ESTRATEGIAS DE UNA DIDÁCTICA DE LECTURA
DESDE EL ENFOQUE SEMIÓTICO SOCIOCULTURAL
PARA POBLACIÓN EXTRAEDAD
EN LA INSTITUCIÓN DISTRITAL VILLAS DEL PROGRESO

OSCAR JAVIER QUINTERO REYES

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN
Y DIVERSIDAD CULTURAL
MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN
BOGOTÁ
2015

ESTRATEGIAS DE UNA DIDÁCTICA DE LECTURA
DESDE EL ENFOQUE SEMIÓTICO SOCIOCULTURAL
PARA POBLACIÓN EXTRAEDAD
EN LA INSTITUCIÓN DISTRITAL VILLAS DEL PROGRESO

OSCAR JAVIER QUINTERO REYES

Trabajo de grado para optar al título de
Mágister en educación

Dra. MIRIAN BORJA OROZCO

Directora

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
ÉNFASIS EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL, ETNOEDUCACIÓN
Y DIVERSIDAD CULTURAL
MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN
BOGOTÁ, OCTUBRE DE 2015

Dedicatoria

Con mucho fervor dedico esta obra investigativa, en primer lugar a Dios, creador y dueño de todas las cosas.

En segundo lugar, a mi adorada esposa y a mis amados hijos, porque día tras día se convirtieron en la razón de mis incansables propósitos de observación cualitativa, mientras lentamente, a través de una verdadera metáfora de investigación, me entregaban la fe y las fuerzas necesarias para adentrarme ávidamente en un extraño y gigantesco mundo etnográfico.

Agradecimientos

A Dios,

A mi esposa,

A mis hijos

Y a mi familia en general,

Porque con ellos en mi corazón

Aprendí a ser un investigador,

De esos que sueñan con el cambio,

Ya que en la educación está la posibilidad de una verdadera formación.

Finalmente a mis estudiantes,

Personitas adorables con un inmenso sentir

Y con un gran interés en aprender siempre desde el otro.

Abstract

Esta investigación se desarrolla en el marco de la escuela y la práctica educativa docente, desde cierta preocupación evidente en una de las acciones sociales del aula, es decir, la lectura, pero ésta ha tenido poca exigencia didáctica como herramienta en el campo de la inclusión y la diversidad, por lo tanto, se da apertura al problema que plantea: *¿Cuáles son las implicaciones que evidencian las estrategias de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión pedagógica de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso?*

El proceso actual desarrollado permite determinar, primero, un método cualitativo, descriptivo y el análisis de caso específico de los estudiantes pertenecientes al Aula Aceleración del aprendizaje en condición de extraedad.

Frente a resultados obtenidos y algunas conclusiones, es determinante caracterizar desde el aula escenarios donde prime la inclusión y el reconocimiento de un contexto diverso para educar, además, reflexionar en el asunto de la extraedad como una condición real en la que viven muchos estudiantes, ya que es uno de los factores que influye en los diversos estilos de aprendizaje.

This research is developed in the school context and the teacher's practice taking into account the reading activity as a social practice, however its didactics use has not been demanded in the inclusion and diversity field, therefore, the problem brought up is: *What are the didactics Reading activity implications from the semiotics sociocultural approach to deal the pedagogical inclusion processes for the overage students who belong to the Villas del Progreso Distrital School?*

The present process researched determines, first of all, a qualitative and descriptive method, besides the case analysis, taking into account the studied subjects, it means, the overage students belong to the acceleration grade in the school.

From the obtained results and some conclusions, it is important to characterize since the classroom some scenes where the inclusion can predominate and the diverse context recognition for education, also, having the chance to reflect in the matter overage as a real condition lived by a lot of students, therefore, it is an agent that influences in the different styles of learning.

Palabras clave

Lectura. Didáctica de lectura. Inclusión. Extraedad. Diversidad. Diferencia.

Tabla de contenido

Introducción	10
Planteamiento del problema	13
Objetivos.....	14
General.....	14
Específicos.....	14
Justificación.....	15
Estado del arte.....	18
Marco teórico	25
Didáctica de lectura	26
Lectura.....	28
Diversidad.....	30
La extraedad.....	32
La inclusión.....	33
Enfoque de lectura semiótico sociocultural.....	36
Diseño metodológico	42
Población	43
El colegio.....	43
El grado aceleración del aprendizaje.....	43
Los estudiantes.....	44
La docente.....	45
Enfoque cualitativo.....	45
Tipo de investigación (Interpretativa).....	46
Metodología (Etnografía de la investigación educativa).....	47
Herramientas para la recolección de datos	48
Sistematización	52
Análisis.....	55
Interpretación de los datos	71
Resultados	86

Propuesta de implementación	90
Menú de recomendaciones didácticas para una lectura semiótico sociocultural.....	90
Estrategias del menú:.....	91
¿Cómo se transversaliza el concepto de diversidad?	91
¿Cómo pensar la inclusión?	91
¿Cómo pensar la diversidad?	91
¿Cómo pensar la diferencia?	91
¿Cómo pensar lo semiótico?	92
¿Cómo pensar lo sociocultural?	92
¿Por qué las estrategias del menú cumplen con enfoque semiótico sociocultural?	92
Conclusiones	94
Reflexión pedagógica	98
Referencias bibliográficas	101
Anexos.....	108

Lista de tablas

Tabla 1. Rejilla de sistematización.....	53
Tabla 2. Análisis de dato	55
Tabla 3. Recomendaciones de lectura.....	93

Introducción

En términos del desarrollo discursivo presente en la escuela, es importante que el docente pueda empoderarse de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural, así, el reto es caracterizar escenarios pedagógicos donde prime la inclusión, la heterogeneidad y el reconocimiento de un contexto diverso en el que se educa. (Quintero, 2014)¹

La presente propuesta de implementación se llevó a cabo en la Institución Distrital Villas del Progreso, colegio del sector oficial ubicado al Sur de la ciudad de Bogotá, específicamente en el barrio Bosa Islandia. En este contexto, el trabajo cobró importancia, ya que el investigador, en calidad de docente de dicha institución, pudo realizar lecturas de la realidad para poder determinar el respectivo objeto de investigación, además del problema; también, partiendo de criterios de validez, elegir los sujetos de la investigación, en primer lugar, el curso aceleración del aprendizaje: 30 estudiantes con un promedio de edad avanzada para estar en el aula regular, es decir, sujetos considerados en condición de extraedad; en segundo lugar, la maestra encargada de dicho grupo; para entonces desarrollar con ellos las etapas pertinentes de investigación, a favor del presente trabajo y proponer finalmente un listado de estrategias que hacen parte de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para población extraedad en la Institución Distrital Villas del Progreso.

A partir de ese primer paso, surgió entonces la preocupación inicial para poder llevar a cabo éste trabajo de investigación: la práctica sociocultural de lectura en la escuela y su importante puesta en marcha, teniendo en cuenta un intencionado propósito que determina posibilidades de reconocimiento e inclusión en el aula para los estudiantes que, desde su condición de extraedad, son expuestos a vivenciar escenas de rechazo y desigualdad por parte de algunos miembros de la comunidad educativa, pese a que todos participan del mismo marco referencial de diversidad.

¹Quintero, O. (2014). *Reflexiones del lenguaje*. (Artículo de opinión inédito). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Si bien, el papel del maestro es fundamental en el proceso educativo, ya que mediante su discurso y quehacer pedagógico se logra reflexionar sobre las acciones que desde el aula, evidentemente permiten trascender las fronteras de las políticas formativas de interculturalidad, además de los asuntos de diversidad e inclusión.

Así, se gestó entonces esta propuesta investigativa como parte del producto pedagógico y, por supuesto, reflexivo, en el curso de la Maestría en Educación dentro del énfasis Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, justo en el marco de la didáctica de lectura y el trabajo consciente del lenguaje en sus respectivas dimensiones: semiótica, social y cultural. También se aclara que está desarrollada en diez (10) apartados sobre los que se especificará a continuación:

En este primer apartado, es decir, la introducción, se da a conocer el *objeto de investigación*; *el problema*; *los objetivos* y una importante *justificación* que pretende demostrar contribuciones emergentes al escenario escolar, particularmente en cuanto al discurso del aula y algunos aspectos que entran en relación con las estrategias de una didáctica de lectura que debería tener en cuenta el docente desde el enfoque semiótico sociocultural propuesto en estas páginas.

Para el segundo, se muestra el *estado del arte* y los hallazgos que aportaron aspectos narrativos y contextuales al problema de investigación. Luego, se presenta el *marco teórico* en calidad de tercero, determinando, en su orden, las categorías teóricas que fundamentaron la investigación: *la didáctica de lectura* y *la subcategoría lectura*; *la diversidad* y sus respectivas subcategorías de *extraedad e inclusión*. También se justifica teóricamente la relevancia de un *enfoque de lectura semiótico sociocultural* en el aula con estudiantes en condición de extraedad.

El *marco metodológico*, cuarto apartado de esta investigación, expone conceptos y argumentos relacionados con lo cualitativo; lo interpretativo; la población; la etnografía de la investigación educativa y las herramientas elegidas para la recolección de datos.

A partir del quinto se muestra la etapa de *sistematización*, en la cual se tuvo en cuenta el tratamiento de los datos desde su respectiva organización en distintas categorías teóricas, y también, una lectura de los mismos, lograda con los instrumentos de investigación, que previamente se utilizaron para la recolección de información.

En el sexto se ponen en discusión asuntos relacionados con el *análisis de los datos*, y después, estos se muestran en el marco del séptimo apartado, determinado por la *interpretación*. En el octavo se evidencian *los resultados*, aspecto importante que expone lo emergente de la investigación; en el noveno se especifica la *propuesta de recomendaciones de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural*; finalmente, *las conclusiones y la respectiva reflexión pedagógica* surgen como parte vital del décimo apartado que resulta en el presente trabajo investigativo.

Planteamiento del problema

El principal reto de la escuela está encaminado hacia la formación de sujetos del lenguaje, particularmente desde las prácticas de lectura y escritura necesarias para poder interactuar en los contextos socioculturales que marcan la vida cotidiana de los estudiantes. De acuerdo con la práctica de lectura, definida como “un proceso de interacción entre el lector y el texto” (Kaufman, 2000, p. 34), es relevante mencionar que se caracteriza por ser una actividad que constantemente se desarrolla en el aula y que cobra un importante sentido sociocultural cuando es trabajada por los docentes como una herramienta de intenciones pedagógicas proyectadas en las acciones que se realizan con los sujetos del lenguaje en formación.

Por otro lado, algunas de las interacciones discursivas que se dan en las aulas del IED Villas del Progreso, o aulas Progresistas, apelativo ya reconocido por la comunidad estudiantil, en ocasiones se relacionan con tratos de exclusión cotidianos para muchos de los estudiantes en condición de extraedad, a quienes se les vulnera desde su *diferencia*. Precisamente, la presente propuesta de investigación toma de manera directa dos aspectos: el primero de ellos es la *práctica de lectura*, sobre la que se afirma que “Un buen lector hoy no es solo aquel que asimila mucha información; es quien logra además comprender lo leído y tomar una posición frente a ello” (Pérez, 2003, p. 9); y el segundo, el *discurso*, traído a ésta reflexión y definido como “Uno de los procedimientos más eficaces para construir conocimiento en una comunidad y para poder ejercer poder sobre sus miembros” (Cassany, 2005, p.34), por eso mismo, estos aportan a la construcción del respectivo objeto de investigación: “*Acercamiento a la lectura del discurso escrito*”, que se tendrá en cuenta para el planteamiento del problema, que a continuación de mencionará.

Por lo tanto, referirse a la presencia de la diversidad en el aula Progresista; reconocer la extraedad de algunos estudiantes que vivencian situaciones de exclusión; y, por supuesto, tener presente que la práctica de lectura se debe tomar como una herramienta sociocultural pedagógicamente intencionada por el docente, es posible plantear el respectivo problema de investigación: *¿Cuáles son las implicaciones que evidencian las estrategias de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión pedagógica de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso?*

Objetivos

General.

Diseñar un menú de recomendaciones para el docente sobre estrategias de una didáctica de lectura con un enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso.

Específicos.

1. Indagar por los aspectos requeridos para el diseño de estrategias que hacen parte de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural favoreciendo los procesos de inclusión de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso.
2. Analizar las implicaciones de las estrategias que parten de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso.
3. Formular las estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso.

Justificación

Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, vale la pena recordar, en primer lugar, que la lectura es un acto sociocultural presente en la escuela: “Leer no es solo un proceso biológico o lingüístico, también se una actividad cultural insertada en las formas de vida” (Cassany, 2009, p. 67); y en segundo lugar, que: “La lectura es una problemática cultural de una sociedad, debido a que es un hecho de construcción social, un fenómeno sociocultural” (Partido, 2003, p. 12), y por ende, se convierte en una práctica intencionada que favorece las interacciones de los sujetos en el aula.

Además, sumando los diálogos y confesiones anecdóticas de algunos docentes del colegio Villas del Progreso, es decir, historias de mediadores que han ejercido su quehacer en esta institución orientando distintas asignaturas, y que, por supuesto, han trabajado prácticas lectoras con sus estudiantes, se muestra en ellos una gran preocupación por desarrollar un activo proceso de lectura con intenciones de tipo transversal y académico, denotando propósitos mecanicistas e instrumentalistas que reflejan cómo casi siempre leen con los estudiantes desde las distintas exigencias establecidas en sus asignaturas: para mejorar los hábitos de estudio; aprender conceptos; desarrollar competencias comunicativas; y optimizar asuntos relacionados con la comprensión; por otro lado, la práctica de lectura también es usada de forma negativa para silenciar las voces de quienes hablan demasiado en clase; en ocasiones, es la estrategia de reflexión momentánea luego de constantes regaños; se convierte en la actividad de control frente a algunos estudiantes que se salen de las normas regulares de convivencia; o, se presenta en el taller de castigo para escribir un compromiso de cambio actitudinal; por ende, se da una puesta en escena de distintas estrategias que dan cuenta de actividades como la lectura silenciosa, dirigida, en voz alta, reflexiva, interpretativa, argumentativa, selectiva y evaluativa.

Sin embargo, pese a que el anterior panorama de corte *anecdótico y empírico* muestra una gran variedad de intenciones pedagógicas para la práctica de lectura, no evidencia mayores posibilidades frente a la inclusión, por esta razón, la presente propuesta de investigación ofrece una mirada distinta para la práctica sociocultural de lectura, al preocuparse por el mencionado propósito de inclusión pedagógica de los estudiantes en condición extraedad al contexto diverso

del aula de la institución Villas del Progreso, a partir de las estrategias de lectura propuestas por el docente.

Uno de los testimonios de la historia de vida del *Estudiante 9* (Ver anexo n° 4) con características de extraedad por sus doce (12) años, y quien cursa el grado aceleración del aprendizaje (actualmente adelanta 4° de primaria), confirma la importancia del empoderamiento del docente en este ejercicio, pues su maestra, quien lo acompaña permanentemente desde el aula ha marcado significativamente su proceso formativo desde la práctica de lectura: “Me gusta estar con la profe porque aquí recibimos inteligencia y sabiduría, eso es lo bueno de leer con ella. Ya no me hace tanta falta mi otro colegio porque con la profe nueva he aprendido a compartir con los demás”.

El reto entonces es que, a partir de la práctica de lectura con los estudiantes en condición de extraedad, se puedan rescatar los espacios de interacción sociocultural y construir experiencias positivas con las que evidentemente se favorezcan asuntos necesarios de inclusión pedagógica. Pero ante todo, para que la práctica de lectura pueda abordar la mencionada inclusión, es relevante contar con un enfoque de tipo semiótico sociocultural, apoyado en los autores referenciados al inicio de este apartado, es decir, Cassany, (2009) y Partido, (2003), en fuerte relación con lo sociocultural y para lo semiótico, a partir de Calderón, D. et. al. (2013):

Las lenguas son sistemas semióticos. Todas las lenguas están estructuradas como sistemas simbólicos, producto socio-cultural, identitario e histórico de toda comunidad; por ello, factor de transmisión y de generación de cultura y de conocimiento. Las lenguas son a la vez el contenedor y el vehículo de una cultura. (p.46)

Lo que quiere decir que un enfoque de lectura que cuente con lo semiótico debe vincular al sistema sociocultural los signos construidos y los procesos de significación que están en permanente interacción con el sistema lingüístico, ya que la lengua es en esencia un producto social de uso individual que sirve como medio de comunicación e instrumento para interpretar la realidad objetiva.

Así, un enfoque de lectura semiótico sociocultural que se preocupe por la inclusión pedagógica de los estudiantes en condición extraedad se caracterizará por determinar escenarios

diferentes donde prime el reconocimiento de un contexto diverso en el que se eduque, se humanice y se sensibilice. Hasta este punto se establece una relación directa entre el objeto de investigación y el respectivo problema, a partir de las *estrategias de lectura* y el empoderamiento pedagógico que marca el docente en su ejercicio.

Estado del arte

De acuerdo con el problema que se plantea en la presente investigación: *¿Cuáles son las implicaciones que evidencian las estrategias de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión pedagógica de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso?*, se desarrolló una búsqueda informativa a partir de diecisiete (17) textos (tesis) que fueron descritos objetivamente desde sus respectivos aspectos teóricos, metodológicos y por supuesto, resultados alcanzados; precisamente se destacaron ocho (8) de ellos por su pertinencia con el problema de investigación del presente trabajo.

Además, se reseñaron cuatro (4) distintos teóricos desde sus respectivas propuestas de lectura, para tratar de enriquecer este primer ejercicio de pesquisa informativa frente a la práctica social lectora, los asuntos de inclusión y la diversidad.

Así, aparece el primer texto, una investigación llevada a cabo por Gutiérrez y Puentes, (2009). *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad*. Su lectura permite determinar la necesidad de un acompañamiento oportuno a los procesos escolares por parte de las políticas educativas. Resalta el derecho a la educación y en su marco, la relevante responsabilidad didáctica mostrada por el maestro. Un aporte fundamental de esta investigación radica en una de sus conclusiones: el ejercicio de lectura debe trabajarse en el aula desde un enfoque sociocultural, ya que es la herramienta precisa con la cual se hace posible actuar en el mundo y participar de sus múltiples contextos.

