

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
“Educadora de Educadores”

Transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes
que pasan del programa aceleración del aprendizaje al aula regular en
el Colegio Distrital Estrella del Sur

WILMAR MANUEL SOTELO RIVEROS

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación
Bogotá- Colombia
2015

Transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes
que pasan del programa aceleración del aprendizaje al aula regular en
el Colegio Distrital Estrella del Sur

WILMAR MANUEL SOTELO RIVEROS

Tesis para optar al título de
Magíster en Educación

Directora:
Carolina Soler Martín

Línea de investigación Gestión Educativa
y Subjetividades contemporáneas

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Educación
Bogotá- Colombia
2015

NOTA DE ACEPTACIÓN

FIRMA DEL TUTOR (A)

FIRMA DEL JURADO

FIRMA DEL JURADO

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a Dios porque su aliento y fuerza de vida que me han permitido surgir y avanzar en cada momento de la vida, en cada proyecto que emprendo cuando me lo propongo.

Recuerdo las palabras de aquel poeta, ese hombre que dejó este mundo a sus 92 años. Quien me enseñó a inspirarme en las simplezas de la vida y la majestuosidad de la naturaleza. Mi abuelo Juan de Jesús Riveros González, que partió de este mundo pero su legado quedó vigente, a él le doy gracias por inspirarme en la vida, puesto que a través de un puñado de letras transmitía los más nobles sentimientos hacia una sociedad necesitada de grandes humanistas.

Otro de mis agradecimientos están dirigidos a mi directora de Tesis: La Maestra Carolina Soler Martín, por su acompañamiento, por sus asesorías permanentes, por su paciencia y por sus grandes aportes para el desarrollo de esta investigación. Una directora de tesis muy comprometida con este proceso, puesto que siempre brindó luces, dilucidó caminos y posibilitó la construcción del aprendizaje desde aspectos de forma en cuanto la escritura, hasta lo más profundo para hacer el análisis investigativo de manera rigurosa.

Agradezco a mi madre por su voz de aliento, su ánimo y porque ella siempre ha creído y confiado en cada paso y travesía que emprendo. Por sus tazas de leche cuando me veía trabajando arduamente en esta investigación.

Al igual, a la institución Educativa, Colegio Distrital Estrella del Sur y sus directivas quienes permitieron que desarrollara este proyecto investigativo y me facilitaron cada espacio, información requerida y siempre preocupados por mi proceso, por los hallazgos y el desarrollo académico.

A los profesores que hicieron posible este trabajo con su tiempo para responder cada pregunta y confiar de manera sincera en cada frase que me iban diciendo cuando los

entrevistaba: Paula, Esperanza, Martha, Manuel, Jackeline, Rey y Johana. Mil gracias por creer en este proyecto y plantear de manera profunda lo que sentía y el trabajo que han realizado.

A los niños, por haber participado en esta investigación y con sus respuestas de manera sincera, transmitir todo lo que han sentido y vivido dentro de la escuela. A ellos mi más profundos agradecimientos por la culminación de este logro personal, en un arduo camino que parecía no terminar.

A la Secretaría de Educación de Bogotá, por apoyarme y financiarme dos semestres de la Maestría, bajo el lema de querer cualificar a sus maestros para que las apuestas en educación en nuestras instituciones sean de calidad y pertinentes para el desarrollo de los procesos dentro de la escuela.

A mi amigo y hermano de travesuras Oscar Gil Quintero, por acompañarme largas jornadas en la biblioteca y apoyarme moralmente, dándome la fuerza necesaria para terminar, deseándome siempre lo mejor en cada asesoría a la que iba. Siempre me llamó para saber cómo estaba qué necesitaba para alcanzar tan añorado logro. Mil gracias.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL Formación al servicio de la sociedad	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación:	Página 6 de 151	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de Grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del programa aceleración del aprendizaje al aula regular en el Colegio Distrital Estrella del Sur
Autor(es)	Sotelo Riveros, Wilmar Manuel
Director	Soler Martín, Carolina
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 159 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	SUJETOS, TRANSICIONES SOCIOEMOCIONALES, TRANSICIONES ACADÉMICAS, ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE, AULA COMÚN, DOCENTES Y ESTUDIANTES.

2. Descripción
La investigación se centró en analizar y estudiar las transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del programa volver a la escuela “aceleración del aprendizaje” al aula común en el Colegio Distrital Estrella del Sur, desde las perspectivas de los docentes, estudiantes de aula común, así como de los maestros de aula de aceleración. A partir de lo expresado por estas voces se pudo establecer los puntos de encuentro y de quiebre entre un aula y otra, la manera en que el trato, el acompañamiento cotidiano a estos estudiantes y otros factores son determinantes para su éxito o fracaso escolar. Por consiguiente, esta investigación tiene un carácter participativo, donde los estudiantes y maestros a través de sus voces participaron en este proceso. Tales circunstancias llevaron a plantear el objeto de investigación, puesto que de acuerdo a la lectura inicial sobre la implementación del programa en la institución, y de acuerdo a la experiencia del investigador como docente de aula regular de la institución, se encontraron diferencias muy marcadas entre la metodología, los recursos, las formas de comportamiento y actitudes de los estudiantes que provenían del programa de aceleración del aprendizaje y estos componentes en las aulas regulares. Cabe aclarar que aceleración del aprendizaje es un programa que busca adentrar al estudiante en el código lecto escritor y acelerar en los contenidos básicos para que éste quede nivelado, respecto a sus otros compañeros de edad similar.

3. Fuentes

Fuentes de tipo bibliográfico que alimentaron y dieron sustento a los referentes conceptuales tales como las nociones sobre sujetos, las percepciones frente a las transiciones y la manera en que estas se clasifican, además de las concepciones sobre éxito y fracaso escolar con los diferentes tipos de factores que los generan. Se abordaron autores como Skliar y Téllez (2008), con su texto *Conmover la Educación* publicado por la Editorial Noveduc; Baquero, R (2009), con su texto *Desarrollo Psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema*. *Avances en psicología Latinoamericana*; Gimeno (1996), con su texto sobre la *Transición a la educación secundaria*; Philippe, P. (2009), *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, el fracaso y las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*.

Fuentes de orden investigativo como posibilidad para escudriñar investigaciones que hablaran sobre el objeto de estudio, entre estas se encontraron: Abello Correa, R. (2008), con su tesis doctoral *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá*; Magallanes, J. E. (2011), con su tesis de maestría llamada *el Trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en Alumnos de situación de extraedad*; Picardo, O., & Victoria, J. (2009), con su investigación llamada *Estudios de políticas inclusivas. Programas de aceleración. Educación acelerada en el salvador*; Puentes, M., & Gutiérrez, G. (2009), con su investigación llamada *Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá*; Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008), con su investigación titulada *La investigación sobre las transiciones sociales en la primera infancia: Análisis de las nociones, teorías y prácticas*.

Fuentes bibliográficas para la metodología, con el fin de proporcionar herramientas necesarias que posibilitaran el análisis de la información y la búsqueda de resultados, entre estas la investigación se fundamentó en: Taylor, S., & Bogdan, R. (1984) en su texto titulado *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*; y Strauss, A y Corbin, J (2002) con su texto titulado *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*.

4. Contenidos

La investigación se organizó en cinco capítulos:

En el primero se presenta el planteamiento del problema, la pregunta de investigación, los objetivos y la justificación.

En el segundo, se presentan las investigaciones previas consultadas y el contexto referencial. Este contexto se organizó en tres apartados, fracaso escolar, Sujetos de la educación y Transiciones.

El tercer capítulo corresponde con la metodología, conceptualizando el enfoque comprensivo interpretativo, el estudio de caso, los instrumentos y el análisis de datos

El cuarto capítulo presenta los hallazgos, organizados en dos categorías y sus subcategorías. Categoría 1-Transiciones académicas, subcategorías: a) Cotidianidad en la escuela b) Normas c) Metodologías d) Constantes académicas e) Deserción f) Vacíos conceptuales. Categoría 2-Transiciones socioemocionales, subcategorías: a) Relaciones con los maestros b) Recuerdos sobre aula común, antes de aula de aceleración c) Relatos sobre los maestros d) Miradas sobre

lo convivencial e) Las amistades como constantes en las transiciones f) La familia una constante el ámbito transicional académico- socioemocional g) Las rupturas en la vida social. Finalmente, el quinto capítulo son las conclusiones y reflexiones.

5. Metodología

El diseño metodológico siguió los criterios de un estudio de caso, la perspectiva de investigación fue la comprensiva e interpretativa y, por ende, la investigación fue el carácter cualitativo. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas semi-estructuradas a profundidad, grupos focales y fichas de contenido. El análisis de datos siguió los principios y procedimientos de la teoría fundamentada propuesta por Strauss y Corbin (2002). Se usó la herramienta computacional Atlas. Ti, versión sexta para apoyar el análisis.

6. Conclusiones

La escuela debe repensar y configurar de todas las maneras posibles los métodos con que se enseña, además, de la necesidad de flexibilizar el currículo y la manera en que se debe implementar un equipo de apoyo para el manejo de las transiciones que pasa no sólo porque el estudiante rinda académicamente y cumpla las expectativas de la escuela que no son las mismas para ellos, sino por darle mayor relevancia a sus situaciones particulares, a sus estados de ánimo, a sus intereses y motivaciones.

Esto no significa que se deje de lado la construcción de conocimiento pero sí que haya una preparación a nivel social y emocional donde el estudiante que proviene del programa de aceleración encuentre en la escuela un apoyo para el manejo de sus conflictos internos. Más allá de elevar las cifras en términos porcentuales frente a las pruebas y competencias establecidas por el sistema educativo formal, es necesario e imperante trabajar en la resiliencia y adoptar las estrategias pedagógicas del programa de aceleración del aprendizaje para que el fracaso escolar disminuya y se conviertan en éxitos permanentes.

Elaborado por:	Wilmar Manuel Sotelo Riveros
Revisado por:	Carolina Soler Martín

Fecha de elaboración del Resumen:	9	06	2015
--	---	----	------

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	12
Planteamiento del problema	15
Objetivo general	22
Objetivos específicos	22
Justificación	23
Contexto referencial.....	26
Investigaciones previas	26
Avances en el estudio de las transiciones escolares;	27
Los programas de aceleración del aprendizaje y sus relaciones con la educación y la escolaridad;	31
Nociones de Sujetos en los estudios sobre las transiciones escolares;	35
Sujeto- Estudiante;	36
Sujeto Maestro;.....	41
Referentes teórico-conceptuales	43
Escuela y fracaso escolar.....	44
Nociones sobre la categoría sujeto	48
Sujeto Homogéneo;	48
Sujeto Escindido;	50
Sujeto Múltiple;	51
Los sujetos en las transiciones escolares;	53
Transiciones y Transiciones escolares	55
Las implicaciones de la transicionalidad.....	60
Metodología.....	63
Escenario de estudio.....	63
Diseño metodológico.....	67
Perspectiva Comprensiva e interpretativa;.....	67
Procedimiento de análisis de datos.....	79
Escritura del informe final	81
Fases de la investigación	82

Hallazgos sobre las transiciones académicas y socioemocionales	86
Transiciones académicas y socioemocionales	88
Cotidianidad en la escuela;	88
Normas;	91
Metodologías;	94
Relaciones con los maestros;	97
Recuerdos sobre el aula común, antes de aula de aceleración;	101
Relatos sobre los maestros;	103
Miradas sobre lo convivencial;	104
Constantes académicas;	108
Deserción;	109
Vacíos conceptuales;	114
La familia una constante en el ámbito transicional académico-socioemocional;	115
Las amistades como constante en las transiciones;	117
Las rupturas en la vida social;	120
Conclusiones y reflexiones	122
Bibliografía	132
ANEXOS	137

Índice de tablas

Tabla 1 cronograma de la investigación.....	85
Tabla 2 organización de la información con base en la herramienta computacional atlas. Ti	87

Índice de figuras

Figura 1. Proceso de producción y análisis de datos	81
Figura 2. Fases generales de la investigación	85

Introducción

Hablar de transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del programa volver a la escuela (aula de aceleración del aprendizaje) al aula regular, es un análisis que requiere indagar varios factores como el mismo contexto de las aulas aceleradas, la cotidianidad del estudiante en un aula, así como las percepciones de los maestros de aulas comunes como de dichos programas. Esto con el fin de revisar a profundidad cada uno de los elementos que aparecieron en la indagación y así responder a los cuestionamientos que se generaron en el desarrollo de esta investigación.

Este camino no fue fácil, llegar a una Maestría donde las inquietudes sobre tantos desafíos y problemáticas inmersos en la escuela, que parten desde análisis estructurales, tales como las mismas políticas trazadas para el marco educativo en Colombia, así como los impactos que estas tienen en cada uno de los actores de la escuela, se tornaban en un mar tan inmenso que podría pasarse el resto de la vida investigando. Por estas razones, se condujo a delimitar el problema y a pensarlo de tal forma que se acercara a alguna problemática de la institución donde se realizó esta investigación.

Por ende, había algo que llamaba la atención y fueron los chicos del programa “volver a la escuela”, un programa apartado de la cotidianidad del modelo tradicional de la institución. Los maestros del aula de aceleración, comentaban en reuniones conjuntas con todo el profesorado sobre los éxitos académicos de sus estudiantes, hablaban de las metodologías que allí se empleaban para el aprendizaje y los resultados satisfactorios que obtenían. Sin embargo, los maestros de aula común manifestaban todo lo contrario, que estos chicos estaban fracasando escolarmente, porque llegaban sin las nociones necesarias para cursar alguno de los grados en los que son insertados.

Esto generó discusión alrededor de las prácticas pedagógicas que se empleaban tanto en un aula como en otra. En los dos casos no se expresaba si alguno sabía a profundidad lo que pasaba en la vida de cada uno de los niños que nombraban, el por qué de sus éxitos o fracasos. Razón por la cual, en esta investigación se decidió en conjunto con la directora de tesis, preguntar sobre la vida académica y socioemocional de estos niños, qué pasaba cuando se transitaba de un aula a otra. Parecía un tema no prometedor, porque era tan incierto que no se podían establecer conjeturas para dilucidar tal planteamiento.

Se establecieron algunas preguntas preliminares para llegar al campo de investigación, lo primero fue indagar sobre la historia del programa, en específico el aula de aceleración, cuándo se implementó, por qué surgió la idea y que resultados se estaban obteniendo. Esto tomó algunos meses, se contactó con la entidad que lo agencia y ejecuta, donde ellos facilitaron varios materiales para revisar: informes, balances sobre instituciones educativas distritales que han implementado dicho programa, metodologías aplicadas para la enseñanza, algunos módulos como cartillas se utilizaban dentro del proceso de aprendizaje de los estudiantes, entre otros.

Esta información, posibilitó establecer algunas nociones y preguntas previas, con el fin de conocer los procesos que se estaban guiando en el aula de aceleración desde elementos estructurales como las políticas que se tienen en cuenta el tipo de población que atienden (población en situación de extraedad y desescolarizada), el acompañamiento tanto familiar como psicológico para cada uno de los niños y niñas que se encuentran allí. Al igual, se entró a comparar con aula común en cuanto los procesos que se estaban llevando a cabo con estos chicos. Por ende, surgió la necesidad de dar protagonismo a las voces de los estudiantes que pasaron del aula de aceleración del aprendizaje al aula regular, y desde ellos establecer nuevas nociones y categorías, como centro de interés de esta investigación.

La investigación se desarrolló en el Colegio Distrital Estrella del Sur, ubicado en la ciudad de Bogotá y en la localidad diecinueve (ciudad bolívar), donde se cuenta con dos aulas de aceleración del aprendizaje divididas en procesos básicos que atienden a niños en situación de extraedad menores de nueve años que aún no saben leer y escribir, y el aula de aceleración que reciben los provenientes de procesos básicos y a la vez aquellos que son mayores de nueve años y aún no tienen el código lecto-escritor.

Al leer detalladamente sobre el programa, sus resultados y el proceso llevado a cabo con los estudiantes, surgió la necesidad de revisar, analizar y escribir sobre los hallazgos en materia de transicionalidad, debido a que estos programas de compensación buscan como “estrategia pedagógica adecuar las metodologías, los contenidos y crear las condiciones para que todos y todas permanezcan en la escuela” (Martínez, Infante Acevedo & Parra Espitia, 2010:199), al atender los niños que se encuentran en extraedad¹, a partir de la implementación de estrategias de enseñanza particulares, con el paso al aula regular se encuentra con una ruptura en los estilos de enseñanza.

Factor que contribuyen a que el estudiante deba realizar su adaptación al medio social, y académico de forma contundente. La investigación está dividida en los siguientes apartados:

Planteamiento del problema, donde se aborda la pregunta problémica y se justifica la necesidad de indagar en dicho campo. En seguida, se establece un contexto referencial, que da cuenta sobre las Investigaciones previas realizadas por otros investigadores; después se establecen los referentes teórico conceptuales para definir preliminarmente las categorías con las que se iba a entrar al campo investigativo, ya teniendo claridades sobre dichas categorías pre-

¹ Para el ministerio de Educación Nacional considera que la extraedad es “el desfase entre la edad del alumno y el grado académico. Ocurre cuando un niño o joven tiene por lo menos dos o tres años más que la edad esperada, según lo establecido en la Ley General de Educación, para estar cursando un determinado grado” (Tomado de portafolio de modelos educativos del Ministerio de Educación nacional de Colombia)

establecidas conceptualmente, se realiza un diseño metodológico , en el cual se define teóricamente la perspectiva investigativa y el método con el cual se entra a recoger los datos, para posteriormente analizarlos.

Después de este proceso de indagación, al análisis de los datos de manera rigurosa y sistemática, se procede a la escritura de hallazgos, donde se establecen nuevas categorías que se acercan al objeto de estudio y dan cuenta sobre el proceso transicional académico y socioemocional de los estudiantes que pasaron del aula de aceleración del aprendizaje al aula común. Teniendo los resultados ya descritos en los hallazgos se concluye el trabajo investigativo con algunas recomendaciones y posibles propuestas para el manejo en cuanto las transiciones académicas y socioemocionales.

Planteamiento del problema

La escuela como el escenario que ha sido construido con el propósito de “educar” a los sujetos e insertarlos en un determinado sistema, se ha legitimado de manera contundente en las sociedades, sin importar la tendencia política, cultural y social, simplemente la escuela se inmiscuyó en los discursos y la cotidianidad de la sociedad. “...la escuela presta hoy servicios tan variados, que casi podría preguntarse más bien en cuál de las cuestiones vitales de la sociedad la escuela no tiene injerencia.” (La escuela como sirvienta de todo servicio , 2000)

Ella tiene apuestas que obedecen a algunas formas como medio eficaz de propaganda para las reglas primordiales de la educación y para los conocimientos elementales de la moral (La escuela como sirvienta de todo servicio , 2000), sus funciones ya han sido establecidas, no cabe duda que su papel en la educación de los sujetos determina sus roles y su proyección en el mundo laboral, social y cultural.

¿Qué sistema político y social ha puesto en duda la función de la escuela, más allá de los académicos?, ¿quiénes han puesto en duda el papel de la educación?, todos los sistemas de índole político, económico y social, dentro de su discurso apropiaron la “educación y la escuela” como conceptos que no son cuestionados. Históricamente se han empleado expresiones tales como una “educación abierta para todo el mundo”, “una educación para todos”, entre otras. Para no ir tan lejos la expresión “una educación para todos” fue usada en América latina por Simón Rodríguez, para resaltar proyectos pedagógicos divergentes e incluso antagónicos. (Imen, 2012)

Sin embargo en todas estas apuestas de una “educación para todos”, cuando se ha avanzado en materia de cobertura y se pretende llevar la escuela hasta los lugares más recónditos, se presenta una problemática constante y es el fracaso escolar. Según Izquierdo (2005), dicho fracaso fue considerado en un principio como un fenómeno educativo que pareciera que no tuviera consecuencias tan relevantes, sin embargo se fue configurando como un factor que perjudicaba a los que estaban dentro de la escuela, en cuanto los impactos de carácter psicológico y emocional. Puesto que el problema no reside simplemente en sus evaluaciones y valores cuantitativos, sino es la inestabilidad del estudiante cuando se descompensa en relación con su grupo y no logra los aprendizajes propuestos para el año lectivo. Para solucionar tales circunstancias, las instancias políticas paulatinamente se plantearon como objetivo nivelar en contenidos a los estudiantes para que vuelvan a insertarse al sistema educativo ordinario.

La Institución Educativa Estrella del Sur viene desarrollando uno de los programas compensatorios propuestos por el MEN con el nombre de "volver a la escuela", el cual atiende población en situación de extraedad, éste cuenta con dos aulas: una denominada procesos básicos y la otra aceleración del aprendizaje, su intencionalidad es nivelar en materia de aprendizajes a los estudiantes que ingresan allí, con el fin de promoverlos al aula regular y que continúen con el curso normal de la escuela. Estos estudiantes que son matriculados en el “programa

volver a la escuela”, son seleccionados bajo parámetros que constan de lo siguiente: provenir de lugares en situación de vulnerabilidad, ser desplazados por la violencia, reprobado años consecutivos y encontrarse en extraedad (Gutiérrez y Puentes: 2009).

La escuela donde se desarrolló la presente investigación, para el interés de la misma y el programa “volver a la escuela” es un espacio donde convergen diferentes sujetos con múltiples situaciones de vulnerabilidad que afectan sus aprendizajes, sus continuidades escolares y la manera en que se relacionan en ese contexto educativo. Sujetos con distintas realidades en un sólo espacio, pretendiendo conocer, preguntar, dilucidar nuevas respuestas a sus inquietudes y finalmente promoverse de un grado a otro. Dichos sujetos han vivido cambios drásticos a sus vidas, donde factores como el desplazamiento forzado, nuevas formas de vida, ilusiones, expectativas, de familia, entre otros.

Estos cambios o pasos se conocen como un proceso transicional, y es aquí donde se pone de manifiesto la necesidad de hablar sobre el programa “volver a la escuela o aceleración del aprendizaje” implementado en la Institución Educativa y la manera en que éste ha impactado, además del por qué surgió esta iniciativa dentro del claustro. La escuela como espacio de formación fue pensada para atender de manera uniforme a las poblaciones que llegaban allí, no contaba con la posibilidad dentro de su cotidianidad que otros sujetos con características diferentes formaran parte de este escenario, sin embargo poco a poco se fue llenando como lo dice Skliar y Téllez (2009) de sujetos escindidos y múltiples que no se ajustaban a los esquemas convencionales y por ende tienden a presentar fracasos escolares en algunas circunstancias (Izquierdo, 2005).

La presente investigación toma como foco de interés las transiciones académicas y socioemocionales de los estudiantes que pasan del aula de

aceleración del aprendizaje² al aula regular. El trabajo de este programa está centrado en estudiantes que presentan situación extraedad y uno de sus principales propósitos es reinsertarlos a la vida académica mediante un acompañamiento a nivel psicosocial por medio de la resiliencia³ y un trabajo en contenidos para nivelar a los estudiantes y posteriormente integrarlos al aula ordinaria con el fin de que prosigan su proceso de aprendizaje hasta culminar la educación básica y media vocacional.

Ciertamente, el programa “volver a la escuela”, y puntualmente el aula de aceleración ha implementado estrategias muy importantes en términos de materiales, proyectos de aula, salidas de campo, acompañamiento por parte de las entidades promotoras hacia los docentes que ejecutan el programa en las escuelas, procesos de evaluación, seguimiento permanente y retroalimentación constante que hacen que dicho programa sea valorado como estrategia educativa que se articula con el plan sectorial de educación, promovido por la Secretaría de Educación de Bogotá.

Esto refleja la preocupación por parte de los docentes que hacen parte del programa, quienes manifestaron que no hay un sistema formal de seguimiento de los niños desde que llegan al aula regular hasta que terminan sus estudios de bachillerato (Gutiérrez y Puentes: 2009, p. 38). Los estudiantes dejan de ser considerados como sujetos que provinieron de un “programa especial” y son considerados como estudiantes “regulares”, a los cuales se les exige igual que sus pares académicos.

² Gutiérrez y Puentes (2009) describe el aula de aceleración del aprendizaje como parte de las políticas del programa volver a la escuela que fue creado hacia el año 2001 con el objetivo de acelerar en materia de aprendizajes a los estudiantes en situación extraedad.

³ De acuerdo a las investigaciones consultadas este término hace referencia a al abordaje psicológico y como forma terapéutica que ayuda a compensar y a generar un equilibrio en las funciones sociales y cognitivas, dicho de esta manera el trabajo entre pares es importante para enriquecer sus experiencias y aprendizajes. (Gutiérrez M. y Puentes G. 2009)

Adicional al proceso de acompañamiento y de interés por parte de los docentes de aula regular, no se cuenta con un proceso de seguimiento por parte de la secretaría de Educación de Bogotá, de las fundaciones que ejecutan el proyecto macro “volver a la escuela” y del personal experto en el tema. En una observación preliminar y en diálogos informales con los docentes de aula de aceleración, manifiestan que en aula regular no hay un acompañamiento y en algunas circunstancias no se continúa con el proceso individualizado, quizás por la dinámica propia del aula común.

Las dificultades en el proceso de transición del “aula de aceleración del aprendizaje” al aula ordinaria son complejas, en la medida que los estudiantes no cuentan con los apoyos necesarios para poder desarrollar su máximo nivel académico y alcanzar las metas propuestas para el año lectivo, produciendo así la pérdida de años consecutivos, fracaso escolar y deserción de la institución educativa.

Se han realizado varias investigaciones sobre el programa volver a la escuela, las cuales se retoman en el marco referencial, estas esbozan algunas dificultades generales, por ejemplo que la aceptación de los niños del programa en la institución fue el primer obstáculo: el rechazo se focalizó en los padres de los niños de aula regular. En la opinión del rector, comentaba que a estos niños los veían como “niños de la calle, delincuentes”, que podían influir negativamente en los demás (Gutiérrez y Puentes, 2009, p. 76)

Otra de las particularidades de estos programas de compensación, en este caso “aceleración del aprendizaje” es que el número de estudiantes es aproximadamente de diecisiete a veinticinco, cuentan con una sola maestra y el trabajo en cuanto a contenidos es por proyectos. Después del proceso que llevan en esta aula, cuando pasan al aula común, los estudiantes se enfrentan con grupos superiores en número y estos oscilan alrededor de cuarenta, hay asignaturas y no proyectos, en algunos casos cuentan con un docente para cada

una de ellas, la evaluación es cuantitativa y se aplica de la misma manera a todo el grupo, situación que conduce a que se generen condiciones académicas distintas que como consecuencia pueden generar cambios en las rutinas a las que los niños y niñas de este programa estaban acostumbrados. Además, algunas instituciones no implementan ninguna estrategia particular para la inclusión de estudiantes de un aula a otra, y los directivos se limitan a otorgar el cupo. (Gutiérrez y Puentes. 2009)

A partir de la implementación de este programa en la institución, surgen algunas preguntas respecto a las transiciones de los niños que pasan de allí a aula común y es sobre sus nuevas vivencias, los cambios a nivel socioemocional y educativo, además, de la manera en que dichos cambios favorecen sus aprendizajes.

El programa de aceleración del aprendizaje compensa en contenidos y hace acompañamiento psicosocial como se explicitó en apartados anteriores, esto ha sido según Gutiérrez y Puentes (2009), novedad en las instituciones educativas, sin embargo la dificultad reside cuando estos estudiantes llegan al aula común.

Revisando el informe investigativo de las autoras antes citadas, ellas presentan un apartado de entrevista que realizaron a una maestra de aula común de una institución Distrital, la cual manifestaba lo siguiente: “los niños de aceleración tienen diferencias de edades muy notorias con los niños del grado del aula regular”. Según ella, la mayor dificultad radica en que ellos no han aprendido lo suficiente sobre determinados contenidos propios de cuarto y quinto, necesarios para ser promovidos a sexto grado... más adelante se explicita que los chicos de aceleración no muestran mucho interés por la educación y tienen dificultades de concentración (Gutiérrez y Puentes. 2009, p. 108)

Cabe señalar que los niños que provienen del programa, cuando ingresan al aula regular, no cuentan con el apoyo tanto familiar como de diferentes profesionales con los que contaban en “aceleración del aprendizaje”, la edad es superior al promedio de sus compañeros, por lo tanto, si no superan los logros planteados para el año lectivo y lo que comúnmente se evalúa en cuanto contenidos, es probable que reprueben, quedando así nuevamente en situación extraedad.

Gutiérrez y Puentes (2009) afirman, en relación con algunas dificultades en el paso de aula de aceleración a aula regular, lo siguiente:

Los intereses difieren de los niños del grado al que ingresan, y esta situación conlleva a cierto aislamiento o produce el efecto contrario: los jóvenes dominan a los más pequeños. Esto requiere de acciones de integración de las distintas generaciones orientadas por un profesional en el tema. Por ello, es necesario que la Secretaría de Educación de Bogotá defina una estrategia de integración académica, pedagógica y social para todas las aulas, y un proceso de empalme claro y estructurado entre los docentes de aceleración y los que reciben a estos niños, a través de guías y materiales didácticos que retomen elementos de aceleración pero que también incluyan aspectos de la didáctica propia del bachillerato” (p. 114- 115)

Las investigaciones sobre el programa de aulas de aceleración han demostrado que los estudiantes que son incorporados al aula regular son susceptibles de perder el año o abandonar la escuela porque las exigencias de los niveles regulares son altas y no cuentan con una atención individualizada como la que recibían en el programa. Surge entonces la pregunta sobre las transiciones escolares, ¿qué pasa cuando llegan a otro espacio con dinámicas diferentes a las que traían en el año anterior?

A partir de la problemática expuesta, esta investigación se pregunta ¿Cómo vivencian las transiciones socioemocionales y académicas, los estudiantes que

pasan del aula de aceleración del aprendizaje al aula regular, en el Colegio Distrital Estrella del Sur?

Objetivo general

Analizar las vivencias en las transiciones socioemocionales y académicas de los estudiantes que pasan del programa “aceleración del aprendizaje” al aula regular en la Institución Educativa Distrital Estrella Del Sur.

Objetivos específicos

- Analizar las diferencias y similitudes en las dinámicas académicas del aula de aceleración y del aula regular, desde las percepciones de los estudiantes del programa de aceleración que pasaron al aula regular, los maestros del programa y los maestros de aula regular.
- Analizar las rupturas y continuidades en las relaciones socioemocionales desde la percepción de los estudiantes del aula de aceleración que pasaron al aula regular.

Justificación

El colegio distrital Estrella del Sur, es una institución educativa que ha adoptado el programa “volver a la escuela”, implementado el aula de aceleración del aprendizaje, como una estrategia para atender a niños y niñas que presentan situación de extraedad. Estos estudiantes tienen algunas particularidades en cuanto sus situaciones académicas en la medida que algunos estuvieron en aula común y al reprobar años consecutivamente fueron insertados en aulas de aceleración. Por otra parte dentro de este programa se atiende niños y niñas que por diferentes situaciones no entraron con la edad promedio al sistema y quedaron descompensados uno o más años respecto a los demás.

Dentro de este programa, con la implementación de estrategias para el aprendizaje de la lectura y la escritura, se logró un trabajo de alfabetización importante, en la medida que esto permitió el acceso al código lingüístico. Por otra parte hay un trabajo considerable desde orientación para el manejo de las emociones, de las dificultades y la resiliencia como forma de nivelarse o compensarse emocional y socialmente. Los contenidos son un pretexto, lo más deseado es que los estudiantes se inserten de manera tranquila al sistema escolar ordinario. (Gutiérrez y Puentes, 2009)

Sin embargo, el problema reside cuando llegan al aula común, allí no encuentran todas las herramientas pedagógicas ni el acompañamiento psicosocial, que traían el año anterior. Tales circunstancias llevaron a plantear el objeto de investigación, puesto que de acuerdo a la lectura inicial sobre la implementación del programa en la institución, y de acuerdo a la experiencia del investigador como docente de aula regular de la institución, se encontraron diferencias muy marcadas entre la metodología, los recursos, las formas de comportamiento y actitudes de los estudiantes que provenían del programa de

aceleración del aprendizaje y estos componentes en las aulas regulares. Cabe aclarar que aceleración del aprendizaje es un programa que busca adentrar al estudiante en el código lecto escritor y acelerar en los contenidos básicos para que éste quede nivelado, respecto a sus otros compañeros de edad similar.

