.1.2.2. Recursos disponibles.	
			1.1.2.3. Condiciones y normativas para CeS.	
			1.1.2.4. Impacto de CeS	
			1.1.3. Estrategias pedagógicas	1.1.3.1. Estrategias coherentes con CeS.
				1.1.3.2. Estrategias empleadas.
1.1.4. Propuestas de mejora	1.1.4.1. Infraestructura			
	1.1.4.2. En organización institucional.			
1.2. Percepción de estudiantes	1.2.1. Experiencia de implementación	1.2.1.1. Conocimiento del modelo.		
		1.2.1.2. Impacto de CeS.		
		1.2.1.3. Obstáculos de CeS		
		1.2.1.4. Beneficios de CeS.		

3



		1.2.2. Estrategias pedagógicas.	1.2.1.3. Obstáculos de CeS
		1.2.3. Propuestas de mejora.	1.2.1.4. Beneficios de CeS.
			1.2.2.1. Identificadas en las prácticas docentes.
			1.2.3.1. En la infraestructura.
			1.2.3.2. En los aspectos pedagógicos.

Guion de instrumento (entrevista semiestructurada)

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1.: indicador: 1.1.1.1.
Pregunta 1: ¿Cómo ha sido la implementación del modelo CeS en la institución?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.2.: indicador: 1.1.1.2.
Pregunta 1: ¿Cómo ha sido la capacitación que ha recibido para la implementación de CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1.: indicador: 1.1.1.3.
Pregunta 1: ¿Qué ventajas identifica en la implementación de CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.1.: indicador: 1.1.1.4.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las principales desventajas del modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.2.: indicador: 1.1.2.1.
Pregunta 1: ¿Cuáles son los principales obstáculos identificados en la implementación de CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.2.: indicador: 1.1.2.2.
Pregunta 1: ¿Con qué recursos cuenta la institución para atender CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.2.: indicador: 1.1.2.3.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las condiciones y normativas institucionales para el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.2.: indicador: 1.1.2.4.
Pregunta 1: ¿Cuáles son los efectos que ha tenido el modelo CeS en su desempeño profesional y en la comunidad?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.3.: indicador: 1.1.3.1.
Pregunta 1: ¿Qué estrategias pedagógicas son coherentes con la implementación del modelo CeS?

4



Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.3: indicador: 1.1.3.2.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las principales estrategias pedagógicas que usted emplea en CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.1.
Pregunta 1: En el ámbito de la infraestructura, ¿cuáles son las posibles mejoras que podrían implementarse para Caminar en Secundaria?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.2.
Pregunta 1: ¿Qué mejoras podrían implementarse en la organización institucional para el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.3.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las mejoras sugeridas para el ámbito pedagógico del modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.1.
Pregunta 1: ¿Qué sabes sobre el modelo Caminar en Secundaria?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.2.
Pregunta 1: ¿En qué aspectos ha cambiado tu vida al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.3.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las principales dificultades que has percibido al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.4.
Pregunta 1: ¿Has percibido algún beneficio al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.2: indicador: 1.2.2.1.
Pregunta 1: ¿Cómo son las actividades desarrolladas por los diferentes maestros?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.3: indicador: 1.2.3.1.
Pregunta 1: ¿Cuáles recursos físicos se deberían mejorar para facilitar el éxito del modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.3: indicador: 1.2.3.2.
Pregunta 1: ¿Qué recomendaciones puedes hacer a tu colegio para mejorar el modelo CeS?

Aspectos Generales	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	El instrumento es claro y preciso frente a lo que pregunta y la intención que poseen las preguntas.

5



Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación general y específicos	<input checked="" type="checkbox"/>	Los ítems proporcionados tienen relación directa con el objetivo general y los objetivos específicos, por lo tanto, son pertinentes.
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	<input checked="" type="checkbox"/>	Las preguntas se encuentran distribuidas de manera lógica y cada una guarda una relación directa con la otra.
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	<input checked="" type="checkbox"/>	El número de ítems es suficiente en relación con el objetivo que se sigue.

Validez	
Aplicable	<input checked="" type="checkbox"/>
Aplicando haciendo los respectivos cambios	<input type="checkbox"/>
No aplicable	<input type="checkbox"/>
Validado por:	Daniel Montilla Trejos
Experiencia docente:	3 años de experiencia en el programa CeS
Nivel académico:	Maestría
Fecha:	Viernes 23-02-2024
Observaciones en general:	

Daniel Montilla Trejos

FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

6



Entrevista Semiestructurada – Implementación del modelo Caminar en Secundaria (CeS) en el contexto urbano de Dosquebradas

Preguntas a docentes y directivos docentes:

- ¿Cómo ha sido la implementación del modelo CeS en la institución?
- ¿Cómo ha sido la capacitación que ha recibido para la implementación de CeS?
- ¿Qué ventajas identifica en la implementación de CeS?
- ¿Cuáles son las principales desventajas del modelo CeS?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos identificados en la implementación de CeS?
- ¿Con qué recursos cuenta la institución para atender CeS?
- ¿Cuáles son las condiciones y normativas institucionales para el modelo CeS?
- ¿Cuáles son los efectos que ha tenido el modelo CeS en su desempeño profesional y en la comunidad?
- ¿Qué estrategias pedagógicas son coherentes con la implementación del modelo CeS?
- ¿Cuáles son las principales estrategias pedagógicas que usted emplea en CeS?
- En el ámbito de la infraestructura, ¿cuáles son las posibles mejoras que podrían implementarse para Caminar en Secundaria?
- ¿Qué mejoras podrían implementarse en la organización institucional para el modelo CeS?
- ¿Cuáles son las mejoras sugeridas para el ámbito pedagógico del modelo CeS?