La segunda investigación es una monografía de pregrado desarrollada por Rodríguez, C.; Torres, C. (2005). *Monografía de Pregrado. Niños y niñas en oscuridad educativa. Aceleración del aprendizaje, estudio de caso en la IED Francisco de Paula Santander jornada vespertina*. Su lectura determina reflexiones sobre el trabajo formativo que se enfatiza en lo individual, a partir de lo grupal, generando con ello inclusión desde la diversidad y la posibilidad de humanizar sin discriminación. A su vez, aconseja que no se debe homogenizar los procesos

educativos en el aula, lo relevante es dar espacio a los antecedentes de heterogeneidad sociocultural, refiriéndose con ello al respeto de los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

El tercer texto es una tesis de especialización bajo la autoría de Bustos, D. (2007). Tesis de Especialización en lenguaje y pedagogía por proyectos: *Una propuesta alternativa al Programa Primeras Letras desde la pedagogía por proyectos*. Su lectura permite discernir la importancia de desarrollar proyectos pedagógicos como alternativa de trabajo didáctico para el docente, si bien, si se orientan desde la lectura como práctica sociocultural se pueden convertir en una estrategia de interacción en el campo educativo.

Como cuarto trabajo, se reseña una tesis de maestría desarrollada por Orozco, M. y Herrera, J. (2009). *Tesis de grado trabajada para la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Intervenciones pedagógicas públicas de inclusión en el colegio Rómulo Gallegos*. Esta tesis considera relevante rescatar escenarios para poner en práctica los procesos de lectura y escritura a partir de proyectos escolares participativos, determinando en ese ejercicio estrategias didácticas para superar uno de los problemas contemporáneos en la educación colombiana: la desmotivación de lectura y escritura.

En quinto lugar aparece una tesis de investigación lograda por Rodríguez, L. (2013). *Estrategias que favorecen la inclusión escolar desde la lectura*. Este trabajo aporta aspectos para desarrollar actividades que facilitan el proceso de inclusión escolar, teniendo en cuenta el respeto por las individualidades y los respectivos ritmos de aprendizaje. El producto que espera generar como investigación es una estrategia para la formación de los docentes, además de ser la clave para la promoción de lectura, a partir del quehacer formativo.

El sexto documento es una tesis de especialización desarrollada por Castellanos, S. (2002). *Papel de la interacción social en la apropiación de la lectura y escritura en los niños de transición del Centro Educativo Distrital Agoberto Mejía Cifuentes*. Su lectura lleva a reflexionar sobre las prácticas pedagógicas docentes y, específicamente, en las dificultades que se presentan a partir de las diferentes formas de interacción que se dan en el aula al abordar la lectura y la escritura. Propone entonces estrategias didácticas para acceder a estas prácticas desde

una perspectiva significativa, promoviendo diferentes formas de interacción en el marco de la Pedagogía por Proyectos.

Para el séptimo lugar se ubica una tesis de especialización bajo la autoría de Arias, A. (2003). *Espacios de interacción como cualificadores de lectura comprensiva en los alumnos de 5° grado de Educación Básica del Liceo Montessoriano en Subachoque*. Esta investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo bajo la práctica de la IAP (Investigación Acción Participación) y la Etnografía, ambas estrategias posibilitaron la reflexión continua del quehacer pedagógico, teniendo en cuenta el ejercicio de lectura comprensiva. Dentro de sus aspectos concluyentes, ésta investigación determinó que la práctica de lectura involucra la construcción de conocimientos del lector y su respectiva transformación como sujeto del lenguaje; además, la interacción, a partir de la lectura, estimula a compartir, aprender, respetar al otro y fortalecer los valores. Si bien, permite pensar en que el sujeto maestro debe empoderarse de su práctica social.

El octavo y último texto está reseñado bajo el concepto de tesis de maestría cuya autora es Valbuena, C. (2014). *Estrategias de lectura y mediación docente en la construcción de conocimiento escolar en las clases de ciencias naturales*. En sus páginas se intenta caracterizar las distintas estrategias de lectura y las acciones de mediación presentes en los docentes del ciclo tres (3) para el proceso de construcción del conocimiento escolar en las clases de ciencias naturales en un colegio público de Bogotá, además de establecer algunos lineamientos para abordar en ellos estrategias de lectura en esa área, por lo tanto, un gran aporte lleva a la caracterización metodológica y teórica de la lectura entendida como: construcción social; proceso estratégico y constructivo; actividad mecánica; usada sólo cuando el currículo lo exige; proceso para la construcción de saberes del ser humano; interactiva, es decir, no se centra exclusivamente en texto, ni en el lector, sino en la relación entre ambos, según Solé (2000).

Por su parte, frente a los teóricos, surge en primer lugar, el trabajo de la doctora y antropóloga Bahloul, J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*, quien reflexiona en que una de las prioridades educativas de los gobiernos actuales debe dirigirse hacia la formación de lectores, sin embargo, sólo hasta hace muy poco tiempo en Latinoamérica se ha comenzado a construir conocimiento científico sobre ésta práctica en la población, por esa misma

razón, la diferencia entre lectores y no lectores se rige por el número de libros leídos al año. La doctora cuestiona la aproximación a la lectura, a partir de un estudio aplicado a los “pocos lectores”, además, de manera preocupante muestra que hay una muy pobre relación entre la lectura y los libros, determinando además, tres (3) ejes de los que depende el ser “lector” o “no lector”: 1. la biografía familiar, educativa y lectora; 2. la socialización de la lectura, y por último, ó 3. las representaciones del libro; a su vez, la escuela es la gran responsable del desarrollo de una sociedad lectora ligada al escenario cultural y político.

En segunda instancia, surge Chambers, A. (1997). *Cómo formar lectores*. Documento que pretende preocuparse evidentemente por la promoción de lectura en los niños, a partir del propio crecimiento como lectores literarios comprometidos con los asuntos de sensibilidad, gusto y capacidad de disfrute. Por lo tanto, es importante el trabajo que se pueda orientar por parte del gobierno en las escuelas para el desarrollo de una política que entrene docentes y bibliotecarios, quienes tengan la posibilidad de preocuparse por los estudiantes, ya que en última instancia, son ellos los que deberán mostrar sus propios hábitos de lectura, las actitudes autónomas, imaginación, y encuentros refinados con el idioma. Es importante apostarle a un ambiente de lectura constante donde prevalezca el libro por mucho tiempo.

Como tercer teórico, se referencia a Patte, G. (2008). *Déjenlos leer: los niños y las bibliotecas*. Texto diseñado por la autora para encontrar herramientas que fomenten la práctica de lectura como resultado de la voluntad e interés de conocer, por lo tanto, debe ser un acto que se logre específicamente desde la biblioteca, escenario al que por naturaleza le corresponde despertar en los usuarios nuevas preguntas y confrontaciones posibles. La obra se convierte en un libro práctico, ágil de leer, orientado a todos aquellos bibliotecólogos responsables de bibliotecas públicas, ya que muestra el camino por el cual deben conducirse éstos espacios desde los problemas a los que se enfrenta, las peculiaridades de los usuarios, la selección de los materiales y su respectiva orientación. Así que, a partir de una reflexión abierta sobre la lectura, se propone dar libertad a la biblioteca pública para que explore distintas vías de aproximación a la lectura de los títulos, partiendo siempre del ser individual, el respeto a su intimidad, deseos, saberes y preguntas.

En cuarto y último lugar, surge Petit, M. (2003). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. Texto con el que la autora plantea el papel cultural de la biblioteca en el proceso actual de lectura y la lucha constante que se debe dar en contra de los procesos de exclusión. La obra es relevante en cuanto se mostró como el resultado de una investigación llevada a cabo en Francia con jóvenes de barrios marginales, para quienes la lectura significó un cambio profundo en sus vidas. El reto fue darle sentido a la cultura como dimensión humana, teniendo como participantes personas con condiciones de segregación o exclusión social, a quienes mediante la palabra escrita y oral, se les dio participación y reconocimiento en grupos sociales en los que pudieron reconstruir el sentido de sus vidas, mediante la aceptación de su diferencia como respuesta directa a un acercamiento distinto hacia la lectura inclusiva.

En ese orden de ideas, las investigaciones anteriormente reseñadas aportan aspectos importantes frente a las *estrategias de lectura* insertadas en la *didáctica de lectura* y los mismos asuntos de *inclusión*; también enmarcan una escuela que se caracteriza por ser un agente responsable de acuerdo con el respeto a los derechos sociales, la igualdad y una educación intercultural que cumple con el objetivo de favorecer los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes; además, es emergente la intención de contar con la diversidad del aula y la otredad, aspectos que permiten un importante proceso de inclusión y fortalecimiento de las relaciones interpersonales y socioculturales.

De manera transversal, debe decirse que son investigaciones que trabajan *metodologías cualitativas*, asumiendo en ellas la selección de instrumentos similares que fueron usados en la presente investigación para la recolección de datos como el *diario de campo*, la *observación participante y no participante*, la *entrevista* y la *historia de vida*; a su vez, en cuanto a lo pedagógico, plantean aspectos relacionados desde *la práctica de lectura y/o escritura*, *evidentemente referenciándolas como procesos de construcción humana con sentido*, los cuales implican necesariamente *intercambios socioculturales*, además de influir sobre la *interacción social que afecta la misma comunicación*, razón por la que se podría hablar del *proceso de inclusión* para los sujetos investigados, en este caso, los estudiantes en condición de extraedad.

Según lo expresado, lo que marca específicamente la diferencia entre estas investigaciones y la concepción de la propuesta *Estrategias de una didáctica de lectura desde el enfoque semiótico*

sociocultural para población extraedad en la IED Villas del Progreso, es el mismo enfoque de la lectura en mención, ya que en las primeras se muestra como un fuerte ejercicio integral de significación, interpretación y *discurso*, que es permanente, orientador y formativo, mientras que en la propuesta como tal, se preocupa por la necesidad de reconocer los aspectos simbólicos, la diversidad del aula y la oportunidad para los procesos de inclusión del otro como sujeto *discursivo* y del lenguaje, en sí, es un pretexto que, en términos investigativos y propositivos, debería rescatar las estrategias de una didáctica de lectura que refleje aspectos socioculturales desde su práctica y desenvolvimiento.

Precisamente, en cuanto a la *didáctica de lectura*, las investigaciones determinan *que la lectura se considera una práctica social hecha estrategia de interacción con los estudiantes, mientras contribuye significativamente a la socialización y apropiación de la cultura*, su trabajo parte del propósito trabajado por el docente en el marco de los lineamientos curriculares.

Con referencia a las estrategias de lectura, *este ejercicio aporta a los proyectos de aula; se ajusta a los diferentes modelos pedagógicos que la convocan; es trabajada desde el recurso virtual; genera opciones para la adquisición de conocimientos desde el campo de la comprensión como habilidad; es altamente fomentada en los medios audiovisuales, cuya exigencia en el lector lo lleva a leer las líneas, entre líneas y tras las líneas; puede ser dirigida; en voz alta; silenciosa; esquemática; comprensiva; evaluativa, justo para la construcción de saberes; selectiva; o, también, interactiva, es decir, no se centra exclusivamente en el texto, ni en el lector, sino en la relación entre ambos.*

Como parte de la importancia de las investigaciones referenciadas y aporte a la presente propuesta, es relevante poder establecer relaciones entre el trabajo del docente y el proceso lector; también, desde su interacción con los estudiantes y con el mismo material de lectura, es decir, el uso del *discurso* intencionado en la práctica de lectura que promueve procesos formativos y que construye escenarios simbólicos de reflexión fomentando ciudadanía y permitiendo participación desde los aspectos socioculturales para los procesos comunicativos.

En síntesis, el ejercicio realizado como antecedentes o estado del arte ha permitido objetivar ciertas percepciones con respecto a la lectura; su importancia para el proceso de inclusión pedagógica del estudiante, en calidad de sujeto discursivo; y el trabajo consciente de las *estrategias de una didáctica de lectura* para tal fin. Por lo tanto, a continuación se presenta el capítulo referente al marco teórico, en éste se ha de argumentar, de manera clara, el cuerpo de categorías que surgió para la investigación.

Marco teórico

La enseñanza de cualesquiera de las formas de conocimiento se inscribe en un contexto social e histórico que también le otorga un significado general, en donde lo que hemos llamado, por ejemplo “comprensión de la realidad”, está traspasado por la alienación, la mitificación y la reificación de las relaciones, así como por el carácter inevitablemente prescriptivo del discurso pedagógico. (Rockwell, 1995)

De acuerdo con las palabras de Rockwell (1995) es posible afirmar que la significación o comprensión de la realidad está “inevitablemente” ligada al discurso pedagógico, y por ende, el docente, a partir de éste influye en esa actividad de comprensión, asumiéndola entonces desde sus propias concepciones, que empíricamente elabora en su empoderamiento y práctica sociocultural de lectura, con las que trata de dar validez al otro como sujeto del lenguaje. En ese contexto educativo, caracterizado por la relevancia del discurso pedagógico que ejerce el maestro, se determinan las categorías teóricas de la presente investigación, y a su vez, se organizan en dos (2) grupos:

Grupo Uno (1) - *la didáctica de lectura* en relación con las *estrategias de lectura* y la subcategoría *lectura*.

Grupo dos (2) - *la diversidad* y las subcategorías relacionadas *extraedad*, que lleva a pensar en la *diferencia* y también en la *inclusión*.

Si bien, en cuanto al primer grupo de categorías, es decir, *la didáctica de lectura*, es posible afirmar que éste se soporta desde la siguiente reflexión: “El acto de leer es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje” (Condemarín, 2001, p.10), asunto que demuestra la relación existente entre las subcategorías *lectura* y *estrategias de lectura*, ya que el citado enriquecimiento del lenguaje se enmarca desde los campos semiótico, social y cultural.

Por otro lado, se considera que la lectura es: “Un proceso de interacción entre el lector y el texto” (Kaufman, 2000, p. 34) y evidentemente pensar en ese tipo de interacción, a partir del lenguaje, es reflexionar sobre el docente y el empoderamiento de su práctica: “Mejorar la calidad

de la educación supone entonces empezar por cambiar las representaciones que el maestro tiene de sí, de su quehacer y de su papel como agente de cambio”. (Calderón, D. et. al., 2013, p. 158)

En ese orden de ideas, es posible reflexionar sobre el trabajo que hace el maestro; la influencia de su discurso y la decisión política de educar en y para la *diversidad*, en calidad de segundo grupo de categorías. Allí lo esencial es reconocer la *diferencia* que caracteriza a las poblaciones estudiantiles, sus distintas edades y niveles académicos, unos acordes al grado escolar, otros, en condición de *extraedad*, pero con pocas oportunidades de *inclusión*, más bien, con asuntos directos de *exclusión* debido a diversos factores, por eso es urgente pensar en la importancia del papel del docente como mediador y por ende, en su práctica pedagógica, sobre todo, si ésta se relaciona con el ejercicio lector en el marco de la escuela.

Didáctica de lectura

Ésta se enriquece con las importantes reflexiones que se plantean en términos de aprendizaje: “En los procesos de lectura los docentes deben conocer cómo intervenir adecuadamente para ayudar al estudiante a resolver sus dificultades y a formar lectores autónomos”. (Solé, 1995, p. 15)

Se establece además una relación directa entre las subcategorías *didáctica de lectura* y las *estrategias de lectura*, éstas últimas definidas como: “orientaciones para la acción de lectura que no solo contribuyen a enseñar a leer, sino también al desarrollo intelectual de los estudiantes”, (Solé, 1992, p. 34), es decir, éstas tienen en cuenta procedimientos intencionados para generar momentos de interacción entre el texto y el lector.

La autora complementa su reflexión sobre las estrategias de lectura, a partir de lo que Coll (1984), considera *procedimientos*: “Un procedimiento -llamado también a menudo regla, técnica,

método, destreza o habilidad- es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta”. (p. 89)

Así, de nuevo Solé (1992) afirma de manera relevante que el estudiante lector construye la significación del texto desde el referente de su carga emocional y afectiva, por eso mismo, para fomentar la práctica de lectura con propósitos claros, recomienda el trabajo de *tres momentos o estrategias* para el desarrollo del proceso en el aula:

Actividades de prelectura - Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes.

Actividades durante la lectura - Las que permiten establecer inferencias de distintos tipos, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee.

Actividades de poslectura - Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura. (p. 74-75)

Esto permite comprender que las *estrategias de lectura*, en relación con la *didáctica de lectura*, son evidentemente orientaciones para el acto de leer, y que de manera específica, deben llevar a cabo una meta en particular. Precisamente en cuanto a la anterior reflexión, también aparece Lerner (2002) apoyando lo mencionado:

Es posible articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para los alumnos. Lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de esas prácticas. (p. 23)

Por lo tanto, *la didáctica de lectura y las estrategias de lectura* se relacionan de forma directa y pertinente para esta investigación, ya que toda práctica de lectura, reconocida como actividad sociocultural, considera en su desarrollo intencionado los tres (3) momentos o estrategias propuestas por Solé (1995).

Lectura

Para la categoría de *la lectura*, es necesario mencionar que ésta ha sido enriquecida a través de la historia por distintos autores y concepciones, que evidentemente aportan a la presente propuesta de investigación. Así: “La lectura es un proceso que involucra pensamiento y lenguaje en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso”. (Goodman, 1982, p. 13).

Por otro lado, Solé (1992) cita las reflexiones de Kaufman (2000): “Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura”. (p.21). También, las palabras de Lluch (2012) aportan aspectos a la presente categoría:

La lectura ya no puede entenderse como una actividad aislada sino como una experiencia que crea ámbitos de comunicación que provocan cambios culturales y sociales. Una actividad que ayuda en la inclusión de niños, adolescentes y sus familias cuando se transforman en lectores. (p. 45)

Si bien, las consideraciones de Foucambert - citado por Ferreiro y Teberosky (1991) suman además aspectos importantes sobre la misma categoría:

“Leer consiste en seleccionar información en la lengua escrita, para construir directamente una significación...se construye con base en lo que ya guarda nuestra mente, la lengua y la cultura en la cual estamos inmersos”. (p. 23)

Hasta este punto es necesario admitir que la lectura determina la construcción de significación, lo que depende de la lengua y la cultura en la cual el sujeto del lenguaje esté vinculado, por lo

tanto, cabe reflexionar una vez más en que, en primer lugar “Leer y escribir no son solo procesos biológicos o lingüísticos: también son actividades culturales, prácticas culturales insertadas en las formas de vida”. (Cassany, 2009, p. 67)

Y en segundo lugar, especificar que la lectura es una práctica sociocultural que se inserta en lo cotidiano del sujeto del lenguaje y que aporta ideas que se pueden tener en cuenta para leer y escribir en el siglo XXI, así lo menciona Cassany (2009):

1. Abrir el aula a la realidad escrita del entorno (Diversidad de textos, incluyendo el mundo electrónico).

Atención a la diversidad – Estudiantes de condiciones específicas. Para ello se requiere:

- a. Formación del docente (Lo que garantiza la inclusión y el respeto a la diversidad del aula).
 - b. Adaptación del material didáctico adaptado a las necesidades y la diferencia).
2. Poner énfasis en el significado y en la interpretación (Comprender lo que piensan los otros).
 3. Leer y escribir en cooperación (Lectura en contexto y con los otros).
 4. Hablar para leer y escribir (Leer y escribir no son tareas silenciosas. Hablar constituye una herramienta poderosa para construir, negociar y socializar significados).
 5. Poner énfasis en el proceso (Reelaboración de las interpretaciones escritas una y otra vez).
 6. Leamos y escribamos con los chicos (El Aula es un taller de experimentación encabezado con el ejercicio del maestro como modelo). (p.6)

Lo anteriormente expuesto es pertinente para esta propuesta investigativa, ya que permite la discusión sobre los aspectos teóricamente emergentes para el desarrollo de la lectura que se deben poner en consideración como el uso de distintos textos; las condiciones de los estudiantes; el rol del docente y la misma práctica de escritura. Además, es importante tener en cuenta que la lectura como actividad sociocultural se hace relevante cuando se considera una necesidad pedagógica empoderada por el docente mediador con la intención de que el lector alcance los propósitos y los beneficios sobre el aprendizaje de un conocimiento específico dentro de un contexto particular; precisamente para el éxito de dicho proceso, la capacidad del lector y el empoderamiento del mediador son fundamentales.