La presente investigación es relevante en cuanto se evidencia un -vacío en el conocimiento, porque de acuerdo a lo revisado en la institución educativa, no se ha realizado un trabajo que dé cuenta sobre las transiciones escolares de estos estudiantes y tampoco hay evidencia alguna de análisis sobre acompañamientos en su proceso en las aulas comunes por parte de instancias internas del colegio o por los gestores del programa aceleración del aprendizaje (corporación dividendo por Colombia, secretaría de educación de Bogotá y el Ministerio de Educación). En este sentido, y atendiendo a la relevancia de las transiciones de acuerdo con la literatura consultada, se hizo necesario comprender puntos de vista, experiencias y expectativas de los maestros de este programa, así como los de niños que provenían de allí, y de los docentes y estudiantes de aula común.

En la búsqueda de investigaciones realizada sobre procesos de transiciones emocionales, académicas y sociales, específicamente del paso de aceleración del aprendizaje al aula regular en otras instituciones del país, al igual que en investigaciones de dicho programa a nivel de América como en Europa, no se encontraron investigaciones que exploren los puentes, mediaciones, nexos o formas de relaciones entre un aula y otra. Por lo anterior esta investigación pretende aportar al análisis de posibles puentes que se generen, o que se podrían proponer, entre aulas de aceleración y aulas comunes; de tal forma que los estudiantes den continuidad a sus estudios con los apoyos que requieren.

En las investigaciones consultadas sobre el programa volver a la escuela se resalta entre otros aspectos, que éste compensa y acelera aprendizajes. Propuesta novedosa que tiene características diferentes con el aula común, entre ellas un número menor de estudiantes, además de la variedad de proyectos que

integran el conocimiento, materiales como cartillas, cuentos, entre otros. Sin embargo como se ha explicitado en párrafos anteriores, no se encuentra como categoría analítica las transiciones vividas por los estudiantes que pasan de este programa al aula común, en la medida que ellos llegan al aula y debe insertarse a la dinámica propia, y no se conoce si cuentan con un acompañamiento para que los estudiantes se adapten a dicha dinámica.

Las investigaciones consultadas explicitan que los estudiantes pasan de su proceso en “aula de aceleración del aprendizaje” a un grupo amplio de compañeros, donde deben cursar los contenidos sin ningún tipo de adaptación, estrategia didáctica diferencial o trabajo personalizado, debido a que el maestro de aula regular centra su interés en la generalidad y homogeneidad de contenidos, estrategias y evaluaciones. Las investigaciones también afirman que algunos docentes manifestaron que no existe un sistema formal de seguimiento de los niños que llegan al aula regular.

Los hallazgos en la investigación sobre las transiciones permitirán la reflexión, el análisis y las percepciones sobre el proceso académico, emocional y social de los niños y niñas que hacen este paso entre un aula y otra, en la medida que sus voces se vuelven axiomas que nutren el deber ser de la escuela, como escenario de formación permanente de estos estudiantes que más allá del aprendizaje de contenidos, son sujetos integrales llenos de emocionalidades que motivan sus construcciones académicas cuando la escuela logra dar respuesta.

Contexto referencial

Investigaciones previas

En el presente apartado se analizan ocho investigaciones, varias de estas referidas a programas de aceleración del aprendizaje y otras centradas en las transiciones escolares. Las investigaciones fueron las siguientes: el informe oficial de la secretaría de educación sobre el programa “volver a la escuela: Aceleración del aprendizaje” del año 2009, Magallanes (2011), El trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en Alumnos de situación de extraedad; Gutiérrez y Puentes (2009), Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención de la población vulnerable con extraedad en Bogotá; Picardo y Victoria (2009), Estudios de políticas inclusivas. Programa de educación acelerada el Salvador; Méndez, Montes y Rocha (2012), Modelos escolares contemporáneos; Vogler, Crivello, Woodhead (2008), La investigación sobre las transiciones sociales en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas; Gimeno (1996) La transición a la Educación Secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares; y Abello (2008), Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá.

Como análisis categorial de las investigaciones y, teniendo presente los intereses del presente estudio, se dará cuenta de los avances en las transiciones escolares, luego sobre las nociones de sujetos que circulan en las investigaciones, considerando esta última categoría relevante en cuanto varias de las investigaciones consultadas explicitan estas nociones y porque es a los sujetos reales a quienes les acontecen las transiciones. Y por último, se plantean perspectivas de las investigaciones sobre la valoración social de la educación.

Avances en el estudio de las transiciones escolares;

Vloger, Crivello y Woodhead (2008), consideran que las transiciones escolares están enmarcadas por unos rasgos que se perfilan en la medida que el niño y niña va evolucionando y pasa de un estadio a otro. Aquí se encuentran transiciones de carácter social, cultural y escolar. Para este último, definieron las transiciones escolares como políticas y prácticas centradas en el niño quien ha superado logros debidamente ordenados en el tiempo, los cuales marcaron jalones evolutivos dentro de las instituciones educativas.

Puntualmente, la edad es un criterio determinante puesto que está basado en las concepciones psicológicas y cognitivas establecidas por diferentes estudios de la psicología, donde la edad cronológica se asocia con la edad mental, además que marca unas etapas y el paso de un estadio a otro. Este estudio arrojó como hipótesis que sobre todo en los países occidentalizados, los años cumplidos, marcan una pauta importante y son el criterio para ingresar al sistema escolar (Vloger, Crivello y Woodhead 2008, p.37). Lo anterior a diferencia de otros grupos considerados como minoritarios, tales como las etnias, los cuales tienen parámetros diferentes para la educación de sus comunidades.

De acuerdo con el barrido histórico que realizaron, la edad como un factor para acceder a la escolarización, es un fenómeno reciente, con origen en los Estados Unidos y el Reino Unido, a partir de la introducción de leyes relativas al trabajo infantil y la escolaridad obligatoria a fines del siglo XIX.

Los anteriores afirmaron que las transiciones están vinculadas a tres factores importantes: el primero de ellos, el más relevante socialmente, es la edad, del cual se da cuenta claramente en las escuelas de educación ordinaria; en menor medida las asociadas con el género; y por último, las de carácter social que se asocian más con un tema de estratificación o cambio de status.

A continuación, se presentarán algunas experiencias en el trato a las transiciones tanto en la vida escolar como en la cotidianidad, el contexto del análisis realizado por dos autores es Estados Unidos:

Harkness y sus colegas, citados por Vloger, Crivello y Woodhead (2008), indagaron en la ciudad de Hartford (Connecticut) en Estados Unidos, los itinerarios y transiciones del hogar a la escuela. En el año 1999, se dedicaron a seguir dos grupos focales compuestos por niños de sexto y séptimo grado en una escuela que iba desde la educación pre-inicial hasta el octavo grado⁴.

A partir de la propuesta el proyecto GEAR UP (prepárate) puso en marcha una gran variedad de actividades extracurriculares a fin de mejorar las relaciones entre los niños, sus cuidadores y la escuela. Mediante la participación de los hermanos menores, los padres fueron interviniendo cada vez más en dichas actividades. Se logró destacar que los tipos de transición que se daban en los contextos escolares, fueron consideradas como evolutivas, puesto que tenían un mejor dominio en las herramientas de tipo cultural del lugar en el que se encontraban.

Otro ejemplo citado en este informe investigativo se relacionó con los de ChildrenCrossing Borders (niños que cruzan fronteras), a partir de la observación de cómo los niños “inmigrantes” transcurren un día cotidiano de clase y se relacionan con sus demás pares académicos, analizaron las fronteras culturales que atraviesan las familias cuando llegan a un lugar con composiciones diferentes ya sea de tipo étnico, idiomático, idiosincrático, entre otros factores. Frente a los resultados, generaron metodologías de atención para estos niños con el fin de que se adaptaran fácilmente a la escuela y superaran los obstáculos presentados por los cambios y transiciones.

⁴ Esta escuela tomó parte en el proyecto GEAR UP (o sea “Prepárate”) de la Universidad de Connecticut, que era un programa con financiamiento federal para ayudar a los niños a completar la educación secundaria y proseguir su formación.

Esta investigación da cuenta de algunas metodologías las cuales denominaron “mosaico”, para investigar las transiciones basadas en la escucha de los niños pequeños con su diversidad de opiniones respecto al momento que estaban pasando. La metodología “mosaico” se caracterizó como: participativo (respeto por las voces y opiniones de los niños), reflexivo (interacción y reflexión sobre las experiencias contadas por los niños), adaptable (se aplicó en diversidad de contextos), centrado en las experiencias vividas por los niños (se aparta de la visión de los niños como usuarios o consumidores) y está anclado a la práctica (lo usaron para realizar evaluaciones a nivel institucional).

Otra investigación que hace referencia a las transiciones sociales y académicas, fue desarrollada por Rocío Abello Correa en el año 2008, se titula: Las Transiciones al inicio de la escolaridad en una Institución educativa de carácter privado en Bogotá: una experiencia de construcción de sentido. Como requisito de grado para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud.

La investigadora habla sobre la problemática de las transiciones sociales al inicio de la escolaridad a partir de las perspectivas de los niños frente a la escolaridad, las de sus padres, maestros, directivos docentes y expertos en el campo educativo. Indagan por factores intervinientes en el manejo de las transiciones, de tal forma que permitan a los distintitos actores prepararse para facilitarlas, desarrollando acciones de articulación horizontal como la escuela, familia e instituciones presentes en el territorio⁵.

La autora también planteó que las transiciones deben ser manejadas por las familias puesto que esto es una oportunidad para que junto al sistema escolar se apoye el proceso escolar de los niños. Además, que al tener claridad sobre sus

⁵ La metodología investigativa consistió en lo siguiente: trabajo con grupos focales, para mirar el fenómeno de las transiciones en la primera infancia; aplicación de entrevistas semi-estructuradas a tres expertas en el tema de la deserción y el fracaso escolar; análisis e interpretación de los resultados que arrojó categorías que hablaban sobre el cambio y la adaptación que afectan sus relaciones sociales y su emocionalidad.

procesos, se puede generar una articulación horizontal escuela- familia, y vertical preescolar- primaria.

En las conclusiones se pone como apuesta que el Ministerio de Educación Nacional debe crear una política pública de primera infancia en los que se contemplen formas de manejo de las transiciones escolares, puesto que se evidencia la carencia, en las instituciones escolares, de metodologías que se expliciten para el manejo de articulaciones horizontales y verticales que faciliten la adaptabilidad del cambio en los niños.

El aporte específico sobre las transiciones es que son un proceso complejo que supone tensiones entre continuidades y discontinuidades, convergencias y divergencias, dominancias y emergencias. Esta reflexión permite comprender que se requieren directrices para un trabajo articulado de los distintos actores: niños, familias, docentes, directivos docentes, institución educativa y el sistema educativo que posibiliten prepararse para facilitar el tránsito del niño del hogar al preescolar y de éste a primero con el fin de ampliar cobertura con calidad, fortalecer la retención y con ello, garantizar el derecho a la niñez.

Por otra parte hace una serie de recomendaciones como plan estratégico que permita prácticas de manejo con el fin de reconocer las continuidades y discontinuidades en el proceso. También en el ámbito de las transiciones es importante tener en cuenta la diversidad de los niños y las historias de vida con que llegan a la escuela, esto con el propósito de hacerlos conscientes de los cambios en cuanto rutinas, áreas de trabajo, número de compañeros y todas las actividades que serán parte del trabajo cotidiano en la institución educativa.

Otro aspecto que va en concordancia con lo mencionado anteriormente es la asesoría individualizadas a las familias con redes de soporte comunitario, debido a que si algunas de estas familias llegan de lugares diferentes no sólo la

adaptabilidad a la escuela de sus hijos se constituye como un proceso de tránsito, sino la adaptabilidad a un contexto diferente.

Neuman citado por Abello (2008) pone de manifiesto que las visiones, lenguajes, currículos, pedagogía y condiciones estructurales de la escuela son barreras que dificultan las transiciones de los niños, generando así desadaptaciones escolares, socioafectivas y problemas de salud. Por ello, la evaluación como instrumento de recolección de información, no sólo se debe centrar en los aprendizajes adquiridos, sino en el desarrollo integral de los sujetos, puesto que ese intervalo de un grado a otro los enfrenta a situaciones que deberán manejar sin la previa preparación.

Las transiciones escolares, según los autores consultados son inevitables y es necesario acompañarlas puesto que de alguna manera reflejan una evolución y una forma de acomodación social, la cual no es estática sino siempre movable. Por ende se hace necesario pensar y actuar social, política y culturalmente.

Los programas de aceleración del aprendizaje y sus relaciones con la educación y la escolaridad;

La educación como campo de formación de los sujetos, está ligada a elementos de origen político, en la medida que los Estados, los gobiernos y ministerios definen desde sus perspectivas lo que los educandos deben aprender. Para tal fin se tiene en cuenta las capacidades cognitivas de los estudiantes y la fluidez con que pueda responder a los desafíos del aula, con medición de instrumentos como la evaluación permanente por parte del maestro, allí se revisará la apropiación de los conceptos que se han enseñado, el dominio conceptual, la asertividad en sus respuestas y la interpretación de los desafíos propuestos.

Gutiérrez et al (2009), sostienen que el Ministerio de Educación Nacional dentro de su proyección 2006- 2010, ve la educación como una herramienta para la construcción de un país más competitivo que permita brindar una mejor calidad de vida a sus habitantes. De tal manera, la política educativa se ha estructurado en tres líneas de acción primordiales a saber: Cobertura, con la que se pretende ofrecer el servicio educativo a una mayor proporción de la población que no ha tenido acceso a él; Calidad, con la que se busca cualificar la efectividad y pertinencia de los programas académicos, al igual que la formación de los docentes; y Eficiencia, con la que se pretende modernizar el sistema educativo para que llegue de manera oportuna y contextualizada a todo el territorio nacional.

Sus apuestas están centradas en la disminución de las tasas de analfabetismo que se dan en cifras porcentuales del 7,6% en el año 2009, según el Ministerio de Educación Nacional, dato expresado en el informe de Gutiérrez y Puentes (2009), esto significa que casi tres millones de personas no han tenido la oportunidad de acceder a la lectoescritura, situación que refuerza su condición de vulnerables y víctimas de la exclusión, además que limita el desempeño efectivo laboral y los lleva a vivir en condiciones de pobreza. Esto pone de manifiesto que las personas que no acceden a la lectura y escritura son consideradas analfabetas o si han pasado por la escuela y no han logrado culminar sus estudios se les designa el calificativo de analfabetas funcionales, asociándolos dentro de la categoría vulnerables.

El Estado colombiano para disminuir las brechas sociales, se propuso como meta para el año 2019 generar procesos de inclusión educativa, cuya finalidad es lograr la cobertura del 100% de niños y niñas dentro del sistema educativo, es decir, la ampliación de la red escolar. Al analizar el problema se pone de manifiesto que la expansión de la educación es tan solo uno de los aspectos de los programas de política educativa, puesto que al ampliar la cobertura, también es fundamental responder a aquellos estudiantes que presentan condiciones particulares o especiales que no encajan dentro del sistema ordinario de

educación. El gobierno a través del Ministerio de Educación Nacional adopta un programa compensatorio como alternativa pedagógica que posibilite resolver el problema de tales particularidades como la situación de extraedad que presentan los estudiantes que se encuentran por fuera del sistema escolar o han fracasado escolarmente. (Corporación Dividendo por Colombia , 2011).

Por otra parte Picardo y Libreros (2009) retoman el concepto de inclusión como un factor importante que expande la cobertura en los sistemas educativos, situación que planteó un problema en la falta de garantías para atender con calidad a los estudiantes. Esto refleja un común denominador y es que pareciera que los Estados se pusieran de acuerdo para hablar un mismo lenguaje, porque todos han adoptado la cobertura y la calidad como banderas políticas para mejorar la educación. Por lo tanto la educación ha sido un factor universal y descontextualizado a la vez, que para el caso del Salvador las escuelas que están en lo rural no logran la cobertura universal. Los niños y niñas que van de las zonas rurales a las ciudades no son atendidos de manera efectiva y además la escuela no responde a sus intereses ni de los que se encuentran en las ciudades.

En el Salvador se implementó el programa “aceleración del aprendizaje” a partir de las experiencias que hubo en países como Colombia y Brasil, su propósito fue disminuir las tasas de sobre edad que se presentaba en los contextos regionales y distritales, siguiendo el objetivo que todos los estudiantes cursen los once grados de escolaridad.

Esta situación lo que refleja es que la educación no está puesta en sospecha, es decir este término se aduce como natural en los ámbitos sociales que plantean dicha tesis, razón por la cual se ve como beneficioso lo que ha hecho el estado en materia de escolarización de los estudiantes que se encuentran en situación de extraedad, no se ha analizado la pertinencia de las escuelas, de los programas, de su aplicabilidad, en tanto su pretensión está orientada a la reinserción de todos los individuos que se encuentran en edad escolar.

Por lo tanto los niños que se encuentran en situación extraedad, para el modelo actual no deben estar fuera del sistema, lo contrario deben incorporarse así sea a través de programas especializados que favorezcan sus aprendizajes y permitan obtener los conocimientos que demanda el currículo actual. Es así como la investigación realizada por Méndez, Rocha y Montes (2012) sobre modelos contemporáneos se centró en la tesis, que sostiene que la escuela acelerada reside en que esta es una forma de albergar a los sujetos que provienen de diferentes contextos y situaciones, cuyo objetivo se ha centrado más en nivelarlos conceptualmente para que ingresen a la educación ordinaria. En su proyección y sugerencia se dejó como recomendación, la aplicación de una metodología de pensamiento acelerado-definido, con experiencias educativas estimulantes centradas en las capacidades y fortalezas de todos los niños, mediante una dinámica enriquecedora educativa para que logren avanzar de manera más rápida en los planes de estudio.

Es importante resaltar que el sujeto en sí mismo, se configura como un ser que depende de un contexto y como agente activo del propio cambio, además que se necesita un modelo pedagógico que atienda a sus características, en este caso se menciona el aprendizaje significativo que parte de la cultura del niño, y la resolución de problemas del mundo real. Aquí se considera menester que la escuela acelerada sea auténtica, interactiva, inclusiva y continua.

La escuela acelerada pretenden atender esencialmente las necesidades educativas de los grupos poblacionales en situación de pobreza y/o vulnerabilidad, condición que los sitúa en desventaja social en relación a los demás grupos sociales en cuanto a trayectorias académicas, que se dan por: bajo rendimiento, abandono, repetición, sobre-edad, cobertura, bajas expectativas e inadaptación escolar, entre múltiples situaciones.

Méndez, Rocha y Montes (2012) sustentan que la educación puede contribuir a lograr un mundo con menos violencia, más tolerante, más desarrollado y con un medio ambientalmente mejor; al mismo tiempo coadyuvar al progreso social, económico y cultural. La educación en este texto es tomada como un cambio social, con apuestas a las transformaciones individuales de los sujetos y orientada al trabajo cooperativo.

Estas investigaciones consideran los proyectos de aceleración del aprendizaje como una respuesta eficaz que adoptaron e implementaron estos países como Colombia, Brasil, el Salvador, entre otros para atender a los estudiantes que se encuentra en situación de extraedad. Al igual se demuestra la cantidad de recursos económicos que se han canalizado para abanderar la propuesta y que dicho programa cuente con todos los materiales y profesionales idóneos que atiendan a los estudiantes de manera efectiva y logren compensar y nivelar los aprendizajes que requieren para llegar al aula regular.

Nociones de Sujetos en los estudios sobre las transiciones escolares;

Esta categoría abordará las concepciones y conceptos sobre los sujetos de la educación desde las investigaciones consultadas, las cuales tienen una mirada a partir de la experiencia arrojada por los centros educativos que fueron foco de interés para estas. A continuación, se presenta el análisis sobre el sujeto como estudiante, el sujeto de derechos y sobre el sujeto maestro.

Sujeto- Estudiante;

De acuerdo con Gutiérrez y Puentes (2009)⁶ los sujetos de la educación en aceleración del aprendizaje son considerados como aquellos estudiantes que provienen de situaciones adversas, complejas, de contextos en situación de conflicto, quienes presentan fracaso escolar, reprobación de años consecutivamente, deserción escolar, entre otros. Factores que contribuyen a que se descompensen en edad y contenidos necesarios para el grado al que deberían cursar, esto para el sistema educativo formal se refiere a una descompensación en uno o dos años respecto al grupo en el que deberían estar.

Además, los estudiantes que generalmente desertan de la escuela, presentan algún tipo de desventaja respecto al grupo de sus compañeros, tienen algunas dificultades ya sea de carácter cognitivo o social y son asociados directamente con el concepto de pobreza y/o vulnerabilidad, condición que los sitúa de manera diferencial respecto a otros. Estos estudiantes necesitan compensar ciertos aprendizajes, cumplir con logros y requisitos básicos propuestos por la educación ordinaria. Situación que les da un rol especial dentro de una política compensatoria como lo es el programa “volver a la escuela”, que tiene como foco de interés las poblaciones en situación de extraedad.

⁶ Este es un informe investigativo que se centró en cuatro centros educativos como pioneros en la aplicación del “programa volver a la escuela” en aulas aceleradas en la ciudad de Bogotá, se sistematizaron las diferentes experiencias, a partir de la aplicación de instrumentos tales como entrevistas semi- estructuradas, observación directa y participante, que permitieran recoger y balancear acerca del impacto del programa, la pertinencia y los resultados en materias de aprendizaje. La revisión de este informe para tal efecto, es menester en la medida que permitió analizar cada situación presentada, las posibles dificultades y los aspectos que faltan por trabajar. Entre los cuales se encontraron la falencia y seguimiento en el proceso de los estudiantes que pasan de Aceleración del aprendizaje al aula regular, puesto que lo explicitado a lo largo de esta investigación resaltando las entrevistas de maestros, manifestaron que no hay un sistema formal de seguimiento, lo cual conduce a que estos estudiantes presenten nuevos fracasos escolares y posiblemente deserten de la escuela.

Dichos programas posibilitan la continuidad de los estudios, a partir de diversas propuestas educativas que tenga en cuenta a estos sujetos con sus trayectorias escolares reales, sus edades, con maestros y profesores capacitados ad hoc, con materiales educativos específicamente elaborados para estas situaciones educativas. Con el fin de atender de manera específica, se implementó como política del programa, que el número de estudiantes fuera mínimo y las áreas o asignaturas se trabajaran a partir de proyectos y situaciones problémicas que abordaran el conocimiento de manera integral, con la practicidad de resolver situaciones en las que se requiere el componente cognitivo a partir del análisis y la solución eficaz de dichos problemas.

Otra de las investigaciones que abordan esta categoría es la de Picardo y Victoria (2009)⁷, realizada en la ciudad del Salvador, titulada, Estudios de políticas inclusivas. Programa de educación acelerada el Salvador, los autores se basaron en las experiencias de otros países y la propia de sus comunidades salvadoreñas.

El sujeto de aceleración del aprendizaje, para este caso, es aquel que presenta dificultades en materia de aprendizajes, repitencia, abandono escolar y deserción escolar, quedando fuera de los parámetros establecidos por los ministerios de educación, además, no son permanentes en las escuelas y se trasladan de un lugar a otro, por razones de conflicto, mudanza de vivienda entre otras circunstancias.

⁷ La investigación se centró en demostrar la transformación de las realidades educativas de los sujetos en condiciones de vulnerabilidad, los violentos, los provenientes de hogares disfuncionales, maltrato infantil, entre otros, que abandonaron la escuela o no accedieron a ella y se encontraron en edades por encima al promedio escolar. Esta investigación es relevante para el tema de la contextualización teórica, puesto que se toman insumos como sus experiencias y el contexto mismo, que permite realizar un paralelo con el caso colombiano, cuyo epicentro está situado. También la metodología que usaron para dicha investigación coadyuva a situar modelos y metodologías propias de la investigación que permitirán apropiarse algunos instrumentos, desechar otros y mejorar los que se implementen.

Evidenciaron que estos estudiantes al pasar de una escuela a otra, se les desconocían sus trayectorias, sus experiencias e incluso sus fracasos escolares y sociales, que para estos investigadores denominaron una negación de la historia educativa de los sujetos. Dicha problemática condujo a que el estado salvadoreño considerara esto como un asunto de política pública y para ello diseñaron diferentes estrategias educativas que permitieran acelerar, reorganizar los currículos, idear otros circuitos y formatos educativos, con el fin de evaluar, hacer seguimiento y tener un registro claro sobre los estudiantes que formarían parte de los programas de compensación.

De la misma forma; Méndez, Montes y Rocha (2012), en su investigación titulada, Modelos escolares contemporáneos, comprendieron al sujeto de aceleración del aprendizaje como el niño que se encuentra descompensado y presenta retraso escolar o bien, con aptitudes sobresalientes, además que se encuentra en grupos con desventajas sociales tales como pobreza y/o vulnerabilidad, condición que los sitúa también en desventaja social en relación con los demás grupos sociales en cuanto a trayectorias académicas. Estas trayectorias resaltan por: bajo rendimiento, abandono, repetición, sobre-edad, bajas expectativas e inadaptación escolar, entre otros. Ellos necesitan ser atendidos por un programa especial que requiere de unos tiempos determinados para el aprendizaje.

Por tales circunstancias los niños que se encuentra con dificultades y retrasos escolares, necesitan de una metodología propia para combatir el rezago escolar en cortos periodos de tiempo para que más adelante ingresen al grado académico correspondiente. Por ende la función social de la educación es formar sujetos felices, tal vez esta es la utopía en la que muchos creerían que debe ser, la de cambiar estos modelos en los cuales supeditan ese campo de acción como lo es la escuela a las dinámicas del modelo imperante. Los esfuerzos de la escuela acelerada desde sus anales, han intentado generar redes de apoyos dentro de la

comunidad educativa, se percibe un trabajo amplio en este sentido y una actitud de cooperación por parte de los miembros de estas comunidades.

Por otra parte, la investigación de Gutiérrez y Puentes (2009) titulada “Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá”, hacen referencia a un sujeto como un corpus -contemplado dentro de la legislación por parte del Estado Colombiano, se dictamina y dice cuáles son esas prerrogativas que le son inherentes a la condición humana como lo inalienable y fundamental, es decir los mínimos a los cuales deben acceder en condiciones de equidad; por ejemplo, el derecho a la educación, el cual se traduce en la posibilidad de asistir a la escuela y cursar los grados correspondientes instaurados por el sistema oficial.

En esta investigación se relaciona el “programa volver a la escuela”, con la restitución de derechos los cuales se afirman que los niños y niñas son considerados sujetos de derechos por parte del Estado Colombiano. Muchos de ellos han sido vulnerados por las diferentes situaciones como el conflicto social y armado en que vive el país, el desplazamiento forzado, el despojo de tierras, el maltrato infantil, el abandono de sus padres, entre otros factores que han provocado en varias circunstancias el retiro de la escuela o la no entrada al sistema escolar.

Circunstancias que han llevado a que el Estado se vea abocado a generar alternativas que posibiliten la pronta solución y restitución de derechos, en especial el de la educación. En conjunto con las entidades territoriales que para el caso puntual de la investigación mencionada se refiere a las de la ciudad de Bogotá, se expresa en el análisis la inversión cuantiosa y la gestión tanto nacional como internacional para que se canalizaran los recursos en aras de fortalecer proyectos como los de aceleración del aprendizaje, además de la cobertura, la calidad, la pertinencia, el acceso y gratuidad de la educación dentro de la obligatoriedad del Estado en cuanto todos los niños y niñas del país.

Picardo y Victoria (2009) en su investigación, consideran al sujeto de derechos como aquel a quien las necesidades y carencias son generadas por el contexto en el que se encontraba, asimismo se inquietan por las trayectorias escolares de los estudiantes más pobres y quienes han repetido o abandonado la escuela e incluso nunca accedieron a ella. Los Estados demuestran preocupación por las situaciones que los pone en desventaja respecto a otros y debido a ello generan políticas para las escuelas con el fin de atender masivamente a la niñez e insertarlos al sistema formal de educación.

La investigación titulada, transiciones al inicio de la escolaridad en una Institución Educativa de carácter privado en Bogotá, realizada por Abello (2008), planteó que el niño como sujeto de derechos, se les debe reconocer como una necesidad y, de la misma forma comprender que tiene responsabilidades en su contexto, así, asumirse dentro de un rol social y reconocer las negaciones por parte de la cultura dominante. Afirma que sus derechos le han sido vulnerados por diferentes factores, entre los cuales destaca la poca atención por parte de los gobiernos locales, quienes deben garantizar el respeto y el goce de los mismos, no sólo desde programas de compensación o el aumento de instituciones educativas que amplíen la cobertura sino un acompañamiento permanente en sus proyecciones como sujeto.

De acuerdo con esta autora, es importante un enfoque garantista de los derechos de estos niños que exige programas y proyectos que se articulen como redes ya sea a nivel interinstitucional, intersectorial y de la sociedad civil. Para que proporcionen atención específica a la niñez y más aún a los que se encuentren en situaciones difíciles y de vulneración como las ocasionadas por el desplazamiento, el trabajo infantil, los abusos, entre otros. Para ello, la autora propone como mecanismo de defensa de derechos, puesto que no sólo estos los deben reconocer los Estados, ni la sociedad en su conjunto sino desde el sujeto mismo debe tener claros.

Sujeto Maestro;

Magallanes (2011), en sus análisis en la investigación “el trabajo colaborativo como estrategia de aprendizaje en alumnos de situación extraedad”, define el sujeto-maestro como un acompañante y mediador, en la construcción del conocimiento del educando, además lo comprende como un potencial en la formación de los individuos por su experiencia y recorrido de vida, por su construcción cultural y social. Además, que el maestro es considerado como aquel sujeto sobre el cual está la responsabilidad de que los estudiantes se compensen y lleguen a buen término con sus aprendizajes.

Gutiérrez y Puentes (2009) afirmaron que el docente encargado del programa de aceleración, es un profesional que se encuentra en la institución dedicado de manera exclusiva al programa de aceleración del aprendizaje, aplicando metodologías concertadas y lo aprendido en capacitaciones, además como un profesional idóneo y comprometido con la realización de las actividades propuestas por la Corporación dividendo por Colombia.

Por otra parte, resaltaron los requisitos que son importantes para que este profesional pueda guiar el programa, entre los cuales destacaron los siguientes, de acuerdo a los lineamientos dados por el Ministerio de Educación nacional: Ser formado en pedagogía (normalista y/o licenciado), capacitarse y desarrollar adecuadamente las metodologías propuestas por el programa volver a la escuela, ser una persona integral con dominio lúdico, didáctico y pedagógico. Ellos permanentemente reciben formación por parte de los operadores que ejecutan dicho programa, al igual que de la secretaría de educación de Bogotá. Hacen espacios de encuentro donde se intercambian experiencias significativas y se les da estímulos por su compromiso y su labor.

Estos maestros, adicional a los contenidos que deben impartir, tienen una misión importante en cuanto la formación emocional de los estudiantes,

desarrollando actividades donde se involucren los sentimientos de los estudiantes, para que puedan avanzar académica y convivencialmente a los grados de la educación ordinaria sin ninguna dificultad. Es decir que este profesional está más comprometido en dar a los niños del programa un apoyo y acompañamiento emocional que cognitivo.

Complementando las ideas sobre el sujeto-maestro, Picardo y Victoria (2009) hacen referencia al docente como un enseñante con calidad, además que este es el principal factor “determinante” en el quehacer educativo. Sin embargo mencionan también dentro de su contexto salvadoreño la pobre valorización social de la profesión, lo cual se refleja en las bajas tasas de inversión educativa y el poco salario. Los autores señalan otros elementos relevantes entre los cuales destacan al maestro cuenta con poco capital cultural y aquellos que deciden estudiar, por ejemplo, una licenciatura, según esta investigación, es porque no cuenta con los recursos suficientes para otras carreras, al igual que por sus resultados académicos previos.

Para estas investigaciones, el sujeto- maestro tiene un rol muy demarcado por aquellas instancias que generan la política educativa. Ellas lo conciben como un sujeto que acompaña el proceso educativo, que coadyuva con la formación de los educandos, que potencia los niveles de aprendizaje y como alguien que debe comprometerse en todo momento para que los procesos educativos sean exitosos. En el caso del maestro de los programas de aceleración del aprendizaje, deben tener una formación especial que les permita manejar idóneamente el programa, participan en extensas jornadas de capacitación y deben dar cuenta de todo el proceso que han llevado a cabo con los niños y niñas.

Referentes teórico-conceptuales

Se hizo referencia a partir de tres nociones que son importantes para comprender el objeto de estudio, se encuentran: Transiciones, sujetos y sujetos de las transiciones. El presente contexto conceptual toma distancia de los denominados marcos teóricos en tanto no pretende delimitar la búsqueda empírica, sino que se considera como un ejercicio que sensibiliza al investigador para comenzar a comprender un fenómeno, formular preguntas, comparar y producir datos, entre otros procesos investigativos. La escritura del contexto conceptual, fue un ejercicio de permanente construcción, los referentes fundamentaron perspectivas para acercarse al campo de trabajo investigativo, con el propósito de que las nuevas categorías que emerjan de la indagación aporten y continúen la construcción de dicho objeto de estudio.