Preguntas a estudiantes:

- ¿Qué sabes sobre el modelo Caminar en Secundaria?
- ¿En qué aspectos ha cambiado tu vida al estudiar en el modelo CeS?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que has percibido al estudiar en el modelo CeS?
- ¿Has percibido algún beneficio al estudiar en el modelo CeS?
- ¿Cómo son las actividades desarrolladas por los diferentes maestros?
- ¿Cuáles recursos físicos se deberían mejorar para facilitar el éxito del modelo CeS?
- ¿Qué recomendaciones puedes hacer a tu colegio para mejorar el modelo CeS?

Preguntas finales:

¿Hay algún otro aspecto o comentario que quisiera añadir?

7

EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.3: indicador: 1.1.3.2.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las principales estrategias pedagógicas que usted emplea en CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.1.
Pregunta 1: En el ámbito de la infraestructura, ¿cuáles son las posibles mejoras que podrían implementarse para Caminar en Secundaria?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.2.
Pregunta 1: ¿Qué mejoras podrían implementarse en la organización institucional para el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.3.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las mejoras sugeridas para el ámbito pedagógico del modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.1.
Pregunta 1: ¿Qué sabes sobre el modelo Caminar en Secundaria?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.2.
Pregunta 1: ¿En qué aspectos ha cambiado tu vida al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.3.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las principales dificultades que has percibido al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.4.
Pregunta 1: ¿Has percibido algún beneficio al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.2: indicador: 1.2.2.1.
Pregunta 1: ¿Cómo son las actividades desarrolladas por los diferentes maestros?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.3: indicador: 1.2.3.1.
Pregunta 1: ¿Cuáles recursos físicos se deberían mejorar para facilitar el éxito del modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.3: indicador: 1.2.3.2.
Pregunta 1: ¿Qué recomendaciones puedes hacer a tu colegio para mejorar el modelo CeS?

Aspectos Generales	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	x		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación	x		

5

EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

general y específicos			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	x		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	x		

Validez	
Aplicable	x No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios	
Validado por:	Carlos Andrés Barco Rojas
Experiencia docente:	15 años
Nivel académico:	Doctor en Educación
Fecha:	23 de Febrero de 2024
Observaciones en general:	Sin observaciones particulares; el instrumento cumple con los criterios de pertinencia, suficiencia y adecuación.



FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

6

EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.1.
Pregunta 1: En el ámbito de la infraestructura, ¿cuáles son las posibles mejoras que podrían implementarse para Caminar en Secundaria?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.2.
Pregunta 1: ¿Qué mejoras podrían implementarse en la organización institucional para el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.1: subdimensión 1.1.4: indicador: 1.1.4.3.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las mejoras sugeridas para el ámbito pedagógico del modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.1.
Pregunta 1: ¿Qué sabes sobre el modelo Caminar en Secundaria?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.2.
Pregunta 1: ¿En qué aspectos ha cambiado tu vida al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.3.
Pregunta 1: ¿Cuáles son las principales dificultades que has percibido al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.1: indicador: 1.2.1.4.
Pregunta 1: ¿Has percibido algún beneficio al estudiar en el modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.2: indicador: 1.2.2.1.
Pregunta 1: ¿Cómo son las actividades desarrolladas por los diferentes maestros?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.3: indicador: 1.2.3.1.
Pregunta 1: ¿Cuáles recursos físicos se deberían mejorar para facilitar el éxito del modelo CeS?

Categoría 1: Dimensión 1.2: subdimensión 1.2.3: indicador: 1.2.3.2.
Pregunta 1: ¿Qué recomendaciones puedes hacer a tu colegio para mejorar el modelo CeS?

Aspectos Generales	Si	No	Observaciones
El instrumento contiene instrucciones claras y precisas para responder el cuestionario	X		
Los ítems permiten el logro del objetivo de la investigación general y específicos	X		

5

EDUCACIÓN A DISTANCIA
UNIVERSIDAD CUAUHTÉMOC

general y específicos			
Los ítems están distribuidos en forma lógica y secuencial	X		
El número de ítems es suficiente para recoger la información. En caso de ser negativa su respuesta, sugiera los ítems a añadir	X		

Validez	
Aplicable	x No aplicable
Aplicando haciendo los respectivos cambios	
Validado por:	Luz Dary Cruz Forero
Experiencia docente:	24 años
Nivel académico:	Doctorado en Educación
Fecha:	25-02-2024
Observaciones en general:	<p>1. A manera de inquietud: ¿Podría variar el orden de estas preguntas o es irrelevante? Primero la pregunta sobre implementación y segunda sobre la capacitación del Modelo? Si el orden establecido hace parte de la intención de la investigadora, se constituye en un orden coherente.</p> <p>2. El orden lógico secuencial de categorías está de acuerdo a los objetivos.</p> <p>3. Existe un orden lógico secuencial de preguntas en su respectiva categoría.</p> <p>4. Las preguntas planteadas son coherentes con los 3 objetivos específicos y la naturaleza misma del verbo en el respectivo orden planteado: Explorar, Describir, Reflexionar.</p> <p>5. Los indicadores propuestos para cada subdimensión, brindan respuesta a la dimensión definida y a su vez a la categoría.</p>



FIRMA DE VALIDADOR DEL INSTRUMENTO

6