Diversidad

De acuerdo con la *diversidad*, a partir de lo propuesto por Skliar (2005) es determinante mencionar que el término “en el ámbito educativo nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro” (p. 19), sin embargo, según el autor, esto es particularmente problemático, ya que “la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parecen requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” (p. 20), lo que permite pensar que en la escuela actual la diversidad está relacionada, no con la diferencia, sino con el término diferentes. En ese sentido hay una clara postura del autor, pues afirma que “cuando las diferencias pasan por la normatividad de la escuela se convierten en una desventaja, más que en una oportunidad de promoción y desarrollo personal” (p 24).

Por lo tanto, es importante reconocer que lo sexual, la raza, la edad, la lengua, la clase social, los ideales, hasta la religión, son diferencias que crean identidad e individualidad en los seres humanos, y que pese a saber que estamos hechos de diferencias, éstas marcan víctimas de discriminación y exclusión, por eso, el reto desde la escuela es evidentemente “comprender que son las diferencias las que nos constituyen como humanos” (p. 19).

En ese orden de ideas, es urgente interpretar el concepto diversidad a partir de la *diferencia*, y como categoría para esta investigación, mostrar su relación directa con la inclusión. De acuerdo con el mismo autor que se referencia en este apartado, el concepto en discusión: “Se relaciona con una condición, con una realidad posible para asimilar, integrar y unificar al otro a una totalidad de pensamiento”. (Skliar, 2000, p. 65), y en tal contexto educativo, abarcar en lo posible los aspectos sociales y humanos:

La diversidad se atribuye a sujetos y a grupos; ratificando un nosotros y un otros. Los diversos son los indígenas, las personas con necesidades educativas especiales, los campesinos, los afrocolombianos, etc. y estos grupos o personas son objeto de normalización y responsables de acomodarse a lo hegemónico (p. 68).

Siguiendo la reflexión sobre la categoría mencionada, para Trillo (2000): “La diversidad debe estar centrada en la educación, a partir del reconocimiento multicultural de la sociedad colombiana, lo que quiere decir que nuestro país está constituido por un conjunto de pueblos de diversas culturas y lenguas” (p. 176). Y desde luego, tener en cuenta la *diferencia*, según Trillo (2000) para “construir una cultura con equilibrio social e individual, en el que todos y cada uno de los pueblos con sus culturas y sus lenguas sean respetados y donde la equidad sea un principio fundamental” (p. 178).

Lo anterior lleva a pensar, de manera relevante, en que la escuela debe empezar a preocuparse por una educación intercultural que evidentemente eduque “en y para esa diversidad”, como lo afirman Calderón, D. et. al. (2013), en la cual se puedan formar ciudadanos que acepten a los otros y respeten sus aspectos individuales, su diferencia, desde las lecturas que arrojan sus contextos socioculturales, y persistir en que este asunto de diversidad educativa es importante pues, según Skliar (2005): “La escuela contemporánea debe obviar su imagen homogénea y optar por una más intercultural”. (p. 25)

Por lo tanto, a partir de nosotros y los otros, la presente categoría se convierte en un reto para el escenario educativo, en donde se busquen las estrategias pertinentes para el reconocimiento de la diferencia, ya que es desde allí donde se tiene la responsabilidad de que los otros hagan parte del nosotros unificando criterios desde la inclusión. Precisamente *la diversidad* se evidencia como una oportunidad educativa flexible tomada por el modelo de aceleración del aprendizaje, en primer lugar, porque argumenta que atiende a la *población extraedad* de todo el país, pero, en segundo lugar, y de forma contradictoria, recae sobre la formación en contenidos, sin tener en cuenta un acompañamiento permanente al proceso de vida de los estudiantes en esta condición de extraedad.

Finalmente, es urgente que la diversidad cultural se evidencie entre los demás derechos adquiridos como personas, ciudadanos y sujetos del lenguaje en una escuela intercultural, por eso mismo surgen dos subcategorías que se muestran en directa relación con este asunto: La extraedad y la inclusión.

La extraedad.

Como ya se dijo, la extraedad o *subcategoría de la diversidad*, establecida para el presente trabajo de investigación, se referencia en el documento del MEN - Manual Operativo del Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (2010) a modo de un requisito obligatorio para los estudiantes que participan de éste proceso formativo en la escuela, literalmente denominando a la subcategoría como una situación que pone al niño o niña “fuera de la edad reglamentaria para cursar un grado específico, en otras palabras, es el desfase aparente entre la edad del estudiante y la esperada para cursar un determinado grado dentro del aparato escolar”. (p. 9). Así mismo, Ruiz (2006) también aporta algunos aspectos para la reflexión propuesta sobre la subcategoría en mención:

Se pueden derivar dos posibles afirmaciones: la primera, que la «extraedad» implica una situación que está «fuera de la norma» o de lo «preferido por la norma», es decir, como una situación de «anormalidad educativa», en tanto no se ajusta a una de las normas educativas preestablecidas; y la segunda, quizás como consecuencia de la primera, la «extraedad» es una situación que está atravesada, desde su origen o, mejor, desde su procedencia semántica, por la exclusión escolar. (p. 65)

Así que, según lo anteriormente dicho, cabe la posibilidad de entender una connotación negativa sobre la *extraedad*, obviando que uno de los retos de la escuela establece para el estudiante poder enfrentar sus dificultades, miedos y desventajas, convirtiendo estos asuntos en oportunidades formativas, al lograr desde la educación las mismas ventajas que los demás, precisamente porque este proceso se reconoce como un derecho para todos.

Si bien, la edad evidentemente es un factor fundamental que marca, de manera tajante, los procesos educativos, caracterizando los diferentes niveles y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, además de establecer una relación particular con la diferencia, por lo tanto, vale la pena recordar las palabras de Skliar (2005) para reflexionar de nuevo en dos asuntos necesarios para el aula: el primero de ellos es “comprender que son las diferencias las que nos constituyen como humanos” (p. 19), es decir, pensar en la *extraedad* como condición particular que determina, desde la diferencia, a los estudiantes del grupo aceleración del aprendizaje o los

sujetos de investigación vinculados a la presente propuesta, ya que sus edades oscilan entre los once (11) y los quince (15) años y cursan los grados tercero (3°), cuarto (4°) y quinto (5°) de primaria; y el segundo, tener en cuenta que “la diferencia consiste más en una relación que en una atribución a sujetos y grupos, es una posición donde se valora al otro desde la diversidad, donde se le da reconocimiento” (p. 70).

La inclusión.

Por otra parte, en ese contexto de educación y escuela surge la siguiente subcategoría en relación, reconocida como la *inclusión*, y al intentar significarla, se afirma que es “abarcar, contener en sí, involucrar, implicar, insertar, intercalar, introducir, hacer parte, figurar entre otros, pertenecer conjuntamente con otros...” (Adirón, 2005, p. 46) y a partir de estos términos es posible mencionar que se refiere, de acuerdo con el mismo autor a: “alguien insertado entre otras cosas o personas, y que sin embargo, no reconoce que el ser incluido requiera ser igual o semejante a los demás”. (p. 56)

En ese sentido, se habla de inclusión en la escuela cuando ésta valoriza la diversidad del aula, fortaleciendo la aceptación de las diferencias individuales, y una vez más, de acuerdo con Adirón (2005): “Es dentro de ella, que se aprende a convivir, contribuir y construir juntos un mundo de oportunidades reales (no obligatoriamente iguales) para todos”. (p. 61)

Si bien, tomando la misma aceptación de la diferencia, se determina que evidentemente es urgente que en la escuela se reconozca la inclusión porque: “La escuela debe aspirar a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, por lo que debe preocuparse por la inclusión”. (Parrilla, 2006, p. 34)

Y por tal razón, esta subcategoría se muestra en relación directa con la anterior, es decir, con la *extraedad*, procurando que ambas tengan en cuenta los factores de la edad y las características que hacen de cada cual un ser diferente en lo sociocultural, para que finalmente cada quien, pueda ser educado desde la escuela en y para la *diversidad*. Así, los asuntos relacionados con la cualificación de la educación, a partir de la inclusión, se hacen urgentes: “Configurar un actuar en la educación y para la educación; hecho que concierne directamente a los actores educativos, en

términos de proponer y llevar a cabo acciones concretas de cualificación de la educación para todos”. (Calderón, D. et. al.,2013, p. 34).

De acuerdo con lo dicho, en primer lugar, la inclusión es pertinente para esta investigación porque es una respuesta inmediata al proceso de cualificación de una educación para todos, la cual debe garantizar la igualdad de oportunidades, sin vulnerar los derechos de quienes acceden al sistema educativo, en este caso, los estudiantes del aula de aceleración del aprendizaje. Lo que implica que en el IED Villas del Progreso, el aula pueda caracterizarse como un escenario donde cada uno sea responsable por la calidad de vida del otro, aun cuando ese otro sea diferente, pero que desde la inclusión, se logren disminuir las barreras de la exclusión y aceptar la diversidad del contexto sociocultural.

En segundo lugar, la presente propuesta investigativa propone asuntos relacionados con estrategias didácticas de lectura que puedan trabajarse en el aula desde un enfoque semiótico sociocultural con la intención, como ya se manifestó, de promover los procesos de inclusión y el respeto por la diversidad y la diferencia, lo que reconocería en su marcha una educación intercultural que acepte las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes; la preocupación por un currículo accesible; el manejo positivo de estrategias de aprendizaje; y un proceso de formación docente para optimizar la educación de los estudiantes del IED Villas del Progreso.

En tercer lugar, según Rodríguez, L. & Rodríguez, J. (2009):

La inclusión no implica solamente atender a todos los estudiantes en el aula; se trata más bien de comprenderlos, escucharlos y responder a sus necesidades, intereses, características y potencialidades, sin involucrarse en actos de discriminación, en donde es necesario que los maestros acepten la diversidad y dispongan de estrategias que la contemplen y atiendan en el aula”. (p. 45)

Finalmente, los aportes de Skliar (2000) también son pertinentes para el desarrollo de esta propuesta investigativa, ya que para la inclusión educativa es preciso que en el IED Villas del Progreso se pueda:

Pensar los pequeños gestos, generar pequeñas formas de convivencia, de contacto, de mirar y de escuchar en el cotidiano de la gente.

Tener una escuela en y para todos.

Enseñar y aprender en y para la diversidad.

Relacionar (se) con la diferencia.

Encontrar metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una educación para todos. (p. 46)

Entonces, es pertinente afirmar que la *inclusión*, puesta en marcha en el ámbito educativo del IED Villas del Progreso, además de ser una política, permita liderar cambios pedagógicos sobre la manera en que se debe dar un *reconocimiento* a los *estudiantes extraedad* desde la *diferencia* y, a su vez, transformar las mismas prácticas educativas y acciones políticas de los maestros, repensando las actitudes que se deben asumir para evitar la exclusión y lograr una mayor identidad en la *diversidad*.

Enfoque de lectura semiótico sociocultural

Hay dos maneras de leer: La eferente, es decir con el énfasis puesto en la información que se extrae y retiene luego del acto de lectura, y la estética, en la cual la atención se centra en la experiencia de lectura como tal, en vivir el texto y dejarse -habitar- por él. (Rosenblatt, 2002)

Cuando se habla del lenguaje es válida la reflexión consensuada sobre la capacidad innata que tienen los sujetos para interactuar con los demás, a partir del uso determinante de signos que se hacen orales, escritos y no verbales, además de los diferentes sistemas de significación para configurar la visión de mundo personal, siendo así una facultad inherente al ser humano que cobra sentido social desde la mencionada interacción y que lo inscribe de manera relevante en una *perspectiva discursiva*, de acuerdo con Bajtín (1982).

Lo anterior quiere decir que el lenguaje está presente en el desarrollo de las relaciones socioculturales que surgen en las esferas de la comunicación humana, denotando sujetos discursivos que entran en interacción constante desde las prácticas de lectura y escritura, también enmarcadas desde lo sociocultural. Si bien, estas prácticas deben forjar el gran reto político y académico de la educación, ya que se espera que al usarlas como herramientas pedagógicas intencionadas, los saberes tengan sentido para los estudiantes, ventaja que les permitiría participar como ciudadanos en los asuntos que la sociedad demanda. Sin embargo, aun sabiendo de la importancia del lenguaje y su relevante interacción en las prácticas sociales de lectura y escritura, cuando éstas se presentan en la escuela, casi siempre el docente las trabaja desde distintas didácticas y en ocasiones, obviando su carácter sociocultural. Castrillón (2007) dice al respecto:

Sólo cuando leer y escribir constituyan necesidades sentidas por grandes sectores de la población, y cuando esta población esté convencida de que la lectura y la escritura pueden ser instrumentos para su beneficio, y por consiguiente sea de su interés apropiarse de éstas, podemos pensar en una real democratización del acto educativo. (p. 7)

A su vez, Tolchinsky (2007) menciona que la manera más adecuada para favorecer la educación se logra por medio del trabajo de *auténticas prácticas de lectura y escritura*, lideradas por los maestros mediadores. Por lo tanto, a partir del anterior marco se presenta la necesidad de proponer un *enfoque de lectura de carácter semiótico sociocultural* que se complemente con el trabajo que se desarrolla cotidianamente en la escuela, referenciando en este caso a Condemaráin (2001): “La lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje” (p.10), favoreciendo intencionadamente los procesos de inclusión pedagógica de la población estudiantil en condiciones de extraedad.

Hasta este punto se hace necesario mencionar las respectivas características de tal enfoque de lectura propuesto, determinando así que toma distintas dimensiones del lenguaje como la *social*, la *cultural* y la *semiótica* para justificar su importancia pedagógica en el aula del IED Villas del Progreso.

En ese orden de ideas, en primer lugar, el *carácter o dimensión social del lenguaje en la lectura* está validado por Kaufman (2000) como “Un proceso de interacción entre el lector y el texto, en el cual el lector tiene un rol activo” (p. 34), esta reflexión que se complementa con lo dicho por Anderson y Pearson (1984): “El sujeto lector activa todas sus competencias lingüísticas y cognitivas en la interacción de lectura”. (p.45), se vivencia en la escuela favoreciendo el desarrollo personal de los sujetos en el marco de lo colectivo, razón por la cual se suscita el carácter *social* del lenguaje.

Precisamente Halliday (1979) determina que el ser humano es considerado como sujeto individual, pero que configura a un sujeto social en su relación con el otro desde los procesos comunicativos; el desenvolvimiento en su contexto; el intercambio de información; el uso de un discurso de tipo referencial, expresivo, o persuasivo, según el dominio de la lengua y los mismos actos de habla, o, de acuerdo con Bajtín (1982), el uso de “prácticas sociales discursivas”; y un empoderamiento que se gesta en la cultura, por eso mismo, Halliday (2004) destaca repetitivamente en sus reflexiones el tema del “*hombre social*”, justificando que “*el lenguaje depende del contexto social en que se usa*” y su evolución obedece a la oportunidad en que se comparten desde el colectivo los valores, el conocimiento, las ideologías y los roles

sociales, por lo tanto, es claro decir que “*la gente no intercambia palabras sino significados*”. Lo que en última instancia lleva a pensar de nuevo, en que según Halliday (2004):

En el desarrollo del niño como ser social, la lengua despliega la función más importante, porque es el canal principal por el que se transmiten los modelos de vida, y a través de ella se aprende a actuar como miembro de la sociedad”. (p. 234).

Determinando entonces que desde el énfasis social del lenguaje, la lectura es también una práctica social cotidiana con la que es posible actuar e intercambiar significados en un grupo.

En segundo lugar, la lectura tiene una relación directa con la dimensión *cultural del lenguaje*, así lo expresa una vez más el mismo Halliday (2004): “La cultura se basa en sistemas de signos, uno de estos es el lenguaje, que depende del contexto social en que se desarrolle, puesto que nació como producto de la relación entre los individuos”. (p.98)

Y genera así una dependencia pertinente con el anterior ámbito referenciado, el social. Sin embargo, para Cassany (2009): “Leer no es solo un proceso biológico o lingüístico, también es una actividad cultural insertada en las formas de vida”. (p. 67), lo que permite reflexionar en que el autor usa el discurso en el contexto cultural cotidiano para que desde la lectura, se puedan:

Detectar posicionamientos ideológicos; participar en la práctica discursiva; interpretar el texto en su género discursivo; tomar conciencia de la propia situacionalidad y de lo que los textos pretenden que se crea o se haga; calcular las interpretaciones de los otros, o integrar estas interpretaciones en un todo. (p. 78)

Así, la lectura como actividad cultural, además de servir para interpretar las realidades sociales; permite comprender situaciones que ocurren en el mundo; expresar ideas; sentimientos, emociones; y socializar las interacciones orales que determinan la idiosincrasia sociocultural de los sujetos del lenguaje a través de la lengua.