Este capítulo se organizó en tres apartados: en un primer momento, y como fundamento social y político del escenario en el cual se construye la problemática de la presente investigación, se presentan referentes sobre escuela y sus relaciones con el fracaso escolar; esto porque la estrategia de las aulas de aceleración, en gran medida, sus apuestas se centran en fracaso escolar. Desde esta perspectiva, surgen preguntas sobre las transiciones ya no solo entre los niveles escolares, por ejemplo, sino también entre esta estrategia que dentro de la escuela tiene lógicas diferentes y la escuela misma. Luego, se abordan nociones sobre la categoría de sujetos, el investigador considera que no podrían abordarse las transiciones sociales, académicas y emocionales, sino se tiene en cuenta a estudiantes y docentes como sujetos del proceso, sobre quienes recaen múltiples miradas, transversadas por la escolaridad, sus intenciones y problemáticas, por lo tanto, acercarse a las nociones de sujeto permitirá discutir con los hallazgos desde comprensiones más profundas sobre y con los mismos sujetos. En un tercer momento, se conceptualizan las transiciones, cómo son comprendidas y desde qué lugares.

Escuela y fracaso escolar

La escuela es el escenario donde llegan todos los niños y niñas para acceder a la cultura, a las letras, tejer relaciones sociales con sus compañeros y maestros. Aprender lo que necesita para interactuar con el mundo, además, allí dan sus primeros pasos y construyen sus sueños como posibilidad para llegar quizás hasta el status que los prototipos o estereotipos sociales han puesto. Sin embargo desde esas perspectivas e imaginarios en torno a este lugar, los sistemas políticos han interferido allí a través de los ministerios de educación y le han dicho a la escuela lo que debe ser, lo que debe formar y hacia a donde debe llegar.

Actualmente tres proyectos se han configurado desde lo político- educativo, en los cuales el concepto de “educación para todos” está inmerso con ciertas intencionalidades: el primero es de la herencia neoliberal- conservadora definido en términos de acceso a la educación formal reglamentada con principios y desde prácticas laico confesionales; el segundo que ha avanzado a partir de medidas reparadoras del primer modelo en términos de acceso a la educación formal y concebida ésta como derecho social, derecho de ciudadanía o derecho humano que adopta medidas orientadas a la democratización del conocimiento; y, finalmente, el que aspira a construir una educación emancipadora (Imen, 2012)

Sin embargo en todas estas apuestas de una “educación para todos”, cuando se ha avanzado en materia de cobertura y se pretende llevar la escuela hasta los lugares más recónditos, se presenta una problemática constante y es el denominado fracaso escolar; según Izquierdo (2005), considerado este en un principio como un fenómeno educativo que pareciera que no tuviera consecuencias relevantes y tan sólo fuera un factor que perjudica a los que están dentro de la escuela, situación que genera en el niño o niña, impactos de carácter psicológico y emocional. Pues al perder el año por no cumplir con los requisitos establecidos, de acuerdo al autor consultado estos niños y niñas tienden a

descompensarse respecto a los otros y posiblemente se desmotiven por las situaciones vividas dentro de este escenario.

El fracaso escolar cada vez se impone como un problema social preocupante a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos. Para el caso colombiano, dicho fracaso se entiende en esta dimensión como la categoría que se expresa en dificultades para alcanzar las metas propuestas por las instituciones educativas, que en su mayoría se ciñen por los estándares o lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

La escuela, el escenario propicio que se encuentra en una constante encrucijada de culturas, donde convergen diferentes grupos sociales, desemboca en situaciones que generalmente llevan al fracaso educativo en dos aspectos; uno, la repetición, otro, el abandono escolar. Entre otros aspectos, ha puesto a prueba la política educativa con modelos concretos de organización escolar, metodologías, programas, cuyo papel primordial es compensar y acelerar el aprendizaje de los educandos.

Al revisar lo planteado por Eurydice citado por Izquierdo (2005), el “fracaso escolar” se ve como una expresión de la vida precaria y de la vulnerabilidad, y para la escuela de las ciudades, fracaso escolar se relaciona con las poblaciones que migran a las ciudades, en cuanto la mayoría se encuentran en situación de pobreza pues provienen de contextos generalmente adversos y con una formación cultural y de idiosincrasia distinta. Estos estudiantes que migran, por lo general son discriminados por sus compañeros y, encasillados por la forma en que se expresan, su acento, los pocos conocimientos respecto al estándar promedio del aula, entre otras problemáticas, que generan condiciones emocionales que afectan los progresos académicos, el aprendizaje y la adaptación social.

Al parecer, el fracaso escolar se puede considerar como una consecuencia de las desigualdades sociales y del poco acceso a oportunidades, también está

ligado con situaciones como vulnerabilidad, violencia en sus lugares de origen, desventajas socioculturales respecto al lugar donde llegaron y otro tipo de condiciones que se generan por situaciones particulares de la familia y del contexto del sujeto. Se presenta consecuencias como pérdida de asignaturas y el no alcance de los logros propuestos para el año lectivo. Llevando así a la deserción escolar y repitencia de años escolares, este último en aumento constante dentro de las escuelas (Rivero, H, citado por Martínez y otros 2010).

Erickson (1982) afirma que “El mayor índice de fracaso en el aprendizaje de conocimientos y destrezas simples entre las poblaciones de alumnos de bajo status socio económico y pertenecientes a minorías culturales parece ser indicativo de esta última situación”, más adelante sostiene que “La interpretación del fracaso escolar como una muestra de resistencia al autoperjudicante, y no como una prueba de la ineptitud de los alumnos, ha sido sostenida con particular firmeza por algunos sociólogos educacionales británicos, quienes consideran que la producción de los fracasos escolares es necesaria para el mantenimiento de la estructura de clases existentes en la sociedad” (p.240)

Dichos factores, además, podrían estar asociados al descuido o desconocimiento de las transiciones socioemocionales y académicas por las cuales atraviesan los estudiantes, es decir, de los cambios, pasos o transformaciones en sus experiencias, la cotidianidad dentro de la escuela y por supuesto las situaciones que acontecen cuando se desplaza de su casa a la escuela y viceversa.

Entonces, el sujeto estudiante debe adaptarse, a veces continuamente y de manera inmediata a los nuevos lugares, tiempos, compañeros, maestros, materiales, didácticas, formas de evaluación, donde las diferencias socioculturales se ponen en juego, donde surgen temores, resistencias, indiferencias ante lo nuevo y distinto en comparación con sus experiencias escolares previas, o en ocasiones ausentes. Además, para lograr su

supervivencia y ser exitoso dentro de la escuela debe adaptarse al sistema de recompensas al que ha sido expuesto; para lograr una buena calificación debe realizar las tareas que se le han asignado, pero por otro lado no sólo se trata de cumplirlas, sino debe esforzarse para que estas le queden mejor que a sus otros pares (Izquierdo, 2005).

La escuela se ha configurado como el escenario para la formación de seres humanos, al ser o estar en el camino del ser de puertas abiertas para la población en general, allí se confluye en términos de relaciones sociales y culturales. Colombia ha trabajado en el tema de cobertura, con el propósito de que todos los niños y niñas vayan a la escuela, sin embargo esto no es suficiente puesto que los derechos se han reducido al tema de la igualdad en el acceso, sin revisar a profundidad las condiciones subjetivas de cada individuo, y la importancia en que los educandos tengan aprendizajes semejantes sin importar su condición social (Blanco y Casato citados por Martínez y otros, 2010).

El Ministerio de Educación Nacional, ha revisado el tema de la deserción y el fracaso escolar, concluyendo que el factor causante de estas situaciones es la vulnerabilidad, las dificultades de acceso, la entrada tardía al sistema educativo. Razones por las cuales se han concentrado en formular proyectos de cobertura que permitan atender a los niños s y niñas que no han accedido a la escuela, esto con el fin de lograr que los sujetos se inserten en una vida productiva. (Periódico al tablero: 31 de Agosto de 2004)

Estas políticas pretenden disminuir las tasas de vulnerabilidad que provocan el fracaso escolar o, la entrada tardía al sistema. Dicha situación es una constante que está determinada por circunstancias de relación entre una condición y otra como lo afirma Luz (2000) citada por Baquero (2005), quien hace alusión a “la persistente relación entre pobreza y fracaso escolar masivo. Poniendo sospecha las posibilidades -y capacidades- de aprendizaje de los niños y jóvenes de

sectores populares...” (p. 15), donde la relación biunívoca es del, fracaso escolar y la pobreza.

Nociones sobre la categoría sujeto

Se parte de la necesidad de hablar de los sujetos como posibilidad de manifestación y eventualidad ante las circunstancias y problemáticas de un entorno. Cada sujeto se configura por un proceso dado y está sujeto a su propia comunidad que al transitar por el sendero de la escuela, sus gestos y rostros van cambiando, no sólo física sino social y emocionalmente. Algunos de estos sujetos se adaptan y se quedan dentro de las dinámicas propias de un sistema, un Estado, entre otros factores y éste es el que Skliar y Téllez (2009) sustentados en Foucault denominarán sujeto homogéneo. Sin embargo en ese trasegar cuando el sujeto entra en crisis y no se adapta a las dinámicas propias del lugar o del espacio entra en un nuevo trance que estos mismos autores denominaron como sujeto escindido, por la forma en que pierde el interés hacia lo que el sistema impone, derivando así en un sujeto múltiple que encuentra otras opciones que se desvía de lo planteado y se genera como alternativa u oposición a lo convencional y al estándar.

Sujeto Homogéneo;

Skliar y Téllez (2008), refieren algunos postulados de la modernidad para definir el concepto sujeto. Desde los grandes metarelatos se concibió al sujeto como el lugar originario del saber y la verdad, en torno al cual se sostiene y organiza toda experiencia humana, quien pasará de la minoría de edad a su mayoría de edad y pensará el mundo por sí mismo. Entonces, será participativo, trabajará por aportar a la sociedad y al sistema, de acuerdo a los preceptos tanto éticos como morales contruidos o impuestos por las sedes originarias del saber.

Articulado con la definición anterior y tomando otros planteamientos que se situaron en la modernidad, Defour, (2003), afirmó que el sujeto fue comprendido como ente único que busca permanentemente la verdad, a partir de su propia conciencia y su capacidad de decisión y está inmerso dentro de una sociedad que tiene un juego de reglas para estar allí.

Para Skliar y Téllez (2008), este sujeto homogéneo es una conciencia originaria del conocimiento, de la verdad, de la historia y de la práctica. Éste se constituyó guiado por el camino de la razón y la verdad, la cual le fue impartida por la historia y la sociedad, además de lo objetivo y lo alcanzable; es decir un sujeto finito, que está transversalizado por el saber y un sentido de lo humano que se sustenta en las reglas de la moral y la ética. Adicional a ello este sujeto que está inserto en un sistema, busca permanentemente cambios y modificaciones de esa realidad, pasar de lo tradicional a otro tipo de potencialidades, lo cual se denomina evolución:

Para el proyecto moderno, el sujeto autodeterminado y fundante es, no sólo constitución inédita que busca liberarse de toda tradición sino también constitución que se tiene a sí misma como principio de lo nuevo o sede originaria de potenciales e infinitas innovaciones en todos los ámbitos de la vida social. (Skliar y Téllez, 2008, p. 17).

Los autores mencionados retomaron a Nicolás Casullo quien afirmó lo siguiente: "...el sujeto puede pensarse conciencia de la historia que protagoniza y de la historia que reordena, en tanto el sujeto del saber, de la verdad: de la razón que rebautiza cosas y hechos" (p.17). Este sujeto parte de los significados y para él la construcción es histórica y lineal.

De esta manera el sujeto homogéneo se puede ver como una estructura compacta, compartida de igual manera por los miembros de una organización, de una clase, de una sociedad. El sujeto apareció como una construcción simbólica o como un individuo racional que optimizó sus recursos y fue funcional a una

sociedad, de tal manera que sus emociones y sentimientos que se generan en su individualidad no son reconocidas por el Estado moderno quien dictamina en materia de derechos y responsabilidades ciudadanas, con la siguiente afirmación: “prima el bien colectivo sobre el bien individual”.

Al respecto Skliar y Téllez (2008), retomaron postulados de Foucault en torno al sujeto como categoría centrada en saber- poder, la que otorgándole una identidad, le impone una ley de la “verdad”. El saber cómo conocimiento del objeto no se centra únicamente en el poder sino es un instrumento de él, implica unas dominaciones hacia otros, por ende ese conjunto de sujetos instauran un orden en el que los sujetados deben amoldarse y llegar de alguna manera a esos conocimientos y verdades construidas de manera arbitraria por ese agente dominante. Hasta un punto el dominado estuvo supeditado a ese conjunto de normas, sin embargo se empezaron a tensionar por las múltiples luchas políticas y la necesidad de escapar de esas ataduras.

Este sujeto que cumplió de alguna manera con la pretensión del Estado-Nación y que solo si sus necesidades eran colectivas, se tenían en cuenta, se empezó a desequilibrar, puesto que sus carencias individuales lo apartaron de esos propósitos, establecidos por los sistemas sociales, de tal manera que los autores proponen la comprensión de otro tipo de sujeto.

Sujeto Escindido;

Skliar y Téllez (2008) hablaron en un segundo momento del sujeto escindido como aquel que empieza a desprenderse de las ataduras y preocupaciones dadas por su sociedad al igual que por su individualidad, aquellas que provienen de la soledad, la angustia, la opresión y la alienación. Este sujeto ya no se constituye como colectivo que es autónomo y soberano, sino como una fisura en la que se encuentra vulnerable y sin salida a esas formas de dominación.

Estos autores retoman de Jameson la idea de los “modelos de profundidad” tales como el modelo hermenéutico de la oposición interior- exterior; el modelo dialéctico de la oposición ideología- conciencia; el modelo freudiano de la oposición entre el lactante y lo manifiesto; el modelo existencialista de la oposición entre autenticidad e inautenticidad; el modelo de la oposición semiótica entre significante y significado. Estos guardaron una estrecha relación entre alienación y desalienación.

Es así como se dio paso para pensar el descentramiento del sujeto, a partir de verlo como una ficción que se desprende de toda autoconciencia, centro firme y homogéneo de toda identidad, donde la verdad y la razón se empiezan a relativizar y se separa de todo objeto que lo constituía como único y universal. Además, éste vence la censura que oculta una verdad inconsciente que se instaura por el orden dado y empieza a cuestionarla a partir de su deseo y sus propias carencias. También se cuestiona en su propia esencia, de dónde proviene realmente y quién lo forjó así, rompiendo esa máscara que lo deja vacío como un significante sin significado. Por lo tanto se tensiona y se desequilibra, en la medida que se genera una crisis que conlleva a que este sujeto se desprenda de una única forma y se pluralice.

Sujeto Múltiple;

Skliar y Téllez (2008) establecen en este tercer momento no como linealidad ni fase, sino como forma distinta de analizar la variabilidad del sujeto, desde la multiplicidad de posiciones que este juega, pensadas como construcciones inestables, móviles, heterogéneas, de relaciones entre líneas de fuerzas de poder, de saber y de deseo. Identidad que ya no es una sola sino varias, en las cuales se construyen y se deconstruyen a la vez. Aquí es tan relativo que las posiciones y las formas de pensar son distintas, pues cobra valor la diferencia, “no hay, pues un sujeto previo e independiente del juego mismo que produce la diferencia, entendida, a la vez, como heterogeneidad y como diferimiento por el cual cada

elemento discursivo sólo adquiere y da sentidos por permanentes remisiones a otros elementos” (p.28)

Es decir que en ese juego de la diferencia, se constituye otro tipo de sujeto que no proviene de un contexto único sino de uno que es amplio y micro a la vez, puesto que hay una serie de construcciones propias que devienen de la comunidad donde subyace, allí hay producciones de subjetividades, que como lo dicen estos pensadores se cristalizan en territorios personales- el cuerpo, el yo- y en territorios colectivos (también cuerpos) como la familia, el grupo o la etnia.

Este sujeto que por condiciones de su propia cultura ya no se muestra como aquel que es fuerte sino como alguien que es singular, plural, heterogéneo, múltiplemente constituido, frágil, pues al no comprender esa diferencia y negar otra posibilidad, lo introduce en una incertidumbre como la alteridad en relación con los otros, consigo mismo y con el mundo del que forma parte. En este tercer momento el sujeto se expresa de otras maneras y de acuerdo a la configuración de su pensamiento hace posible que, “individualmente piensen lo que piensan, digan lo que dicen, sientan lo que sienten, hagan lo que hacen, deseen lo que desean” (Skliar y Téllez, 2008, p. 34)

La individualidad de su ser se vuelve trascendental y relevante para su propio desarrollo, busca nuevas alternativas que le permitan ser y cuando estas no son plausibles para él, las abandona o simplemente entra en crisis en el escenario que se encuentre, con las exigencias y condiciones que le imponen. Pues estas no hacen parte de lo que piensa, dice y hace, no lo comprenden y tampoco existe una preocupación por hacerlo, su único interés en algunas circunstancias es homogeneizarlo.

Los sujetos en las transiciones escolares;

La escuela, se ha compenetrado en la idea de formar sujetos autónomos, con capacidades, habilidades y competencias, muchas de estas establecidas por el Estado con sus pretensiones de formar ciudadanos para su sociedad, pero en algunas ocasiones no tiene generalmente en cuenta la construcción de subjetividades. Algunas preguntas en las relaciones entre sujetos y escuela son: ¿cuál es el propósito último de los Estados, cuando se enfatizan en que los sujetos logren competencias?, ¿Quiénes son los que deben amoldarse para ser “funcionales” a una sociedad?, ¿A qué tipo de sujeto está orientada la formación en las escuelas? Complementando estas incertidumbres, Skliar y Téllez (2008) afirmaron que los pobres, sin duda necesitan largos años en los centros educativos, sentados en los bancos, y que sobre ellos pesa lo cual pesa masivamente el perjuicio de la desigualdad de las inteligencias diferentes.

Ahora bien, se supone que el sujeto después de atravesar largos años en la escuela, cumplir con los propósitos y estándares fijados, será exitoso para la sociedad, estará listo para cumplir con las demandas y será una “persona de bien”, sin embargo el problema surge cuando el sistema desconoce a los sujetos desde sus diferencias y sigue pretendiendo que éstos encajen en la institución escolar y más aún, cuando algunos no encajan y la institución sigue estática, pensando que el problema es de los sujetos.

Abello (2008), plantea la importancia de aproximarse a la noción de sujeto, en el contexto educativo, porque es allí donde se puede ver su individualidad, no se podría entender su diferencia sino está al lado de otros que le posibiliten ver su unicidad, además, el hecho mismo de asociarse con otros le permite escindirse o por el contrario compenetrarse con la sociedad en la que se encuentre, de modo que su interacción con el medio le posibilita identificarse con las formas de vida. Para esta autora el sujeto como parte de la especie humana, necesita unas bases

que le permitan aprehender a aprender para la vida cuando se enfrente a los cambios que ella exige.

El sujeto está inmerso en una trama de subsistemas que interactúan entre sí (niño- familia- comunidad- instituciones- sociedad- cultura) no está sólo, necesita de una relación con el medio para poder ser y, no sólo esto, también se conecta con otros microsistemas que se relacionan con su entorno. Así, la escuela como microsistema forma un sujeto cognoscente y lo considera como un agente activo que construye su conocimiento a partir de sus vivencias, de lo que le sucede y de la forma en que reacciona ante diferentes situaciones. Negocia las significaciones y apropiaciones con otros. Su punto de referencia inicia con la familia, la comunidad y la institución, que está mediada por distintos marcos de orden, de reglas y de juegos de la moral que van llenando de contenido su existencia y le da un rol dentro de la sociedad, de acuerdo a sus capacidades y potencialidades.

Rey citado por Abello (2008) afirmó que la socialización se desarrolla en múltiples contextos esenciales que se interrelacionan: (i) el regulativo, que hace referencias a las relaciones con la autoridad, a cómo construyen normativas y reglas morales haciendo énfasis en los sistemas de control y autocontrol que se regulan a través del premio y del castigo; (ii) el instruccional, en el que se aprenden conocimientos sobre el mundo y se construyen destrezas y habilidades; (iii) el imaginativo, donde se recrea el mundo en los términos del sujeto de acuerdo con su propio estilo, y (iv) el contexto interpersonal, a través del cual el sujeto aprende a percibir sus estados emocionales y los de los demás (p. 100)

Desde las interrelaciones definidas como la regulativa, la instruccional, la imaginativa y el contexto interpersonal. Donde el sujeto aprende a percibir sus emociones, a socializarse con otros y a identificarse con maneras de ser, se ve obligado a formarse bajo diferentes criterios sociales, culturales y académicos que son impartidos en un primer momento por la familia y en seguida por la escuela. Pasan muchos años en este proceso, el cual se ve afectado por intervalos y

cambios. Por ejemplo en su proceso emocional y de consolidación como sujeto cultural, enfrentan unos procesos desde las transiciones a la escolaridad.

Transiciones y Transiciones escolares

La transición para Gimeno (1996), es una forma de cambio, mudanza, paso de un estado a otro, alteración de las maneras de ser dentro de un cambio ecológico, es decir, en lo señalado presupone una especie de separación entre culturas que conducen necesariamente a algún tipo de trauma, donde las realidades dejan de ser continuas y pasan a ser discontinuas por los cambios de ambientes y de contexto. El sujeto tiene claridad de donde proviene, lo que es incierto es la transicionalidad que empezará a vivir cuando cambie de un momento a otro de lugar, espacio o cotidianidad, no habrá posibilidad de vislumbrar hacia dónde va llegar y que impactos tendrá ante la nueva situación.

Este autor se sustentó en Bronfenbrenner, para indicar el origen de las transiciones como un desprendimiento de los roles que el sujeto venía desempeñando dentro de un mismo medio. En este proceso se presentaron pérdidas o ganancias, o ambas cosas a la vez, que pueden ofrecer una oportunidad para su desarrollo o una frustración; en algunos casos se potencian cierto tipo de aspectos como sus relaciones sociales o acceso a determinados bienes; o dificultades en la adopción que requiere de nuevos aprendizajes sobre el medio al que llegó.

Otro aspecto que se refiere a los sujetos que vienen de una etapa a otra, se enfrentan desde condiciones biográficas, con su capacidad intelectual y con sus disposiciones, que, por ejemplo, cuando los estudiantes cambian de lugares, espacios y niveles educativos, como puede ser del ámbito rural al urbano, se encuentra con otro tipo de culturas, costumbres, estilos de vida y bienes de tipo tecnológico que no contaban de los lugares de providencia. Sin embargo no todo es favorable puesto que en algunas circunstancias y de acuerdo a las situaciones

que los obligó a dar un paso inesperado, se puede derivar en pérdidas en el capital cultural.

Se puede decir que las transiciones marcan la historia y que ellas mismas tienen una historia: una génesis, un desarrollo y la estabilización en un nuevo estadio. Puede concebirse como un peculiar mosaico de culturas, acogedora en su seno de subculturas diferenciadas por las que tienen que transitar los individuos en función de la edad y de las opciones educativas que toman (Gimeno, 1996).

Las transiciones escolares para Gimeno (1996), van acompañadas de la creencia de que son parte integral del desarrollo de los estudiantes, para tal caso se propone que no se deben evitar sino por el contrario gobernarlas con criterios de progresividad. Según el autor una de las frustraciones que se tiene en materia de transiciones escolares es que generalmente carecen de gradualidad en el plano individual, en la medida que si arriban de grupos reducidos y se involucra al sujeto en grupos grandes, se presentan situaciones de descoordinación, secuencia y gradualidad por parte de los planteamientos educativos. Tal situación expresada por el autor no sitúa el problema de la transición escolar como un impacto de tipo psicológico o social, sino como un “rito de carácter claramente darwinista” (p.25), teoría leída en clave de Spencer.

Proceso selectivo en el que el estudiante que no se adapta de manera fácil, puede poner a prueba la tolerancia entre patrones de comportamiento, de pensamiento y de valores que se practican y se viven en los distintos contextos, si el sujeto logra adaptarse al ambiente y asimilarlo de manera fácil, una transición de carácter positiva; si por el contrario se presentan alteraciones en el modo de relacionarse con el medio y su ambiente, será una transición de carácter negativo que puede ser reversible de acuerdo a las intervenciones que se generen en el proceso.

Otros autores como Vloger, Crivello & Woodhead (2008), hablaron sobre la transición desde una perspectiva antropológica y sociológica en la que los sujetos cambian de un ambiente a otro y por lo general se presentan impactos de carácter social, que requiere adaptación y afrontar esos nuevos retos. Ellos lograron definir dos tipos de transición: En un primer momento habría una transición de carácter vertical en la cual se pasa de un estado a otro, de un ambiente a otro, ésta frecuentemente va hacia arriba, puede ser en el ascenso social o el paso de un nivel a otro, mejoramiento o empoderamiento de tipo económico, dichas transiciones son susceptibles de experimentar en todo tiempo y no necesariamente se define en un periodo de edad.

Otro tipo de transición es la horizontal, que se refleja en el cambio de un ambiente a otro de la vida cotidiana, por ejemplo si un estudiante se desplaza de la escuela a la casa o viceversa, se hablaría de un espacio geográfico, del trayecto que emprende, por consiguiente sería habitual y no tendría mayores dificultades salvo sí varía de camino o se presenta una situación que no contemplaba. Los efectos podrían ser, o no, nocivos y se asumiría como una situación problemática de momento.

De la transición geográfica y vivencial, los autores delimitaron la amplitud y el análisis a las transiciones escolares, comprendidas como acontecimientos puntuales en la vida escolar del niño, por ejemplo el paso de transición a la primaria, el de la primaria a la secundaria, y el de la secundaria a la universidad, no obstante más allá del paso de un nivel a otro, es la forma en que estas transiciones atraviesan por varios estados y duran varios años, dejando huella a nivel psicológico, social y cultural en un sujeto que será exitoso y adaptado a un medio, o frustrado ante la multiplicidad de situaciones que se presentan a lo largo y ancho de su vida escolar.

Fabian Dunlop citado por Abello (2008), analiza desde varios trabajos investigativos la concepción de transiciones sociales como un cambio, así como

la representación de un desafío y adaptación a un medio diferente. Para el caso de la escuela, el autor se centra en aspectos como las formas de enseñanza de un profesor, el cambio de espacios físicos, el uso de tiempos para las asignaturas, el contexto de aprendizaje y el contexto mismo. Estos cambios desde una perspectiva emocional pueden ocasionar confusión y ansiedad, sensaciones que pueden afectar el comportamiento de un individuo a largo plazo; por lo contrario, pueden generar en el estudiante mejor aprensión de los conocimientos, además de ser una oportunidad para los nuevos aprendizajes.

Abello (2008), a partir de varias perspectivas teóricas definen las transiciones como un ritual que tiene una serie de pautas y sucesos, de cambios de rutinas, del cruce de un límite a otro, también, considera que la transición es un rito institucional. Estos procesos de cambio permiten experimentar un proceso de continuidad y discontinuidad, en las que los diferentes actores del proceso educativo se ven abocados a asumir desafíos tanto en los roles, las relaciones sociales, los procesos comunicativos, las rutinas de organización temporo espacial, las formas de juego y socialización, hasta el diseño de materiales didácticos, la intencionalidad educativa y pedagógica.

Griebel y Niesel citados por Abello (2008), plantearon la importancia de la comunicación en el plano de las transiciones sociales, puesto que el educando construye saber y conocimiento desde el lugar en el que se encuentra pero cuando cambia a otro, el diálogo con otros sujetos le permitirá realizar nuevas comprensiones y apropiaciones que le darán un sentido nuevo a lo que está aprendiendo. Estos procesos reflejan una mirada desde el conflicto interno como externo cuando se presentan brechas comunicacionales entre pares o con sus maestros.

En relación con las transiciones socioemocionales Dunlop, consideró los aportes de Curtis, ambos autores citados por Abello (2008) para quienes el ajuste emocional y en el largo plazo la adaptación social comprometen las posibilidades

del aprendizaje de los niños. “También afirmaron que si los niños experimentan continuidad en su aprendizaje durante sus transiciones, tendrán menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad” (Abello, 2008, p.57)

Otro aspecto son las transiciones de tipo académico, las cuales, para Vogler, Crivello y Woodhead (2008), son como un campo delimitado de la escuela en la que se abarcan aspectos cognitivos y lingüísticos específicos, en tanto sus conocimientos son evaluados de manera determinada, cuya pretensión es medir la exactitud de sus respuestas, respecto a las preguntas que se generan con relación al contenido. De tal manera, que los impactos socioemocionales en el ámbito académico no son tenidos en cuenta, puesto que el interés es en el dominio conceptual de ciertas áreas del saber.

El paso de un nivel a otro, refleja un tipo de transición que puede ser notoria o no, también expresa un proceso evolutivo y continuo que, para estos autores, no es más que una idea que está sustentada en los planteamientos de la psicología evolutiva centrada, en etapas o estadios del desarrollo: “Es posible considerar la psicología evolutiva como un tipo de discurso que no sólo contribuye a la construcción de nuestras imágenes de los niños y de nuestra comprensión de las necesidades de los niños, sino también a la construcción y constitución del panorama de la infancia en su conjunto”. Sin embargo, desde los aportes de Vygotsky, se puede comprender un panorama distinto al de la teoría evolucionista en las transiciones académicas, esto, como una nueva tendencia que sitúa al niño no como alguien que se desarrolla en etapas o estadios, sino como aquel que en su proceso permanente, recibe aportes de andamiajes que favorecen su aprendizaje de manera cultural y colectiva. (Dahlberg, Moss y Ponce citados por Vogler, Crivello y Woodhead, 2008, p.114)

Por otra parte la ruptura, la continuidad o discontinuidad en el ámbito académico, para Gimeno (1997), se representa en los imaginarios de los padres como expectativas en las que los estudiantes demuestran un proceso de

“evolución”, sin embargo, para los niños es más un proceso desagradable y a la vez problemático, en la medida que tienen que adaptarse a nuevos cambios, asumir nuevos rituales en el paso a paso para enfrentar los desafíos que le propone los nuevos niveles a los que llegan.

En conclusión, analizar las transiciones de tipo académico será una forma de inspeccionar a fondo los éxitos o fracasos escolares de los estudiantes que devienen del programa aceleración del aprendizaje, en la medida que permitirá profundizar en los aciertos y desaciertos en cuanto a la intervención de dicho programa.

Las implicaciones de la transicionalidad

De acuerdo a las experiencias planteadas en los programas de compensación para los estudiantes que por múltiples situaciones han repetido años o se encuentran fuera del sistema escolar, han vivenciado de manera distinta los procesos educativos, sociales y culturales que se generan en estos espacios. Sin embargo la tensión surge debido al paso que deben dar nuevamente o por primera vez a las aulas regulares. Estas transiciones conllevarán a incertidumbres en los sistemas escolares, dejadas por procesos progresivos de manera vertical, en el que los estudiantes, deben pasar de un nivel a otro y cuando no lo logran, se presentan avances o retrocesos.

Por consiguiente, se generan situaciones favorables o desfavorables que le permiten avanzar o retroceder, ejemplificando esto, en el ámbito educativo cuando los niños y niñas vienen de un curso que tenía una modalidad de atención, un programa especial, entre otras particularidades, a un nivel que cambia totalmente su composición en términos de temporalidad y requisitos para pasar de un grado a otro. El estudiante al no adaptarse y no cumplir con los mínimos establecidos, se

puede presentar pérdida o repitencia de años escolares o algunas veces deserción escolar.

Sumado a esto hay otros factores que complementan esa inadaptabilidad escolar, entre ellos se encuentran la movilidad de un lugar a otro, situaciones de conflicto del lugar en el que se encuentran, o como lo manifiesta el informe “Deserción y repetición” presentado por García, S., Monsalve, C., Torres, F. (2010) sobre las principales causas que conducen a este fenómeno se encuentra: el cambio de domicilio y la migración de las familias buscando mejores oportunidades. En segundo lugar, la falta de dinero, el desplazamiento forzado, la necesidad de que el niño trabaje para incrementar los ingresos de la familia y el nivel educativo de los padres (p. 25)

Esta situación genera que el niño o la niña repitan consecutivamente años escolares y se descompense tanto en edad para estar en el nivel que le corresponde de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional y académicamente. Por lo tanto estos sujetos necesitan un programa especializado que les ayude a compensar esas “debilidades” y se puedan instaurar de manera oportuna en los ámbitos ordinarios de la vida escolar.

Al insertarse en la vía regular de la escuela, que ayuda a favorecer a los sujetos como construcción social, que está vinculada a hábitos y proporción de bienes, de códigos lingüísticos y formación axiológica que permitirán una estabilidad tanto familiar como económica. “el éxito o fracaso de la acción educativa, dependen, del niño y su contexto, en el niño y sus condiciones preexistentes, en el niño y su bagaje cultural, etc.” Todo esto supondría que a partir de diferentes evaluaciones, situaría a los educandos en un ámbito determinado, al pre-escribir sus necesidades, es decir este tipo de valoraciones están supeditadas al ente de poder o control que determina quién es apto y quién no. (Baquero, 2008)

Skliar y Téllez (2008) planteaban que los efectos de la educación y su valoración “implicaban abordar desde una perspectiva más amplia los procesos de aprendizaje y desarrollo, considerándolos como efectos de la interacción de los sujetos, con sus diferencias individuales, identidades sociales o culturales, etcétera, en las situaciones particulares que proponen las instituciones y dispositivos en la escuela”. Además que la educabilidad está sujeta a los nuevos criterios “de eficacia y operatividad a los que se asocian las obsesiones por los resultados controlables y medibles, por el conocimiento útil, por el saber experto, por los funcionamientos, por la competitividad”

Por lo tanto, cuando los educandos no cumplen con los parámetros establecidos por los sistemas (Estado), estos se ven en la obligación de pensar en alternativas que permitan superar esos impases para que estos sujetos nuevamente queden insertos en la escuela y deban aprender lo que ya está establecido. Razón por la cual dentro de las apuestas Estatales se crean diferentes programas que atiendan a grupos poblacionales que presentan diferentes características y que aún no han cumplido con lo establecido en los planes de estudios obligatorios. .

Es decir, se podría pensar en dos ámbitos desde los planteamientos de dichos programas que focalizan y atienden determinadas poblaciones; por un lado que los esfuerzos se aúnan para que los estudiantes desarrollen sus capacidades cognitivas con el fin de que se inserten de alguna manera cuando cumplan con su mayoría de edad, a la vida laboral y quizás educativa; y por otra parte podría pensarse que su propósito es que la escuela les proporcione un ambiente distinto en el que el estudiante se sienta agrado y feliz.

Metodología

Escenario de estudio

El colegio Estrella del Sur, se encuentra ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, cuenta con una matrícula de 2.807 estudiantes; como programa especializado desarrolla la propuesta de “volver a la escuela”, que se ejecuta como aceleración del aprendizaje y primeras letras. Las edades en la que los niños entran allí oscilan entre los nueve y trece años de edad (Reporte de Matrícula año 2013), En el año 2012 asistieron al inicio de año diez y luego se fueron vinculando más hasta llegar a 17 niños. En procesos básicos se matricularon al inicio siete estudiantes y culminaron el año diecinueve, este aumento de matrícula es debido a que durante el año se van incorporando nuevos estudiantes (Reporte de matrícula 2013)

El programa “Volver a la Escuela”, tiene sus antecedentes hacia el año 2003 con La Corporación Dividendo Por Colombia; Institución de carácter no gubernamental creada en el año 1998 por un grupo de empresarios colombianos, quienes desde las voluntades de empresas y empleados con responsabilidad social recaudan dinero a favor de las comunidades necesitadas. Ellos, en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá implementaron el programa a partir de las situaciones cotidianas de niños, niñas y jóvenes en edades superiores al promedio escolar que, por condiciones sociales, económicas y educativas difíciles, abandonaron el estudio o no lograron acceder a él. Su principal enfoque de trabajo es el grupo en extra-edad, definiendo éste concepto por los preceptos establecidos en las políticas educativas y ministeriales que definen los parámetros y el rango para cada grado de la educación básica. (Tomado del documento Lineamientos y criterios para la acción, de la secretaría de Educación de Bogotá, 2003)

Este programa se ubica dentro del proyecto de “inclusión social y protección a la niñez y la juventud en la escuela”, con el propósito de garantizar los derechos fundamentales, en especial el derecho a la educación, además, como posibilidad de reducir la pobreza y la inequidad, potenciar el desarrollo autónomo, solidario, y corresponsable de todos y todas. De acuerdo con el Título III de la ley 115 de 1994, habla sobre el proceso de promoción y evaluación para los educandos que cursen programa de post primaria rural, telesecundaria, escuela nueva, aceleración del aprendizaje y otras modalidades que determinará el Ministerio de Educación Nacional.

A partir de lo citado, el colegio Distrital Estrella del Sur adoptó el programa y empezó a implementarlo hacia el año 2003 en alianza con la Secretaría de Educación de Bogotá y a su vez con operadores externos. La Secretaría contrata a los docentes, las Instituciones Distritales matriculan a los niños y, los operadores diseñan el material, capacitan a los docentes y plantean las innovaciones pedagógicas, como métodos flexibles para la enseñanza.

El programa se desarrolla en Bogotá desde el año 2003 con la creación de las Aulas de Aceleración del aprendizaje en colegios oficiales, para atender como se mencionó antes, a los estudiantes que se encontraban en situación de extraedad. Su objetivo principal es la enseñanza del proceso de la lecto-escritura, como pilar fundamental en el ejercicio y construcción de ciudadanía, debido a que se considera que el acceso al código lingüístico permite ejercer plenamente su derecho como tal, y se materializa en la comunicación con otras personas desde el acceso a la información y el conocimiento en los diferentes campos del saber, generando así equidad. Los operadores, en este caso Dividendo por Colombia, implementaron un método para la enseñanza de la lectura y la escritura titulado “método Negret”

Gutiérrez y Puentes (2009) de acuerdo al informe investigativo que presentaron, plantean que más que el método, lo trascendental es el trabajo del

maestro, la indagación permanente de su realidad y la novedad hacia cada acto educativo. Es por esto que la necesidad se enfoca en la capacitación de maestros vinculados al Estado, allí se les proporcionan las cartillas y todo tipo de material que permita realizar actividades distintas con los educandos. Además de esto, se comparten experiencias significativas que evidencian el ejercicio pedagógico.

Por otra parte, Dividendo por Colombia no cuenta con documentos propios puesto que la prioridad es invertir en la elaboración de materiales y guías de trabajo como herramientas de apoyo para los maestros y educandos. Sin embargo, en la implementación, se sustenta en experiencias e investigaciones implementadas en otros lugares como Brasil, donde hay un intenso trabajo y han demostrado resultados satisfactorios en la inclusión de niños en extra-edad al aula regular.

La Corporación filmó un video con el propósito de documentar las experiencias de aquellos que pasaron por el programa y, en el transcurso del tiempo, éste transformó sus vidas creando otro tipo de relaciones intersubjetivas. El vídeo es un aporte valioso que permite reflexionar en torno al trabajo realizado por maestros, así como instrumento de evaluación para determinar fortalezas y dificultades que permitan mejorar. Se han realizado sistematizaciones de las experiencias en las instituciones educativas donde se presentan a manera de informes: la descripción general, los momentos, los participantes y las evaluaciones basadas en entrevistas a los maestros.

Los informes mencionados en el párrafo anterior se han realizado por semestre a nivel de la institucional y de acuerdo a las necesidades del programa. Por ejemplo, en el caso de “Ruta de Formación, Acompañamiento y seguimiento Primeras Letras” , plantean los objetivos, los encuentros con los docentes donde se comparten las experiencias y el trabajo realizado durante un periodo académico a partir de tres ejes: Fundamentos conceptuales, aspectos curriculares y

Herramientas para la sistematización. En el primer eje se hacen explícitos los aspectos teóricos y prácticos que dan cuenta de los procesos de aprendizaje y del desarrollo socio-afectivo de los estudiantes, en el segundo eje se presentan los elementos del programa (contenidos, metodologías y recursos), en el último eje, se brindan las orientaciones pertinentes para desarrollar programas de aula enfocados a la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas.

A partir de los ejes anteriores, la corporación diseñó siete módulos organizados en proyectos y sub-proyectos de carácter multidisciplinar, cuyo propósito es la articulación de las diferentes áreas del conocimiento como: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias sociales y Ciencias Naturales. Esto, con el fin de trabajar de manera integral la construcción del conocimiento, haciéndolo accesible, pertinente y lúdico (Gutiérrez y Puentes: 2008). De esta forma, se elaboraron guías de trabajo para los docentes relacionados con la didáctica y un modelo de evaluación de los aprendizajes de manera óptima, incluso esta es aplicada permanentemente durante el proceso, es decir lo que se toma en cuenta es el avance en los aprendizajes del niño.

En este escenario de estudio, este programa ha tenido bastantes vicisitudes en la medida que se ha estructurado y reestructurado a partir de las necesidades que los entes acompañantes observan. Cambios que han favorecido la plena ejecución del proyecto. Cabe destacar las características de la institución educativa, puesto que ellas dan luces sobre la forma en que se implementó aceleración del aprendizaje.

Diseño metodológico

Perspectiva Comprensiva e interpretativa;

La investigación toma como referentes conceptuales a Von Wright, G, citado por González (1995), refiere la importancia que se tiene investigar de manera cualitativa, adentrándose a un escenario de estudio concreto, donde los actores participantes de este proceso intervienen de manera activa, aportando desde su campo experiencial, con el propósito de ir respondiendo a la pregunta problémica, sin llegar a generalizar con los resultados obtenidos. De acuerdo con González (1995, p. 229) “...La investigación está influida por: el investigador; la elección del paradigma desde el que se trabaja; la elección de la teorías sustantiva utilizada para guiar la recogida y el análisis de los datos y la interpretación de los resultados; los valores que forman parte el contexto en el que se desarrolla el trabajo” estos axiomas hacen parte de la representación de la perspectiva comprensiva-interpretativa en la investigación cualitativa.

De acuerdo con González (1995), la realidad es una construcción de los sujetos y grupos sociales, cada uno puede interpretar un fenómeno –social de diferentes maneras, por consiguiente no será igual en todos los casos. Esto difiere de la concepción positivista centrada en la predicción, por ende, no necesariamente se establecen hipótesis, sino que la investigación se centra en la comprensión e interpretación de un fenómeno.

Taylor y Bodgan (1984) plantearon la importancia sobre la investigación desde esta perspectiva y afirmaron que en este tipo de investigaciones se tiene en cuenta el acumulado social que traen las personas o sujetos de la investigación, es decir, sus experiencias, la forma de comprender el mundo, las realidades en que se sitúan, además del contexto en el que se encuentran. Lo anterior enmarca en el trabajo sobre investigación cualitativa y particularmente desde un

enfoque fenomenológico⁸ en el cual los fenómenos sociales se comprende en virtud de las interpretaciones de los actores del proceso. Además, se experimenta con la realidad desde un marco de referencia en el cual se inserta el investigador en los procesos de búsqueda de información y trabajo de campo para obtener datos desde las experiencias de los actores del proceso.

En el caso de la investigación sobre las transiciones, el investigador ha integrado a algunos participantes que son estudiantes que provienen del programa de aceleración y ahora se encuentran en el grado quinto de primaria, estudiantes de aula común que no han estado en programas de aceleración, algunos docentes de aula común y de aula de aceleración. Estos actores desde sus trayectorias y vivencias escolares aportan con su experiencia e historias de vida a comprender e interpretar sobre el objeto de estudio.

Los fenómenos, desde la perspectiva comprensiva-interpretativa, son impredecibles, no son forjados más que por las situaciones presentadas en un contexto determinado, por factores externos e internos que transforman la realidad o que generan diversas circunstancias. Los fenómenos se interpretan desde el contexto mismo, no pueden ser aislados puesto que el análisis de la realidad sería distinto. En este sentido lo que se toma es el planteamiento general del problema que, si bien es delimitado, no lleva a inferencias ni a respuestas inducidas. Hay unas preguntas para entrar al escenario de estudio, se parten de algunas sospechas sobre algunas preconcepciones que tienen el investigador, pero no necesariamente las respuestas que se puedan encontrar responden a las inquietudes del investigador, por el contrario pueden dar cabida para redefinir el problema y configurar otras categorías.

El sujeto, en esta perspectiva, deja de ser considerado una cifra y pasa a ser un actor importante puesto que su experiencia de vida, aporta información de

⁸ Taylor y Bodgan (1982) citaron a Deutscher (1973) "empleamos en el sentido amplio para designar una tradición de las ciencias sociales preocupada por la preocupación del marco de referencia del actor social. (p. 16)

manera amplia la cual al ser interpretada por el investigador brindan respuestas a lo planteado en el problema. El investigador interactúa con el contexto y no se separa de los actores o sujetos del mismo, puesto que intenta encontrar respuestas desde las múltiples miradas de los actores y sujetos; por ende, su preocupación no está dada en la universalización con los hallazgos.

La teoría que se genere no está construida previamente, ella se va configurando en la medida que el proceso así lo permita, pues el propósito investigativo debe estar guiado para construir nuevas perspectivas como producto de la situación analizada y en consecuencia teorizar sobre diferentes asuntos como respuesta del planteamiento del problema. Como se mencionó en apartados anteriores no pretende universalizar ni generalizar, pero si generar sospechas y servir como referentes para futuras investigaciones sobre las transiciones.

Gadamer citado por González (1995) entiende la comprensión desde un ámbito fenomenológico y lingüístico, ésta hace referencia a los sucesos, hechos y comportamientos en un contexto determinado, donde el investigador a partir de la información recolectada infiere e interpreta, el por qué de la multiplicidad de cambios. Esta comprensión no proviene de un proceso objetivo, es decir de una medición e interpretación estadística, por el contrario deviene de un proceso amplio que arroja información de manera compleja que debe pasar por ojo obturador del análisis en aras de dar una interpretación a las realidades sobre las cuales se está indagando.

El conocimiento interpretativo implica una colaboración entre el investigador y los participantes, una de cuyas consecuencias puede ser la mejora de la acción y de las perspectivas que poseen los actores sociales sobre su propia existencia, sobre su praxis y sobre el contexto de su vida cotidiana (González 1995)

Esto significa que la investigación toma un carácter democrático y abierto, las relaciones entre el investigador y los investigados, es dialógica y horizontal, la interacción con los sujetos en el escenario de estudio, es calmada y se cuenta con el consentimiento de ellos para participar en la investigación. Su experiencia, su historia de vida en cuanto sus trayectorias académicas, emocionales y sociales darán cuenta de la transicionalidad.

Otro autor que reafirma lo expuesto anteriormente es Ericson (1982) quien sustenta que el interés de la investigación comprensiva-interpretativa se centra en el significado humano de la vida social y su dilucidación y exposición por parte del investigador. Aquí lo importante es el enfoque y la intención sustancial, más que el método en sí, complementa diciendo que el enfoque investigativo de carácter interpretativo es una cuestión de contenido más que de procedimiento.

Erickson (1982), relaciona esta perspectiva con el contexto educativo, el proceso educativo es un fenómeno con múltiples intencionalidades que va cambiando a medida que se insertan diferentes sujetos que traen historias de vida, situaciones particulares, composiciones familiares heterogéneas, entre otros aspectos que inciden en su propio aprendizaje. Los seres humanos, según la perspectiva interpretativa, crean interpretaciones significativas de los objetos físicos y conductuales que lo rodean en su medio. Estas interpretaciones, una vez efectuadas, se toman como reales. Se parte de lo que arrojan como un elemento fáctico, el cual no se ponen en duda.

En la investigación comprensiva-interpretativa, además de contemplar los aspectos señalados anteriormente, el investigador se centra en las formas culturales, no referidos a las costumbres del lugar donde provienen sino a las construcciones permanentes que dan sentido a la relación de pequeños grupos, que tienen maneras de comportarse, de socializar, establecen códigos y formas de interlocución que si bien tienen características comunes hay distinciones micro que no corresponden a la cotidianidad del conjunto grueso de la población.

En la investigación sobre las transiciones, las deducciones, comparaciones y conclusiones que se construyan desde el análisis, recogen información amplia de las situaciones particulares de los sujetos que provienen del programa aceleración. Se parten de tres características de esta perspectiva comprensiva. Interpretativa:

- Holístico: Es un sistema global en el que se determina el comportamiento de las partes y la forma en que se recoge no para totalizar sino para encontrar rasgos en común. Los grupos son tomados como un todo y no son reducidos a variables (Taylor y Bodgan, 1984, p. 20)
- Emergente: Los grupos son importantes y se convierten en portadores de datos e información que permiten dinamizar la investigación y realizar interpretaciones donde se contrasta lo dicho por los participantes.
- Inductivo: en esta fase se hacen análisis particulares con el fin de encontrar generalidades del grupo que son aplicables para el mismo sentido de la investigación, es decir no busca construir hipótesis y premisas para universalizar sino lo que intenta es encontrar hallazgos y factores comunes que responden a la pregunta problémica. Por otra parte Taylor y Bodgan (1984) plantearon que la investigación desde lo inductivo se desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones, a partir de la pauta que dan los datos.

Otro aspecto que es necesario tener en cuenta es la fiabilidad de lo que se está investigando, si bien, el escenario es tan específico y propio de un contexto que no se puede generalizar, surgen preguntas sobre el propósito investigativo, el para qué y cuál es el sentido de los nuevos conocimientos o teorías que se generen al respecto. En este sentido Guba Lincoln y Guba citados por González (1995), formularon entre otros criterios, el de credibilidad, relevante para acercarse a la fiabilidad de la investigación interpretativa:

La credibilidad, se refiere a la triangulación y comparación de la información obtenida, juicio crítico de los actores del proceso y análisis de todos los casos. Para la investigación sobre transiciones, se realizará triangulación de fuentes (estudiantes, maestros, observadores⁹), no se pondrá en duda cada afirmación presentada por los mencionados, se tomará como realidad, posteriormente se hará contrastación de datos mediante comparaciones constantes y saturación teórica, que siguiendo el proceso riguroso de análisis de datos se podrán establecer nuevas categorías.

El carácter de la investigación, coherente con la perspectiva comprensiva e interpretativa, es cualitativo; parte de la interacción con el contexto y su énfasis está puesto en lo procesal, es decir en los sucesos de la vida de los sujetos que participan en la investigación. Desde este carácter se analiza cada punto de partida, los resultados obtenidos y la transformación de sus realidades. En este sentido la investigación, no busca transformar sus vidas, contextos o formas de pensar, su apuesta es más por sus procesos y acontecimientos que son percibidos como una sucesión de hechos que son interconectados (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006).

Por lo tanto, la intencionalidad de esta investigación está centrada en analizar el campo de las transiciones de los estudiantes que pasan del aula de aceleración del aprendizaje al aula regular.. No se pretenden generar estrategias de intervención sino dejar esbozados de acuerdo a los hallazgos que permitan problematizar y reflexionar sobre el papel de la escuela para que, posteriormente, en próximas investigaciones, se piense el acompañamiento en las transiciones.

Partiendo de lo mencionado y de acuerdo a lo sustentado por Strauss y Corbin (2002), es necesario plantear categorías sensibilizadoras que sean el

⁹ El observador del alumno es el instrumento empleado en el colegio Distrital Estrella del sur, donde se registran las situaciones a nivel académico como convivencial del estudiante. Es el elemento probatorio de cada acción realizada por el docente, orientador y coordinador con el fin de demostrar el seguimiento del proceso de cada uno de los niños y niñas que se encuentran matriculados.

motor de la investigación y permitan delimitaciones de tal forma, para que haya cercanía con el objeto de estudio. Por ende se llega al escenario de estudio con algunas preguntas preliminares que funcionan de modo orientador y que brindan inicios de articulación entre la teoría indagada, los antecedentes o estudios previos sobre el objeto de estudio pueden variar o complementarse.

En este sentido se realizó una introspección del escenario o contexto a investigar, que implicó en un primer momento la revisión documental del programa, surgimiento y adopción dentro de la normatividad colombiana y los desafíos que implicaban. Posteriormente se hizo un barrido conceptual y teórico de investigaciones que hablaban sobre la aplicación del programa aceleración del aprendizaje en otros países y a la vez el tratamiento que se daba a las transiciones sociales, académicas y emocionales de los estudiantes que pasaban a aula regular; y en otra fase venidera se aplicarán los instrumentos de investigación como entrevistas semi-estructuradas, fichas de contenido y grupos focales que se describirán a continuación.

La presente investigación es un estudio de caso, comprendido como “estrategia investigativa de descripción, interpretación o evaluación de una realidad social para articular... es una alternativa para conocer situaciones problemáticas y comprender dinámicas sociales particulares relacionadas con factores de riesgo y alternativas de transformación social (Cifuentes, 2012, p.48)

De acuerdo a lo anterior, en esta investigación se analiza el fenómeno de las transiciones socioemocionales y académicas de los estudiantes que pasan del programa “volver a la escuela, al aula regular”. Para dar cuenta de dichas transiciones se tienen en cuenta múltiples fuentes como entrevistas y conformación de grupos focales, donde los sujetos participan de manera interactiva aportando información, hablando sobre sus vivencias tanto en el aula de aceleración como en el aula común.

A partir de lo dicho y desde los referentes conceptuales que definen estudio de caso, se debe privilegiar lo mencionado por los sujetos inmersos en la situación problemática, implicando así un examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno como un programa, un proceso, etc. Se recogen datos a través de diferentes instrumentos que más adelante serán descritos y se hacen análisis minuciosos de los mismos con el propósito de interactuar lo descrito en la teorización y la observación directa, para llegar a reflexiones que den cuenta de los hallazgos y respondan a lo planteado en el objeto de estudio. (Cifuentes, 2012)

Instrumentos;

Se empleará como instrumentos entrevistas semi-estructuradas a profundidad, grupos focales y fichas de contenido que son herramientas en la que el investigador registrará las situaciones de los niños y reacciones frente a las temáticas que se aborden en las clases. No obstante en el transcurso de este proceso investigativo, los datos pueden transformar o dar cuenta de otras posibilidades distintas a los objetivos planteados puesto que al recoger información diariamente pueden cambiar algunos aspectos como lo señalan los autores mencionados.

Matriz pre-categorial;

A partir de la lectura y análisis de las construcciones teóricas sobre las transiciones escolares propuestas por autores como Gimeno (1996), Vloger, Crivello & Woodhead (2008), Abello (2008) y grupo de investigación sobre transiciones escolares GEAR UP, así como de las investigaciones realizadas al respecto, de lo cual se da cuenta en el contexto referencial y estado del arte del presente documento, se diseñó una matriz pre-categorial. Ésta fue una herramienta conceptual ordenadora que brindó orientaciones preliminares para la construcción de la guía con preguntas para las entrevistas y grupos focales. La matriz pre-categorial se presenta en el anexo 1.

Entrevistas semi-estructuradas en profundidad;

Este instrumento se empleó con el fin de obtener la información necesaria de los participantes de la investigación (maestros de aula común y de aceleración, estudiantes de aula regular y estudiantes provenientes del programa de aceleración). Se diseñaron las preguntas para la entrevista, luego se realizaron dos pruebas para corroborar la claridad en las preguntas de entrada, partiendo de dos principios: el primero es que las preguntas no sean sesgadas, ni que induzcan a una determinada respuesta y la segunda corresponde a que las respuestas que se den no sean cortas sino argumentadas. (Aravena & Zuñiga, 2006). Para la presente investigación se diseñaron dos entrevistas en profundidad, una para maestros del aula de aceleración y otra para maestros del aula regular. (Ver anexo2)

Grupos focales;

De acuerdo con Hamui y Varela (2013) se definen los grupos focales como un espacio de opinión y un método de investigación colectivista que a través de entrevistas grupales se intentan conocer percepciones, pensamientos, creencias particulares y situaciones problemáticas. Estos se desarrollan en un espacio corto de tiempo, donde el moderador enuncia una pregunta que debe dar pie para generar la discusión, los participantes deberán arrojar de manera ordenada las respuestas a lo que ellos consideran pertinente responder.

Para estos grupos se trabaja con un cuestionario de preguntas totalmente abiertas, así, el investigador centraliza la discusión y va recogiendo de acuerdo a los comentarios y opiniones que se van dando en el transcurso del debate. En este sentido, se privilegia el habla y se condensan en las fichas de contenido o en grabaciones de audio que recogen toda la información, luego para el análisis se procede a codificar y a categorizar teniendo como referente los objetivos de la investigación y los supuestos de estudio (Hamui & Varela, 2013). Se inicia con la descripción sigue con la ordenación conceptual de los datos de acuerdo a propiedades y termina con la teorización como acto creativo (p. 58). Los grupos

focales estarán conformados por un máximo de cuatro o cinco estudiantes, dos o tres docentes, en la medida que ellos apoyen este trabajo con la firma del consentimiento informado que permita salvaguardar lo que el investigador proporciona en esta fuente documental.

Fichas de contenido;

De acuerdo con Galeano (2001), la ficha de contenido apoya el análisis e interpretación de información en cuanto permite soportar o respaldar los hallazgos e interpretaciones; contrastar conceptos, teorías o categorías de manera sistemática; servir de base para la construcción y afinación de categorías de análisis; posibilitar la triangulación de teorías, informantes, fuentes o técnicas de recolección de información; fundamentar la construcción de la memoria metodológica; diferenciar las percepciones y argumentos del investigador de los de los informantes; evidenciar vacíos y saturaciones de información y utilizar toda la información disponible y necesaria. (p.4)

En dichas fichas de contenido se registran los datos hallados tras la revisión de los observadores de los estudiantes que provienen de aula de aceleración, tanto del año anterior -2013- como del presente, con la finalidad de contrastar, comparar, categorizar y obtener nuevos datos que complementen lo que ya se ha hallado o arroje nueva información. Se realizaron ocho fichas de contenido correspondiente a ocho observadores de los estudiantes provenientes del programa de aceleración.

Proceso de construcción de datos;

Posterior al trabajo de matriz pre-categorial, se procedió al siguiente instrumento que corresponde al de entrevistas semi-estructuradas y para ello se trabaja con los planteamientos de Aravena & Zuñiga (2006), quienes plantean teóricamente la necesidad de establecer preguntas previas que intenten responder al planteamiento del problema como se teorizó en el diseño metodológico. Después de establecida dicha matriz, se diseñaron las guías para las entrevistas

a maestros, donde se hizo un pilotaje a una docente de aula de aceleración de otra institución. Esto permitió reelaborar algunas preguntas, establecer otras y luego aplicar en el campo de investigación (Ver anexo 1, segundo pilotaje).

Este instrumento se constituyó en la herramienta para el desarrollo de los grupos focales que se conformaron de la siguiente manera: cuatro niños que siempre han estado en aula común, ocho niños que provienen de aula de aceleración del aprendizaje, los cuales se dividieron en dos grupos, uno de la jornada mañana y otro de la jornada de la tarde; y un grupo de dos maestros de aula común de la jornada de la tarde. Se realizaron pilotajes a dos estudiantes que habían estado en aula de aceleración y actualmente se encuentran en grado séptimo. Posteriormente se transcribieron y se analizaron, lo cual permitió afinar el instrumento de recolección de información. En el desarrollo de estas entrevistas, surgieron nuevas preguntas con el fin de ampliar la información o hacer hincapié sobre algún aspecto determinado, esto se dio de acuerdo a cada caso.

Las guías definidas previamente a las entrevistas y grupos focales se encuentran en el anexo 2, en el cual también se presentan, comparativamente, las preguntas que en últimas se realizaron en las entrevistas y grupos focales. La aplicación del instrumento con las preguntas orientadoras, permitieron flexibilizarlo en la medida que en el diálogo con los sujetos participantes de la investigación, surgieron nuevas preguntas con base a las afirmaciones de los mismos. Esto permitió consolidar las nuevas preguntas en un solo formato que fue aplicado a los demás participantes (docentes).

En el transcurso de la investigación se establecieron inicialmente algunas categorías que fueron conceptualizadas en el marco referencial en aras de llegar al campo de estudio con algunas preguntas preliminares que abordaran el objeto de estudio. Se realizaron entrevistas a tres profesores de aula de aceleración, dos profesores de aula regular y se hicieron cuatro grupos focales con estudiantes tanto del programa de aceleración como de aula común y uno con dos docentes.

Sobre esta última decisión, si bien el interés se centró en los estudiantes del aula de aceleración, también interesaban las relaciones que habían establecido con los compañeros de aula común, en diálogo con los estudiantes de aula común, no se mencionó cuál era el objeto de estudio y sobre quiénes se estaban preguntando, todo esto con el propósito de recoger sus percepciones y sus conocimientos sobre el programa de aceleración del aprendizaje.

Para el trabajo con los grupos focales tanto de niños salientes del programa aceleración del aprendizaje, niños de aula común, docentes de aula de aceleración y de aula común, firmaron consentimientos informados, para el caso de los niños los hicieron sus padres. Lo anterior hace parte de los planteamientos éticos de la presente investigación, con el fin de salvaguardar la identidad de los sujetos participantes, además de ser claros con las intencionalidades académicas del trabajo y por supuesto que se conociera claramente hacia dónde se estaba orientando la investigación y cuál es su sentido. (En el anexo 3 se presenta uno de los formatos firmados por los maestros y uno por los padres)

Del archivo general de la institución, con la autorización de las directivas se tomaron los observadores de los estudiantes provenientes de aula de aceleración del año 2013. Se hizo comparaciones de dichos observadores con los del año 2014 que datan sobre su inserción al aula común. Esto en aras de analizar las miradas de los maestros tanto de aula de aceleración como de aula común sobre dichos estudiantes. Los maestros plantean sus expectativas, sus aciertos, sus desaciertos respecto a la forma de pensar de los estudiantes, formas de comportamiento, actitudes, entre otros factores.

En el grupo focal de estudiantes de aula común, sus respuestas se centraron más en sus amigos o compañeros con los que han compartiendo permanentemente o a quienes consideran por su forma de comportamiento una tensión dentro de aula común. No obstante dentro de las preguntas si se plantearon unas generales para saber si ellos conocían algo del programa de

aceleración y que piensan de ello, sus respuestas se enfocaron en plantear que es un aula donde entran niños más grandes para acelerar su primaria. No los consideraron como deficientes de algo, ni tampoco se encontró alguna rotulación.

Tabla 1. Número de sujetos entrevistados y participantes en grupos focales, así como los documentos analizados a partir de las fichas de contenido

Entrevistas		Grupos focales				Fichas de contenido
Maestros de aula de aceleración	Maestros de aula común	Estudiantes de aula de aceleración J.T participantes	Estudiantes de aula de aceleración J.M participantes	Estudiantes de aula regular participantes	Docentes Aula Común	Total de observadores analizados
3	2	4	4	4	2	8
Total entrevistas: 5		Total grupos focales: 4				

Procedimiento de análisis de datos

Una vez se fueron realizando las entrevistas y grupos focales, se empezó el análisis de datos de acuerdo con la propuesta de la Teoría Fundamentada expuesta por Strauss y Corbin (1998), Dicha propuesta consta de desde tres fases: la primera consiste en una codificación abierta que se refiere al proceso de análisis microscópico en la que se revisa línea a línea cada frase expresada en las entrevistas realizadas a los grupos focales (estudiantes salientes del programa de aceleración y estudiantes del aula común), docentes de aula de aceleración y aula común, y a los documentos tales como el observador del alumno. Desde la propuesta de estos autores, se van estableciendo categorías que varían respecto a las establecidas inicialmente (en el anexo 4 se da un ejemplo de codificación abierta, la cual fue apoyada por el Atlas. Ti).

Por otra parte se realizaron comparaciones permanentes entre un dato y el otro, con el fin de hallar interrelaciones de categorías entre los datos, contrastaciones categoriales que fueran dando variabilidad a los mismos. La

finalidad de estas comparaciones fue para delimitar las categorías a tal punto que se delimitaran para dar respuesta a la pregunta problémica.

La segunda fase se denomina codificación de tipo axial, en esta, los conceptos, categorías emergentes o en el lenguaje del Atlas.ti, los códigos, se fueron agrupando en nuevas categorías que las recogían, que las articulaban de acuerdo con los planteado por Strauss y Corbin (1998), donde se realizaron preguntas a los datos y luego se fueron constituyendo en familias de datos de manera amplia que se iban consolidando en mapas conceptuales y como categorías emergentes, acercándolas propiamente al objeto de estudio; En el anexo 5 se presentan ejemplos de la codificación axial.