En tercer lugar, la lectura tiene un carácter *semiótico* que entra en relación con esta respectiva dimensión del lenguaje, y que de acuerdo con Halliday (2004): “El lenguaje es uno de los

sistemas semióticos que constituyen la cultura” (p. 236), lo que quiere decir que evidentemente es un instrumento utilizado por el hombre para interpretar la realidad objetiva de su contexto. Si bien, es a través del lenguaje como los seres humanos aprenden a significar y a expresar sus propios significados, aludiendo a Bajtín (1982) podría decirse que es con el discurso como se logra construir intertextualidad, es decir, hablar el discurso del otro y partir de un texto para significar otro de manera subjetiva. También se mencionan los referentes curriculares de Calderón, D. et. al. (2013) para aportar al respecto:

Las lenguas son sistemas semióticos. Todas las lenguas están estructuradas como sistemas simbólicos, producto socio-cultural, identitario e histórico de toda comunidad; factor de transmisión y de generación de cultura y de conocimiento. Las lenguas son a la vez el contenedor y el vehículo de una cultura. (p.46)

Desde el campo de la lectura el objetivo es lograr interpretar y significar la realidad como punto de partida del lenguaje, ya que éste se considera un producto sociocultural, además de ser el vehículo para expresar el pensamiento humano, por eso el ejercicio lector puede pensarse desde el lenguaje como una importante práctica simbólica que permite ampliar las ideas y reconstruirlas con nuevos significados.

En cuarto lugar, las interrelaciones del enfoque de lectura semiótico sociocultural propuesto se presentan, como se ha venido manifestando, a través de la praxis de la lengua. La discusión radica en la relevancia que ésta adquiere al estructurar la personalidad del individuo desde el sistema de signos culturales, sociales y convencionales, pero bajo la constante influencia de su grupo social, así lo especifica Halliday (2004) en sus reflexiones teóricas:

La lengua, desde una perspectiva funcional es condición necesaria para ese elemento final en el proceso de desarrollo del individuo, desde un ser humano hasta una persona a la que podemos llamar –personalidad-, considerando a esa personalidad como un papel complejo. A su vez, la personalidad es la suma de los papeles o roles que el individuo desempeña en la sociedad. (p.79)

Esto expresa que la lengua es un factor vital para que el ser humano tenga, si bien, personalidad, como consecuencia de ser miembro de una sociedad y de desempeñar diferentes papeles en ella, por supuesto, el uso de la lengua y el desarrollo de la personalidad le serán útiles para regular su comportamiento social, a modo de respuesta directa sobre la expresión individual de ideas, sentimientos, opiniones, visiones de mundo e interiorización de las mismas reglas, que también son sociales. Precisamente se puede afirmar que la lengua es una de las herramientas necesarias para la educación del hombre.

También Duval (1998) dice que “la lengua materna es el registro semiótico por excelencia”. (p. 123), con ello quiere manifestar que la lengua se determina como esa herramienta individual con matices de producto social que sirve de medio comunicativo entre los seres humanos, siempre y cuando se dé una obligatoria participación en los entornos sociales, a través de las palabras. Y para el importante proceso de significación en el campo semiótico, Halliday (2004) aporta una reflexión más:

Una cultura es un potencial de significado con diferentes modalidades; comprende varios sistemas semióticos, desde sistemas de parentesco y modos de intercambio de bienes hasta la danza y la música, modos de embellecimiento y exposición, formas arquitectónicas y artísticas, literatura, mitología y folklore. Estos son los recursos simbólicos con los cuales la gente descubre, crea, e intercambia significados. (p. 28)

Por ende, es claramente posible que el sujeto sociodiscursivo configure su mundo desde lo sociocultural mediante los actos de habla, y por consiguiente, es válido considerar que si pone en práctica sus experiencias discursivas, comunicativas y semiótico socioculturales, podría integrarse a una comunidad, denotando así la relación íntima y consensuada entre el lenguaje, lectura y sociedad.

La reflexión que pretende lograr este apartado está encaminada hacia el reconocimiento de un enfoque del lenguaje en el hombre, a partir de ciertas dimensiones que se muestran interdependientes como se ha venido manifestando: la semiótica, la social y la cultural. Es así como se hace complejo fragmentarlo y hablar aisladamente de éstas, ya que desde la interacción

humana y mediante la construcción de significado, es como se hace sónico, sin lugar a dudas, por la presencia de las características de oralidad, escritura, lectura y los aspectos no verbales en los procesos comunicativos, es decir, el protagonismo del carácter interdisciplinario del lenguaje que pasa por el campo discursivo, psicosocial, social, cultural y semiótico en el hombre, optimizándolo como su principal facultad y aspecto de humanización. Así, refleja las diversas situaciones, costumbres y aspectos humanos, en consecuencia, queda sabiamente citado en la interpretación de las palabras de Bajtín (1982) “*somos en el lenguaje*”, idea que retoma, antes que nada, el desarrollo del pensamiento y expresión del mismo, asunto propuesto por los antiguos griegos; además del vínculo generado en la interacción humana con las actuales esferas o ya citadas dimensiones del lenguaje.

Finalmente, es necesario pensar en la práctica de lectura a partir del enfoque semiótico sociocultural y considerarla como un producto de la actividad humana que constituye indudablemente un fenómeno cultural por excelencia, es decir, una herramienta de la cultura formativa del aula, capaz de permitirle a los seres humanos la adaptación a su medio social; además de hacer parte de los sistemas semióticos que enmarcan su contexto. También valdría la pena pensar en mediaciones que favorezcan los procesos de inclusión pedagógica en y para los estudiantes en condiciones de extraedad, así lo justifican las palabras de Flórez R (2004); Ruiz (2009), citados por Soler (2013):

Una verdadera inclusión educativa en escuelas regulares ofrece grandes beneficios a los estudiantes con discapacidad, desde ventajas psicológicas, intelectuales, sociales, de participación y emocionales hasta mejores formas de interacción con pares y adultos. La inclusión implica un desafío en las prácticas pedagógicas y educativas, y es la mejor herramienta hacia la eliminación o disminución de estereotipos y prejuicios[...] (p. 27)

Por lo tanto, para cerrar este apartado, en calidad de investigador y ensayista, afirmo que la lectura desde el enfoque semiótico sociocultural propuesto apoya la construcción de un sujeto discursivo porque *el hombre existe gracias al lenguaje y con él se hace un ser social desde el discurso y la lengua, razón por la cual sin lengua, ni discurso, sería difícil la posibilidad de lenguaje y de hombre alguno.*

Diseño metodológico

“Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural”. (Vasilachis, 2012, p. 25).

En el presente apartado se comentarán los aspectos metodológicos que fueron tenidos en cuenta para llevar a la práctica el proceso de investigación determinado en este trabajo que surgió en el escenario de la Maestría en Educación dentro del énfasis en Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, y que se desarrolló en el marco del Colegio Distrital Villas del Progreso, específicamente en el aula del grupo aceleración del aprendizaje, teniendo en cuenta la práctica educativa de la docente acompañante, a partir de una importante acción sociocultural evidente en ese espacio, es decir, la práctica de lectura.

Es importante recordar que el objeto de investigación tratado en estas páginas entra en relación directa con el proceso de lectura, es decir, se devela un *acercamiento a la lectura del discurso escrito*, en tanto que, como *hecho* semiótico, social y cultural, a partir del lenguaje, tal como se especificó teóricamente en el anterior capítulo, se presenta de forma cotidiana en el aula.

También, debe comprenderse que su constante presencia en ese marco de escuela hace posible que se categorice como un hecho en sí, evidenciándolo en el contacto comunicativo e intercambios semióticosocioculturales entre docente y estudiantes, razón por la que éste se puede describir coherentemente desde los referentes de *investigación cualitativa* que propone Vasilachis (2006): “La investigación cualitativa supone la inmersión en los hechos cotidianos que se presenten en situaciones seleccionadas para el estudio”. (p.26)

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación se describirá de forma particular la población participante; las características del enfoque cualitativo; el tipo de investigación concerniente a la línea de lo interpretativo; la metodología pertinente que puso en juego a etnografía de la investigación educativa; y los instrumentos seleccionados para la recolección de información;

aspectos que mostrarán, además de todo, las etapas que delimitaron y forjaron la riqueza práctica de este asunto metodológico.

Población

El colegio.

Esta propuesta se llevó a cabo en la Institución Distrital Educativa (IED) Villas del Progreso, colegio del sector oficial ubicado al Sur de la ciudad de Bogotá, específicamente en el barrio Bosa Islandia, perteneciente a la Zona Séptima. Este sector se caracteriza socioeconómicamente por instalarse en el estrato 1.

El grado aceleración del aprendizaje.

En dicha institución se encontró un solo grupo estudiantil para el espacio conocido como aceleración del aprendizaje, es decir, un grado que reúne tres niveles que se cursan en un mismo año: tercero (3°), cuarto (4°) y quinto (5°) de primaria, garantizándole así a los estudiantes la permanencia dentro del sistema educativo, según las bondades académicas del programa. Este curso se viene trabajando continuamente con diferentes estudiantes desde el año 2010, lo que indica que ha ofrecido cinco promociones desde sus inicios en el IED Villas del Progreso.

Este grado presenta un texto de referencia avaluado por el MEN como el Manual Operativo – Proyecto Educativo Aceleración del Aprendizaje (2010), en sus páginas muestra algunas de las exigencias que deben tener en cuenta los estudiantes que cursan este programa:

Es un modelo educativo flexible que atiende población en extraedad entre los 10 y los 15 años de edad que no ha podido culminar su primaria; el aula debe tener un total de máximo 30 estudiantes, quienes deberán estar acompañados de manera exclusiva por un docente[...]
(p.10)

Sin embargo, fue la extraedad la característica pertinente del grado aceleración del aprendizaje, ya que es una condición que vivencian los estudiantes, determinando así una de las categorías teóricas para su estudio en el presente trabajo investigativo.

Los estudiantes.

Si bien, el total estudiantes del aula de aceleración enlistaba treinta (30) nombres matriculados, aspecto referenciado a partir de la cita anterior, pero, la muestra seleccionada para este trabajo cualitativo determinó solo quince (15) de ellos para su observación y registro de datos. Precisamente participaron diez (10) niños y cinco (5) niñas que oscilaban entre los once (11) y quince (15) años de edad, siempre con actitud y disposición a ser observados en constante interacción de aula con su profesora.

Los quince (15) estudiantes narraron en sus historias de vida haber vivenciado experiencias que no les permitieron avanzar lo suficiente en sus estudios, entre las posibles causas sobresalieron: su avanzada edad; el ingreso tardío a la escuela; la repitencia de años; las dificultades de socialización; la exclusión y de cierta forma, las difíciles condiciones familiares, sociales y económicas de su contexto; es así, como estas causas se convierten entonces en un serio problema que deben afrontar en el colegio: la exclusión por parte de los demás docentes, distintos a su profesora; y las dificultades de convivencia y empatía con los estudiantes de los otros grados.

Es importante reflexionar sobre el asunto de la extraedad, ya que no solo caracteriza la realidad de un grupo ubicado en el IED Villas del Progreso, sino que también determina la condición en la que viven muchos estudiantes en las aulas colombianas, justamente este factor se relaciona con los asuntos de exclusión, la repitencia, la homogenización y la misma deserción escolar.

La docente.

También hizo parte de la población que participó en esta propuesta de investigación, ya que su papel fue importante para que se llevaran a cabo las interacciones de lectura entre ella y los estudiantes, a partir del trabajo en aula, lo cual permitió darle continuidad a la observación de esa realidad social y registrarla en los instrumentos de recolección de datos particulares.

Enfoque cualitativo

Antes de entrar en una clara argumentación sobre la elección de enfoque, es necesario definir qué es la investigación cualitativa, y para esta tarea se referencia a Vasilachis (2006), quien es citada con dos de sus reflexiones conceptuales frente al tema. La primera idea hace referencia a que: “La investigación cualitativa es el proceso interactivo entre el investigador y los participantes, es un asunto analítico y descriptivo que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios”. (p. 28)

Esta cita caracteriza a la investigación cualitativa como un asunto de interacción entre dos sujetos, uno que observa y otro que se deja observar; además del respectivo registro de datos que se toman de los asuntos comportamentales y que son parte de la realidad social del aula observada.

La segunda reflexión habla de la relación entre lo cualitativo y lo inductivo, o sea, la forma en que se procede a investigar, a partir de la observación: “Los investigadores observan y registran, van del dato a la teoría, por tanto, lo cualitativo es lo inductivo... después de analizar las observaciones, estas dirán un poco más de lo que las personas piensan”. (Vasilachis, 2006, p. 28)

Esta reflexión expresa que lo cualitativo está centrado en lo inductivo, es decir, la forma en que se procede a investigar dentro de este enfoque, ya que propone, en primer lugar, observar el dato para luego hacer su respectivo registro, y en un segundo momento, poder contrastar con la teoría o los referentes que los autores determinen en el campo de discusión.

¿Por qué un enfoque cualitativo para la presente investigación?, ante todo, porque la interacción práctica de lectura entre la docente y los estudiantes del grado aceleración pudo ser inicialmente observada, como base de una realidad social vivenciada en el aula, a su vez, se dejó registrar en calidad de datos que fueron consignados en instrumentos de recolección, precisamente de orden cualitativo, ya que partieron de los comportamientos, las actitudes y las opiniones recolectadas desde la voz de los estudiantes y la misma docente, narrando y justificando asuntos relacionados con la actividad de lectura.

En segunda instancia, porque fue un trabajo apoyado en el análisis de los datos y una sistematización e interpretación, que permitieron, al final del proceso, reflexionar en la posible transformación de la práctica educativa del maestro, aportando asuntos relevantes a su saber pedagógico; además, los resultados pudieron ser contrastados con los referentes teóricos que se construyeron en el proceso.

Tipo de investigación (Interpretativa)

Teniendo en cuenta la relevancia de los aportes de Vasilachis (2006), se manifiesta que “lo cualitativo en la investigación debe ser entendido como un acto interpretativo que explica, define, clarifica, ilumina, expone, parafrasea, descifra, traduce, construye, aclara, descubre o resume”. (p. 739). Por lo tanto, la citada reflexión genera aspectos para determinar el corte interpretativo de la presente investigación, ya que en ella es posible llevar a cabo los procesos de descripción, comprensión y explicación del fenómeno social de lectura que ocurre en el aula de aceleración.

Por otro lado, de acuerdo con las palabras de Coffey, A.; Atkinson, P. (2003): “Las investigaciones cualitativas apuntan a lograr cierta interpretación acerca de lo que estudian”. (p. 36), lo que indica que el trabajo en discusión fue evidentemente de tipo interpretativo, determinando que el hecho a tratar, en este caso, la lectura entre la docente y sus estudiantes,

contextualizada en la realidad social del aula, partió inicialmente de la observación para luego ser interpretada.

El aporte de Wittrock, M. (1989) fue fundamental para establecer que el objetivo de una investigación interpretativa consiste en “llegar a conocer las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de interpretar las actividades, objetos, procesos y personas. Su meta no se limita a la recolección de datos, sino a la predicción e identificación de las relaciones que existen entre dos o más variables”. (p. 98)

¿Por qué este trabajo es una investigación de tipo interpretativo?, porque en su ejercicio fue posible observar, analizar y luego, evidentemente interpretar las situaciones que determinan las estrategias de la lectura presentes en el escenario del aula. Si bien, base de lo interpretativo surge en el contexto sociocultural, relacionándose con lo etnográfico y de ante mano, preocupándose por el estudio de la cultura y las interacciones entre sus miembros. Este asunto entonces, lleva hacia lo metodológico.

Metodología (Etnografía de la investigación educativa)

Como ya se dijo, esta propuesta se estructuró a partir de un marco caracterizado por su enfoque cualitativo e interpretativo, en el que tomó relevancia como metodología el trabajo de *la etnografía de la investigación educativa*, asunto elegido según el proceso, la coherencia y la hilaridad. Según Vasilachis (2006), citando a Hammersley y Atkinson (1994) la *etnografía* se define de la siguiente manera:

La etnografía (o su término cognado, la observación participante) simplemente es un método de investigación social, aunque sea de un tipo poco común puesto que trabaja con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo o la etnógrafa participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso,

viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas, o sea recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella ha elegido estudiar. En muchos sentidos la etnografía es la forma más básica de investigación social. (p.134)

¿Por qué un trabajo etnográfico para la presente investigación?, tomando las palabras de la autora frente al concepto, se puede afirmar que este enfoque, metodológicamente hablando, mostró varias finalidades en su ejercicio investigativo, entre las que se determinaron: *la descripción y lectura de los contextos del aula de aceleración; la socialización de los hallazgos logrados a partir de la toma de datos y su tratamiento; y finalmente, la relevante y urgente transformación reflexiva del investigador.*

En ese orden de ideas, citando una vez más a Vasilachis (2006) se puede argumentar que “la etnografía puede ser la comprensión de la cultura, a través de la interpretación de la realidad” (p. 112) y desde esa misma realidad “el investigador sustenta la metodología apoyado en la observación participante y la reflexión”. (p.113), es decir, que se eligió *la etnografía como metodología* porque, parafraseando a Wittrock (1989), al final de esta investigación se propuso un menú de sugerencias pedagógicas que se fundamentaron en las observaciones descritas, a partir de las interacciones entre la docente y sus estudiantes en el aula de aceleración; además, se plantearon interrogantes desde el objeto de investigación y por supuesto, se lograron responder desde el mismo hecho observado.

Herramientas para la recolección de datos

Para la recolección de datos se tuvieron en cuenta cuatro instrumentos distintos que, por ajustarse al ámbito cualitativo y entrar en relación directa con la etnografía, fueron pertinentes para esta labor, en su orden de aplicación se citan: primero, *la observación participante y no participante* de las sesiones de clase, registrada en el respectivo *diario de campo*; segundo, *la historia de vida* trabajada con los estudiantes del grado aceleración del aprendizaje; tercero, *la*

entrevista semiestructurada aplicada para la docente del grupo; y finalmente, *la rejilla de análisis de contenido* del documento modelo de aceleración del aprendizaje.

De acuerdo con el primer instrumento: *La observación participante y no participante*, se establecieron diez (10) sesiones de clase desde el aula aceleración del aprendizaje para que, mediante un respectivo *diario de campo*, herramienta que también fue propuesta, (*Ver anexo n° 1*), se optimizara el registro de datos definidos en cada una de las sesiones a observar. Vasilachis (2006) aporta que “la observación participante constituye el eje vertebrador del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico”. (p. 124). Por su parte, Porlán, R. y Martín, J. (1991) dicen que “el diario de campo es un instrumento para detectar problemas y hacer explícitas las concepciones”. (p. 25), lo que se interpreta como un recurso de investigación en el aula, en calidad de asunto metodológico para el observador.

Frente al segundo instrumento: *La historia de vida*, (*Ver anexo n° 3*), se puede decir que se diseñó para recoger datos desde las respectivas narraciones aportadas por los estudiantes del programa aceleración, Galindo (1998) afirma que:

La historia de vida es el estudio de caso referido a una persona determinada, que comprende no solo su relato de vida sino cualquier otro tipo de información o documentación adicional que permita la reconstrucción de la forma más exhaustiva y objetiva posible. (p. 323)

Para Delgado y Gutiérrez (1999) las historias de vida:

Están formadas por relatos que se producen con una intención - elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida en una comunidad en un período histórico concreto. Las historias de vida no preexisten a este proceso, se producen en él. (p.123)

En tanto que, desde su implementación y análisis, se determinaron los aspectos de la vida personal, social y cultural de los estudiantes del aula de aceleración con relación a las categorías

de investigación, es decir, la diversidad; la extraedad; la lectura, y los procesos de inclusión, a partir de la narrativa de su realidad y contexto sociocultural.

Para el tercer instrumento: *La entrevista semiestructurada*, (Ver anexo n° 5), trabajada con la docente del grupo aceleración, inicialmente se plantearon veintitrés (23) preguntas contextualizadas, a partir de algunos ámbitos relacionados con las categorías de investigación, así, se indagó de manera informal, a través de una charla entre investigador y docente, por una breve reseña biográfica; la experiencia con el grupo de estudiantes extraedad; y las memorias en cuanto a lectura e inclusión.

En palabras de Alonso (1999): “Todas las entrevistas son eventos interactivos..., construidas como producto de la conversación entre los participantes”. (p. 203), y las respuestas brindadas por ella fueron datos recogidos que luego se contrastaron con los asuntos teóricos logrados.

Finalmente, sobre el cuarto instrumento: *La rejilla de análisis de contenido* del documento modelo de aceleración del aprendizaje, (Ver anexo n° 7), se tomaron los aportes de Krippendorff (1990) quien hace referencia al análisis de contenido como el: "conjunto de métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción e interpretación sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos” (p. 232).

Haidar (1998), a su vez, frente al instrumento en discusión, afirma que:

El análisis de contenido trabaja con dos tipos de elementos estructurales que son las referencias y los rasgos. En nuestro caso, consideraremos referencias al corpus de información, es decir, al conjunto de textos (ponencias) disponibles para el análisis. En ese orden de ideas, los rasgos serán, los temas y conceptos expresados por los autores de los respectivos textos. (p. 19)

Por lo tanto, para la rejilla en mención, se determinaron cuatro (4) columnas para el ejercicio analítico del documento, a saber: Preguntas de investigación; datos del documento; reflexión de los datos; y el soporte teórico, trabajadas con base en las categorías propuestas.

Sistematización

“La verdad es que no me importa lo que hagas, con tal de que me cuentes cómo lo hiciste, tal vez pueda yo aprender algo”. (Stern, 2006)

Para la etapa de sistematización se tuvo en cuenta el tratamiento de los datos, a partir de una respectiva organización en categorías teóricas y a su vez, una lectura de los mismos que se logró desde los instrumentos de investigación, previamente utilizados para la recolección de información. Además, durante este proceso, la reflexión constante caracterizó la postura del investigador, aporte de Vasilachis (2006), en el marco de lo cualitativo y acompañó permanentemente la etapa de recolección de datos. De acuerdo con el presente capítulo, a continuación se mencionará cómo se dio el proceso de sistematización para esta investigación:

1. Fue necesario elegir y construir los *instrumentos pertinentes* para la recolección de datos. En este caso, los cuatro (4) que se trabajaron fueron:
 - a. El diario de campo, desde la observación participante y no participante de diez (10) sesiones de clase. (Ver anexo n° 1)
 - b. La historia de vida trabajada con los estudiantes. (Ver anexo n° 3)
 - c. La entrevista semiestructurada propuesta para la docente acompañante del grado aceleración de aprendizaje. (Ver anexo n° 5)
 - d. Rejilla de análisis de contenido para ser tomada en cuenta con el documento ofrecido por el MEN – Manual Operativo Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (2010). (Ver anexo n° 7)

2. Se tomaron uno a uno los *instrumentos diseñados* desde las categorías teóricas y el planteamiento del problema de investigación para luego proceder a la respectiva *recolección de datos o de información*. Después de haberlos recogido, estos *se organizaron en una nueva rejilla de sistematización* (Ver anexo n° 8) propuesta para relacionar las *categorías teóricas y los fragmentos seleccionados* como se identifica en la tabla 1 que aparece a continuación.

3. Para poder codificar los datos, se hizo importante seguir la recomendación de Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995)², en cuanto al uso de los colores, de tal manera que se debe “leer cuidadosamente el texto y con un rotulador de color, señalar las partes que son interesantes o importantes”. (p. 7), por lo tanto, se utilizaron distintos colores para codificar los datos ya establecidos por categorías y debidamente ubicados en los instrumentos, de la siguiente manera:

Color **amarillo** para identificar la categoría de lectura.

Color **verde** para identificar la categoría didáctica de lectura.

Color **gris** para identificar el material de lectura.

Color **morado** para identificar la influencia de la lectura.

Color **verde claro** para identificar el rol de la maestra.

Color **verde** para identificar el rol de los estudiantes.

Tabla 1

Rejilla de sistematización

<i>Instrumentos de recolección de información</i>	<i>Historia de vida de los estudiantes</i>	<i>Entrevista semiestructurada de la maestra</i>	<i>Observación de clase del grupo aceleración</i>	<i>Rejilla análisis de contenido (sobre el documento manual operativo - proyecto modelo aceleración del aprendizaje)</i>
<i>Categorías</i>				
<p>1. Didáctica de lectura</p> <p>Conocimientos previos sobre la experiencia de lectura</p> <p>Presencia de didáctica de lectura en el aula</p> <p>Presencia y uso del material de lectura</p> <p>Influencia de la lectura</p> <p>Rol del maestro (a)</p> <p>Rol del estudiante</p>	<p>Estudiante número uno (1):</p> <p>_____</p> <p>Creo que la relación entre mi familia y la lectura es bacana porque a veces se habla de eso.</p>	<p>Entrevistador: Describenos brevemente Enoris, ¿cómo es tu experiencia de trabajo con estos chicos extraedad?</p> <p>Docente: ...cuando ellos ya llegan a mi salón, ellos ya llegan sabiendo prácticamente lo que es la base y empezamos a desarrollar esos módulos que son siete, siete módulos durante todo el año.</p>	<p>Sesión 1:</p> <p>El trabajo se desarrolla de manera individual, cada estudiante tiene un libro guía, y así se realiza lectura y escritura del texto.</p> <p>Ella aclara que es hora de intervenir, según la exigencia del libro guía.</p> <p>Después de haber leído de manera dirigida, la maestra explica la actividad del libro.</p> <p>...algunos estudiantes le ayudan a otros con el trabajo propuesto por el libro guía.</p>	<p>Se implementa a través de proyectos interdisciplinarios que ubican al estudiante como centro del proceso de aprendizaje”.</p> <p>“El Modelo está centrado en el estudiante como agente activo del proceso, todas las acciones están dirigidas hacia su desarrollo integral”.</p> <p>“Los estudiantes desarrollan un módulo de nivelación que permite reforzar sus desempeños en lectura, escritura y conocimientos matemáticos básicos, al tiempo que se familiarizan con la metodología del Modelo, y seis proyectos interdisciplinarios”.</p>

² Texto traducido del Inglés por César Cisneros (2001): Read carefully the text and use a color felt-tipped pen for branding considerable parts.

4. Se realiza el análisis de información, a partir de la lectura de la rejilla en sentido horizontal y vertical relacionando en ella las categorías y los datos pertinentes registrados en los cuatro (4) instrumentos.

5. Se desarrolla el primer proceso de interpretación, a partir de la triangulación de información con los instrumentos propuestos y el soporte teórico, además de contar con el problema, los objetivos y la pregunta de investigación.

Análisis

Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a favor de qué y de quién conocer y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer –son cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que la educación nos plantea en cuanto acto de conocimiento[...] no hay, por eso mismo, especialistas neutros, “propietarios” de técnicas también neutras... no hay “metodologistas neutros”. (Freire, 2000)

Tabla 2
Análisis de datos

<i>Categoría</i>	<i>Instrumentos</i>
<i>Didáctica de Lectura</i>	<p><i>1. Historia de vida de los estudiantes</i> Se desarrollaron un total de quince (15) historias de vida.</p> <p><i>Conocimientos previos sobre la experiencia de lectura</i> De todas las historias de vida de los estudiantes, únicamente dos (2) muestran experiencias previas de lectura en casa, así, una de estas da a entender que el tema de discusión en familia es la lectura, pero no su práctica como tal; la otra sí determina que en casa se presentaba un ejercicio de lectura constante desde la biblia. Desde lo anterior se interpreta que para los trece (13) restantes estudiantes <i>no</i> hubo un desarrollo o acompañamiento previo del ejercicio lector en casa.</p> <p><i>Presencia de didáctica de lectura en el aula</i> A partir de las quince (15) historias de vida, once (11) estudiantes indican que en el aula se muestra una didáctica en proceso desde las diversas actividades de lectura que se desarrollan bajo el acompañamiento de la docente, sin embargo, no hay términos que expresen el dominio del concepto “<i>didáctica de lectura</i>”. También, trece (13) de los quince (15) estudiantes expresan gusto por desarrollar las actividades de lectura y sus contenidos que se proponen en los módulos. A partir de lo anteriormente referenciado, se da la posibilidad de identificar que hay un gusto particular por la lectura en el aula y que desde allí, se dan a conocer actividades propias por la didáctica de lectura propuestas por los módulos.</p> <p><i>Presencia y uso del material de lectura</i> De acuerdo con siete (7) historias de vida, se referencia el reconocimiento del módulo como texto de uso cotidiano. Otras cuatro (4) especifican lecturas (textos) que la maestra les comparte, y</p>

de manera positiva, mencionan un agrado particular por estos. Las cuatro (4) restantes no referencian ningún tipo de material lector. Se puede decir que hay presencia de un material específico de lectura en el aula para llevar a cabo el ejercicio: El módulo y algunas lecturas (textos) que la docente aporta desde su determinación pedagógica.

Influencia de la lectura

Nueve (9) historias de vida narran sobre la influencia positiva recibida en clase por parte de la maestra, sus textos y las reflexiones logradas en beneficio de un cambio actitudinal en pro de la lectura.

Tres (3) historias de vida mencionan que los ejercicios propuestos desde la práctica de lectura hacia la escritura o producción textual, no es de su total agrado, ya que reconocen su apatía por el asunto de la escritura.

Las tres (3) restantes no mencionan influencia alguna recibida desde la lectura.

Es posible determinar que hay una práctica de lectura positiva en clase y desde su influencia, los estudiantes mencionan asuntos relacionados con actitudes comprometidas, atención, disposición, aspectos de orden axiológico y de la dimensión del ser, es decir, con la docente se ejercen acciones lectoras agradables.

En vista de que surgen tres (3) historias que mencionan la apatía a la escritura, estas se pueden caracterizar como influencias negativas que se dan a partir de la escritura, en este caso, aspectos negativos poco representativos en las historias de vida.

Rol del maestro (a)

Dos (2) historias de vida mencionan un rol claro para la maestra denotándola como la persona que explica y muestra una actitud de esmero; las otras trece (13) historias no especifican características para el rol de la maestra.

Se muestra entonces la relación del rol de la maestra desde los aspectos de empatía y buen trato, más no frente a la didáctica.

Se reflexiona en que no hay claridad para especificar el rol de la docente en la mayoría de las expresiones de los estudiantes.

Rol del estudiante

Para este aspecto, ninguna de las historias de vida especifica características para el rol de los estudiantes.

A partir del anterior aspecto, se puede identificar que el papel del estudiante no fue tenido en cuenta de manera explícita en las historias de vida narradas. Por lo tanto, sus discursos no muestran ningún reconocimiento del sujeto en formación.

2. Entrevista semiestructurada de la maestra

Se realizó una (1) entrevista a la docente.

Proceso previo de lectura

La docente expresa que detrás de su proceso de lectura está la influencia de su madre y una maestra que acompañó su etapa de inicio escolar.

Esto determina que para el desarrollo del hábito lector es importante la motivación e influencia de un mediador.

Presencia de didáctica de lectura en el aula

Frente a este aspecto, la docente menciona que ella utiliza el material con el que cuenta la institución, en este caso, se trabaja con la biblioteca del aula y los módulos de aceleración, siguiendo las instrucciones que estos tienen escritas para el desarrollo de las actividades.

También hace referencia a la lectura entre los estudiantes y en grupo, determinando estrategias de lectura evidenciadas en el trabajo del aula.

En este apartado, se puede reconocer que, pese a que no hay una expresión explícita en relación con la didáctica de lectura, sí se mencionan

los recursos o material relacionado con el ejercicio lector y algunas estrategias, en calidad de referentes para la didáctica. Se presenta una didáctica mediada propuesta a través de los módulos.

Presencia y uso del material de lectura

La maestra identifica el uso de los módulos y las lecturas que en estos aparecen, además de relacionar el uso esporádico de algunas lecturas (textos) que ella lleva al aula para compartir con sus estudiantes.

Estos datos confirman que hay presencia de material de lectura en el aula para llevar a cabo el ejercicio, por lo tanto, se usa el módulo como libro guía y algunas lecturas (textos) que la docente aporta desde su determinación pedagógica.

Influencia de la lectura

Para este aspecto la docente determina que los estudiantes llegan con dificultades diarias que afectan su rendimiento en clase; dice además que entre ellos mismos se fomentan las discusiones y se hacen la guerra; también comenta que si al estudiante no le agrada leer, se va atrasando en cuanto al desarrollo del programa.

Lo anterior evidencia que la lectura es un ejercicio obligatorio para el desarrollo de la clase, que si no hay entrega para su trabajo, hay repercusiones en los asuntos académicos.

La lectura requiere de un clima y una disposición particular, de lo contrario, se afecta lo que la práctica y su contenido ofrecen.

También se puede reflexionar en que los procesos de exclusión se presentan entre los mismos estudiantes del grupo, desde lo aprendido en casa.

Rol del maestro (a)

La maestra aporta en su discurso una reflexión clara de su rol, asumiéndolo como psicóloga, profesora, mamá, y menciona que es diferente lo que se vive con los estudiantes de aceleración frente al aula regular.

El anterior comentario muestra que *la maestra explícitamente no referencia su rol*, puede ser un asunto relacionado con la estrategia de dar un mejor manejo al aula o porque es necesario para los estudiantes, en vista de los distintos roles que ella debe asumir en el contexto de su aula.

También hace referencia al aula regular (es decir, las demás aulas del colegio) y la de aceleración (específica que es distinta por tener estudiantes en extraedad y por cursar tres grados en un mismo espacio).

Frente al rol de *mediadora*, tampoco hay un reconocimiento verbal del mismo.

Rol del estudiante

Para este aspecto la docente determina que el programa aceleración del aprendizaje fue creado para los estudiantes en condición de extraedad,

expresa que él es el centro de este modelo educativo, por lo tanto, ella define con claridad el rol del estudiante.

Aunque no especifica el rol del estudiante, reconoce su importancia como sujeto central del programa aceleración.

En este caso, frente a la propuesta impuesta de aceleración del aprendizaje, la docente es consecuente con su desarrollo.

3. Observación de clase

(Diario de campo)

Se llevaron a cabo diez (10) registros de observaciones de clase en los respectivos diarios de campo.

Presencia de didáctica de lectura en el aula

En todas las sesiones observadas hay presencia de actividades relacionadas con las estrategias didácticas de lectura, así, se habla de momentos donde la maestra usa los módulos para realizar talleres de trabajo; en ocasiones, muestra los textos que lleva al aula y empieza a generar participación de lectura solo con observarlos y describirlos; en otras, se hacen comentarios ante cómo leer mejor para el público; y actividades que se reconocen como talleres de comprensión.

Lo reflexión determina que, en relación con las estrategias de la didáctica de lectura, se evidencian asuntos de participación en clase desde la lectura, recomendaciones para leer mejor en público y talleres de comprensión.

Presencia y uso del material de lectura

En las sesiones se evidencia claramente el uso de los módulos de aceleración por parte de los estudiantes, material que a su vez, es orientado por la docente desde el modelo aceleración de aprendizaje, allí, se menciona el desarrollo de actividades y realización de lecturas; también se muestra que la maestra lleva al aula ocasionalmente algunas lecturas (textos) distintos a los del módulo para compartir con sus estudiantes, esto se expresa particularmente en cuatro (4) de las sesiones registradas.

Los datos confirman que hay presencia y uso del módulo de lectura en el aula para poder desarrollar la práctica, además, son compartidas algunas lecturas (textos) aportadas de manera personal por la docente.

Influencia de la lectura

Según el *momento de lectura* propuesto por el modelo aceleración del aprendizaje, en cinco (5) de las diez (10) sesiones se muestran recomendaciones hechas por la docente a los estudiantes sobre cómo se debe leer en público; de nuevo, en cinco (5) de diez (10) sesiones se pueden encontrar comentarios relacionados con escenas que causan algunas polémicas en el aula, las cuales son referidas desde las lecturas que aparecen en los módulos; y en otras cuatro (4) se muestra el sentir de vínculos afectivos y momentos de reflexión que parten de las lecturas (textos) llevadas al aula por la docente.

Es importante evidenciar que la maestra lee en voz alta o trabaja diferentes estrategias que parten del y para el momento de lectura propuesto por el modelo aceleración para que sea desarrollado en el aula.

Este asunto permite expresar que la influencia de la lectura es tomada por la maestra para el desarrollo de varias ventajas:

1. Mejorar la forma de leer y optimizar la técnica de lectura oral.
2. Asociar memorias vividas o asuntos para la resolución de conflictos.
3. Fomentar espacios de reflexión.

Rol del maestro (a)

En nueve (9) de las sesiones se muestran características de la maestra ante su rol: explica, da instrucciones, aconseja, genera cercanía con sus estudiantes, hay empatía en el aula.

Este dato permite reconocer que aunque no se aclare un rol específico, la docente sabe cuál es su papel en el aula, es interesante comprender que hay una gran preocupación e interés por sus estudiantes.

Rol del estudiante

No hay claridad frente a las características o el rol que deben asumir los estudiantes del aula de aceleración, sin embargo, desde el rol de la maestra, se puede comprender que el estudiante es fundamental para el trabajo del aula y que hay un interés en su papel como sujeto del aprendizaje.

4. Rejilla análisis de contenido

(Documento manual operativo - proyecto modelo aceleración del aprendizaje)

Se propuso una (1) rejilla de análisis de contenido para registro desde el documento Manual Operativo Aceleración.