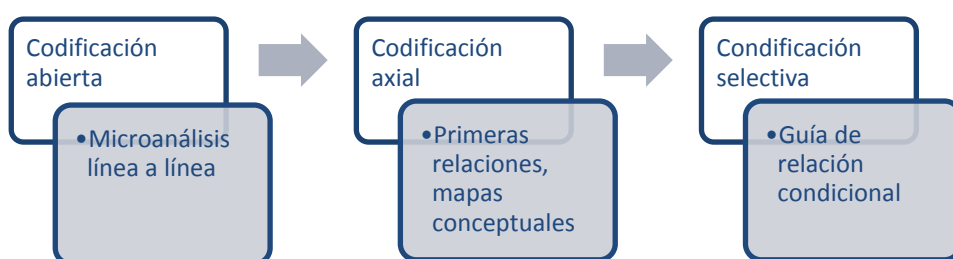
Por último, se realizó codificación selectiva, donde las nuevas categorías que están planteadas en el esquema anterior se entretejieron con las del objeto de estudio. Aquí desde los mismos autores que se han trabajado para la construcción metodológica e investigativa, se diseñaron mapas que mostrarán de manera gráfica cómo cada concepto se relacionaba y se iba asociando con las nuevas familias hasta acercarse a las tres grandes categorías del objeto de estudio (transiciones sociales, académicas y emocionales), varias de estas categorías las transversalizaban puesto que en lo hallado en los documentos de análisis y las entrevistas, cada frase o contenido tocaba a las tres en general. Posteriormente se trabajo en la organización de guías de relación condicional de acuerdo a lo planteado por Wilson, K. (2008), donde se hacían preguntas determinadas a las familias de datos; Tales como cuál es la categoría que se está abordando, cuándo sucede, dónde sucede, por qué sucede, cómo sucede y cuáles son sus consecuencias.

El propósito de dicha matriz es condensar todos los datos y categorizaciones, con el fin de proponer su organización y arriesgar nuevos conocimientos que den respuesta a lo planteado en la pregunta de investigación. Esto de marca un factor de tiempo, modo y lugar que deja entrever cómo es el campo de las transiciones

en específico de los estudiantes que pasan del programa de aceleración del aprendizaje al aula regular, cuáles son sus percepciones y que sucede durante esas trayectorias académicas. En el anexo 6 se presenta un ejemplo de la codificación selectiva.

En la figura 1 se presenta el esquema del proceso de producción y análisis de los datos.

Figura 1. Proceso de producción y análisis de datos



Escritura del informe final

La última fase de la investigación corresponde con la escritura del informe, una vez se culminó la codificación selectiva. Para esta, se retomaron los objetivos planteados así como los análisis realizados, y se comenzó a seguir una línea argumentativa que diera cuenta de los hallazgos, interpretaciones y comprensiones. Frente a esto se toma como base lo planteado por Strauss y Corbin (1998) sobre la presentación de textos escritos y la literatura como base para elaborar informes, aquí se plantean unas rutas metodológicas que consisten en partir de la pregunta problémica para responderla de acuerdo a la fidelidad de los datos, de igual manera mantener la objetividad sin que los datos se vean permeados por la interpretación y la subjetividad del investigador, es decir en este instante se da relevancia a las voces de los entrevistados, a sus realidades y cotidianidades manifiestas desde su sentir y expresadas en sus voces.

Este informe final contempla todos los aspectos metodológicos, teóricos, los resultados y como parte final las conclusiones que dan cuenta de los hallazgos y el análisis de lo recogido en las fuentes documentales de tipo oral y escrito como se ha señalado en apartados anteriores. En dicho informe se describe paso a paso lo que se realizó en el campo de investigación, las dificultades que se presentaron en el proceso y la manera en que se implementaron diferentes estrategias para responder a cada situación.

Fases de la investigación

Siguiendo los supuestos epistemológicos antes descritos, se siguieron cuatro fases en la presente investigación. La primera correspondió a la formulación y planteamiento del problema, esto a partir de analizar diferentes situaciones de la institución educativa donde se desarrolló esta investigación, además del interés propio del investigador guiado por múltiples preguntas, que surgen desde la necesidad de transformar las prácticas educativas, hasta la necesidad de reflexionar sobre el impacto que tienen los programas de compensación e inclusión implementados en el colegio. Este interés coincide con lo planteado por Martínez (2007), para quien “La necesidad de investigar en educación y en los centros e instituciones educativas surge desde la curiosidad, desde el momento en que nos preguntamos cómo funcionan las cosas, sobre los comportamientos de las personas y las instituciones educativas, sobre los efectos que produce nuestra práctica educativa o sobre cómo podemos innovar y mejorar los resultados de nuestras acciones” (p.11). De esta manera se da cuenta de la formulación o planteamiento del problema.

El investigador, enfocado en los programas de inclusión y compensación escolar que se desarrollaban en la institución, uno de ellos el programa “Aceleración del aprendizaje”, y con la inquietud sobre sus resultados y sobre las situaciones por las que atraviesan los estudiantes, –así como desde el análisis de diferentes lecturas sobre el tema inicial, fue delimitando el objeto de estudio y el

problema a abordar, siendo este las transiciones por las cuales pasan los estudiantes entre este programa y las aulas regulares o comunes.

Con las delimitaciones iniciales del problema, se comienza la siguiente fase, siendo esta revisión de antecedentes investigativos que den cuenta de investigaciones que hablen sobre transiciones escolares y la contextualización teórica de la investigación. En dichos antecedentes, el acercamiento a investigaciones realizadas en América latina, Estados Unidos, España y Colombia sobre la transicionalidad, amplió la comprensión del concepto y su utilidad para analizar, diferentes situaciones escolares. Sin embargo, en lo referido al programa aceleración del aprendizaje, no se encontraron investigaciones que estudiaran las transiciones escolares o el paso de un programa de compensación al aula común. El contexto teórico, por su parte, se fue organizando teniendo en cuenta a los sujetos que viven las transiciones, por ende se hace un acercamiento a la noción de sujeto, por otra parte, se conceptualiza sobre el término transiciones.

Posterior a la construcción del contexto referencial, se continua con la fase del diseño metodológico (tercera fase), en esta se decidió la perspectiva metodológica más pertinente de acuerdo con el carácter del problema y los objetivos planteados, siendo esta desde la perspectiva comprensiva-interpretativa. En relación con la producción y análisis de datos, se tomó como referente los postulados de Strauss Y Corbin (1998) quienes sostienen que los datos de carácter cualitativo deben producirse e interpretarse minuciosamente para comprender los sentidos de los sujetos participantes de esta investigación, sus relaciones con las realidades que viven y lo planteado en el contexto teórico.

La cuarta fase corresponde con la producción y análisis de datos, para ello se toma como referente los postulados de Strauss Y Corbin (1998) quienes sostienen que los datos de carácter cualitativo deben analizarse minuciosamente para determinar el sentido de la información que se recolectó con el uso de diferentes instrumentos.

Después del análisis detallado de los datos cualitativos obtenidos, se realiza la última fase (quinta fase) que consiste en la escritura de resultados y las conclusiones, estas arrojan como lo plantea Martínez (2007) las posibilidades y limitaciones de la situación educativa investigada, las posibles actuaciones de mejora que se estiman adecuadas para la misma, además que dará cuenta de los aciertos y desaciertos del diseño metodológico. En la figura 2 se sintetizan las fases y en la tabla 2 se presenta el cronograma seguido

Figura 2. Fases generales de la investigación

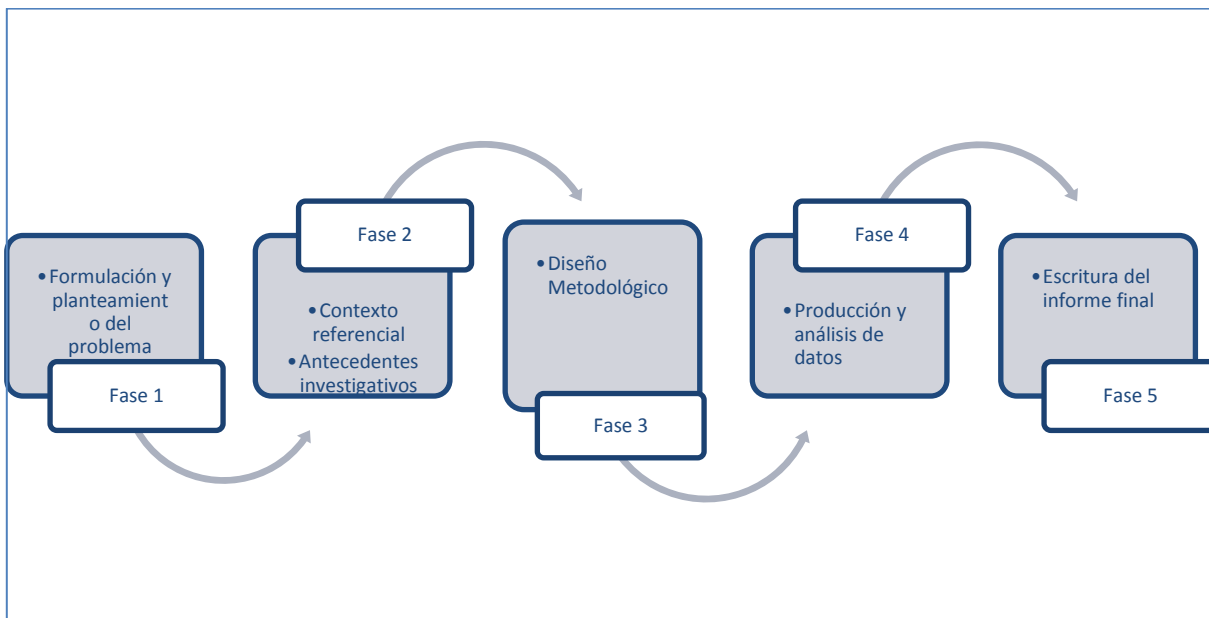


Tabla 1 cronograma de la investigación

	Formulación del proyecto	Estado del Arte	Diseño Metodológico	Producción y de análisis de datos	Escritura de resultados y conclusiones
II- 2011					
I - 2013					
II – 2013					
I - 2014					
II - 2014 I - 2015					

Hallazgos sobre las transiciones académicas y socioemocionales

A partir del proceso comprensivo interpretativo realizado en el análisis de los datos, a continuación se presentan los hallazgos de la investigación; estos, dan cuenta de los objetivos planteados en el proyecto relacionados con las transiciones socioemocionales y académicas de los estudiantes de aceleración del aprendizaje que pasan al aula común, en este proceso transicional se evidencian las articulaciones, problemáticas, continuidades y otros aspectos que enriquecen y complejizan dichas transiciones.

La categorización final de los hallazgos en el proceso de la codificación selectiva planteada en apartados anteriores, fue guiando la interlocución con los autores trabajados en el contexto referencial pero también conllevó a nuevas búsquedas teóricas, lo cual permitió ampliar, refutar, confrontar hallazgos con dichas referencias y así producir conocimiento sobre el tema.

Las citas tomadas de los datos corresponden con los sujetos entrevistados. Siguiendo el proceso de comparación constante de los datos y de redundancia de eventos permitieron determinar percepciones y concepciones fundamentales para los sujetos referentes al tema central de estudio. Las interpretaciones de dichos discursos se relacionan con los referentes teóricos sobre todo de aquellos postulados que datan sobre transicionalidad.

A continuación, se presenta la forma en que se referenciaron algunas de las citas textuales que se tomaron de los datos como referentes; por ejemplo, al citar P4:45-estudiante T, “P” es el identificador del registro asignado por el programa Atlas.ti (Primary Document); “4” es la posición del documento; “45” es el número de orden de la cita y “estudiante T” es el sujeto específico que realizó el comentario. La referencia se lee: documento 4, cita 45, estudiante T.

El uso de una letra para identificar a los sujetos se realiza por cuestiones de salvaguardar la identidad. A continuación, en la tabla 3 se especifica la organización de los documentos (transcripción de entrevistas, grupos focales y fichas de contenido) en el atlas.ti, y la letra con la cual se identifica a uno u otro sujeto:

Tabla 2 organización de la información con base en la herramienta computacional atlas. Ti

Posición del documento en el Atlas.ti	Sujetos de la entrevista o grupo focal	Letras de identificación de los participantes
P1: Grupo focal 1.	Estudiantes que provienen del programa de aceleración del aprendizaje, jornada tarde	T, O, N y M.
P2: entrevista	Profesora de Aula de Aceleración. Jornada tarde	EF
P3: Entrevista	Entrevista a Profesora de aula común	J.D
P4: Entrevista	Docente aula de aceleración jornada mañana	M.B
P5: Entrevista	Docente aula de Aceleración Jornada Tarde	P.T
P6: Entrevista	Grupo focal estudiantes aula regular grado quinto	C, A.E, M y A.D
P9: Entrevista	Grupo focal docentes aula regular	R.S y J.S
P11: Entrevista	Entrevista docente de aula común	P.M
P12: Entrevista	Grupo focal estudiantes que provienen del programa de aceleración del aprendizaje jornada mañana	LO, LA, AN, SE
P13: Ficha de contenido	estudiante que proviene de aula de aceleración	N
P14: Ficha de contenido	estudiante que proviene de aula de aceleración	M
P15: ficha de contenido	estudiante que proviene del programa de aceleración	O
P16: ficha de contenido	estudiante que proviene del programa de aceleración	T
P18: ficha de contenido	estudiante que proviene del programa de aceleración	LO
P19: ficha de contenido	estudiante que proviene del programa de aceleración	LA
P20: ficha de contenido	Estudiante que proviene del programa de aceleración	SE
P21: ficha de contenido	estudiante que proviene del programa de aceleración	AN

Transiciones académicas y socioemocionales

El programa de aceleración del aprendizaje del colegio Distrital Estrella del Sur, recibió en el año 2013 a 23 niños y niñas quienes traían diferentes historias, algunos desplazados por la violencia, otros con algunas dificultades a nivel escolar, tales como reprobación consecutiva de años y entrada tardía al sistema. Estas historias ingresaron a las lógicas de una institución escolar y rápidamente o con algunos tropiezos, se fueron adaptando y fueron viviendo la cotidianidad escolar, aquello que autores como Philippe Perrenoud propone como el oficio del estudiante y que del cumplimiento de este se llega al éxito o fracaso escolar.

Cotidianidad en la escuela;

En el proceso de vida escolar aquí indagado, el cual parte de la cotidianidad y sus relaciones con las transiciones entre un aula y otra, se encuentran las miradas de los docentes de aula regular. Estas oscilan entre diferentes perspectivas, por ejemplo, se pudo interpretar que algunos expresan inconformidades en las cuales referencian diferentes factores, al respecto, una docente de aula común, cuando se le preguntó acerca de la comunicación con ellos, afirma:

Inicialmente hay unos niños que son extra-edad y vienen del programa de aceleración, entonces lo que puedo decir de algunos de ellos es que no participan, estos niños son mucho más tímidos para participar, hay una cosa que para nosotros nos ha parecido importante y es la edad, todos estos niños son mayores de doce años y aquí hay niños de ocho y nueve años de edad (...) la comunicación de ellos es personal, ellos no pasan al frente, difícilmente responden algo cuando están en grupo, sino es personal lo que pueden hacer y normalmente su comunicación es básica: no traje, no tengo, y ya hasta ahí, con los docentes, porque con los compañeros si socializan pero en los hombres se nota que son líderes negativos...”(P3:7, Docente P.J.D),

Por el contrario, hay una mirada distinta de otra maestra, quien es la encargada del programa de aceleración del aprendizaje: “La gran mayoría muestra muy buena actitud para salir adelante” (P4:7, Docente P.M.B).

Son miradas distintas que se contraponen en la forma de comprender lo que pasa con cada estudiante, mientras que la maestra del año anterior hablaba de las posibilidades que ve en sus estudiantes, lo que ellos pueden hacer y los logros que pueden obtener con el apoyo constante tanto del programa como de ella; ahora, la docente no ve en ellos ese potencial, tan sólo identifica los vacíos conceptuales que presentan y no les permite compensarse frente a al nivel académico que se debe tener para estar en el grado quinto.

En la cotidianidad de los sujetos que provienen del programa de aceleración y dentro de sus trayectorias, comienzan un proceso de adaptación que pasa por acostumbrarse a las rutinas de aula común, a las formas de ser de sus compañeros y al trato de sus docentes.

Cuándo se les preguntaba si les gustaría volver a aula de aceleración, algunos de ellos respondieron:

ENT: ¿A ustedes les gustaría que los devolvieran a aceleración?

M: no porque duraría más en la escuela.

O: además en aceleración sólo hacen segundo.

N: no me gustaría volver porque no está la misma profesora, ya la cambiaron.

T: a mí no me gustaba hacer aceleración

N. además porque nos tocaría durar más tiempo. (P1:200-205, Estudiantes M, O, N Y T)

Este nuevo comienzo en otro espacio corresponde a la adaptación al grupo. Después de estar con un grupo de diecisiete a veinticinco compañeros, ahora se encuentran con un grupo superior, alrededor de cuarenta compañeros,

donde las formas de comunicación, de apropiación del conocimiento y las exigencias son altas, ese cambio de trabajo por proyectos a trabajo en áreas empieza a tener sus variaciones, en la medida que deben responder por una asignatura en específico.

Al igual, deben adaptarse a nuevas normas de convivencia. A pesar de que el programa de aceleración se encuentra en la misma institución, en aula común, cada docente establece sus propios pactos y normas para el trabajo durante el año lectivo. Una maestra manifestaba lo siguiente:

“Estos niños no se adaptan fácilmente a la norma, yo asumo que los programas de aceleración tienen unas metodologías diferentes, yo se que a ellos les dan libertad de hacer unas cosas, a ellos les dan unos libros, les dan unos materiales y llevan unos planes de aula no marcados por un horario de clase, para ellos adaptarse al horario de clase es complicado, entonces no llevan cuadernos por ejemplo, el hecho de no llevar cuaderno hace que ellos estén pidiendo prestado, de notar lo del horario, entonces todo el tiempo están fuera del puesto, generan indisciplina...”
(P3:9, Docente P.J.D)

(...)Lo otro es que no tienen tolerancia a la frustración, entonces uno les dice no inventen, entonces ellos inmediatamente contestan feo, son groseros, no llevan las notas a las casa, entonces los papás no vienen y para que el papá venga y cuando viene siempre presenta excusas de que la niña lo tiene todo, que ella dice que nunca le dejan tareas y lo otro que dicen es que la niña se la pasa en la casa en el internet haciendo tareas, digamos que esa es la constante en esos niños, el rendimiento académico no sube, la única que va medio bien es una niña del grado 503, de resto todos van muy mal, de hecho nosotros podemos decir que van perdiendo el año. (P3:8, Docente P.J.D)

Los maestros tienen ciertos temores ante el cumplimiento de los logros de los estudiantes, puesto que el no cumplimiento con los requerimientos de la institución y las propias exigencias del docente hacen que haya bajas a nivel académico, razón por la cual estos estudiantes optan por cambiar sus

comportamientos como mecanismo de defensa antes las dificultades que se presentan cotidianamente.

Esto es una clara manifestación de lo que plantea Skliar (2013. Entrevista radial) en su entrevista y es lo tendiente a la normalidad, pues cuando los estudiantes no se articulan con la idea de lo planteado en el aula, existe la tendencia rotular y a perder la confianza en el proceso desde un inicio de los niños y niñas, porque se ha sesgado toda posibilidad para que ellos en algún momento puedan ser exitosos académicamente. Por lo tanto, como mecanismo de respuestas, los niños y niñas optan por responder de maneras distintas a lo que esperan sus maestros y esto se vuelve una constante tensión.

Normas;

Las situaciones anteriores al conjugarse con el componente actitudinal del estudiante producen una serie de efectos en cuanto a la disciplina dentro y fuera de la institución. Son guiados por otros compañeros que los instan a actuar de determinadas maneras, su autonomía y puntos de vista dependen de la manera en que se socialice con su entorno y la receptividad de los más grandes o los que se consideran como líderes. La maestra P.J.D (P3:7) decía que “en las niñas forman un grupo, son el grupo de siempre, que son agresivas, no permiten que los compañeros les digan nada” y más adelante argumenta que es por la socialización con los estudiantes de los grados séptimos, entonces estos chicos son quienes los guían y determinan la manera en que estos se deben comportar.

Además, los niños salientes del programa tienen unas formas de referirse a sus compañeros de aula común y los referencian de la siguiente manera: “son muy gamines y se portan mal” (P1:163, Estudiante T). Según ellos se debe a los juegos que se generan dentro del aula, cuando no está la maestra. “como ella llegaba tarde entonces nosotros nos comportábamos mal, comenzábamos a

tirarnos papeles, a pellizcar a la niña que nos perseguía, entonces un día nos pilló la profesora y a todos nos castigó” (P1:69, Estudiante O)

Se les preguntó por las formas de castigo ante sus comportamientos y ellos refirieron que la maestra no los dejaba salir del salón al descanso o en otras situaciones salían pero debían quedarse sentados en las gradas. Los maestros emplean como formas de castigo ante las conductas que observan como inadecuadas, las restricciones en las actividades que a los niños les agradan tales como el juego, la educación física o las salidas al parque.

Se les preguntó a los maestros de aula común y de aceleración por la convivencia y ellos expresaron lo siguiente:

(...) el comportamiento lo normal, con sus conflictos que se generan en algunos estudiantes que son resueltos (P4:21, Docente P.M.B)

Bueno pues fue un curso muy duro y muy pesado en cuanto a disciplina (P5:7, Docente P.P.T)

También niños con valores muy arraigados de casa, entonces estaba el juicioso, el organizado, el colaborador, el estudioso, el inteligente. (P5:13, Docente P.P.T)

Para los maestros de aula común, los niños presentan situaciones de conducta que se evidencian en la forma de trato con sus compañeros, su forma de comunicación, entre otros, según ellos esto es debido a la formación en valores, hábitos, etc. Se compararon estas respuestas con las de las maestras de aula de aceleración y se encuentran que para una docente de la jornada mañana, concibe dichas situaciones como algo dentro de lo normal y las cuales se pueden manejar. Sin embargo las docentes de este nivel en la jornada tarde refieren que las situaciones convivenciales son difíciles, en la medida que hay niveles de agresividad por parte de estos estudiantes a sus compañeros del mismo salón o a otros. Esto obedece a las situaciones particulares de los estudiantes y falta de acompañamiento por parte de la familia.

Se les preguntó a los estudiantes por estas situaciones y ellos respondieron lo siguiente: Estudiante LO en P12 (113), “nada, porque yo siempre me paro del puesto a molestar con mis amigos. Hay unos compañeros que se paran y me re empujan a mí para que yo empuje las sillas y las desordene”. Para ellos es una tendencia al juego, es una forma de interactuar con los otros, no lo ven como algo nefasto y negativo, simplemente corresponde a algo del contexto.

Es decir que el buen o mal comportamiento no es parte únicamente de estos estudiantes que provienen de aceleración sino como lo sustenta Cruz (2014), que dentro de la escuela uno de los problemas que desde hace tiempo viene causando estragos es la violencia escolar, si bien este no es un fenómeno único en Colombia se potencia por causa del conflicto armado y social, además de las características propias de su cultura. Es así como la escuela como ente formador debe acentuar su poder para construir sujetos que puedan interactuar en sociedad y vivir en armonía, pero no hay que caer en la utópica panacea de que la escuela es el único medio para la resolución de conflictos y la construcción de la paz, este depende de la capacidad que se tenga como sociedad para articular todos los entes capaces y obligados a participar en la búsqueda de una sociedad más armoniosa, capaz de resistir a la diversidad.

Es decir, la naturaleza del comportamiento y las formas de expresión de estos chicos viene de sus trayectorias escolares y la forma de relacionarse con los otros, de su medio, de las situaciones que viven todo el tiempo. Vloger, Crivello y Woodhead (2008), sustentan que

En efecto, las investigaciones sobre las transiciones en la primera infancia indican que, de manera parecida a los adultos que cruzan fronteras, también los niños pequeños experimentan cambios de identidad cuando se desplazan de un dominio a otro. Los cambios de identidad suelen abarcar modificaciones en los roles, la ropa y el comportamiento, como asimismo en las actividades y las formas de comunicar. (P.24)

Gimeno (1996) sostiene que el “rito de paso”, representa el camino hacia un nuevo ambiente donde los individuos pasan por etapas críticas que se manifiestan en sus actitudes, la manera de desenvolverse en contexto y sobre todo en la relación con sus semejantes, esto se debe al misterio ante lo desconocido, provocando ansiedad y maneras contrarias que rompen con las normas constituidas moralmente como lo que no se debe hacer. Estas transiciones emocionales y sociales están mediadas por los puentes entre los diferentes actores del proceso, es decir, a mayor acompañamiento por parte de las directrices institucionales habrá una transición tranquila.

En efecto, la escuela como escenario de aprendizaje recibe historias de vidas desconocidas, los estudiantes llegan allí como sujetos silenciosos que traen consigo recuerdos que están guardados en su memoria, los cuales se exteriorizan en sus actitudes, en la forma de comportarse dentro de su espacio y a la vez en la manera de interactuar con los otros. Muchos de ellos pueden expresarlo con timidez o con conductas de agresividad hacia sus semejantes.

Metodologías;

Los estudiantes que provienen del aula de aceleración solían ocupar los primeros lugares en dicha aula y, según los informes de cada periodo se destacaba su nivel académico, su compromiso personal y la asistencia permanente a clase. Ahora es distinto, en los registros que hacen los docentes de aula común en el observador, las falencias se hacen notorias e incluso se reflejan las variaciones en formas de comportamiento, hay mayores llamados de atención. Quedando así la pregunta ¿por qué pasa esto? ¿Qué ocurrió para que variara? ¿Dónde hubo esa ruptura?. Al revisar lo dicho por los estudiantes se encontró lo siguiente:

El investigador les preguntó qué áreas les gustaban menos y por qué y los estudiantes respondieron “a mí no me gusta religión, ciencias, sociales y español. Español porque no me gusta leer mucho” (P1: 176, Estudiante M), otro respondió “porque cuando uno no lleva las cosas allá, ni las tareas, entonces nos pone uno y nos regaña” (P1:174, Estudiante N). Posteriormente frente a esta inquietud sobre las respuestas dadas por estos estudiantes se hizo un diálogo con una maestra de aula común y ella decía que “ellos siempre estaban trabajando en grupo y como por proyectos, entonces duraban una semana trabajando ciencias y otra semana trabajando sociales y como acá no es así para ellos es como más complicado” (P 3: 9, Docente P.J.D)

Estos cambios en las metodologías generan afectaciones en su vida escolar, puesto que ellos deben responder por mayores deberes y compromisos académicos en la medida que el aumento de número de tareas y exigencias de los maestros es evidente. Al respecto Gimeno (1996) sustenta que los cambios producidos por las transiciones generan desequilibrios, en tanto que se manifiesta por el cambio de actitud y mecanismos de reacción ante las circunstancias dadas dentro del aula. Razón por la cual, de acuerdo a las consultas realizadas tanto a estudiantes como docentes, hay un número significativo de niños y niñas que provienen del programa que fracasan y desertan escolarmente

Para estos docentes, los niños que provienen del programa de aceleración no tienen las bases necesarias, vienen con vacíos conceptuales que no les permite avanzar o cumplir con los logros establecidos en el grado que se encuentran. Perrenoud (1996) afirma que “La formación de los docentes está orientados a prepararlos para su trabajo de explicitación e interpretación del currículum formal, especialmente para garantizar una normalización del currículum real” (p.3), esto complementa lo que arroja el análisis de datos y es que los niños que provienen del programa de aceleración del aprendizaje ya no se adaptan tan fácilmente a la normalidad del currículum, debido a que vienen con trayectorias escolares y metodologías de trabajo distintas.

En el grupo focal con los estudiantes de aceleración jornada mañana, se dialogó lo siguiente:

En: ¿en cuál de los dos grados se sienten mejor en aceleración o en quinto?

LA: en quinto, aunque me gustaría volver a aceleración por la profesora M y porque nos deja jugar mucho.

A: en las dos

S: me gustaría volver por la profesora M porque ella es chévere. (P12: 151-154, Estudiantes LA, A, S)

Ante lo expresado por estos estudiantes, es claro que se presentan dos situaciones frente a este nuevo rumbo y es que prefieren seguir con el proceso escolar, así presenten dificultades a nivel académico, lo ideal es no permanecer mucho tiempo en la escuela y por otra parte quedarse en el nivel anterior no les motiva porque ya no está su profesora. Mientras que los niños y niñas de la mañana, si les gustaría porque hay una afinidad con la maestra. Es una clara manifestación que los estudiantes se motivan con los procesos escolares cuando encuentran empatía con sus docentes y compañeros. En este caso no se refleja un interés tan marcado por los contenidos y las asignaturas.

Los estudiantes manifiestan múltiples situaciones relacionadas con las metodologías, “por ejemplo uno está sentado escribiendo y el dicta rápido. Uno le coge rabia al profesor” (P12. Estudiante S), dicho de esta manera la estudiante manifiesta su descontento por las formas de trato que se presentan continuamente, mientras en el programa de aceleración todo era tranquilo, en aula regular los niveles son diferentes. El cambio de rutinas como la manifiesta Gimeno (1996) genera rupturas en los procesos que traían estos chicos, complementando esta afirmación se encuentra a Wornet citado por Arnold & otros, (2006) quien plantea que la transición es como un ritual, donde los procesos permiten mantener continuidad o discontinuidad en los diferentes actores del proceso educativo.

Relaciones con los maestros;

Llegar de repente a un lugar donde todo el esquema y la forma de enseñanza son distintas genera cierto tipo de dificultades, tal vez como se suele decir coloquialmente “al principio es difícil adaptarse, ya con el paso del tiempo uno se va acostumbrando”, y esto es lo que se evidencia en los discursos de los estudiantes, cuando el investigador les preguntaba lo siguiente:

ENT: ¿qué cosas te parecen chéveres del curso en el que se encuentran?

N: Las fiestas que hacemos con el profesor..., me gustaría ver todas las materias con el profesor... porque es chévere, aunque regañe mucho. Pero no me importa, él y yo nos entendemos bien.

T: a mí me cae mal el profesor..., porque nos grita todo el tiempo...

O: A mí me cae mal el profesor... porque regaña mucho y no me gusta la forma de ser de él. Me gusta con la profesora... y el profesor.... La profesora...porque no regaña tanto y el profesor... porque nos celebra el día del hombre y todo eso.

M: a mí me cae mal el profesor... porque sólo por no hacer las cosas en los cuadernos entonces lo regaña a uno. Entonces sólo por eso y me gusta las clases con el profesor... y la profesora..., porque nos hacen fiestas y no nos regaña tanto. (P1:138- 142)

Dentro de los procesos de amistades, círculos contruidos, los recuerdos de sus maestros y compañeros, el paso de un nivel a otro e incluso a un lugar, como en el caso de los estudiantes salientes de aceleración que venían de una sede y llegaron a otra, donde los maestros son distintos. A pesar que hay datos de estos niños en fuentes documentales como sus observadores, no hay una historia académica y de vida escolar que dé cuenta sobre su proceso y qué factores han intervenido para sus éxitos o fracasos. Estas circunstancias conllevan a que el estudiante asuma un nuevo rol dentro de la escuela y se generen afectaciones al proceso de sí mismo.

Por ejemplo, la estudiante N de la jornada de la tarde, el año anterior solía ocupar los primeros puestos, en los informes académicos y las valoraciones escritas en el observador del alumno se decían algunas cosas como:

Tiene buen manejo en la lectura y la escritura, al igual que en matemáticas 12 de Abril de 2013. Se relaciona bien con sus compañeros, 23 de Septiembre de 2013. Hay interés y motivación por aprender, 14 de junio de 2013. Es una estudiante que expresa sus sentimientos en ideas de forma clara, 14 de junio de 2013. Se destaca en ella su esfuerzo personal y dedicación en el momento de superar las falencias, 2 de Diciembre de 2013. Es participativa y se relaciona con facilidad, 12 de Abril de 2013, Durante el año su rendimiento académico fue bueno, se destaca en ella su esfuerzo personal y dedicación en el momento de superar las falencias y sus procesos académicos están consolidados satisfactoriamente. Es promovida al grado Quinto, 2 de Diciembre de 2013. (P13:9-34, Estudiante N)

Sin embargo el reporte del año actual varía de manera considerable, puesto que las observaciones escritas en el observador expresan algunas similitudes y otras afirmaciones contrarias expresadas en el año anterior:

Se relaciona de manera adeudada con sus compañeros. Manifiesta sus puntos de vista ante situaciones que se le presenten cotidianamente, 21 de marzo de 2014. Debe repasar los contenidos vistos en clase, realizar las tareas y estudiar para las evaluaciones, puesto que la estudiante en ocasiones no presenta trabajos y además no muestra compromiso académico, 21 de marzo de 2014. Debe realizar el plan de mejoramiento puesto que se encuentra perdiendo la mayoría de las asignaturas, 21 de marzo de 2014. (P13:9-34, Estudiante N)

La estudiante evidentemente cambió, la escuela dejó de ser un motivante y por ende su mecanismo de respuesta es la poca participación y desarrollo de tareas. Esto lo confirma con algunas de sus respuestas a lo largo de sus intervenciones en el grupo focal y es que ella no se siente a gusto con la dinámica de la escuela, antes solían jugar y las tareas eran pocas. Ahora, debe esforzarse todo el tiempo para desarrollar las actividades escolares en cada uno de los cuadernos y si no las presenta, recibe los regaños de los profesores o en su efecto citan a su acudiente.