Experiencia y hábitos de lectura en casa

El documento no menciona información sobre el desarrollo de una didáctica de lectura en casa, pero ofrece un momento denominado *preparación de la tarea* con el cual la maestra debe buscar crear hábitos de estudio, fomentar responsabilidad y fortalecer procesos de autonomía escolar, a partir del *trabajo por competencias* desde el desarrollo de *proyectos de aula*.

Se evidencia que en el aula hay una apuesta importante para la formación del estudiante, pero no hay preocupación por buscar que se fomente el apoyo desde casa o el acompañamiento de un *mediador*, precisamente por conocer las condiciones en las que muchos estudiantes viven, sin embargo, el documento propone el desarrollo de un trabajo autónomo y responsable en el hogar, lo que de alguna manera, desvincula el papel de la familia en el proceso.

Presencia de didáctica de lectura en el aula

Expresa que metodológicamente en cada sesión de clase se organizan siete (7) momentos distintos, uno (1) de ellos corresponde al espacio de lectura,

pero no se especifica claramente una didáctica, simplemente menciona que: “El momento de la lectura permite generar el hábito lector en los estudiantes, despertando el gusto y el interés por la lectura. En éste se favorece principalmente el desarrollo de competencias comunicativas”.

Aquí se da a entender que la docente desarrolla estrategias didácticas e ideas formativas en competencias comunicativas desde la lectura, a partir de las orientaciones dadas por el modelo de aceleración.

También ofrece explicaciones ante el *desarrollo de actividades* por modalidades de trabajo, es decir: Trabajo en grupo; individual, trabajo dirigido y juego, y son las actividades que la docente relaciona con las estrategias didácticas de lectura.

Materiales con los que se cuenta

Menciona que cada estudiante recibe siete (7) módulos y el grupo en general accede a una biblioteca de literatura infantil y juvenil.

Esto especifica el valor que le dan a los módulos y a los libros de literatura.

Influencia de la lectura

Argumenta que el modelo Aceleración del Aprendizaje le otorga importancia a la comprensión de conceptos; al aprendizaje de procedimientos; al desarrollo de habilidades y a la formación de actitudes encaminadas a la recuperación de la autoconfianza en los estudiantes, partiendo de los conocimientos previos y el trabajo de lo aprendido en diferentes contextos de la realidad para un desarrollo integral.

Se muestra que el Modelo aceleración está apoyado en un enfoque conceptual, ejemplificándolo a partir de los elementos que se mencionan: Comprensión de conceptos, aprendizaje de procedimientos, desarrollo de habilidades y formación de actitudes de autoconfianza.

Rol del maestro (a)

El documento da cuenta de algunos requerimientos que debe tener el docente que se vincule al programa, así: El grado aceleración del aprendizaje debe estar a cargo de un docente de básica primaria con dedicación exclusiva al grupo; debe ser quien ofrezca atención personalizada y seguimiento permanente a cada estudiante, diseñando en el proceso planes de acompañamiento para las dificultades que se presenten.

Además, aclara que debe asumir por voluntad propia el trabajo, y tener sensibilidad social, que apropie sus fundamentos y los ponga en práctica de acuerdo con el contexto, sin dejar de lado la estructura planteada para su implementación en el aula.

El apartado permite reconocer que hay un listado de exigencias para el docente desde este modelo, lo que le obliga a estar dedicado exclusivamente al grupo para preocuparse por una mejor formación de los estudiantes, pero al parecer, si no se tienen todos los requerimientos, el docente no clasificaría para participar del proceso formativo estudiantil.

	<p>El programa aceleración tiene condiciones que deben ser cumplidas por el docente como pedagogo idóneo para la formación del grupo aceleración.</p> <p><i>Rol del estudiante</i> Hay claridad y determinación desde el modelo que determina al estudiante como agente y centro activo del proceso, de modo que todas las acciones están dirigidas hacia su desarrollo integral. La anterior reflexión determina que en el documento se articula una política educativa clara, además de la inclusión de poblaciones vulnerables, en este caso, los estudiantes en condición de extraedad a la escuela.</p>
<p><i>Lectura</i></p>	<p><i>1. Historia de vida de los estudiantes</i> Se desarrollaron un total de quince (15) historias de vida.</p> <p><i>Aproximación al concepto desde su práctica</i> Las quince (15) historias de vida registradas muestran comentarios alusivos a la lectura, todos los estudiantes especifican aspectos positivos o <i>bondades</i> que reconocen en sus experiencias de lectura en el aula de aceleración, algunas son: entender, aprender, tener conocimientos y compartir, sin embargo, no hay claridad en el manejo del concepto LECTURA. Según lo expresado, los estudiantes reconocen un proceso positivo de lectura desde el trabajo hecho con la docente en el aula de aceleración.</p> <hr/> <p><i>2. Entrevista semiestructurada de la maestra</i> Se realizó una (1) entrevista a la docente.</p> <p><i>Aproximación al concepto desde su práctica</i> Según el testimonio de la docente, la lectura es importante, es una necesidad básica para los estudiantes del grupo aceleración, ya que cuando inician el proceso deben comenzar leyendo un módulo llamado nivelación, precisamente para proyectarlos hacia el hábito lector. Dice además que el módulo se trabaja a diario, y que cuando el estudiante no lee o no le gusta el ejercicio, se queda atrasado en sus competencias, no ve la necesidad de investigar. De acuerdo con lo dicho, no hay claridad en el manejo del concepto lectura, pero por su práctica en el aula se denotan aspectos que entran en relación con otras características como los hábitos y las competencias académicas.</p> <p><i>Bondades</i> Frente a este aspecto, la maestra habla con propiedad desde el módulo, dice que les influyen mucho para que los chicos les agrade leer, investigar, los seducen con temas agradables para que ellos se acerquen a la lectura y manejen conocimientos, pero no argumenta las bondades del proceso de lectura que ella ha logrado en el aula, porque, después de todo, es ella, en calidad de mediadora, quien realiza las actividades de lectura en el aula, por un lado, las que propone el módulo, o bien, aquellas que trabajada por iniciativa propia, tomando distancia del módulo.</p>

3. Observación de clase

(Diario de campo)

Se llevaron a cabo diez (10) registros de observaciones de clase en los respectivos diarios de campo.

Aproximación al concepto desde su práctica

Las sesiones de clase observadas muestran que hay presencia de actividades relacionadas con la práctica de lectura, que se presentan momentos de lectura en el aula, pero en ninguno de los registros se maneja el concepto como tal, al parecer, las acciones de lectura están unidas al mismo concepto. Así, se narran actividades en clase como la lectura individual; por parejas; grupal; dirigida; reflexiones después de leer; preguntas por resolver y sugerencias para leer mejor cuando hay público.

Lo anterior especifica que, pese a no presentarse un dominio conceptual de la lectura, sí se evidencian distintos momentos de la práctica lectora y diferentes actividades relacionadas con la misma desde el aula.

Bondades

Se determinan comentarios positivos a las reacciones de los estudiantes como entusiasmo, esfuerzo, mejoría, participación e interés en la lectura y se registran desde los momentos lectores compartidos en clase por la maestra.

Esta descripción puede identificar que la lectura es una práctica de aula caracterizada por aspectos positivos, que han sido evidenciados en los estudiantes, a partir del quehacer lector llevado a cabo por la maestra.

4. Rejilla análisis de contenido

(Documento manual operativo - proyecto modelo aceleración del aprendizaje)

Se propuso una (1) rejilla de análisis de contenido para registro desde el documento Manual Operativo Aceleración.

Aproximación al concepto desde su práctica

El manual operativo expresa que metodológicamente se presenta un (1) momento de lectura en el aula, sin embargo, no se recomienda una didáctica específica para su ejercicio, solo se menciona que: “*El momento de la lectura permite generar el hábito en los estudiantes, despertando el gusto y el interés por la práctica de lectura. En este momento se favorece principalmente el desarrollo de competencias comunicativas*”.

Se puede interpretar que, si bien, el módulo no orienta al maestro en una didáctica específica de lectura, la idea de formación en competencias comunicativas, manejo de conceptos, desarrollo de hábitos, gusto e interés por su práctica, hacen de este ejercicio un hecho necesario para el aula, pero con un enfoque conceptual. Para el caso de la lectura, este enfoque propuesto implica continuar con asuntos de instrumentalización, haciendo a un lado la importante construcción de significados.

	<p><i>Bondades</i></p> <p>Frente a este aspecto, el manual operativo del programa aceleración del aprendizaje no especifica características relacionadas con los aspectos positivos o beneficios de la lectura para los estudiantes extraedad, sencillamente orienta su proceso formativo hacia el desarrollo de competencias básicas, el fomento de la autoestima y la autonomía. Puede decirse que la lectura, desde el manejo de contenidos se convierte en un pretexto metodológico para el desarrollo integral del estudiante.</p>
<p><i>Diversidad</i></p>	<p><i>1. Historia de vida de los estudiantes</i></p> <p>Se desarrollaron un total de quince (15) historias de vida.</p> <p><i>Región geográfica de origen</i></p> <p>De las quince (15) historias de vida se evidencia que siete (7) estudiantes nacieron en Bogotá, los restantes provienen de otras ciudades del país como Villavicencio, Boyacá, Tolima, Barranquilla, Santander, Sucre y Bolívar; y por distintas condiciones, viajaron a la capital. Se denota un amplio capital cultural y diversidad geográfica (lugares de origen) en el aula.</p> <p><i>Núcleo familiar</i></p> <p>Solo cuatro (4) historias de vida especifican que los estudiantes comparten el mismo hogar con papá y mamá, los demás explican vivir únicamente con abuelos, hermanos, padre o madre, lo que cualifica hogares con padres o madres como cabeza de familia y con algunos matices de disfuncionalidad.</p> <p><i>Asuntos de personalidad o carácter (Relación con lo académico y/o dificultades)</i></p> <p>Las historias describen aspectos sobre la personalidad de los estudiantes: siete (7) de ellos con características de mal genio; tres (3) silenciosos y poco participativos en el aula; dos (2) denotados como cansones; uno (1) se determina respetuoso; otro se muestra sociable; y uno (1) más como perezoso.</p> <p>Todos expresan el mal momento académico que vivían en su anterior colegio y las nuevas oportunidades adquiridas en el aula de aceleración para mejorar su futuro. Se evidencia el hecho de ser excluidos de sus anteriores colegios por razones de personalidad y carácter, es decir, el no acatar fácilmente órdenes y la dificultad con el seguimiento de instrucciones debido a la falta de hábito y actitud de escucha; pero reconocen la oportunidad positiva de inclusión en el grado aceleración. También se muestra que ya hay formación de una autoimagen que parte de su realidad y que manejan principios de estereotipos identificados frente a la personalidad, a partir del reconocimiento de su carácter.</p>

Tipo de población (Manifestaciones de diversidad)

En este aspecto los estudiantes expresan ser diferentes al resto de aulas del colegio, sienten ser tenidos en cuenta por su docente y compañeros de aula, lo que fomenta buenas relaciones de socialización.

Se muestra un reconocimiento de su condición extraedad y diferencia con las demás aulas del colegio, esto es visto como un asunto positivo debido a las relaciones de empatía desarrolladas con la docente y sus compañeros.

2. Entrevista semiestructurada de la maestra

Se realizó una (1) entrevista a la docente.

Región geográfica de origen

La maestra se identifica con su grupo porque dice entenderlos, dialogarles y darles espacio para reflexionar, dice además que ella conoce lo duro que es llegar a la capital, porque ella viene de Barranquilla y hay un factor de su experiencia personal que la hace sensible a esa realidad.

En estas palabras se puede reconocer una relación directa entre la experiencia de vida de la docente y algunos estudiantes del aula de aceleración, esto genera en ella una mayor sensibilidad por su grupo, particularmente por aquellos que vienen de lugares distintos a Bogotá.

Núcleo familiar

La docente también menciona los momentos difíciles de su pasado, pues ella actualmente es cabeza de hogar y vive con su hijo, a quien en ocasiones lleva al colegio para que comparta con sus estudiantes.

En ese sentido, se evidencia un factor de empatía preconcebido entre la experiencia personal de la maestra y sus estudiantes.

Asuntos de personalidad o carácter (Relación con lo académico y/o dificultades)

Con relación a este punto, la docente expresa que en su aula se fomenta un ambiente agradable, pese a la diferencia de pareceres, reconoce que hay dificultades, pero que en ese espacio intentan compartir siempre y trabajar cada día por mejorar.

Se evidencia que la docente imparte en el aula una sana convivencia, con aprovechamiento de espacios para compartir e intentar mejorar.

Tipo de población (Manifestaciones de diversidad)

La docente expresa que hay una gran diferencia entre el aula regular y la suya (la de aceleración), dice que ésta no radica en los módulos, que está en el compartir, pues en las otras aulas no se comparte tanto como en la suya, que aun sabiendo la diferencia de edades, entre los 12 y los 14, y los grados cursados de primaria acelerada, se genera un ambiente agradable.

A partir de lo anterior, es posible identificar que la diversidad es concebida por la maestra como un asunto de *compartir*, cuando, pese a las diferencias, sus estudiantes fomentan un ambiente sano y de inclusión.

3. Observación de clase

(Diario de campo)

Se llevaron a cabo diez (10) registros de observaciones de clase en los respectivos diarios de campo.

Región geográfica de origen

Se presentan comentarios relacionados con el capital cultural de la región de origen, las vivencias y el bagaje cultural; el vocabulario de algunos estudiantes en ocasiones no es el mejor, pero hay recomendaciones para mejorarlo por parte de la maestra.

Se muestra un aula diversa con estudiantes de distintos lugares y aspectos que los diferencian, sin embargo, son similares en cuanto a la extraedad.

Núcleo familiar

No hay manifestaciones de asuntos familiares, solo en una de las sesiones de clase una niña realizó un comentario de tipo personal con la docente, al parecer, un asunto familiar relacionado.

No se evidencian asuntos relacionados con el núcleo familiar.

Asuntos de personalidad o carácter (Relación con lo académico y/o dificultades)

Los estudiantes son sensibles, no aparentan, se expresan de manera libre y reflejan un gran asunto de orgullo y ganas de compartir con los demás.

Se determinan aspectos de heterogeneidad que hacen de cada cual un ser distinto, pero sociable y dispuesto a compartir en el aula.

Tipo de población (Manifestaciones de diversidad)

En el aula se muestran diferentes estilos y ritmos de aprendizaje.

A partir de este aspecto, se muestran asuntos y diferencias de orden académico en los procesos formativos de los estudiantes.

4. Rejilla análisis de contenido

(Documento manual operativo - proyecto modelo aceleración del aprendizaje)

Se propuso una (1) rejilla de análisis de contenido para registro desde el documento Manual Operativo Aceleración.

Región geográfica de origen

En este aspecto se comenta que Aceleración del aprendizaje es un modelo educativo flexible que atiende a la población extraedad en todo el país. Aquí se expone que la misma cobertura educativa del programa lo ha ampliado a todo el territorio nacional, lo que determina una fuerte acogida a la política de inclusión.

Núcleo familiar

Aunque no genera un perfil educativo para la familia o su formación, sí brinda al estudiante opciones de autonomía y educación integral, precisamente por la oportunidad formativa del programa, a partir del desplazamiento forzado, los distintos factores de violencia, la dispersión de la población, la precaria situación económica de las familias, el trabajo infantil y las prácticas culturales de algunos grupos étnicos como los indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos.

En ese sentido, el programa se convierte en una opción directa de formación porque se reconoce como un modelo educativo flexible que busca fomentar la autonomía y la integralidad en los estudiantes.

Asuntos de personalidad o carácter (Relación con lo académico y/o dificultades)

No menciona un carácter específico para el estudiante, ni determina un rol en particular, pero sí tiene en cuenta su papel como eje central del programa y que debe desarrollar valores, procesos de autonomía y formación integral, además, su ejecución es ofrecida para aquellos que principalmente han tenido un ingreso tardío a la escuela, que han repetido varios grados y que vivencian deserciones escolares recurrentes.

Para el reconocimiento de esta categoría, es importante ver el programa aceleración y el proceso de lectura como oportunidades distintas y particulares para aquellos que vivencian situaciones escolares difíciles.

Tipo de población (Manifestaciones de diversidad)

El programa tiene claridad en denotar que no es un modelo para estudiantes con barreras para el aprendizaje asociadas con la discapacidad cognitiva (como el retraso mental, síndrome de Down, o autismo) o con limitaciones físicas para el aprendizaje (como ceguera o sordera).

De acuerdo con la información brindada, esta categoría puede expresar que la diversidad, desde la extraedad, es una condición particular para organizar el desarrollo del programa educativo aceleración del aprendizaje.

Subcategoría

Extraedad

1. Historia de vida de los estudiantes

Se desarrollaron un total de quince (15) historias de vida.

Aspectos de exclusión

Las quince (15) historias de vida de los estudiantes muestran testimonios en los que se relaciona su condición de extraedad con aspectos negativos y excluyentes vivenciados en las aulas de los colegios anteriores, es decir, debido a su avanzada edad se determinó la exclusión, la burla y la dificultad educativa, razón por la que no pudieron continuar con sus estudios.

Características

Ocho (8) historias de vida reconocen en su narración que este factor de

extraedad afectó su ejercicio académico en los colegios donde estudiaban. Las otras siete (7) denotan una actual aceptación y reconocimiento en el aula de aceleración.

Los estudiantes determinan la extraedad como un asunto negativo que los diferencia de los demás asistentes a las aulas regulares del colegio, por lo tanto, expresan que su condición los caracteriza como “pasados de edad” y “estudiantes muy grandes” para estar cualquiera de las aulas, precisamente ese es el motivo que los lleva a nivelar sus estudios.

2. Entrevista semiestructurada de la maestra

Se realizó una (1) entrevista a la docente.

Aspectos de exclusión

La docente reconoce que la extraedad es una condición para que sus estudiantes sean rechazados de las instituciones donde provienen, además, son rechazados de los aulas regulares, precisamente por tener una edad superior a la usual para esos cursos.

Se expresa que la edad es un requisito para estar en el aula, si no se cumple con un rango específico, debe ir al grado de aceleración.

Características

La maestra comenta que el colegio no tiene ningún programa educativo distinto al de aceleración del aprendizaje que permita el trabajo con estudiantes en condición de extraedad.

Su principal preocupación radica en que al terminar el año, y por ende, el grado de aceleración, los estudiantes llegan al aula regular donde las condiciones son distintas y muchos de ellos pierden los cursos y siguen siendo rechazados por docentes y estudiantes.

Además de todo, expresa que se ven grandes de cuerpo y en edad, pero por dentro siguen siendo pequeños.

En este apartado se evidencia la relación físico-corporal con la edad y, a la vez, el fenómeno de exclusión por no cumplir el requisito mínimo o básico de la edad para poder asistir al aula regular.