Skliar (2013) en una entrevista que concedió a radio Sofía en Argentina, en el programa número cuatro, habla sobre las circunstancias que cambian de alguna manera esas continuidades y rompen con las trayectorias. Hay la presencia de nuevas ideas, de nuevas formas de hacer lecturas, perturbaciones por la sola presencia del otro, lo que rompe esa normalidad. Pues un sujeto que está en permanente cambio por las situaciones que se generan dentro del aula, tiende a modificar sus compartimientos, sus intereses, entre otros.

Sin embargo, hay una precaución donde se pretende que el otro sea parecido a los demás. En ese sentido los estudiantes que vienen del programa de aceleración, presentan rupturas en el proceso que traían por la adaptación a las nuevas dinámicas y en lo indagado con los docentes hay una fuerte preocupación para nivelarlos en cuanto contenidos y que den los resultados esperados para que no fracasen escolarmente.

Se desconoce el proceso de estos estudiantes y de alguna manera como no se ha dialogado con ellos, no se han conocidos sus expectativas, sus sueños y no se tiene la oportunidad de indagar acerca de sus vidas, “cuando no tenemos tiempo para dialogar, se tiende a juzgar o etiquetar” (Skliar, 2013. Entrevista minuto 10,05’), es así que se hace un reconocimiento de lo que realizan en el instante, de las tareas que desarrollan y los logros que cumplen. Para tal caso una docente de aula común ante la pregunta que se le hizo sobre ¿qué dificultades a

nivel comportamental observa de estos niños que se encuentran en este grado y cuáles referencia que tienen conductas negativas y positivas y por qué?, respondía que había poca adaptación y aceptación a la norma y por ende había la tendencia a la no asistencia al colegio y al no cumplimiento de sus actividades académicos en los horarios establecidos.

El programa de aceleración, de acuerdo con lo indagado, tiene algunas características distintas a las aulas regulares, por ejemplo, las formas de comunicación entre maestros y estudiantes, donde la comunicación de acuerdo a lo explicitado por los estudiantes provenientes del programa de aceleración varía entre un docente y el otro. Los docentes tienen una mirada distinta sobre los proceso de comunicación de estos estudiantes, esto se evidencia en lo registrado en el observador del alumno y comparando lo del año anterior con el de ahora: “Es un estudiante que expresa sus sentimientos en ideas de forma clara” (P14:11 Ficha de contenido estudiante 2 M) , mientras que en aula regular se encuentran otros reportes como “Es importante que manifieste sus ideas y participe activamente en clase”(P14:7 Ficha de contenido estudiante 2 M).

Al indagarse con otra maestra de aula de aceleración, ella señala que estos estudiantes cuando llegan a sus grupos presentan niveles de agresividad bastante altos, no toleran algunas veces los llamados de atención, suelen responder de manera negativa y ante alguna circunstancia que es desagradable con sus compañeros optan por responder de manera agresiva. La docente P.E.F, del programa de aceleración, cuando se le indagaba acerca de la comunicación y el comportamiento de los niños, decía que “la comunicación de los niños de aceleración era de mucha agresividad” (P2:4, Docente P.E.F). Fueron constantes que se manejaron y al comparar lo datos se encontraron similitudes en cuanto las observaciones que hacían las maestras de aula regular como de los niveles de aceleración. En este sentido se pregunta ¿qué pasó de un año a otro, cuáles son esas dificultades que persisten?

Autores como Abello (2008), hablaron de la importancia de la comunicación y lo que sucede en las transiciones, dando como respuesta a que el cambio de un lugar a otro sin un adecuado manejo podría generar rupturas en los procesos comunicativos. Es evidente, según lo escrito en el observador, que ya no se manifiestan las ideas de manera clara y el docente de aula común escribe un reporte que se contrapone con lo planteado en el observador del año anterior.

Por ende estos estudiantes tienden a volverse tímidos y para ellos es complejo en la medida que deben construir confianza con sus nuevos maestros, ya no pueden manifestar sus inquietudes como lo hacían el año anterior, ahora deben expresarlas de alguna manera y esto representa un temor por ejemplo ante la respuesta que pueden obtener por parte del maestro. Dichas circunstancias provocan que estos niños y niñas generen estrategias de comunicación como el empleo de papelitos, citas con sus compañeros en el descanso o a la salida del colegio.

Recuerdos sobre el aula común, antes de aula de aceleración;

Es importante destacar que algunos de estos estudiantes ya habían estado en aula regular, sólo que por cuestiones de reprobación consecutiva de años escolares fueron asignados a aula de aceleración. Una estudiante manifestaba frente a este tema lo siguiente: “perdí cinco, yo estudié en la Montessori perdí cinco y entonces me retiré” (P12:93, Estudiante L.A), otro estudiante dijo que “me metieron porque yo había perdido dos años” (P12:95, Estudiante S). La dificultad reside según lo manifestado en la poca adaptación a los grupos y en la necesidad de nivelarlos para que retornen a aula común. Al respecto de acuerdo con lo indagado, Abello (2008) plantea que la escuela por sus condiciones estructurales generan barreras que imposibilitan las transiciones sociales, emocionales y socio-afectivas de los niños y niñas.

Es decir, que en este tránsito se evidencian dificultades que no son percibidas como situaciones que se han generado desde el mismo escenario escolar sino que hay la tendencia a particularizar el problema en el estudiante.

Al recordar sus vivencias escolares dentro de aula común, una estudiante manifestó que “yo los perdí porque no me gustaba primero, porque la profesora era toda regañona entonces me daba pereza estudiar con esas profesoras” (P1:125, Estudiante N), otro estudiante dice “y yo estaba estudiando en ese colegio, pero me salí porque la profesora me iba a mandar para un internado”. (P1:128, Estudiante T). De acuerdo con lo dicho por los estudiantes, la actitud de los docentes juega un papel importante en la relación, puesto que puede coadyuvar a que el niño se sienta motivado y estudie con mayor agrado o deserte del sistema. Sin embargo frente al tema de la reprobación escolar un maestro decía lo siguiente: “pienso que uno, que es la falta de proceso claro, como puede pasar un niño si no sabe leer y escribir en primero y por ejemplo si queda en tercero pues va a seguir con la dificultad” (P3:37, Docente P.J.S).

Temores de los más grandes

Los estudiantes de la mañana manifestaban lo siguiente:

LA: a mí lo que no me gusta son los de séptimo, porque empiezan a cascarle y lo empujan a uno

A: yo le tengo miedo a los grandes. Se burlan de uno, lo re empujan y por ejemplo le dicen a uno negra y eso.

S: o que no me gusta es el recreo porque uno va corriendo y le hacen a uno zancadillas.

LO: los de sexto siempre me hacen zancadilla. (P12: 115-118, Estudiantes)

La adaptación al aula común no solo hace referencia a las exigencias del curso y los planes de estudios, sino también a un cambio en la composición de compañeros, por ejemplo, en la sede en la que se encontraban antes los estudiantes de aceleración eran los más grandes, al llegar a la otra sede manifiestan que les genera temor los estudiantes de los grados superiores.

Estas dinámicas se podrían catalogar como un tipo de transición horizontal, donde no sólo es el paso de un nivel a otro sino lo que acontece cotidianamente, pues las relaciones y las situaciones particulares de cada estudiante afectan su proceso continuo (Abello, 2008).

Relatos sobre los maestros;

Tales situaciones expresadas anteriormente y en comparación con lo dicho por otros estudiantes, encuentran reacciones diferentes ante la actitud de sus maestros, por ejemplo:

(...) yo no le hago caso al profesor cuando me dice que me siente porque yo voy a donde una amiga a que me preste el lápiz, tajalápiz o borrador. No le hago caso al profesor, porque siempre me regaña cuando yo me paro (P12:127, Estudiante LO). La estudiante también narra lo que para ella significaba su maestra: “la profesora marta era muy chévere conmigo y con mi compañero, nos ayudaba a explicar las tareas” (P12:91, Estudiante LO).

Es un reflejo para la estudiante el concepto que tiene tanto de su maestra del año anterior como del profesor actual. Hay un cambio de actitud, en la medida que ella reconoce que no le gusta permanecer en su puesto de trabajo y en otros apartados expresa que le gusta molestar en clase.

Abello (2008), habla sobre la expectativa o la inconformidad que se genera por parte del estudiantado cuando pasa de un nivel a otro, o en su efecto cambian de maestros. La dificultad no reside en el “buen o mal comportamiento”, esta se afina con el manejo de la transicionalidad. Las instituciones aún no tienen directrices para el manejo de las transiciones horizontales y verticales que faciliten la adaptación a los grupos y mucho menos si da cuenta del proceso de aprendizaje para garantizar su permanencia y promoverse dentro del sistema educativo, como una de las condiciones de la calidad de la educación. (p.19)

Por consiguiente un estudiante que aún no ha asimilado ese proceso de adaptarse y se enfrenta con grupos que son totalmente diferentes con los que venía el año anterior se presentan situaciones particulares donde el niño tiende a generar mecanismo de respuesta ante la adversidad, generando así conflicto con sus otros compañeros, cuando estos los estigmatizan o los agreden de manera simbólica o física.

Miradas sobre lo convivencial;

En cuanto el trato de los compañeros, se presenta conflicto entre estudiantes como un problema emergente el cual conlleva a que se cambie de actitudes y se opte por diferentes formas de comportamiento. Los docentes de aula común refieren que esta es una constante en estos niños, pues atribuyen a que por ser los más grandes del curso, por la inasistencia al colegio, no se comportan de manera adecuada.

(...) veo que en ellos hay esas dificultades comportamentales. Es que empezando que el no querer estar en la institución genera varias conductas de indisciplina si, entonces, que no participa, no hace, molesta con el otro, si, entonces son niños muy dispersos esas son las cosas que yo veo por ahí”(P9:10, Docente P.J.S).

(...) el problema es que muchos de esos muchachos vienen con muchos problemas de convivencia (P11:2, Docente M),

Sin embargo la maestra de aceleración manifiesta que “el comportamiento como lo dije anteriormente es entre lo normal”(P4:19, Docente P.M.B)

Hay diferentes percepciones que se contraponen unas con otras, puesto que en estos programas de aceleración hay un proceso para el manejo de convivencia, el cual es diseñado y planeado durante el transcurso del año. La maestra de aceleración contaba dentro de su experiencia que:

(...) el comportamiento lo normal, con sus conflictos que se generan en algunos estudiantes que son resueltos. Me enorgullezco decir que son niños que se pueden manejar a pesar de que estamos compartiendo con niños más pequeños, nunca he tenido problemas de dificultades de maltrato hacia los pequeños, o con los padres, pienso que ellos saben y de acuerdo al trabajo que se ha realizado desde comienzo del año ellos saben que se comparte con unos niños que debemos tenerles cuidado, eso me ha servido para formarlos en conductas como el respeto y el cuidado hacia los otros” (P4:21, Docente P.M.B).

Estas situaciones y percepciones de los docentes en cuanto a la manera que deben comportarse los estudiantes y el cambio de mirada obedecen a lo que plantea Rodríguez (2004), quien sustenta que el comportamiento es una variable que está determinada por el recorrido de los docentes a nivel profesional y lo que ellos aspiran que sean sus estudiantes. Además, porque existe una tendencia sobre la disciplina que se refiere al control total de aula (p.9). Desde esta mirada y los condicionantes que el maestro suele colocar en sus espacios, los estudiantes generan cambios de actitud, de acuerdo a la afinidad que tengan con los maestros, así mismo se genera el agrado o desagrado por asistir al colegio.

No obstante esta situación que expresan la atribuyen a diversas condiciones tanto familiares, como de contexto o situaciones particulares de los estudiantes. Entonces, el niño o niña que venía de un lugar diferente o que no había sido escolarizado presenta algunas dificultades a nivel de comportamiento por falta de adaptación. Por otra parte cuando estos niños pasan al aula común, una docente de aula regular decía que “Con los grandes, ellos se socializan con los chicos grandes que hay acá, con los séptimos, los octavos, entonces como son los chiquitos de esos grupos grandes, entonces se dejan manejar más fácil, entonces son los que más conflicto tiene, porque los grandes mandan a los chiquitos hacer las cosas y estos a su vez a los más pequeñitos de los salones y eso se nos convierte en una cadena” (P3:17, Docente P.J.D). En el sentir de los

docentes faltan normas de convivencia y un trabajo bastante fuerte en hábitos por parte de la familia.

Estos niños al preguntárseles manifestaban que ellos no permanecían en el puesto asignado porque habían otros estudiantes que son bastante grandes, los insultaban o les decían cosas que les desagradaban. Situación que genera un cambio de actitud de los estudiantes, por ende afecta su ritmo de trabajo escolar durante la clase, esto sucede de acuerdo a lo planteado por los docentes de aula regular, donde explicitan estos cambios.

Las relaciones dicotómicas que se presentan dentro del aula están mediadas por los diferentes roles que se dan, no hay una sola forma de ser de los estudiantes, son sujetos múltiples, que en palabras de Skliar y Téllez (2008), estos sujetos encuentran otras opciones que se desvían de la norma, de lo establecido y lo planteado por el orden dentro de la escuela. Estas circunstancias suelen arrojar dificultades en el trato de los estudiantes o conflictos, que para Valencia (2004), estas situaciones no son de un grupo poblacional en específico o sujetos con características particulares, estas situaciones de conflicto están dadas por las dinámicas propias de la escuela, por la falta de capacidad de los docentes para la resolución de conflicto entre estudiantes y por supuesto la falta de apoyo de los padres de familia que en cooperación con las instituciones educativas intenten resolver los problemas a nivel convivencial.

Lo cual genera de alguna manera que sus reacciones ante diferentes acontecimientos en la escuela, sea en actitudes comportamentales que se expresan en la poca participación y timidez o en poca tolerancia ante las actuaciones de sus compañeros de aula común.

Hablan, difícilmente juegan, tal vez fútbol, la mayoría son niñas, casi siempre están sentadas, hablando o peleando, en el baño por ejemplo, se agreden mucho de palabra y ya pasan físicamente a agredirse, con mucha facilidad, además que involucran a otras personas que son externas, por ejemplo le mandan al tío, al

hermano, al amigo, se vuelve un problema incluso más grande (P:19, Docente P.J.D),

(...) entonces lo cogían a uno y le cascaban y nos arrinconaban contra la pared, nos pedían plata y si uno no se la daba se ponían bravos” (P6:70, Estudiante A.D), yo era peleona porque a mí me sacaban la rabia, les decía muchas groserías (P12:31, Estudiante LO)

La primera cita corresponde a la docente de aula común quien planteaba la forma de trato de las estudiantes que no solamente provienen de aula de aceleración sino los que se encuentran en aula común; la segunda cita es de una estudiante que proviene de aula de aceleración que explica el por qué ella respondía de manera agresiva ante los tratos de sus compañeros.

Esto se relaciona con lo planteado por Valencia (2004) en el artículo Conflicto y Violencia escolar en Colombia, donde se hace una revisión sobre las investigaciones y estudios acerca de la violencia escolar y como está es una vertiente de la violencia general, de las características particulares del conflicto sociopolítico, entre otros factores. Para Baquero (2005), las situaciones vividas por el niño a nivel externo, más a nivel de conflicto, son un factor que contribuyen para que tales circunstancias afecten el proceso académico y socioemocional del estudiante.

La escuela no logra dar respuesta a las afectaciones que trae el sujeto-estudiante, simplemente sigue su curso normal en la tarea que se la ha asignado para la enseñanza de determinados contenidos, lo máximo que puede hacer es el acompañamiento mediante orientación para que el niño pueda responder académicamente. Para autores como Vloger, Crivello y Woodhead (2008) consideran como transiciones de carácter social y cultural, pues estas marcan una pauta importante en los procesos escolares de cada uno de los niños.

Constantes académicas;

La inasistencia al colegio es una constante para los estudiantes en las dos aulas, tanto en aceleración como en aula regular. Según los docentes, factores como la puntualidad y la permanencia son problemáticas que requieren observación. Al revisar y comparar los datos referidos a esta categoría, el año anterior (2013) y el actual (2014), se encuentra en el observador del alumno que los docentes escribían lo siguiente para el año 2013: “No se evidencia responsabilidades en la estudiante en cuanto a la asistencia y obligaciones académicas” (P16:26, Ficha de contenido T); para este año un docente escribió al finalizar el primer periodo “La estudiante ha disminuido su rendimiento académico, por las siguientes razones: Inasistencia frecuente al colegio, esto hace que se descompense académicamente y poco colaboración en la realización de las actividades” (P16:23, Ficha de contenido T)

Otra referencia de un observador es “debe mejorar la asistencia y la puntualidad a la institución” (P13:04, ficha de contenido N). Con lo anterior se puede afirmar que es una constante para la escuela la importancia dentro de su campo de formación del cumplimiento de horarios y normas establecidas.

Los maestros enfatizan tanto en aula de aceleración como en aula común, la problemática de la inasistencia. Aquí, más que una transición se observa una continuidad en los discursos, en las exigencias y sobre todo en la aplicación de normas institucionales, pues los estudiantes ingresan y salen a la misma hora, no hay horarios distintos.

Deserción;

A los estudiantes provenientes del aula de aceleración se les preguntó sobre la continuidad de sus compañeros de esta aula, manifestaron que algunos se habían retirado quizás porque la familia influyó, se cambiaron de colegio o no quisieron estudiar más (P1 Y P12). Gimeno (1996), habla de la ausencia de los estudiantes a las instituciones como un problema del mismo modelo en el que se encuentran, no hay motivantes que enamoren a los niños y niñas del proceso académico, tan sólo se encuentran en muchas circunstancias acciones punitivas que generan en el estudiante un descontento para la realización de sus actividades. Este autor sugiere que debe haber un cambio en la dinámica escolar. Sin embargo, estas dificultades atraviesan otras circunstancias de acuerdo a lo dicho por los niños, por ejemplo el trato de sus compañeros, el matoneo o el mismo ritmo académico al que deben adaptarse.

Esta categoría hace parte de las transiciones académicas, emocionales y sociales, es decir, se centra en aspectos de contenido y desenvolvimiento en las asignaturas, la forma de afrontar el paso de un nivel a otro, las secuelas que dejan las actitudes de los maestros, los mismos compañeros, el desánimo frente a los retos que surgen al momento de realizar las actividades escolares o cuando sienten que ya no son importantes para los maestros.

Es importante resaltar la visión de los maestros como portadores del saber, quienes desde sus trayectorias y visiones construidas por su ámbito de trabajo, perfilan un tipo de estudiante que para ellos debe ser. Se les hizo la pregunta sobre qué consideran ellos qué es la deserción y el fracaso escolar y se encontraron respuestas como las siguientes:

Por ejemplo hay deserción porque los papás no les colaboran y hacen que ellos no quieran ir al colegio” (P2:40, Docente P.E.F)

El estudiante que no pasa los años y no ve que su proceso avanza, pues lógicamente termina desertando” (P3:43, Docente P.J.D)

“El fracaso para mi escolar es que el niño no regrese a la escuela, para mí el fracaso es ese o sea que el niño vea que acá no hay posibilidades para el si no por el contrario que ya no quiere volver. (P9:48, Docente J.S)

Para los maestros la deserción escolar está ligada con la ausencia total del estudiante a la institución, también el hecho de partir de un lugar al otro, otro factor es la pérdida consecutiva de asignaturas. Esas falencias por ejemplo en cuanto la reprobación de áreas según lo que dijeron en las entrevistas es por dificultades en los procesos de lecto- escritura, es decir, desde estas dinámicas escolares, saber leer y escribir son determinantes para el éxito escolar. Por otro lado la familia es la responsable de garantizar el aprendizaje de los niños y realizar el respectivo acompañamiento para que haya éxito en sus aprendizajes.

A los niños y niñas se les preguntó sobre su proceso escolar y el por qué de la pérdida de asignaturas, qué les disgustaba de sus maestros y las respuestas que dieron fueron las siguientes:“Porque como no tengo el cuaderno de esas materias, entonces a mí siempre me ponen un uno” (P1:175, Estudiante O)

Otros referían que sentían temor a sus docentes porque los regañaban, les dejaban muchas tareas, les exigían bastante o que les aburrían las actividades que se plateaban para clase. Al contrastar estas manifestaciones con lo vivido en aula de aceleración se encuentran diferencias marcadas tanto en metodología como en los contenidos de trabajo. En el nivel de aceleración, estaban acostumbrados a trabajar por proyectos que integraban las áreas, las actividades eran más lúdicas. Al llegar al aula común encuentran que el trabajo es rutinario y que las actividades se deben desarrollar con mayor precisión al momento de responder, además deben tener un mayor nivel de conceptualización. Este tipo de exigencias los desaniman y los lleva determinar la no realización de tareas o en algunas ocasiones dejan de asistir consecutivamente a la institución. Se les preguntó por las asignaturas y estas fueron algunas de sus respuestas

No me gusta español, porque para nosotros esa era la materia como más difícil (P1:116, Estudiante O)

A mí no me gusta las materias esas de religión, estadística y geometría, porque son muy aburridas (P1:175, Estudiante O)

A mí no me gusta ninguna (P12: 134, Estudiante LA)

Frente a este fenómeno y las respuestas dadas por los estudiantes se indagó a los maestros sobre que consideraban ellos que es el fracaso escolar y cuáles son los factores que lo generan:

Pues para mí el fracaso escolar es que el niño no pueda cumplir con la educación (P2: 38, Docente P.E.F)

Para mí el fracaso escolar está dado en la medida que el niño no logre comprender lo que lee y lo que escribe y que no se pueda desenvolver ante una situación sin importar si ellos sacaron buena o mala nota en alguna materia. (P3:35, Docente P.J.D)

Pues para mí el fracaso escolar es cuando desertan o ´pierden el año, cuando pierden los años los estudiantes de aceleración o los estudiantes en cualquier nivel. En aceleración hay veces hay estudiantes que se quedan repitiendo el nivel. (P4:47, Docente P.M.B)

(...) pero sin en el aula de regular no encuentran ese apoyo, el estudiante vuelve a fracasar (P4:47, Docente P.M.B)

El nivel académico de los estudiantes si demuestran falencias sobretodo en competencias lectoras, los estudiantes su lectura, su análisis, su comprensión, su escritura son muy deficientes (P: 24, Docente R.S)

Entonces que va a pasar muy regularmente la niña va a perder el año porque el hecho de comerse letras cuando escribe, es decir que así mismo lee y así mismo habla, no tiene comprensión de lectura. (P3:11, Docente P.J.D)

Esto es el reflejo que para los docentes es importante que los estudiantes respondan con los mínimos establecidos académicamente, pues las bases están sentadas sobre un buen proceso lecto escritor. En ninguna de las entrevistas realizadas tanto a nivel individual como los grupos focales se encontraron respuestas que argumentaran que dichas falencias corresponden por ejemplo a problemáticas a nivel emocional o social. Pues las respuestas que más se acercaban correspondían a la falta de acompañamiento por parte de las familias y a factores externos que no dependen concretamente de la institución.

Autores como Rodríguez (2004) afirman que

No cabe duda que el éxito y el fracaso escolar constituyen un problema de extraordinaria importancia dentro del sistema educativo de enseñanza actual. El fracaso escolar, considerado en un principio como un fenómeno educativo sin consecuencias sociales relevantes, se impone cada vez más como un problema social preocupante, a partir del momento en que la escolarización se extiende como obligatoria para todos (Eurydice, 1994). Más que nunca el fracaso escolar engendra el fracaso social, es decir, la vida precaria, la marginación, la dependencia de mecanismos de asistencia social (Charlot, 1990). (P.2)

Esta misma autora expresa que el fracaso escolar no solamente se refiere a los hándicap personales sino a la falta de capacidad de adaptación al sistema. Complementando esta idea Gimeno (1996) refiere que la tendencia del fracaso escolar está pensado hacia las clases populares, a las clases menos favorecidas, es decir, el problema no está en los individuos sino en la manera en que estos son clasificados en estratos sociales y desde sus posibilidades de cumplir con las expectativas del sistema son considerados vulnerables, porque no alcanzan los estándares propuestos por el capital cultural de la escolarización. Para este autor dichos fracasos están ligados con el curriculum, por las pretensiones de despertar intereses en contenidos que no corresponden a la relevancia social del educando,

porque los métodos no son efectivos y no se generan retos que los puedan involucrar como parte activa de sus aprendizajes.

No obstante dentro del plano de las transiciones escolares el fracaso es una variable que se acentúa con mayor frecuencia en la medida que la poca adaptación al sistema escolar ordinario genera desmotivación en los aprendizajes de los estudiantes

Los estudiantes comentaron en las entrevistas el por qué algunas veces desertan de la institución. Se encontraron respuestas tales como “perdí cinco, yo estudié en la Montessori perdí cinco y entonces me retiré” (P:12, Estudiante LA), “una compañera se salió de colegio porque la profesora la regañaba mucho entonces no quiso volver al colegio” (P12:103, Estudiante LA), “se retiró, Diana, porque a ella le esculcaban mucho la maleta y le quitaban las cosas, entonces todos los días se le perdían las cosas y ella le dijo a la mamá y la sacaron del colegio. (P12: 149, Estudiante LA)

Estas situaciones reflejan que muchas de las causas para que los estudiantes deserten, obedecen a la dinámica escolar, en ellos influyen el trato de sus docentes, las respuestas ante sus dudas y por supuesto el trato de su compañeros. Si sienten que son vulnerados, generan fobias a la institución y deciden no volver. Ante estas situaciones se hizo el cotejo con las entrevistas realizadas a los docentes de aceleración acerca de las estrategias que ellos empleaban para que los estudiantes se sintieran a gusto, en varios apartados se encontró que dentro de las capacitaciones que les dan por parte del programa trabajan un proceso psicosocial que hace referencia a la resiliencia. Esta consiste en escuchar al estudiante cuando cuenta sobre sus historias de vida, los problemas que tiene en casa, sus situaciones particulares, donde desde el programa de aceleración se hace un acompañamiento permanente, brindando orientación para que el estudiante sienta que es importante y pueda salir adelante. El trabajo en áreas es importante pero se hace a través de proyectos que las

involucran, lo más importante es darle un sentido a la emocionalidad del educando. Por ejemplo como métodos para el trabajo en lectura y escritura lo hacen a partir de sus situaciones cotidianas. (P4: Docente P.M.B)

Vacíos conceptuales;

Dentro de los hallazgos se encuentra que los maestros de aula común expresan que los niños y niñas provenientes del programa de aceleración les falta mayor conocimiento en las áreas como lenguaje, matemáticas, ciencias y sociales. Pues ellos llegan con vacíos conceptuales, lo cual genera pérdidas consecutivas de asignaturas. Frente a lo anterior, se ven abocados a citar las familias en la institución y realizar seguimientos constantes para determinar las estrategias de acompañamiento para intentar salvarlo académicamente y que no repruebe.

De acuerdo a lo consultado con alguna de las corporaciones pioneras en el programa “volver a la escuela” (dividendo por Colombia) frente a esta situación argumentan que se sale de sus manos y que ellos cumplen su papel al acompañar, diseñar e implementar todas las estrategias pedagógicas en las aulas de aceleración y procesos básicos. Ya en lo referido a las aulas comunes no está dentro de sus posibilidades. Como solución a dichas dificultades están implementando aulas de aceleración en bachillerato. (Entrevista informal a la gestora de dividendo por Colombia)

Cuestión que pone en duda la capacidad de respuesta de la escuela con los procesos de formación “integral” que se generan en los espacios académicos, es decir se necesitaría entonces otra aula que minimice en materia de contenidos y lineamientos curriculares a nivel de educación básica secundaria y media vocacional, convirtiéndose en un lugar de validación de años escolares dentro de una institución de educación ordinaria y formal, pues estos estudiantes pasarían de los niveles de aceleración a los dos últimos grados de la secundaria.

La familia una constante en el ámbito transicional académico-socioemocional;

Otro factor que incide es la familia, si hay un buen apoyo de dicho núcleo, los niños saldrán adelante y superarán las diferentes dificultades. Cuando no, hay una tendencia mayor al fracaso escolar. Una maestra dice lo siguiente:

Yo pienso que los factores que inciden en el fracaso escolar, es el poco acompañamiento en casa, la falta de normas en muchos niños que hay en cuanto hábitos, entonces simplemente hay papás que se dan por vencidos ya cuando el estudiante tiene trece o catorce años, lo dejan hacer lo que quieren, pienso ahí que es donde ellos fracasan en el estudio (P5:52, Maestra P.P.T).

Para Abello (2008), la familia es importante en el manejo de las transiciones puesto que son quienes otorgan confianza y dan posibilidades de adaptación. De acuerdo con lo interpretado, para los docentes el éxito o fracaso escolar de estos estudiantes depende en mayor medida de la familia. En una entrevista piloto a una docente del programa de aceleración, se apoya lo explicitado en el apartado anterior con lo siguiente:

Son varios factores, el principal factor que fue sorpresa para mí, son las familias disfuncionales y cuando me refiero a las familias disfuncionales no quiero decir que las familias funcionales sean las de mamá papá y hermanos y muchos de esos chicos tienen esas familias. Sino que las familias disfuncionales son aquellos que viven con la mamá o el papá, los abuelos, los tíos, entre otros y hay maltrato infantil, hay agresión, abandono, hay negligencia, hay maltrato intrafamiliar, ese es uno de los principales motivos (P7:35, Docente E.C)

Es decir, el factor familia es una constante que no varía de un año a otro, puesto que de acuerdo con lo hallado en las entrevistas, tanto en aula de aceleración como en aula común, el compromiso por parte de estos miembros es

discontinuo. Para los docentes entrevistados es claro, que las familias son determinantes en el éxito escolar, a mayor acompañamiento, mejor desempeño para el estudiante en cuanto al desarrollo de tareas. Sin embargo, Baquero (2009) plantea que un supuesto de los docentes es pensar en que los procesos de los estudiantes que progresen académicamente dependen netamente de la familia, cuando el estudiante si tiene una buena adaptación a la escuela podrá desempeñarse por sí mismo. Al respecto, Acosta citado Abello (2009) sostiene que en el proceso de transiciones escolares es elemental el apoyo y acompañamiento familiar para que se potencie el desarrollo del niño, esto sin perjuicio alguno o sin desconocer la identidad del mismo sujeto.

En el trabajo de Magallanes (2011), se sostiene que la familia es determinante para la formación cultural del niño o niña, pues en muchos de los casos y de acuerdo a su experiencia los rasgos culturales y comportamentales propios de estos miembros son un factor que contribuye para el trato o la exclusión de los otros miembros de la comunidad educativa. En este sentido se debe propender porque haya una articulación entre las instituciones educativas y la familia, como andamiaje que posibilita un acompañamiento en eso que muchos han denominado el acto de educar.

La transicionalidad de una sede a otra, del aula de aceleración al aula regular, hay cambios abruptos y fuertes que marcan en algunos de estos casos sus formas de comportamiento, de sentir, expresarse y afectan su nivel académico. Situaciones que para los maestros de aula regular que fueron entrevistados, lo ven como poca preparación, falta de acompañamiento en casa y poca formación en hábitos tal como lo plantea el profesor de aula regular M en p11 (12) (...) en las otras áreas sociales, ciencias naturales se presenta mucho la falta de hábitos de trabajo hábitos de lectura, el hecho de que el muchacho entienda se asegure sepa que está haciendo un trabajo académico”, (...) es dentro de sus responsabilidades no tiene hábitos. Para ellos es falta de acompañamiento familiar, en la medida que no se tiene un ambiente adecuado que les posibilite a

estos estudiantes trabajar arduamente y así superar los logros establecidos para el periodo académico.

En este apoyo familiar se encuentran algunos enunciados por parte de los maestros, por ejemplo los de nivel de aceleración cuando se les preguntó acerca del fracaso escolar y la deserción, respondieron que “la imagen materna o paterna no existe, fácilmente se le sale de las manos a algunos de sus padres entonces para mí los dos términos son iguales” (P5:52, Docente P.P.T). “Es importante la colaboración en casa para que el proceso no se interrumpa” (P13. Ficha de contenido de la estudiante N). Abello (2008) en uno de sus trabajos realizados decía que estas transiciones están marcadas por el contexto de aprendizaje y su propio contexto, es decir desde lo que sucede en casa hasta en la escuela. Por ende ese apoyo familiar deriva de la misma composición familiar, el espacio geográfico donde se encuentran, entre otros factores que generan de alguna manera que esos “hábitos” no estén tan arraigados en su propio ser.