También se reflexiona sobre la escasez de programas educativos en el Colegio Distrital Villas del Progreso con estudiantes en condición de extraedad, además, se pierde la continuidad del proceso de aceleración cuando ellos ingresan al aula regular.

3. Observación de clase

(Diario de campo)

Se llevaron a cabo diez (10) registros de observaciones de clase en los respectivos diarios de campo.

Aspectos de exclusión

En cuatro (4) sesiones de clase registradas se presentan conflictos entre los mismos estudiantes, a partir de las dinámicas de trabajo grupal, las dificultades son generadas por los estudiantes más avanzados en edad,

quienes de una u otra manera, lideran el curso de aceleración, sin embargo, la maestra siempre está atenta para dar posibles soluciones, mediando a través de la reflexión y el diálogo.

La exclusión que se marca en las observaciones de clase radica en agresiones verbales a los compañeros y discusiones frente a no prestar los materiales de trabajo, o aislar de las actividades grupales. Lo relevante es que siempre hay alguien excluyendo a otros, casi siempre los más grandecitos en edad, pero el papel de la maestra en este asunto se hace de vital importancia para dar soluciones.

Características

En las mismas cuatro (4) sesiones de clase se registran algunos comentarios soeces, lenguaje corporal agresivo y retador, por parte de los estudiantes más grandecitos, sin embargo, los más pequeños tampoco se dejan intimidar.

Lo mencionado establecería que el contexto de estos estudiantes en condición de extraedad hace que se compartan en el aula escenas de hostilidad y altos niveles de agresividad e intolerancia.

4. Rejilla análisis de contenido

(Documento manual operativo - proyecto modelo aceleración del aprendizaje)

Se propuso una (1) rejilla de análisis de contenido para registro desde el documento Manual Operativo Aceleración.

Aspectos de exclusión y características

El módulo especifica que: “Los estudiantes en situación de extraedad reflejan sentimientos de frustración, desmotivación por el estudio, pérdida de la confianza en sí mismos y desesperanza frente a su proyecto de vida. Además de esto hay que tener en cuenta que las consecuencias del fenómeno de la extraedad no sólo son individuales, también representan un problema social porque aumenta la repitencia, la deserción y la consecuente vinculación temprana de los menores al mundo laboral”.

La interpretación de esta información radica en buscar una relación entre lo individual y lo social, exponiendo desde el módulo, que la extraedad es un serio problema sociocultural que parte de las consecuencias personales.

Subcategoría
Inclusión

1. Historia de vida de los estudiantes

Se desarrollaron un total de quince (15) historias de vida.

Manifestaciones

Solo ocho (8) historias de vida determinan asuntos positivos frente a las oportunidades y nuevas vivencias logradas en el aula de aceleración; las otras siete (7) aclaran que en el aula con la docente, se vive un nuevo aire.

Estos comentarios positivos reflejan un sentir de inclusión bajo el compartir experiencias y dar espacio a su reconocimiento como sujetos del lenguaje.

Empatía

En una categoría que emerge desde el testimonio de los estudiantes al intentar describir la relación construida entre la docente y cada quien, por lo tanto, *en el aula se presenta un reconocimiento y un sentir positivo que depende de la disposición y actitud de la maestra hacia el grupo.*

2. Entrevista semiestructurada de la maestra

Se realizó una (1) entrevista a la docente.

Manifestaciones

La docente cuenta que los estudiantes están en el grado aceleración porque precisamente es la forma como demuestran que pueden lograr las metas propuestas, mejorar su vida y aprender más.

La narración de la maestra muestra que el grado aceleración del aprendizaje es la oportunidad para poder incluirse y superarse en la escuela.

Empatía

La actitud de la maestra es fundamental, ya que denota un buen trato en el aula y manifiesta que sus estudiantes son como sus hijos, por lo tanto, los escucha, los humaniza, comparte con ellos y se dispone a reconocerlos desde sus capacidades y facultades.

Esta misma categoría es reflejada en el discurso de la docente, denotando agrado y gusto, no sólo por su quehacer, sino también, por sus estudiantes.

3. Observación de clase

(Diario de campo)

Se llevaron a cabo diez (10) registros de observaciones de clase en los respectivos diarios de campo.

Manifestaciones y Empatía

Las sesiones de clase observadas marcan aspectos determinados por las acciones de la maestra, en calidad de mediadora, así, ella reflexiona con sus estudiantes, les brinda las herramientas para trabajar los talleres de clase, les permite reflexionar, pensar, ser y decidir desde la lectura, además de aconsejar y educar, sin embargo, ella no determina del todo su rol como *mediadora*.

Los registros permiten pensar que la inclusión depende del quehacer del maestro y de su trabajo como *mediador*.

4. Rejilla análisis de contenido

(Documento manual operativo - proyecto modelo aceleración del aprendizaje)

Se propuso una (1) rejilla de análisis de contenido para registro desde el documento Manual Operativo Aceleración.

Manifestaciones

El documento justifica: *“El ideal es que el estudiante desarrolle las competencias básicas y recupere la confianza en sí mismo y en su capacidad de aprender, de modo que pueda continuar en el sistema educativo”, además de... “garantizar las condiciones para que los niños y las niñas desde su nacimiento tengan acceso a una educación idónea y de calidad, bien sea en instituciones educativas cercanas a su vivienda, o mediante la utilización de tecnologías que garanticen dicho acceso”.*

Pretende entonces, desde su política, tener en cuenta la inclusión de los estudiantes en condición de extraedad a un sistema educativo idóneo y de calidad, razón por la cual, puede además de todo afirmarse que como política, debe garantizar que realmente se dé el derecho y acceso a la educación.

Empatía

Parte de lo que propone para el estudiante como centro del programa, es decir, el desarrollo de la confianza en sí mismo, en sus capacidades y la autoestima, acompañado de un docente que tenga sensibilidad social y que se apropie de los fundamentos del programa para ponerlos en práctica de acuerdo con su contexto.

Por lo tanto, la empatía puede ser interpretada a partir de los descriptores positivos o, en tal caso, acciones valorativas que denotan actitudes de esmero, esfuerzo y sensibilidad, pero que deben entrar en una relación directa que vincula al docente y al estudiante.

Interpretación de los datos

Este apartado surge desde el análisis de la información recopilada en la rejilla de sistematización que aparece como Anexo n° 8, allí se registraron los datos que fueron seleccionados a partir de los instrumentos de recolección: Historias de vida de los estudiantes extraedad; entrevista semiestructurada trabajada con la maestra; observación de clase del grupo aceleración del aprendizaje; y rejilla análisis de contenido para el documento Manual Operativo Proyecto Modelo Aceleración del Aprendizaje.

En primer lugar, cabe recordar las categorías teóricas que se determinaron para el presente trabajo investigativo: *didáctica de lectura* (estrategias) y la subcategoría *lectura*; además de la *diversidad* y sus respectivas subcategorías, *Extraedad* e *Inclusión*. Por supuesto, éstas entraron en una importante reflexión pedagógica con la intención de permitir el planteamiento de estrategias pertinentes a didáctica de lectura (recomendaciones) desde el enfoque semiótico sociocultural para población extraedad en la IED Villas del Progreso, a partir del análisis de los datos recolectados.

En segundo lugar, fue importante contar con los referentes teóricos para dar mayor validez a las categorías mencionadas y mostrar así las relaciones emergentes con los datos arrojados en el proceso de interpretación. Ejemplo de ello, se cita a Partido (2003) quien afirma que: “La lectura no constituye tema de un curso. Todas las disciplinas la reconocen[...].” (p. 98), por eso entra en obvia relación con la construcción de sentido y significados en la práctica constante de lectura, la diversidad del aula y la inclusión.

Si bien, en cuanto a la primera categoría mencionada: *didáctica de lectura*, a partir de las *estrategias de lectura*, es importante decir que, en los respectivos instrumentos de recolección, ésta se asume como un aspecto que entra en relación directa con la misma *experiencia lectora*; el material de lectura trabajado en el aula; el rol de la docente; y también el de los estudiantes, estableciendo además significativos vínculos con la subcategoría de *lectura*.

Así, según las historias de vida de los estudiantes en condición *extraedad*, se muestra que su práctica no es tan apoyada desde casa, solo dos (2) de quince (15) determinan acompañamiento lector por parte de un adulto, razón por la cual los estudiantes se convierten en el centro del programa aceleración del aprendizaje, y por ende, su trabajo en el aula con la intención de desarrollar autonomía e integralidad, exigencias mencionadas desde el mismo programa aceleración del aprendizaje.

Al parecer, la idea de lectura brindada a los estudiantes por parte del programa, se fundamenta, como ya se dijo, en el desarrollo de la autonomía y la integralidad, pero una vez en casa, *carece del reconocimiento al contexto del otro, de la influencia social y cultural*.

Los otros trece (13) estudiantes evidencian un reconocimiento positivo al proceso de lectura llevado a cabo con la docente de aceleración, precisamente identificando el gusto por las actividades que se desarrollan bajo su compañía en el aula, lo que confirma que en la práctica es necesario reconocer al otro y contar con el contexto sociocultural. Así lo confirma una de las historias de vida narrada por el *estudiante 5* de quince (15) años: “Me gustan las actividades de lectura que toca hacer con la profe desde el módulo”. (Ver anexo n° 4)

Por otro lado, en ocasiones la docente toma decisiones pedagógicas que la distancian de la política ofertada en el manual operativo y aborda distintas estrategias de lectura que llaman la atención de los estudiantes. El testimonio del *estudiante 9* de doce (12) años, así lo confirma:

Me gusta estar con la profe porque aquí recibimos inteligencia y sabiduría, eso es lo bueno de leer con ella. Ya no me hace tanta falta mi otro colegio porque con la profe he aprendido a compartir con los demás. (Ver anexo n° 4)

A partir de lo anterior se puede afirmar que para los estudiantes *extraedad*, la idea de experiencia lectora en el aula de aceleración es positiva, y que este asunto depende en gran medida del trabajo hecho por la maestra del grupo, en calidad de mediadora.

En ese orden de ideas, las *estrategias de lectura* en el aula de aceleración son contextualizadas por la docente acompañante como una opción directa de formación para los estudiantes

extraedad, y por supuesto, junto con el módulo de lectura y los textos de literatura se reconocen como los únicos recursos recomendados en el manual operativo, y sin embargo, a pesar de la existencia de algunas directrices ofrecidas a la docente por el programa de aceleración: lectura para comprender conceptos; desarrollo de habilidades; formación de actitudes como la autoconfianza; lectura dirigida; o en grupo; es la misma docente, quien, de manera personal, decide qué tipo de estrategias compartir con su grupo de estudiantes extraedad, qué tipo de textos leerles y por su forma de acercarse a la lectura de éstos; de compartirlos en el aula; de usarlos intencionadamente; además de las reflexiones verbales y participación oral que logra con sus estudiantes desde los ejercicios de post lectura, no solo denota en su práctica una relación con la presencia de los momentos de lectura que recomienda Solé (1992) para una didáctica, sino que también se demuestra la gran capacidad de *empoderamiento* que debe tener el docente en el proceso formativo de los estudiantes.

Por otro lado, frente a la subcategoría de *lectura*, se puede mencionar que existe una relación directa con la *didáctica de lectura y las estrategias de lectura*, a partir de los *propósitos intencionados que deben darse en su práctica cotidiana*, es decir, que *la lectura debe desarrollarse con un fin en particular, más allá de instrumentalizar el saber*. Precisamente las datos que a continuación se referencian tienen algo en común desde lo planteado, en primer lugar, lo que propone el Manual Operativo del Programa Aceleración del Aprendizaje (dato a y b); luego, lo que reconocen los estudiantes desde las historias de vida (dato c y d); y finalmente, lo que realiza la docente en su ejercicio lector del aula, a partir de las respectivas observaciones de clase (dato e):

Dato a. Se presenta un *momento de la lectura* que permite generar el hábito lector en los estudiantes, despertando el gusto y el interés por la lectura. (Manual Operativo - Proyecto Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje, 2010, p.15) - (Ver anexo n° 7).

Dato b. El *desarrollo de actividades* en el aula se presenta en cuatro modalidades de trabajo: trabajo en grupo, trabajo individual, trabajo dirigido y juego. (Manual Operativo - Proyecto Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje, 2010, p 64) - (Ver anexo n° 7).

Dato c. *Estudiante 12* (12 años): La lectura es compartida, la profe me enseña, me explica y aprendo, pero casi no me gusta escribir. (Ver anexo n° 4)

Dato d. *Estudiante 9* (12 años): Me gusta la lectura dirigida, las actividades propuestas, las respuestas, los dibujos, las actividades de grupo y la escritura. (Ver anexo n° 4)

Dato e. Sesión uno (1) de clase: El trabajo se desarrolla de manera individual, cada estudiante tiene un libro guía, se observa que de manera individual se realiza lectura dirigida y ejercicios de escritura, a partir del texto. (Ver anexo N° 2, sesión uno).

Lerner (2002) desde su reflexión apoya que frente a la lectura, evidentemente deben tenerse propósitos claros:

Es posible articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para los alumnos. Lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social de esas prácticas. (p. 23)

Sin embargo, si se centra la atención en el documento Manual Operativo - Proyecto Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (2010) se puede determinar que está basado en un enfoque conceptual, siendo ejemplificado a partir de los elementos que se mencionan en sus páginas:

Comprensión de conceptos; aprendizaje de procedimientos; desarrollo de habilidades; formación de actitudes de autoconfianza; hábitos de estudio; fomento de responsabilidad y fortalecimiento de los procesos de autonomía escolar, a partir del *trabajo por competencias* desde el desarrollo de los *proyectos de aula*. (p. 46-50)

Por consiguiente, es evidente que para el programa educativo, *la lectura* plantea propósitos de instrumentalización y un manejo de conceptos por parte del estudiante, por ende, frente a la intención de inclusión, los mismos aspectos de autonomía e integralidad en el ser que se fomentan, se convierten en una de las principales reflexiones de Skliar (2005) “Hay demasiada

ausencia del otro en nosotros” (p 45). Por eso mismo es relevante una propuesta de lectura que tenga en cuenta la diferencia, la inclusión y los asuntos de tipo semiótico sociocultural.

Entonces, de acuerdo con lo expuesto, la *didáctica de lectura* en relación con *las estrategias*, próximas al contexto sociocultural, deberían considerar, según Solé (1992), la pertinencia de tres (3) momentos lectores que enriquecen la práctica, a partir de *objetivos intencionados que se planteen en el proceso*.

Por lo tanto, la autora determina que “un lector en su práctica construye la significación del texto, a partir de su carga emocional y afectiva”, así que recomienda estratégicamente el trabajo de esas tres (3) estrategias o momentos para su desarrollo en el aula:

Las que permiten dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes (actividades de prelectura y durante ella).

Las que permiten establecer inferencias de distintos tipos, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores en la comprensión (actividades durante la lectura).

Las dirigidas a recapitular el contenido, a resumirlo y extender el conocimiento que se ha obtenido mediante la lectura (actividades de poslectura). (p. 74-75)

También se justifica desde las palabras de Condemarín (2001) que: “La lectura es la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje” (p.10). Pero, precisamente para que la práctica enriquezca el lenguaje y agrade a los estudiantes en sus distintas actividades, es necesario que cuente con una *actitud de empoderamiento y disposición del rol establecido para el docente como mediador*, pues es el responsable de motivar a su grupo desde su quehacer. Es por eso que la mencionada idea de experiencia lectora en el grupo de aceleración conlleva a un asunto interesante, una categoría que emerge de los datos, es decir, la *empatía* que logra la docente hacia sus estudiantes extraedad y viceversa. Así lo expresa la narración del *estudiante 11* de catorce (14) años:

Me gusta lenguaje y la lectura, cómo la profe hace su trabajo con nosotros y con el módulo, se ve que es esmerada para que entendamos lo que explica, por eso me agrada mucho, pero a

mí casi no me gusta escribir, yo lo hago porque ella siempre me convence con su actitud.
(Ver anexo n° 4)

Así es como la *empatía*, categoría emergente de la presente propuesta investigativa, al ser comentada por los estudiantes y la misma docente, parte del reconocimiento del otro, las relaciones de respeto y cercanía en el grupo, junto con el buen trato, la mediación, el interés y la preocupación pedagógica, que va más allá del fomento de ciudadanía del sujeto de discurso en formación. Esta relación que se evidencia entre la docente y sus estudiantes, precisamente se determina desde la *extraedad* como *diferencia*, principal manifestación de diversidad en el aula de aceleración, y junto con el hecho de compartir cotidianamente, se fortalecen los lazos de humanización e *inclusión*.

Sin embargo, esta categoría: *la empatía*, no se menciona, ni se tiene en cuenta para el rol del maestro en el manual operativo de aceleración del aprendizaje y por supuesto, podría considerarse como el reto de todo docente mediador en el proceso educativo, específicamente en relación con su quehacer formativo y la relación esperada sobre sus estudiantes.

Lo anterior se complementa desde lo que propone Kaufman (2000) quien considera que la lectura es: “Un proceso de interacción entre el lector y el texto” (p. 34), pero que evidentemente necesita actitud, sensibilidad, *empatía*, y el *reconocimiento del otro* como sujeto del lenguaje, aspectos que, evidentemente, se generan en la escuela y que son enfocados desde una práctica sociocultural consciente, humana, formativa e incluyente como lo es la interacción de lectura.

A continuación, se mencionan algunos datos que ofrece el Manual Operativo - Proyecto Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (2010) frente al docente y su papel, sin proponer de forma directa los asuntos de *empatía*, dando por hecho que esta característica ya la debe tener incorporada a su práctica educativa:

El grado aceleración del aprendizaje debe estar a cargo de un docente de básica primaria con dedicación exclusiva al grupo; debe ser quien ofrezca atención personalizada y seguimiento

permanente a cada estudiante, diseñando en el proceso planes de acompañamiento para las dificultades que se presenten. (p. 46). (Ver anexo n° 7)

Además, el documento determina que “debe asumir por voluntad propia el trabajo y apropiarse sus fundamentos, ponerlos en práctica de acuerdo con el contexto, sin dejar de lado la estructura planteada para su implementación en el aula”. (p. 47)

Es importante, aclarar que también exige algunas condiciones para el docente dentro de su propuesta educativa, lo que genera obligatoriedad para que esté dedicado exclusivamente al grupo de aceleración, y así, poder preocuparse por su óptima formación, sin embargo, surge la duda de qué sucedería si el docente no tiene todos los requerimientos para el programa, sencillamente ¿no tendría la capacidad de participar en el proceso formativo de los estudiantes en condición de extraedad?, y con certeza la respuesta estaría relacionada con la exclusión del docente del programa aceleración del aprendizaje, en palabras de Skliar (2005), seguramente la diferencia se convierte en diferencialismo, en este caso, sobre el maestro.