Las amistades como constante en las transiciones;

Vloger, Crivello y Woodhead (2008) hablan de las transiciones desde tres aspectos, uno referido a la edad, el segundo sobre los procesos escolares y el tercero desde la vida cotidiana. Estas transiciones emocionales que afectan lo social están atravesadas por situaciones constantes en los estudiantes, que como se ha mencionado a lo largo de la investigación, dichas transiciones afectan sus aprendizajes y su vida cotidiana dentro de la escuela. Cada paso, cada persona y cada situación son determinantes en su proceso académico, pues estas cuestiones conllevan a que el estudiante saliente del programa de aceleración se mantenga dentro de la institución o deserte de este sistema por las rupturas que se puedan presentar en el camino.

De acuerdo con el análisis de datos, varias transiciones emocionales son vividas por los estudiantes del programa de aceleración, estas engloban las siguientes categorías: La amistad, las continuidades, rupturas, formas de comunicación, conexiones y desconexiones y relatos sobre los maestros. Cada una presenta los hallazgos tanto las fuentes documentales como el observador del estudiante, así como los relatos de maestros y estudiantes.

Uno de los aspectos indagados con estudiantes y maestros, fue el concerniente a las relaciones entre compañeros y amigos. Algunos estudiantes del programa de aceleración expresan ante la pregunta ¿Con cuál de tus compañeros te gusta hablar más y por qué?, la respuesta que dio uno de los estudiantes es que mantienen lazos de amistad con sus compañeros del programa de aceleración en cuanto continúan compartiendo con ellos en el aula regular “porque es mi amigo desde el año pasado y porque me cae bien” (P1:131, Estudiante M).

Esto hace referencia a uno de los compañeros con los que se encontraba el año anterior, pues para él fue importante que éste continuara con él y siguieran compartiendo juntos. Esto evidencia las trayectorias que traen consigo mismo, la forma de relacionarse y de no sentir ese cambio tan abrupto. Por ende la forma de mantener esas amistades parte del hecho de compartir de manera intensiva en espacios diferentes al aula, tales como el descanso o a la salida del colegio.

Indagando en los datos, este compartir se refiere a las dinámicas propias de su vida escolar, a los afectos y la búsqueda de sus semejantes, pues dentro de sus respuestas siempre reflejan que con los estudiantes que venían el año anterior del programa de aceleración, la construcción de lazos de amistad fue muy fuerte, además porque sus vidas como compañeros se marcaron por situaciones cotidianas de la escuela, donde allí se aprendieron a conocer, sus relaciones se afianzaron por la multiplicidad de situaciones, al igual que dichas relaciones está dada por las costumbres tal como lo expresa una estudiante que dice “A mí con

nadie porque no me hablo casi porque no me gusta, bueno con E porque nos distinguimos desde el año pasado y eso sí nos agarrábamos pero me gusta hablar más con ella” (P1:135, Estudiante N).

Sin embargo, en este nuevo comienzo se empiezan a entretener relaciones de amistad con sus nuevos compañeros, otros prefieren seguir siendo amigos con los que venían. Estos apegos y desapegos fortalecen su parte emocional en la medida que se identifican con sus nuevos pares académicos o puede ocurrir lo contrario, los afecta puesto que no encuentran empatía y genera cierto tipo de temores.

Los estudiantes entrevistados mencionaron que para ellos el cambio de amigos no fue tan marcado puesto que el grupo se mantenía, aún en los espacios de ocio y tiempo libre se encontraban para dialogar, jugar y generar nuevas construcciones sociales. La amistad está mediada por las relaciones que se siguen entreteniendo con sus compañeros, aquellos con los que compartieron en aula de aceleración y que aún las relaciones de amistad persisten. Trabajan juntos en las tareas cotidianas de la escuela y comparten al máximo todos sus intereses. “a mí lo que me gustó fue tener a mis compañeros” (P1:45, Estudiante T). Es decir, sus relaciones están demarcadas por las actividades como el juego, la comunicación y el ponerse de acuerdo para realizar ciertas cosas como pretexto de su acercamiento y contacto permanente. No es una barrera las normas que propone el docente dentro de aula común, a pesar de las circunstancias, las dificultades y el cambio de ambiente de aprendizaje, estos niños y niñas mantienen al máximo la comunicación con sus compañeros salientes del programa de aceleración.

Sin embargo, en este proceso se inicia una fase de adaptación con sus compañeros, tal como lo expresa un docente “...a medida que transcurren los ciclos del año ellos pues se juntan normalmente con todos” (P11:6, Docente M). Estas relaciones de amistad empiezan a variar y asumirse dentro de ese nuevo

escenario al que llegaron, sus compañeros del año anterior en su mayoría no están, por lo tanto hay algunas variables como aislarse por completo o acercarse a otros y entretener nuevas amistades. Al respecto Pratt y George citados por Vloger, Crivello y Woodhead (2008), sostienen que de acuerdo a estudios realizados estas relaciones de compañerismo, al pasar de una escuela a otra generan algún tipo de tensión al momento de relacionarse con sus nuevos pares académicos, generando así nuevas expectativas con sus compañeros y docentes. Estos mismos autores dicen que los compañeros pueden ser una distracción o una fuente de apoyo (p,45).

Por otra parte autores como Gimeno (1996), señalan la importancia de las continuidades en las relaciones de amistad puesto que estas adquieren un valor trascendental que da confianza y apoyo a las inseguridades que se presentan entre los compañeros, además que estas amistades construidas desde tiempos atrás mantienen las construcciones sociales y emocionales, lo cual da seguridad y posibilidades de mantener confianza a la hora de manifestar sus situaciones particulares con sus pares, esto no lo harían con el nuevo grupo de manera rápida. (p. 89)

Las rupturas en la vida social;

Se generan algunas rupturas principalmente relacionadas con la conformación de los grupos de estudiantes que varía de acuerdo a lo previsto por los maestros de aula común. Los estudiantes enfrentan nuevos desafíos que en algunas circunstancias cambian la composición de sus amistades (P10:58, entrevista a estudiante aceleración), se tuvo que realizar un proceso de adaptación donde se iniciara de alguna manera nuevas relaciones de tipo social, donde al no estar con sus compañeros del año anterior, le tocó adaptarse a estas nuevas dinámicas, por lo tanto marcaron de alguna manera un discontinuidad.

Esto se presenta porque varios de los compañeros con los que estaban el año anterior, ya no están presentes en su grado de aula común. Tal factor lo expresó una estudiante cuándo se le preguntaba sobre lo que más extrañaba en el aula de aceleración y ella respondía que “a mí lo que me gustó fue tener a mis compañeros y a la profesora” (P1:45, Estudiante T). Por otra parte indagando sobre la formas de relación que percibían los docentes sobre sus estudiantes, una maestra decía refiriéndose a los estudiantes salientes del programa de aceleración que “se buscan a la salida, a los descansos, así estén en salones diferentes, es muy complicado como romper ese vínculo que ellas tienen e integrarlas, es difícil” (P3:7, Docente P.J.D). Estas discontinuidades provocan que los chicos busquen la manera de el reencuentro así sea para hablar de su cotidianidad o simplemente pasar el descanso.

Con los apartados anteriores se concluye el análisis de datos, tratando de recoger los elementos que den cuenta sobre las transiciones emocionales, sociales y académicas. Aun queda mucho por escribir y contar, pues las historias de vida de los niños y niñas que provienen del programa de aceleración están atravesadas permanentemente por eso que Vloger, Crivello y Woodhead (2008) denominaron transiciones de carácter horizontal. Cada suceso, cada momento de la vida y la cotidianidad afectan los aprendizajes de los sujetos, que en palabras de Skliar y Téllez (2009) son escindidos y buscan su multiplicidad por los efectos generados en la sociedad. Son cambios y evoluciones que se generan con el paso del tiempo, de la vida y de la historia, dejando huellas que configuran un tipo de sujeto que se adapta o no lo hace de acuerdo a esos puentes y mediaciones dadas por el contexto.

Conclusiones y reflexiones

De acuerdo a lo encontrado en la investigación respecto a los hallazgos. La escuela debe repensar y configurar de todas las maneras posibles los métodos con que se enseña, además, de la necesidad de flexibilizar el currículo y la manera en que se debe implementar un equipo de apoyo para el manejo de las transiciones que pasa no sólo porque el estudiante rinda académicamente y cumpla las expectativas de la escuela que no son las mismas para ellos, sino por darle mayor relevancia a sus situaciones particulares, a sus estados de ánimo, a sus intereses y motivaciones.

Esto no significa que se deje de lado la construcción de conocimiento pero sí que haya una preparación a nivel social y emocional donde el estudiante que proviene del programa de aceleración encuentre en la escuela un apoyo para el manejo de sus conflictos internos. Más allá de elevar las cifras en términos porcentuales frente a las pruebas y competencias establecidas por el sistema educativo formal, es necesario e imperante trabajar en la resiliencia y adoptar las estrategias pedagógicas del programa de aceleración del aprendizaje para que el fracaso escolar disminuya y se conviertan en éxitos permanentes.

Esta investigación no concluye con estos apartados, tan sólo es una forma de plantear y dilucidar realidades que vivencian algunos estudiantes en relación con las transiciones sociales, emocionales y académicas. También, fue una oportunidad para incluir algunas concepciones sobre la escuela y su composición a partir de lo interpretado de los datos, pues los participantes de esta investigación expresaron de manera implícita y a veces explícitamente sus sentires construidos desde de la experiencia dentro del proceso escolar ya sea como sujeto- estudiante o sujeto maestro.

La comunicación como un proceso en la que interactúan dos o más personas, para esta investigación se ve fracturada en la medida que los lenguajes

y las formas de expresar las ideas se contraponen con lo que los maestros de aula regular y los estudiantes provenientes de aceleración del aprendizaje pretenden. Pues, al no tener afinidad por ejemplo en el caso de dichos estudiantes con sus nuevos docentes, se convierte en una pugna, donde se vuelve un desafío con lo que cada uno aspira, reflejo de esto es la poca participación, el poco diálogo y la confrontación de manera verbal, en la que cada uno se ve lesionado y el docente en últimas opta por citar acudientes para hablar de las situaciones presentadas recientemente.

Las dificultades anteriores son una muestra de lo que pasa cotidianamente en la escuela, es posible pensar que esto obedece a la misma configuración de la escuela, en la medida que tal como lo expresa Gimeno (1996), la necesidad de aplicar o ejecutar currículos es una constante en la que el maestro se ve encrucijado a responder a estos intereses, así tenga que pasar por alto las necesidades ante circunstancias que afectan la parte emocional de los estudiantes. Por estas razones es importante que dentro del escenario escolar haya un espacio de mediación entre estudiantes que provienen del programa de aceleración del aprendizaje con sus nuevos docentes, donde se puedan expresar sus expectativas, necesidades, sentires y temores a los nuevos cambios. Además, que el observador del alumno sea una herramienta para leer las historias académicas que posibiliten conocerlo un poco y tejer formas de comunicación acertadas en la que estos niños y niñas no sientan al docente como un sujeto punitivo sino alguien que le proporcione confianza.

Por otra parte, esa comunicación se ve afectada por la contraposición entre el programa de aceleración con las lógicas de aula regular, en la medida que los intereses en el sujeto- estudiante varían de una a otra. Lo que la investigación ha mostrado como estudio de caso y particularmente en la institución donde se desarrolló es que las metodologías y formas de trabajo son totalmente distintas. La intensidad horaria dedicada a las asignaturas varía en la medida que el trabajo por proyectos en el aula de aceleración y las asignaturas propias que se dictan en el

aula común tiene o persiguen objetivos diferentes, en el primero busca formar ciudadanía, el contenido es un pretexto pedagógico para trabajar valores, formas de acercamiento y adaptación a la escuela de dicho estudiante, mientras que en el otro el contenido se vuelve un elemento necesario e imperante que se debe cumplir, su interés está guiado por la consecución de logros propuestos para el año lectivo. Para el estudiante que cursó el programa y que se encuentra en aula común deja de ser visto como el niño que está en situación extraedad y que presenta situaciones particulares que afectan con su proceso académico a uno que debe responder por las obligaciones escolares y las tareas dejadas para desarrollar bien sea dentro del aula o en casa.

Dicho esto, aunque el programa entrelaza su filosofía con lo planteado en el Proyecto educativo Institucional, es un paralelo puesto que sus metodologías son disímiles en la medida que sus tiempos, horarios, espacios y formas de trabajo varían. La del programa se centra en las necesidades emocionales y sociales del sujeto- estudiante, el acompañamiento es permanente y los gestores de este proyecto intervienen permanentemente con intervención psicosocial, visitas domiciliarias, interlocución con las familias, entre otros. En el aula común las metodologías de los docentes son particulares y cada uno trabaja las asignaturas desde sus objetivos propios, los niveles de exigencia aumentan y la presentación de tareas y el rendimiento académico son un factor importante y determinante para el éxito o fracaso escolar. En este sentido, no se tiene en cuenta lo que el sujeto- estudiante proveniente de aceleración del aprendizaje piensa, cuáles son sus necesidades, deseos y expectativas, esto obedece a que la comunicación no está presente, a que la relación maestro- estudiante se centra en contenidos y en los temas formales de clase.

Sin embargo, esto no es una cuestión particular sino es una respuesta a las lógicas de la escuela que están determinadas por otros entes como el Ministerio de Educación Nacional, a pesar que dentro de sus políticas se sustenta un trabajo en el desarrollo humano, la escuela debe responder a los lineamientos

establecidos dentro de los estándares y resultados esperados en las pruebas pre-determinadas para medir su impacto en los estudiantes, que en consecuencia y a partir de lo indagado con los estudiantes provenientes del programa de aceleración, sus intereses están centrados en la búsqueda de relaciones sociales con sus pares académicos, en la realización de actividades de tiempo libre y ocio, más que en aspectos académicos. En apariencia, es nefasto para cada sujeto-estudiante cuando manifiestan que les dejan muchas tareas y que no les gustaría estar más tiempo en cada curso porque eso haría que duren mayor tiempo en la escuela.

Situación que refleja la injerencia de la escuela en la vida de cada uno de estos niños y que va en contravía con lo que piensan y pretenden, es decir para cada sujeto- estudiante permanecer más de determinado número de horas es negativo, porque tienen menos tiempo para el desarrollo de actividades personales, llámese juego, descanso, comunicación con sus amigos, entre otros. Esto es para que dentro del mismo sistema escolar se piense su impacto en la vida de los niños y empiece de alguna manera a recoger sus intereses, no es posible que la escuela pretenda contener a los niños y niñas dentro de sus aulas más tiempo, cuando para ellos es lo último que desearían.

Para el niño saliente del programa de aceleración que se encuentra en aula común, su visión sobre la escuela es distinta, pretenden que en sus aulas haya mayor tiempo para el goce de otro tipo de actividades que involucren el juego, el baile no dirigido, no tantas tareas para casa y actividades académicas prácticas para sus vidas. En lo indagado no manifestaron desagrado por las asignaturas, por el contrario el gusto por ellas depende más bien de la forma de trato del docente, es decir que para ellos la importancia y el deseo de permanecer dentro de la escuela está ligado con el acompañamiento y el cariño que se proporcione, la comprensión de sus necesidades y la buena comunicación con los maestros, sin estos elementos para el niño o niña proveniente del programa no tiene sentido estar allí y como consecuencia optan por la deserción parcial o total.

Es decir, que en la vida académica y en las transiciones emocionales y sociales si depende concretamente del recibimiento de los docentes, de la confianza que pueda proporcionar, no mostrándose como alguien inflexible sino como una figura más familiar que le permita al estudiante manifestar sus inquietudes y deseos, sin embargo tal exigencia no depende del maestro ni de la escuela en sí. Mientras en las aulas comunes se encuentre cuarenta o más estudiantes, para el docente es una tarea muy difícil tratar de escuchar y conocer a profundidad a cada uno de los estudiantes que se encuentran allí, pues lo más fácil de manejar son los resultados que pueden dar en una prueba escrita que corresponde a cada asignatura trabajada y el seguimiento que se pueda realizar dentro del espacio académico.

Al respecto, los docentes manifestaron que su apoyo para tales propósitos radica en las familias donde en la mayoría de circunstancias no encuentran un apoyo para el desarrollo académico, puesto que las circunstancias de las mismas dependen de sus situaciones particulares, sus aprendizajes obtenidos, las vivencias que se dan en casa, entre otros factores que son inmanejables, por lo tanto para sustentar lo que dice frente al estudiante, éste debe manifestar el avance académico de cada uno de los niños y niñas que se encuentran a su cargo, la herramienta que más emplean para esto son los informes académicos al finalizar cada bimestre y lo que se consigne en el observador del alumno, este último, muchas veces no da cuenta a profundidad de la situación de cada uno de los niños, puesto que para este sujeto, al tener una mayor cantidad de estudiantes, el trabajo se vuelve dispendioso.

Ante la falta de apoyo familiar, los maestros intentan hacer un trabajo en articulación con orientación que pasa por hacer citaciones y llevar todo un seguimiento en el observador del alumno. En la mayoría de veces se observan que las familias poco hacen presencia ante los llamados de atención de los docentes, manifestando que tienen dificultades en sus trabajos. No obstante, el

reflejo y quizás como lo planteó Gimeno (1996), la escuela se ha ligado a la corresponsabilidad de los apoyos externos, que en este caso resultan ser las familias, sin embargo no siempre se encuentra la respuesta esperada y por consiguiente esta dependencia hace que el proceso se detenga. Lo que se demuestra para esta investigación y de acuerdo a los datos obtenidos es que el éxito o fracaso escolar de los estudiantes que pasan del programa de aceleración del aprendizaje al aula común dependen del apoyo familiar y el seguimiento constante de su proceso. Es decir, que si hay ausencia de los mimos lo que se muestra es que esa transicionalidad es difícil de manejar en la medida que el niño o niña no se adapta con facilidad a las nuevas dinámicas.

Otro factor que es relevante presentar es que lo expuesto por los participantes de esta investigación, es que las familias no saben leer y escribir, lo que dificulta el apoyo académico a sus hijos en la medida que estos avanzan a los grados con mayor exigencia en cuanto contenidos. Además que el acceso al trabajo es más desde la informalidad y lo deben realizar todo el tiempo, lo cual dificulta su presencia continua en el colegio. En este sentido, la Secretaría de Educación debe contemplar algún tipo de apoyo o de acompañamiento para el manejo de la transicionalidad de los estudiantes provenientes de dicho programa, a partir de la asesoría con las familias y el seguimiento en sus hogares. Por otra parte, la implementación de alguna estrategia que posibilite que las familias se inserten en las dinámicas escolares y empiecen a estudiar junto a sus hijos o que puedan participar de manera intermitente en los espacios académicos.

Tal vez dichas estrategias disminuirían las tensiones que se presentan por las exigencias en la escuela, puesto que este estudiante en muchas circunstancias y de acuerdo a lo que platearon en los grupos focales, tienen cierta fobia por los docentes cuando estos les hablan de manera fuerte o les exigen el cumplimiento de todas sus obligaciones académicas, no se les permite expresar sus inquietudes o en respuesta a sus conductas se les da alguna nota desfavorable para el niño o la niña. Generando así, que haya un cambio de actitud que sea poco favorable

para la convivencia dentro del aula o que responda de manera grotesca a los llamados de atención de sus maestros y por ende, decidan no realizar los trabajos propuestos para clase puesto que no los entienden o se encuentran desmotivados.

Estos factores responden a una situación problemática y permanente en la escuela con el manejo de los programas de compensación y es que al ser tan distintos y operar de forma paralela dentro de una misma institución, los acompañamientos o seguimientos constantes de los procesos de los niños y niñas en el aula común ya no se evidencian con la misma intensidad. Por ende, el diseño curricular y pedagógico en la institución debe tomar como referente el trabajo didáctico, lúdico y pedagógico del programa de aceleración del aprendizaje para que el estudiante saliente de dicho programa pueda acomodarse a las lógicas de la escuela sin sentir que hay ruptura en las metodologías y exigencia en cuanto presentación de tareas. Para esto se requiere un cambio de filosofía no sólo de la institución sino de los entes normativos y estatales en las que dejen de ver la escuela como un escenario masificador que debe trabajar con grupos grandes y pase a verla como el escenario que trabaja con sujetos, es decir con personas que tienen realidades diferentes.

Esto podría generar que el maestro cambie la visión que tiene sobre los estudiantes en cuanto a que éste es exitoso si responde de manera acertada con todas las exigencias en contenidos o presentan fracasos escolares cuando no logran responder ni satisfacer los requerimientos propios del currículo y planes de estudios contemplados para la educación ordinaria. Por otra parte, si cuenta con el apoyo permanente de otras instancias como orientación y otros profesionales que puedan trabajar las transiciones emocionales, sociales y académicas con los estudiantes provenientes del programa de aceleración del aprendizaje para que éste se adapte y logre poco a poco cumplir con las exigencias propias del aula común, tranquilizaría al maestro porque tendría un apoyo constante para su labor

y al sensibilizarse de lo que acontece cotidianamente con sus estudiantes podría trabajar en otros componentes tanto afectivos como sociales.

Además, si en las aulas comunes, el maestro o maestra adoptara para el trabajo socioemocional la resiliencia, donde se generen espacios para que el estudiante pueda manifestar sus problemáticas y situaciones particulares de su vida, permitiría que se sienta a gusto dentro de los espacios escolares.

Sin embargo al no contemplarse espacios de expresión de sus necesidades individuales y hacer hincapié en la realización de actividades de índole académica se presentan problemáticas tales como la reprobación, fracaso, deserción escolar, entre otros, que se constituyen en elementos con los que se rotula al niño, más de los que tiene por su propia condición de vida familiar y económica. Tal como lo sustenta Adelantado, J., & Elenise, S. (2008), cuestión que pone de manifiesto que los fracasos y la deserción escolar son latentes en las clases sociales menos favorecidas, así, el Estado diseña políticas permanentemente para reinserir a los niños a la 'vida social' con programas de compensación que son favorables mientras el niño se encuentra allí, pero cuando pasan a otro espacio se presentan impactos que en algunas ocasiones reversan los logros obtenidos.

Por otra parte el estudiante que proviene del programa de aceleración ya inmerso en la cotidianidad de la escuela, ha buscado la manera de agruparse con otros compañeros, a la vez que ha generado empatía con algunos de sus docentes los cuales le han permitido encontrar en la escuela un lugar distinto al de ir a aprender determinados contenidos, ha forjado lazos de amistad que han marcado su travesía escolar por la Institución donde esas huellas y esos rostros con los que se ha familiarizado, son los que les permite estar dentro del claustro y tolerar múltiples situaciones que en ocasiones son angustiosas para él, sin embargo cuando encuentra ese apoyo, logra sortearlas y manejarlas desde diferentes comportamientos o actitudes que es vista como una situación poco positiva para sus docentes.

Finalmente lo que atraviesa por la vida de los estudiantes es corresponsabilidad de todas las partes incidentes, si se trabaja de manera armoniosa se pueden generar grandes cambios que realmente impacten la vida de los estudiantes y encuentren en el escenario escolar un lugar propio para permanecer y no como lo manifestaban en los grupos focales cuando planteaban la necesidad de cursar rápidamente los grados escolares para no permanece tanto tiempo dentro de la escuela. Cuestión que pone a reflexionar sobre la injerencia real que tiene dicho escenario sobre los sujetos. Mientras esté funcione de la manera en que siempre lo ha sido seguirá presentándose los fracasos escolares y sobre todo el deseo de los niños de salir prontamente.

Es necesario que los niños no sean vistos como cifras que responden a los criterios y lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación en la cual su preocupación está centrada en la aplicación de pruebas que demuestren que el nivel educativo ha mejorado porque ha aumentado la asertividad de las respuestas que ellos esperan que se den. No todo puede ser medido y comparable, los relatos de los estudiantes deben servir para reconfigurar este escenario y volverlo uno en el que el niño o niña se sienta agrado de estar allí y que realmente le aporta para su vida, que los aprendizajes obtenidos sean significativos y aplicables a su propia cotidianidad. No obstante, esta investigación no desconoce lo que teóricos han hablado sobre la construcción del conocimiento y el sentido que se le debe dar a la enseñanza, sin embargo se pregunta el por qué a pesar de todos los planteamientos en educación, de las posibilidades y alternativas, sigue funcionando de la misma manera y las problemáticas que se han presentado a lo largo y ancho de esta investigación se mantienen como una constante que no tiene fin.

Por otra parte las transiciones deben ser atendidas de manera urgente en la institución con el acompañamiento de equipos de orientación, así como los

ejecutores y proponentes del programa aceleración del aprendizaje, puesto que esa ruptura y el paso al aula común, es como un río caudaloso el cual se debe saltar hacia la otra orilla, donde dicho salto puede ocasionar lesiones que marquen la vida de ese sujeto que se vio obligado hacerlo. Sería distinto si aquel río tuviera un puente y hubiese un acompañante que proporcionara confianza hasta llegar a la otra orilla y después dejarlo que continué su camino. Tal vez, muy metafórico lo que se plantea, sin embargo en esta investigación se ha demostrado que las transiciones tanto horizontales como verticales deben ser manejadas con rigurosidad por entes internos como externos, para que el sujeto- estudiante encuentre en la escuela un lugar diverso en el que se puede desarrollar como persona íntegra y las tensiones que en circunstancias se generan, disminuyan.

Lo anterior, debe atravesarse por el cambio en los rituales de la escuela, es decir, si en las aulas comunes disminuyeran la cantidad de estudiantes y dentro del currículo hubiese un espacio asignado con intensidad horaria para la reflexión, el conocimiento del niño y el diálogo permanente sobre sus situaciones emocionales, no sólo con el auspicio desde orientación, donde se recibiera al niño de manera distinta y las exigencias académicas no fueran marcadas por las pruebas o hándicap, la travesía por la escuela para el estudiante tendría otra connotación y sería el lugar anhelado para la construcción de subjetividades. Quedando así abierta la pregunta para que el investigador, ya desde la cotidianidad de su labor, de continuidad a la investigación realizada y analice ¿qué cambios en las dinámicas escolares se deberían generar a partir de los hallazgos?

Bibliografía

- Abello Correa, R. (Noviembre de 2008). Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá . Manizales .
- Adelantado, J., & Elenise, S. (2008). Desigualdad, democracia y políticas focalizadas en América Latina. *Revista Chilena de Administración pública* , 117- 134.
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile: Universidad Arcis.
- Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 263-280.
- Baquero, R., Pérez, A., & Toscano, A. (2009). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Santa Fé, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Belvedere, C. (25 de marzo de 2008). Sobre el estatuto fenomenológico de lo social: prolegómenos a una sociología pura.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2000). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*.
- Colegio Distrital Estrella del Sur . (Junio de 2012). Caracterización de los Estudiantes .
- Corporación Dividendo por Colombia . (2011). *Implementación del modelo Aceleración del Aprendizaje* . Montería .
- Cruz, E. (2014). Hipótesis sobre el matoneo escolar o Bullying: A propósito del caso Colombiano . *Revista sociológica de pensamiento crítico* , 149- 156 .
- Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales (7-10 de junio de 1994).
- Del Valle, A. (2008). Política social focalizada y construcción de una red social. Lecciones de la experiencia argentina. *Estudios Sociales*, 8-58.
- Dufour, D. (2007). *El Arte de Reducir Cabezas* . buenos Aires: Paidos .

- Erickson, F. (1982). *Métodos Cualitativos de la Investigación sobre la Enseñanza* . MICHIGAN.
- Erikson, F. (1987). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza . En F. Erikson, *La investigación de la Enseñanza, I enfoques teorías y métodos*. Paidós.
- Galeano, M. (2001). Registro y sistematización de información cualitativa .
- García Jaramillo, S., Fernández Monsalve, C., & Sánchez Torres, F. (2010). *Deserción y Repetición En los primeros años de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública*. Bogotá: Educación corporación de todos.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Valencia: Morata.
- González Monteagudo, J. (1995). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*.
- Gutierrez, G., & Puentes, M. (2009). *Aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable con extraedad en Bogotá*. Bogotá: Eurosócial.
- Guzmán, R., Varela, S., & Hernández, J. (2010). *Referentes para la didáctica en el tercer ciclo*. Bogotá : Secretaría de Educación de Bogotá .
- Hamui, A., & Varela, M. (2013). La técnica de Grupos Focales . *Investigación en educación médica* , 55-60.
- Handicap International. (2008). por un mundo accesible e inclusivo. España.
- Imen, P. (2012). ¿Qué Educación para todos? Perspectivas y Disputas sobre la Educación como Práctica social y como política pública. *Revista Internacional Magisterio*, 42.
- Infante, R., & Parra, L. (2010). Deserción Escolar y -desarrollo Social; Una mirada Sobre El programa "Volver a la Escuela" en Bogotá . *Revista Educación y Desarrollo Social* , 75-86.
- La escuela como sirvienta de todo servicio . (2000). *Pretextos Pedagógicos* , 146-147.
- Lorenzo, L. S. (2010). La focalización como mecanismo de control: Una aproximación al programa "volver a la escuela" en la provincia de San Luis. *Revista Electrónica de Psicología Política*, 1-16 .
- Magallanes, J. E. (2011). *El Trabajo Colaborativo como estrategia de aprendizaje en Alumnos de Situación de Extraedad*. Juárez .

- Magisterio. (2000). LA ESCUELA COMO SIRVIENTA PARA TODO SERVICIO. *PRETEXTOS PEDAGÓGICOS*, 146-147.
- Martínez, L. A., Acevedo, R., & Parra, L. (2010). El derecho a la educación en poblaciones excluidas: el caso del programa volver a la escuela. *Perfiles libretadores*, 193- 203.
- Martínez, L. A., Infante Acevedo, R., & Parra Espitia, L. (2010). EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN POBLACIONES EXCLUIDAS: EL CASO DEL PROGRAMA VOLVER A LA ESCUELA. *Perfiles Libertadores*, 193- 203.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*.
- Ministerio de Educación Nacional . (Julio de 2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad motora. Bogotá , Colombia .
- Ministerio de Educación Nacional . (Julio de 2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con Autismo. Bogotá , Colombia .
- Ministerio de Educación Nacional . (Julio de 2006). Orientaciones pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con Limitación auditiva . Bogotá , Colombia .
- Ministerio de Educación Nacional . (s.f.). Política Educativa para la Formación Escolar en la Convivencia .
- Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2006). Fundamentación conceptual para la atención en el servicio educativo a estudiantes con Necesidades Educativas especiales . Bogotá , Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2006). Orientaciones Pedagógicas para la Atención a estudiantes con Discapacidad Cognitiva . Bogotá , Colombia .
- Ministerio de Educación Nacional. (Julio de 2006). Orientaciones Pedagógicas para la Atención Educativa a Estudiantes con Limitación Visual . Bogotá , Colombia .
- Ministerio de la Protección Social y entidades adscritas y vinculadas. (2004). *POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE DISCAPACIDAD*. Bogotá .
- Monteagudo, J. (2000). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. Cuestiones pedagógicas. *ciencias de la educación*, 227- 246.
- Muñoz, J. (2003). *Análisis cualitativos de Datos textuales con Atlas/ Ti*. México .

- Murillo, J. (2005). *Métodos de investigación cualitativa* . Madrid .
- Philippe, P. (2009). *La Cosntrucción del éxito y el fracaso escolar Hacia un análisis del éxito, fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema esoclar*.
- Picardo, O., & Victoria, J. (2009). *Estudios de políticas Inclusivas programas de aceleración Educación Axcelerada el Salvador*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la ciencia y la cultura .
- Rodríguez, R. (2005). *Éxito y fracaso escolar en contextos socioculturales e interculturales: El reto de educar a estudiantes de diverso origen lingüístico y cultural*. Sevilla, España, .
- Skliar, C. (15 de 11 de 2013). *Aprendamos Juntos- Carlos Skliar- Alteridad y Educación* . (R. S. 4, Entrevistador)
- Skliar, C., & Téllez, M. (2008). *Conmover la Educación* . Buenos Aires : Noveduc.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos paradesarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Univerisdad de Antioquia.
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* . Buenos Aires : Paidos Básica .
- Toscano, A., Pérez, A., Serial, A., & López, M. (01 de noviembre de 2010). *Escuelas y juventudes. Reflexiones en torno de viejos y actuales (des)encuentros*. Argentina.
- Trujillo, M. (17-19 de 11 de 2010). *Caso de estudio de diseño de un servicio para acompañar el proceso de inclusión social de niños desplazados en colegios públicos de la ciudad de Bogotá: Proceso y reflexiones. 1 Simpósio Brasileiro de Ciencia de Servicios*. Brasilia, .
- UNICEF. (2001). *Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular*. Argentina: oficina de área para Argentina.
- Valencia, F. (2004). *Conflicto y violencia escolar en Colombia Lectura breve de algunos materiales escritos. Revista Científica Guillermo de Ockham*, 29- 41.
- Varguillas, C. (2006). *El uso del Atlas. Ti y la creatividad del investigador en el análisis cualitativo del contenido Upel. Revista Educación*, 73-87.

Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *La investigación sobre las transiciones sociales en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. La Haya, países bajos: Fundación Bernand van Leer.

Wilson, K. (2008). Clarifying Analysis and Interpretation in Grounded Theory: Using a Conditional Relationship Guide and Reflective Coding Matrix. *JQM International Journal of Qualitative Methodos* , 1- 15.

Wright, G. (1980). *Explicación y Comprensión* . Madrid: Alianza Editorial.

<http://www.educacion.udp.cl/seminarios/20120711/Articulo-Baquero.pdf>

<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228167.html>

http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-85440_archivo.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Formato de entrevista inicial (matriz precategorial)

Transiciones sociales	Niños de aceleración		Niños regular aula	Maestros aceleración	Maestro regular aula
	antes	ahora			
comunicación	Pregunta ¿Con quién te gustaba hablar más y por qué? (¿De qué cosas hablabas con tus compañeros en el curso anterior?(pregunta en otras palabras)	¿Con cuál de tus compañeros te gusta hablar y por qué? (¿Qué cosas hablaste con tus compañeros?)	¿Cómo es la comunicación con tus compañeros y cuándo tienes oportunidad de hacerlo?	¿Cuándo estaba los estudiantes..., qué tal era la comunicación con sus compañeros? (¿De qué hablaban estos niños con sus compañeros?	¿Cómo es la comunicación del estudiante tal? (¿El estudiante... en qué medida participa en la clase?
emocional	¿Qué fue lo que más te agradó del curso anterior? (¿Cómo te sentías con tus compañeros del año pasado?	¿Qué es lo que más te agrada y desagrada del curso en el que te encuentras y por qué? (¿Qué cosas te fastidian y te parecen chéveres del curso en el que estás y por qué? ¿A qué le tienes miedo en este curso?	¿Qué compañeros de tu curso te agradan y cuáles te desagradan y por qué? (¿Qué compañeros te caen bien y cuáles te caen mal y por qué?	¿Cómo era la actitud en clase de los niños que estuvieron el año anterior en aceleración? (¿Qué tal era el comportamiento de los niños que el año anterior estuvieron acá en aceleración y por qué?	¿Qué dificultades a nivel comportamental observa de los niños que se encuentran en este grado y a cuáles referencia como los que tienen conductas negativas y positivas, por qué?
Tiempo libre dentro del programa-recreo	¿Qué jugabas con tus compañeros del año pasado? (¿A qué les gustaba jugar el año anterior con tus compañeros?)	¿A qué juegan normalmente con tus compañeros de curso? ¿En el recreo con qué compañero te la pasas	¿A qué juegan en el descanso normalmente con quiénes y por qué?	¿Qué actividades realizaban durante la hora de descanso o tiempo libre de sus estudiantes que tenían	¿Qué actividades observa que realizan los estudiantes del grado..., durante la hora del descanso?

		y por qué?		el año anterior?	¿Los estudiantes... que actividades realizan normalmente durante el descanso?
comportamiento	¿Qué decía tu profesora el año pasado de la manera en que te comportabas?	¿Cómo se comportan los niños de tu salón y que puedes decir de ello?	¿Cómo observas el comportamiento de tus compañeros de curso y a quién identificas como un líder dentro del salón y por qué?	¿Cómo era el nivel de comportamiento de tus estudiantes el año anterior y que conductas observabas en ellos?	¿Cómo es el nivel de comportamiento de tus estudiantes y qué conductas favorables y desfavorables observa? ¿Qué líderes observa dentro de su curso y qué lo hace pensar que son líderes?

Anexo 2 primera matriz precategorial (versión final)

Transiciones sociales	Niños de aceleración		Niños aula regular	Maestros aceleración	Maestro aula regular
	antes	ahora			
comunicación	Pregunta ¿Con quién te gustaba hablar más y por qué? (¿De qué cosas hablabas con tus compañeros en el curso anterior?(pregunta en otras palabras)	¿Con cuál de tus compañeros te gusta hablar y por qué? (¿Qué cosas hablaste con tus compañeros?)	¿Cómo es la comunicación con tus compañeros y cuándo tienes oportunidad de hacerlo?	¿Cuándo estaba los estudiantes..., qué tal era la comunicación con sus compañeros? (¿De qué hablaban estos niños con sus compañeros?)	¿Cómo es la comunicación del estudiante tal? (¿El estudiante... en qué medida participa en la clase?
emocional	¿Qué fue lo que más te agradó del curso anterior? (¿Cómo te sentías con tus compañeros del año pasado?	¿Qué es lo que más te agrada y desagrada del curso en el que te encuentras y por qué? (¿Qué cosas te	¿Qué compañeros de tu curso te agradan y cuáles te desagradan y por qué? (¿Qué compañeros te caen	¿Cómo era la actitud en clase de los niños que estuvieron el año anterior en aceleración? (¿Qué tal	¿Qué dificultades a nivel comportamental observa de los niños que se encuentran

		fastidian y te parecen chéveres del curso en el qué estás y por qué? ¿A qué le tienes miedo en este curso?	bien y cuáles te caen mal y por qué?	era el comportamiento de los niños que el año anterior estuvieron acá en aceleración y por qué?	en este grado y a cuáles referencia como los que tienen conductas negativas y positivas, por qué?
Tiempo libre dentro del programa-recreo	¿Qué jugabas con tus compañeros del año pasado? (¿A qué les gustaba jugar el año anterior con tus compañeros?)	¿A qué juegan normalmente con tus compañeros de curso? ¿En el recreo con qué compañero te la pasas y por qué?	¿A qué juegan en el descanso y normalmente con quiénes y por qué?	¿Qué actividades realizaban durante la hora de descanso o tiempo libre de sus estudiantes que tenía el año anterior?	¿Qué actividades observa que realizan los estudiantes del grado..., durante la hora del descanso? ¿Los estudiantes... que actividades realizan normalmente durante el descanso?
comportamiento	¿Qué decía tu profesora el año pasado de la manera en que te comportabas?	¿Cómo se comportan los niños de tu salón y que puedes decir de ello?	¿Cómo observas el comportamiento de tus compañeros de curso y a quién identificas como un líder dentro del salón y por qué?	¿Cómo era el nivel de comportamiento de tus estudiantes el año anterior y que conductas observabas en ellos?	¿Cómo es el nivel de comportamiento de tus estudiantes y qué conductas favorables y desfavorables observa? ¿Qué líderes observa dentro de su curso y qué lo hace pensar que son líderes?

Transiciones académicas	Niños de aceleración		Niños aula regular	Maestros aceleración	Maestro aula regular
	antes	ahora			
Desempeño académico Participación en clase	¿Qué materias recuerdas más de las trabajadas el año pasado?	¿Qué materias te agradan en este año?	¿Qué compañeros observan que...	¿Qué puede contar usted sobre el nivel...	¿Cómo observa el nivel académico de...

	pasado y por qué? ¿Cuáles materias de las que viste te gustaban más y por qué? ¿Tu maestra de aceleración, cómo te hacía las evaluaciones?	y por qué? ¿Qué clases te gustan menos y por qué? ¿Cómo te hacen las evaluaciones?	sobresalen académicamente en el curso y por qué? ¿Qué compañeros observan que les va regular académicamente y por qué? ¿Qué opinas de la forma en te evalúan tus profesores?	académico de sus estudiantes el año anterior y en qué áreas observas que tuvieron mejores desempeños? ¿Cómo es el tipo de evaluación que aplicaba a sus estudiantes?	sus estudiantes y en qué áreas tienen mejores desempeños y por qué? ¿Qué dificultades observa en el estudiante... y cuál cree que sea la razón? ¿Cómo es la evaluación que usted aplica a sus estudiantes?
Desarrollo de tareas en casa	¿Qué clases de tarea te dejaban para que realizaras en la casa y quiénes te ayudaban?	¿Cómo son las tareas que te dejan y quién te ayuda a realizarlas?		¿Qué tipo de tareas solía dejar para casa a los estudiantes del año anterior y con qué propósito lo hacía?	¿Qué tipo de tareas deja a sus estudiantes y con qué propósito lo hace, que busca con ello?
Apoyos para el aprendizaje	¿Qué materiales usabas para el desarrollo de tus tareas y quién te los proporcionaba?	¿Qué tipo de materiales utilizas para realizar tus tareas y quiénes te los proporciona?	¿Qué materiales utilizan en clase para la realización de los trabajos y quiénes se los proporcionan?	¿Con que apoyos contaba usted el año pasado para realizar su trabajo con los estudiantes?	¿Qué tipo de apoyos utiliza usted para la realización de sus clases?

Sujetos	Niños de aceleración		Niños aula regular	Maestros aceleración	Maestro aula regular
	antes	ahora			
	Narren una experiencia que nunca en la vida van a olvidar del año anterior	Narren una experiencia que les sea importante y que hayan vivido en este curso.		Para usted por qué es importante trabajar en los niveles de aceleración, qué es lo que le motica y cuáles son sus intereses	

Éxito/Fracaso escolar					
	Niños de aceleración		Niños aula regular	Maestros aceleración	Maestro aula regular
	antes	ahora			
	¿por qué estuviste en aceleración?	¿Has repetido años y si lo has hecho cuál fue el que más te costó?		¿Qué es el fracaso escolar para usted?	¿Qué es el fracaso escolar para usted?
				¿Cuáles son los factores que generan el fracaso escolar?	¿Cuáles son los factores que generan el fracaso escolar?
				¿Encuentra alguna relación entre la deserción y el fracaso escolar? ¿Cuál?	¿Encuentra alguna relación entre la deserción y el fracaso escolar? ¿Cuál?
				¿Cree usted que los maestros sean generadores del fracaso escolar?	¿Cree usted que los maestros sean generadores del fracaso escolar?

Anexo 3 Formatos de consentimientos informados

Consentimiento informado por los padres.

Proyecto de investigación

Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional

Título del proyecto: Transiciones Sociales, Emocionales y Académicas de los Estudiantes que pasan del Aula de Aceleración del Aprendizaje al Aula Regular en el Colegio Distrital Estrella del Sur, desde la perspectiva de los Estudiantes y Maestros del Programa así como de Estudiantes y Maestros del Aula Regular.

Investigador: Wilmar Manuel Sotelo Riveros

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

(Padres/acudientes de los niños y niñas a quienes se entrevistará)

Yo, Maria Sonia Duarte

(Nombre y apellidos del participante)

Doy mi consentimiento informado para que mi hija/o Andrea Valentina Pinzon participe en este proyecto sobre Transiciones Sociales, Emocionales y Académicas de los Estudiantes que pasan del Aula de Aceleración del Aprendizaje al Aula Regular en el Colegio Distrital Estrella del Sur, desde la perspectiva de los Estudiantes y Maestros del Programa así como de Estudiantes y Maestros del Aula Regular.

Consiento con la inclusión de los datos de su participación en la publicación de los resultados del estudio en diferentes medios de difusión científica, siempre que se mantenga en el anonimato su identidad.

Declaro que:

- He sido informado de manera verbal y escrita acerca de los objetivos y la metodología del proyecto de Tesis de maestría de Wilmar Manuel Sotelo Riveros.
- He comprendido toda la información suministrada, he podido hacer preguntas sobre el proyecto y el investigador se ha comprometido a continuar respondiendo las preguntas y cualquier duda que le plantee sobre el proyecto.
- Aseguro que la participación de mi hija/o es voluntaria y no he recibido presión alguna para su colaboración en el proyecto.
- Conozco los posibles riesgos y beneficios que conlleva su participación en el proyecto (Los riesgos hacen referencia al incremento en los niveles de estrés, ansiedad o reacciones por invasión en la vida privada, ante la presencia de estos se optará por cambiar de tópico o dar por terminada la entrevista; los beneficios se refieren a la posibilidad de reflexionar sobre temas importantes y a la satisfacción por la contribución al conocimiento científico y a la investigación de interés social)
- El investigador ha garantizado el anonimato total de la identidad.
- Tengo conocimiento de que puedo retirar libremente mi consentimiento en cualquier momento.

Lugar. CODES sede B

Fecha 10/03/2014

Firmado:

Maria Sonia Duarte

Firma del padre/acudiente

[Firma]

Firma del investigador

Formato consentimiento informado docentes

Proyecto de investigación
Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional

Título del proyecto: Transiciones Sociales, Emocionales y Académicas de Los Estudiantes que pasan del Aula de Aceleración del Aprendizaje al Aula Regular en el Colegio Distrital Estrella del Sur, desde la perspectiva de los Estudiantes y Maestros del Programa así Como de Estudiantes y Maestros del Aula Regular.

Investigador: Wilmar Manuel Sotelo Riveros

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO
(Profesores)

Yo, ESPERANZA FORERO Pimentel
(Nombre y apellidos del participante)

Doy mi consentimiento informado para participar en este proyecto sobre Transiciones Sociales, Emocionales y Académicas de Los Estudiantes que pasan del Aula de Aceleración del Aprendizaje al Aula Regular en el Colegio Distrital Estrella del Sur, desde la perspectiva de los Estudiantes y Maestros del Programa así Como de Estudiantes y Maestros del Aula Regular.

Consiento con la inclusión de los datos de mi participación en la publicación de los resultados del estudio en diferentes medios de difusión científica, siempre que se mantenga en el anonimato mi identidad.

Declaro que:

- He sido informado de manera verbal y escrita acerca de los objetivos y la metodología del proyecto de Tesis de maestría de Wilmar Manuel Sotelo Riveros.
- He comprendido toda la información suministrada, he podido hacer preguntas sobre el proyecto y la investigadora se ha comprometido a continuar respondiendo las preguntas y cualquier duda que le plantee sobre el proyecto.
- Aseguro que mi participación es voluntaria y no he recibido presión alguna para colaborar en el proyecto.
- Conozco los posibles riesgos y beneficios que conlleva mi participación en el proyecto (Los riesgos hacen referencia al incremento en los niveles de estrés, ansiedad o reacciones por invasión en la vida privada, ante la presencia de estos se optará por cambiar de tópico o dar por terminada la entrevista; los beneficios se refieren a la posibilidad de reflexionar sobre temas importantes y a la satisfacción por la contribución al conocimiento científico y a la investigación de interés social)
- El investigador ha garantizado el anonimato total de mi identidad.
- El investigador se ha comprometido a darme a conocer los resultados del proyecto y a tener la posibilidad de discutirlos.

- Y tengo conocimiento de que puedo retirar libremente mi consentimiento en cualquier momento.

Lugar. Sede D codes

Fecha 10/03/2014

Firmado:

[Firma]
Firma del participante

[Firma]
Firma del investigador

Anexo 4 ejemplo de codificación abierta empleando la herramienta computacional de Atlas. Ti

backup of transiciones sociales, emocionales, académicas - ATLAS.ti

File Edit Documents Quotations Codes Memos Networks Views Tools Extras A-Docs Windows Help

P-Docs P 2: ENTREVISTA GRUPO FOCAL 3 DOCENTES AULA DE ACCELERACIÓN PROFESORA ESPERANZA.rtf (67... Quotes 1:1 estábamos hablando de que nc Memos ME - 19/05/14 (0-Me-F) - Supe Codes A Mauricio y a mí no nos gusta

los proyectos, se acertaban las preguntas y en sí ellos acertaban con sus respuestas.

07 ENT: ¿Qué tal era el comportamiento de los niños que el año anterior estuvieron en aceleración y por qué?

08 P.E.F: el año anterior eran más indisciplinados y agresivos, este año he encontrado un grupo muy sólido, muy estructurado, muy calmado aunque no deja de haber su brote de indisciplina.

09 ENT: ¿Qué actividades realizaba por ejemplo durante el descanso con sus estudiantes de aceleración?

10 P.E.F: el año anterior a ellos les gustaba mucho el deporte, a ellos les gustaba mucho el fútbol, a veces se escapaban de clase por estar simplemente en el fútbol.

11 ENT: ¿cómo hacía para manejar a esos estudiantes que se le escapaban, que estrategias empleaba?

12 P.E.F: como era un colegio tan extenso, entonces mandaba a un monitor a que me ayudara a recogerlos y el coordinador siempre estaba en el patio colaborando a organizarlos.

13 ENT: ¿cuál era los valores que más trabajaba con ellos?

14 P.E.F: pues en valores más que todo era a través de los acuerdos que se llevaban a cabo en el salón, los acuerdos como portar el uniforme, ellos mismos los establecían y juzgaban de cómo debían funcionar en el salón. A principio de año se establecieron esos acuerdos, por ejemplo la persona que no llegaba puntual al salón, se sabía que por él no tenían educación física, ellos mismos dieron las pautas de esos acuerdos.

15 ENT: ¿en el colegio los demás profesores conocen el programa de aceleración?

16 P.E.F: en el colegio donde estaba anteriormente si se conocía el programa, éramos nueve profesoras y en las jornadas pedagógicas les contábamos como era el programa, entonces les decíamos que si tenían niños extra-edad, que no los pasaran a nosotras para el nivel de aceleración o a procesos básicos.

17 ENT: ¿qué puede contar usted del nivel académico de sus estudiantes el año anterior y en qué áreas observó mejores desempeños?

18 P.E.F: yo pienso que ellos el mejor desempeño que tuvieron fue en matemáticas. porque eso si como ellos juegan niques y esas cosas.

Formas de evaluación~

este año he encontrado un grup...~ conflicto entre estudiantes~

Memoria sobre lo vivido~

gusto por la actividad física~ Escapismo~ gusto por la actividad física~

tiempo libre~

Colaboración~ Colaboración~

pactos de convivencia~

pactos de convivencia~ pactos de convivencia~

pactos de convivencia~ formas de castigo~

Comunicación entre pares~ Conocimiento del programa~

Formas de vinculación al programa~

tiempo libre~ Éxito escolar~

P 2: ENTREVISTA GRUPO FOCAL 3 DOCENTES AULA DE ACCELERACIÓN PROFESORA ESPERANZA.rtf -> <HUPATH> ENTREVISTA GRUPO FOCAL 3 DOCENTES AULA DE ACCELERACIÓN PROFESORA ESPERANZA.rtf Size: 100 % ANSI CP: 0

Code Manager [HU: backup of transiciones sociales, emocionales, académicas]						
Codes Edit Miscellaneous Output View						
Name	Gro...	De...	Author	Created	Modified	
✖ A Mauricio y a mí no nos gusta..	0	0	Super	19/05/14 ...	05/06/14 ...	
✖ Acceso a la información de estudiante~	2	2	Super	05/06/14 ...	28/07/14 ...	
✖ aceleración~	9	1	Super	05/06/14 ...	16/07/14 ...	
✖ actitud de la maestra~	20	5	Super	17/05/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Actitud del estudiante~	5	4	Super	27/06/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Adaptación al grupo~	2	5	Super	02/07/14 ...	16/07/14 ...	
✖ Adaptación al medio	0	14	Super	16/07/14 ...	16/07/14 ...	
✖ Adaptación Social	0	15	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...	
✖ agrado hacia el estudio~	27	3	Super	17/05/14 ...	28/07/14 ...	
✖ agrado hacia la maestra~	23	2	Super	14/05/14 ...	16/07/14 ...	
✖ Agrado por los compañeros~	6	3	Super	25/06/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Agrado por los maestros~	9	2	Super	19/05/14 ...	16/07/14 ...	
✖ agresión verbal~	18	4	Super	14/05/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Alteración	0	24	Super	15/07/14 ...	15/07/14 ...	
✖ amistad~	46	5	Super	24/04/14 ...	21/08/14 ...	
✖ Andamiaje	0	9	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Apoyo familiar~	48	5	Super	23/06/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Apoyos Externos al programa~	8	0	Super	19/06/14 ...	13/07/14 ...	
✖ Apoyos para el proyecto~	22	0	Super	02/06/14 ...	13/07/14 ...	
✖ aquí, ya vamos por igual~	1	0	Super	02/07/14 ...	13/07/14 ...	
✖ asistencia al colegio~	15	2	Super	13/07/14 ...	16/07/14 ...	
✖ ausencia de la maestra~	8	1	Super	14/05/14 ...	15/07/14 ...	
✖ Bases para el conocimiento~	21	5	Super	04/06/14 ...	28/07/14 ...	
✖ buen trato~	17	3	Super	14/05/14 ...	16/07/14 ...	
✖ Cambio	0	24	Super	15/07/14 ...	15/07/14 ...	
✖ capacidades del estudiante~	24	4	Super	14/06/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Colaboración~	34	3	Super	19/05/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Compensación- Descompensación	0	6	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Compromiso académico~	38	6	Super	02/06/14 ...	28/07/14 ...	
✖ Compromiso personal	0	9	Super	14/07/14 ...	28/07/14 ...	

140 Codes

No item selected

All

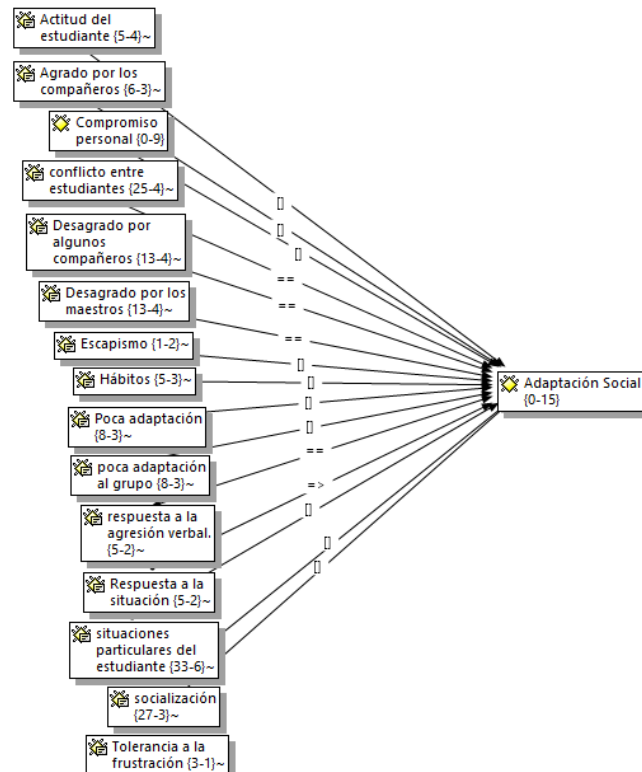
Name - Title

Anexo 5 codificación selectiva

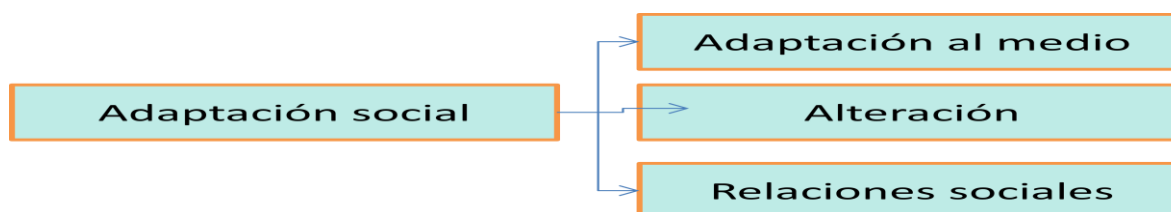
Network View Manager [HU: backup of transiciones sociales, emocionales, académicas]				
NetworkViews Edit Miscellaneous View				
Name	Size	Author	Created	Modified
Adaptación a medio~	15	Super	16/07/14 ...	16/07/14 ...
Adaptación social~	16	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
Alteración~	25	Super	15/07/14 ...	15/07/14 ...
Andamiaje	10	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
Cambio	25	Super	15/07/14 ...	15/07/14 ...
Compensación- Desco...	7	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
Compromiso personal	12	Super	14/07/14 ...	14/07/14 ...
Comunicación	7	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
Contexto de Aprendizaje	11	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
Frustración	12	Super	15/07/14 ...	15/07/14 ...
Génesis	15	Super	16/07/14 ...	16/07/14 ...
Percepciones educativas	7	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
proceso selectivo	8	Super	16/07/14 ...	16/07/14 ...
Procesos Educativos	11	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
Progresividad	17	Super	16/07/14 ...	16/07/14 ...
Relaciones sociales	15	Super	16/07/14 ...	16/07/14 ...
Roles	11	Super	15/07/14 ...	15/07/14 ...
Rutinas	10	Super	28/07/14 ...	28/07/14 ...
Vida escolar	11	Super	15/07/14 ...	15/07/14 ...

19 Network Views

No item selected

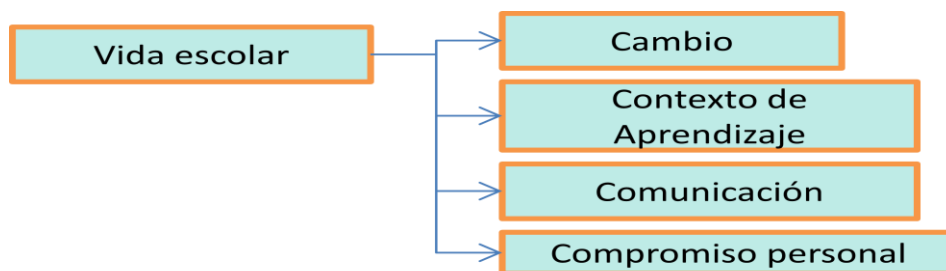


Anexo 8 Atlas ti codificación selectiva. Matriz de relación condicional



GUIDA DE RELACIÓN CONDICIONAL				
Categoría: Adaptación social.				
Qué es: Son las formas de relación y asimilación al medio que se dan en las transiciones de tipo horizontal y vertical. Es decir, los estudiantes que pasan del programa de aceleración del aprendizaje al aula regular, se deben acoplar a las metodologías del maestro, a sus nuevos compañeros, a las propias dinámicas escolares de la escuela tradicional, a la rigurosidad de los tiempos, al espacio. Deben empezar un proceso de acomodación que arroja nuevas relaciones sociales y en algunas circunstancias, cuando los maestros o compañeros no cumplen sus expectativas generan algún tipo de alteración.				
Cuando sucede	Dónde sucede	Por qué sucede	Cómo sucede	Consecuencias
Al inicio del año escolar. Cuando los estudiantes del programa de aceleración llegan al aula regular, son distribuidos en tres grupos diferentes en el grado quinto y sexto. Lo que buscan es distribuirlos en los diferentes grupos de cada grado para que el docente titular no queden con las dificultades de estos grupos, debido a que según los docentes entrevistados estos estudiantes llegan descompensados y lo ideal es que no les toque pesado para poder realizar el trabajo académico y poder avanzar de manera equilibrada sin que esto genere descompensaciones al resto del grupo de aula regular. Al igual esta adaptación social sucede en todo tiempo	De acuerdo a las entrevistas con los estudiantes que provienen del aula de aceleración del aprendizaje, ocurre en escenarios diferentes: *Cuando ellos llegan de distintos lugares geográficos o escolares y son ubicados en aula de aceleración para buscar su nivelación académica. *Cuando pasan al aula regular. *En el descanso y uso de tiempo libre. *Se genera alteración cuando no se acoplan a la forma de ser de sus compañeros y de los docentes de aula regular.	Según los estudiantes del programa de aceleración que fueron entrevistados argumentan lo siguiente: *Cuando hay cambios geográficos o ambientales, las costumbres y la forma de trato de sus lugares de proveniencia son distintos, ya estaban acostumbrados hasta en la manera de expresarse. *Porque en el aula regular, en algunas circunstancias encuentran acogida por parte de sus compañeros y algunos docentes. Pero en otros casos no hay una buena relación con los docentes, ya que los estudiantes manifiestan que los	Esto sucede a partir de tres ópticas: *docentes de aula De Aceleración sostienen que los estudiantes tienen baja autoestima y necesitan apoyo en lo convivencial. *Docentes de aula de regular sostienen que a estos niños les falta hábitos de estudio, acompañamiento familiar y trabajo en lo convivencial. *Los estudiantes que provienen del aula de aceleración frente a las dificultades de adaptación al medio argumentan que es por el trato de sus maestros de aula regular y algunos compañeros. Cuando hay un buen proceso de adaptación	*Agresividad por parte de estudiantes y poca tolerancia a la frustración. *Poco vínculo de los maestros de aula regular con sus estudiantes. *No asistencia al colegio por la desmotivación en la que viven los estudiantes. *Deserción escolar en la mayoría de casos.

durante la vida escolar del estudiante que se encuentra en aula regular.		regañan mucho. *En el descanso deben socializar con niños de grados superiores y con comportamientos distintos, entonces en algunas circunstancias se sienten agredidos o tienden a buscar mecanismos de defensa para salvaguardarse y lo replican en las aulas de clase, según docentes entrevistados. *Estas formas de adaptación generan de alguna manera alteración en su ritmo de aprendizaje puesto que lo manifestado por los estudiantes que provienen del programa de aceleración es que ellos no se sienten a gusto con sus maestros y muchos de sus compañeros y por ende no les gusta ir al colegio o prefieren hacerse en otros lugares.. Según los docentes: no tienen hábitos de clase, no se adecúan al horario de clase.	sostienen que es porque se sienten acogidos por sus compañeros y en menor medida por sus docentes, sin embargo lo que ellos más les favorecen son las formas de trato de sus pares académicos.	
--	--	---	---	--



GUIDA DE RELACIÓN CONDICIONAL				
Categoría: Vida escolar				
Qué es: Esta categoría está vinculada dentro de las transiciones académicas y se centra en varios aspectos como los cambios a nivel de proceso escolar que hay de los estudiantes que provienen del programa de aceleración, es decir éxitos y fracasos escolares, formas de comunicación, cotidianidad en la escuela y compromiso personal hacia la institución. Además, se involucran las miradas de estos estudiantes hacia sus maestros tanto de aula de aceleración como regular. Otro factor importante es el seguimiento por parte de los maestros hacia los niños donde es consignado en fuentes documentales tales como los observadores del estudiante donde la mayoría de observaciones se realizan al finalizar el periodo, estas contienen aspectos como las fortalezas y las debilidades de los estudiantes.				
Cuándo sucede	Dónde sucede	Por qué sucede	Cómo sucede	Consecuencias
Desde el primer momento en que inician actividades académicas en el colegio. En el día a día del estudiante. En las relaciones sociales y cotidianas con los maestros y con sus compañeros.	En el colegio y durante los periodos académicos.	Se tienen cuatro factores importantes como los cambios que se contemplan desde particularidades tales como el apoyo familiar que según los profesores de aula regular, sostienen que los niños que tienen acompañamiento en casa presentan mayores éxitos escolares, mientras que los que no lo tienen, tienen la tendencia a fracasar escolarmente. Por otra parte se suman otra serie de aspectos tales como las mismas capacidades del estudiante, la metodología del maestro para realizar la clase, entre otros, como muestras de agrado o desagrado	Durante la clase, los descansos y en las actividades culturales. La vida escolar de estos estudiantes pasa por la socialización con sus compañeros y las formas de trabajo dentro del aula. Según los estudiantes entrevistados, cuando los profesores hacen sus clases divertidas y se juega dentro de ellas, les agrada estar más y eso los motiva a ir al colegio, pero cuando les dejan muchas tareas y los profesores los regañan	Como consecuencias, según las entrevistas realizadas a docentes de aula de aceleración y aula regular, es que los estudiantes cuando no logran acoplarse a la metodología del maestro y al grupo en general, sus formas de comunicación tienden a ser un poco agresivas, se expresa con palabras soeces, disminuye su participación en clase. Además, que en aula regular no se hace evidente su compromiso académico por ejemplo en cuanto la realización de tareas, al hacerles los llamados de atención el estudiante se desmotiva y empieza

		hacia la vida escolar. El buen trato y la forma de ser de los docentes con sus estudiantes posibilita buena o poca adaptación a la vida escolar. Otro aspecto que mencionan los docentes entrevistados es que si el estudiante presenta buenas bases en cuanto conocimientos, le es más fácil cumplir con las tareas y propósitos planteados por la escuela.	mucho, optan por quedarse en casa.	adoptar formas de comportamiento que son propias de él o por contexto tienden a reproducirlas. Por ejemplo como los juegos bruscos, uso de lenguaje coloquial (palabras vulgares) y poco interés por estudiar.
--	--	---	---	---