Por otro lado, la discusión sobre el *material de lectura* parte de los mismos datos mencionados anteriormente, pues los estudiantes referencian la presencia del módulo que se trabaja en el aula con la docente, haciendo alusión, en este caso, al texto o recurso usado para el ejercicio lector. Lo que especifica que *para los estudiantes hay presencia de lectura cuando la docente usa los textos en el aula*. La docente también aporta en su testimonio aspectos relevantes para trabajar con el material:

Entrevistador: Desde lo propuesto por este modelo ¿hay alguna didáctica de lectura específica que oriente exactamente ese ejercicio lector?

Docente: Si, aquí ellos tienen una biblioteca, la idea de la primera lectura porque se disfruta de la lectura, es que ellos no se basen al módulo, sino escojan el libro que ellos deseen, y lo van a leer, y lo van a pintar y van a comentar con sus compañeros en público y todo en base al tema del que hayan escogido completamente diferente al del libro. (Ver anexo n° 6)

Según el testimonio, se puede mencionar que la literatura juega un papel importante en el proceso de lectura de los estudiantes, sin embargo, para el éxito de la práctica es necesario que se realice una selección de textos, adecuados y pertinentes a las capacidades e intereses de los estudiantes, despertando en ellos el gusto por la práctica y los espacios de reflexión, habituados por la docente desde las estrategias.

También, algunos estudiantes *extraedad* narran cómo *la docente en ocasiones usa textos distintos a los que recomienda el modelo de aceleración*, y aprovecha su contenido para leer, discutir y reflexionar con ellos, así lo evidencia la *estudiante 10* de trece (13) años de edad:

Le doy gracias a mi profe porque gracias a ella soy alguien en la vida. Recuerdo que un día ella hizo una lectura literaria que llevó al salón sobre los rostros, y me quedé pensando mucho en eso, en su reflexión. Desde ese día intenté ser distinta y en verdad he cambiado, mi mamá me dice que parezco otra y sí, es que soy otra. (Ver anexo n° 4)

Pensando precisamente en el ejercicio lector y los textos literarios que la docente comparte con sus estudiantes, es posible afirmar que las *bondades de la literatura* emergen en el aula del grupo de aceleración para permitir espacios de *reflexión* y rescatar *espacios discursivos* que forman a los estudiantes en cuanto a lo sensible, lo humano, los valores y los mismos aspectos socioculturales cuando *la docente desarrolla estrategias específicas e intencionadas*.

Para el rol del estudiante en condición de *extraedad*, si bien, en el caso de las historias de vida, las narraciones no expresan conocimiento alguno de su papel en el aula, pero, tanto el Manual Operativo, como las palabras de la docente, sí evidencian claridad sobre este asunto. Así se muestra en el Manual Operativo - Proyecto Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (2010):

El modelo está centrado en el estudiante, agente activo del proceso, de modo que todas las acciones están dirigidas hacia su desarrollo integral. El trabajo se implementa a través de proyectos interdisciplinarios que lo ubican como centro del aprendizaje. (p. 44)

Y desde la entrevista con la docente, de acuerdo con su testimonio (Ver anexo n° 6):

Entrevistador: ¿Qué importancia tiene el estudiante para este modelo?

Docente: Es lo básico para este modelo precisamente porque son chicos que son rechazados de otros colegios, rechazados de los salones, precisamente por tener una edad superior a la usual para esos cursos.

En los datos presentados, se muestra que, los estudiantes en condición extraedad son la razón de ser del modelo aceleración, es decir, hay una preocupación establecida y un *reconocimiento a la diferencia* desde un documento existente, confirmado además con las palabras de la docente, al dar oportunidad a la *inclusión* y por ende, a la *diversidad*, pero la misma *extraedad* es puesta en una interpretación negativa por el documento Manual Operativo Modelo Aceleración del Aprendizaje (2010):

Una situación que pone al niño, niña o adolescente fuera de la edad reglamentaria para cursar un grado específico, en otras palabras, es el desfase aparente entre la edad del estudiante y la esperada para cursar un determinado grado dentro del aparato escolar. (p. 9)

Los mismos estudiantes reconocen su condición de *extraedad* y desde las historias de vida la toman como un desfase, un asunto de exclusión recordado en las instituciones donde cursaban, pero en el actual programa evidencian una oportunidad distinta debido al reconocimiento logrado por la docente (Ver anexo n° 4):

Estudiante 1 de catorce (14) años: En el colegio donde estaba ya no me recibían porque estaba pasado de edad.

Estudiante 3 de quince (15) años: Es que yo estaba muy grande para seguir en la escuela de Villavicencio y me molestaban mucho por ser tan grande.

Otros aspectos relacionados con la *diversidad* se muestran en los datos ofrecidos por las historias de vida de los estudiantes, ya que algunos de ellos nacieron en distintas ciudades, no

todos son procedentes del mismo lugar, y entonces, sus capitales socioculturales, además de las costumbres y aspectos familiares también entran en el juego de lo diverso en el aula de aceleración (Ver anexo n° 4):

Estudiante 1 de catorce (14) años: Nací en Bogotá, vivo con mi mamá y mi papa.

Estudiante 6 de (13) años: Nací en Boyacá y vivo en Bosa desde hace 2 años con mi mamá, mi padrastro y un hermano.

Estudiante 13 de (14) años: Nací en Santander, actualmente vivo en Bosa solo con mi abuelo.

Uno de los datos tomados de la entrevista semiestructurada trabajada con la docente refleja esta misma realidad de diversidad en el aula (Ver anexo n° 6):

Entrevistador: Bien, si yo te pidiera una breve descripción de tu grupo, ¿qué dirías?

Docente: Mi grupo es muy variado, mi grupo las niñas, eee... las niñas tienen una manera de actuar diferente, son más cariñosas, son más allegadas. Los chicos con su fuerza son colaboradores, ellos están pendientes de lo que hace falta, van, traen, ¿sí?, ellos son muy variados precisamente por las edades que tienen y por los lugares de donde vienen.

Diría Skliar (2005) en defensa de los datos citados y como parte de la presente reflexión sobre la diversidad del sujeto en la escuela: “El maestro no es solo el que enseña en la escuela, si no que el verdadero maestro, el educador, es aquel que representa la conciencia crítica de la sociedad teniendo siempre presente el tipo de hombre colectivo desde la diferencia”. (p. 34)

Al buscar coherencia entre los datos mencionados y los referentes teóricos, se puede decir que la *extraedad* es un factor fundamental que marca la *diferencia* en el nivel de aprendizaje de los estudiantes, pero desafortunadamente los factores que excluyen en la escuela han hecho separaciones entre estudiantes normales y anormales; o, atrasados y adelantados; es decir, un fondo discursivo y político entre aspectos de exclusión o inclusión, aun sabiendo que el *compromiso de la escuela contemporánea es de tipo sociocultural* al articular una política educativa que reconozca a la población vulnerable y rechazada por sus condiciones de diferencia.

Otros datos hallados permiten pensar que los estudiantes *extraedad*, a partir de la lectura y sus contextos de origen, comparten *construcción de sentido y significación desde sus propios marcos*

de referencia sociocultural, es decir, la lectura entra en relación con sus recuerdos y memorias orales provenientes de sus lugares de origen, enriqueciendo además, como actividad discursiva, su propio lenguaje, diría Halliday (2004) “Nuestra imagen del lenguaje es parte de nuestra imagen del mundo. En particular, es parte de nuestra imagen del mundo de los significados”, ya que las experiencias de lectura, observadas en las sesiones de clase, evidencian claramente una construcción personal de significados (Ver anexo n° 2, sesión nueve):

Sesión 9 de observación de clase: Después de leer, la maestra comienza con preguntas alusivas al mito - ¿Qué huellas han dejado las comunidades en tu municipio? Carlos pide la palabra y empieza su intervención, habla sobre el mito de la Madre Monte y que se vive en el Chocó, dice que es una mujer que se aparece a los negros vagabundos que se emborrachan; Luis, no levanta la mano y dice a la clase que en Magdalena hay un monumento al hombre caimán, y que cada año celebran un festival en su honor; José pide la palabra y dice que en Pasto es muy bueno compartir en carnaval de negros y blancos; luego es turno de Michel y dice que en Bogotá no hay muchos carnavales pero sí bastantes iglesias y monumentos, que en su casa una vez al mes se reúne toda su familia para visitar el centro histórico de la ciudad y compartir un rico almuerzo.

En ese orden de ideas, Calderón, D. et. al. (2013) sugieren de forma interesante:

En términos del desarrollo semiótico discursivo de las distintas modalidades del discurso, consideramos que se hace necesario y relevante un trabajo escolar con la lectura y la escritura desde una perspectiva semiótica y discursiva, no restringido solamente al sistema lingüístico. (p. 162-163)

Es decir, el trabajo del maestro desde el aula no debe hacer distinción alguna, más allá de la diferencia, sencillamente puede partir de los principios de una escuela diversa que se preocupe por la inclusión desde el trabajo de las prácticas de lectura y escritura de carácter semiótico sociocultural.

Para terminar los aspectos relacionados con el análisis de las categorías propuestas en este trabajo investigativo, surge una subcategoría más que también está en relación con la *diversidad*, se habla entonces de la *inclusión*, y Parrilla (2006) determina que: “La escuela debe aspirar a

proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, por lo que debe preocuparse por la inclusión”. (p. 34)

Por tal razón, ésta debe procurar tener en cuenta los factores de la edad y las características que hacen de cada cual un ser diferente en el marco de la diversidad. Así, el siguiente dato confirma lo dicho en cuanto a la categoría mención, a partir de la realidad del aula de aceleración, asunto que se interpreta como oportunidad educativa desde una de las historias de vida (Ver anexo n° 4):

Estudiante 7 de (12) años: En el otro colegio no había aceleración y no enseñaban tanto como aquí sí lo hace la profe, es que hasta en el trato con los compañeros, allá nos gritaban, no me tenían paciencia, aquí la profe me hace sentir bien con sus palabras y apoyo.

También lo muestra la docente desde la entrevista, con un sentido de conciencia y reflexión, a partir de dos preguntas propuestas (Ver anexo n° 6):

Entrevistador: ¿Qué trato impones tú en el aula con ellos?

Docente: Bueno, ellos son como unos hijos para mí, ellos llegan con sus problemas, llegan con sus dificultades, me hacen un... mejor dicho, yo digo que lo que he vivido con ellos no lo he vivido todavía con mi hijo y entonces me hacen sentir que sí que vale la pena estar acá.

Entrevistador: ¿Cómo crees que se manifiesta esa posibilidad de inclusión en este modelo de aceleración, teniendo en cuenta pues la condición de extraedad de los muchachos?

Docente: Inclusión, ellos, para ellos la inclusión a nivel colegio es difícil, es difícil porque no es nada fácil de que un profesor ¡aaahhh! tienen que ser los de aceleración, claro como ellos siempre hacen, si? Entonces ellos están como que no, les dice así, entonces toca es a ellos hablarles de tal manera que ellos vean la necesidad de un buen comportamiento, precisamente porque ellos están aquí es a demostrar que pueden, no que por la indisciplina los tienen que sacar.

La *diversidad*, la *extraedad* y la *inclusión* son aspectos relevantes que deben caracterizar el proceso de cualificación de una educación para todos, aquella que debe garantizar la igualdad de oportunidades, sin vulnerar los derechos de quienes logran acceder al sistema educativo cuando ingresan a la escuela.

Precisamente es necesario que desde el aula se busquen estrategias educativas que permitan el reconocimiento de la diversidad cultural, pues es un derecho que debe evidenciarse entre los demás derechos adquiridos como personas, ciudadanos y sujetos del lenguaje.

Dirían Calderón, D. et. al. (2013) en defensa de una educación intercultural: “se debe educar en y para la diversidad”, pues es mediante ella como, en calidad de docentes, podremos formar ciudadanos que acepten a los otros y respeten los aspectos individuales que hacen de cada quien un sujeto diferente. Y, también las autoras aportan un comentario más frente al *empoderamiento del docente y su práctica*: “Mejorar la calidad de la educación supone entonces empezar por cambiar las representaciones que el maestro tiene de sí, de su quehacer y de su papel como agente de cambio”. (p. 158)

Finalmente cabe decir que en la IED Villas del Progreso, los programas educativos con estudiantes en condición extraedad, y que además, permitan su inclusión pedagógica, se reducen únicamente al *programa aceleración del aprendizaje*, por lo tanto, se convierte en una opción directa de formación porque se reconoce como un modelo educativo flexible que busca fomentar la autonomía y la integralidad en los estudiantes extraedad, pero cuando ellos cumplen su ciclo en éste programa, precisamente al finalizar el año escolar, deben remitirse al aula regular para continuar con sus estudios académicos en secundaria, y como aspecto relevante de este grupo de aceleración, se cuestiona que al ubicarse en este nuevo espacio, distinto al aula acostumbrada, su proceso educativo se caracteriza por una mayor complejidad frente a los otros estudiantes, y se ve afectada su estabilidad; siendo diferente la metodología de trabajo; las estrategias establecidas por los nuevos maestros; y el recuerdo de la empatía construida con la docente de aceleración; y por ende, en muchos casos, este cambio y momento de adaptación interrumpe su continuidad en la escuela, atentando contra la oportunidad de escolarización en el colegio y generando deserción inmediata.

Esta situación refleja una problemática administrativa en el IED Villas del Progreso, mostrando además, que la diversidad planteada en esa escuela ideal del programa aceleración, es en ocasiones únicamente la vivencia de una categoría defendida por la política educativa, que no pasa de ser un simple documento, pues la posibilidad de inclusión se diluye cuando el estudiante debe adaptarse del paso de primaria acelerada a secundaria regular, y la autonomía e integralidad que propone el modelo de aceleración, al parecer, se quedan sin fundamentos, pues se rompe la idea de una escuela para la vida, por eso es necesario que el estudiante se sienta acompañado por un docente mediador en las decisiones de escolaridad.

También se reflexiona en que todo el cuerpo docente de una institución educativa debería trabajar en favor de una escuela que sepa incluir y que respete la diversidad desde la diferencia, precisamente porque la sensibilización y formación de maestros, a partir de estos asuntos, debe tomar mayores dimensiones en la escuela contemporánea.

Resultados

En el presente apartado se hablará de los resultados que surgieron a partir de lo anteriormente mencionado en las interpretaciones de los datos y se tendrá en cuenta el contexto del problema propuesto, además de los objetivos y la misma relación categórica que emerge en el proceso de investigación.

Para dar solución al problema planteado en forma de pregunta: *¿Cuáles son las implicaciones que evidencian las estrategias de lectura desde el enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión pedagógica de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso?*, es posible afirmar varias ideas que están contenidas en su interpretación literal:

1. *¿Qué?* - Se pregunta por las implicaciones evidenciadas en las estrategias de lectura.
2. *¿Cuál?* – Estrategias de enfoque semiótico sociocultural.
3. *¿Para qué?* – Para abordar los procesos de inclusión pedagógica.
4. *¿Quiénes?* – De los estudiantes en condición de extraedad.
5. *¿Dónde?* - En el Colegio Distrital (IED) Villas del Progreso.

Si bien, es necesario relacionar cada una de las anteriores ideas para dar respuesta al problema en sí, teniendo en cuenta en este proceso los objetivos propuestos y los planteamientos categóricos, además de sus referentes y por supuesto, como ya se dijo, manteniendo la relación emergente a lo largo de la investigación.

En primer lugar, *indagar por los aspectos requeridos para el diseño de estrategias que hacen parte de una didáctica de lectura* desde el enfoque semiótico sociocultural favoreciendo los procesos de inclusión de la población extraedad en la educación básica de la IED Villas del Progreso, significa:

- a. Fomentar el papel del docente como un *mediador*, quien, a través de su quehacer, logre el *reconocimiento del otro*, manteniendo vigente el reto de una escuela que respete las diferencias y los asuntos de diversidad.

- b. *Sensibilizar al docente* para desarrollar la *empatía* con sus estudiantes, categoría emergente que se relaciona con la posibilidad de que estos últimos tengan seguridad y continuidad en su proceso educativo, evitando la deserción escolar.
- c. Tomar a la lectura como una herramienta trabajada desde el *enfoque semiótico sociocultural*, es decir, fomentar una práctica entre lector y texto, dirigido a través de un mediador que parte de los principios de una escuela diversa al reconocer la voz del otro, sus pensamientos, opiniones, costumbres, cultura y aspectos de su contexto social, siempre repensándose como sujeto de derechos.
- d. Propender por la formación del docente en una *política de inclusión institucional* pertinente para los estudiantes, asunto que se entiende como característica de la diversidad del aula y las distintas condiciones que en ella se vivencian, en este caso, la extraedad como diferencia.
- e. Contar con un material o recurso para su desarrollo, así, se puede dar uso a textos que parten de asuntos literarios y reflexivos para rescatar desde el ejercicio lector procesos de oralidad, reflexión, sentido de alteridad, pensamiento e inclusión, vinculando a los docentes del *IED Villas del Progreso* y a la *comunidad estudiantil*.
- f. Poner en juego estratégico los tres (3) momentos de su práctica: *Antes, durante y después de leer*.

Antes: Partiendo de asuntos relacionados con la motivación y el reconocimiento de los estudiantes en condición extraedad como sujetos del lenguaje, reflexionando en que la realidad de los textos es similar a la de cada uno.

Durante: Realizar el acercamiento al texto por parte del docente mediador, ofreciendo un contacto directo con la lectura, en lo posible, de manera individual, en donde los textos tomen vida propia desde el ejercicio del lector.

Después: La posibilidad de que la reflexión y las voz de cada cual tomen relevancia al socializar los textos leídos y relacionarlos con la vida de los estudiantes, precisamente en actos de memorias y experiencias personales.

En segundo lugar, *analizar las implicaciones de las estrategias que parten de una didáctica de lectura* desde el enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión de la población extraedad en la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso, debe tener en cuenta:

- g. Contar con una *práctica educativa que construye sentido y significado*, pero partiendo del contexto sociocultural de los sujetos del lenguaje que se vinculen en ella, ya que la lectura en sí es una actividad también sociocultural que recoge experiencias de vida, forma, sensibiliza y humaniza.
- h. Trabajar para *generar vínculos cercanos entre los textos literarios y la oralidad*, asuntos emergentes, y en su práctica, propender por abordar los procesos de inclusión de los estudiantes progresistas en condición de extraedad, es decir, que con la práctica de lectura es posible reconocer la diferencia y la diversidad de una escuela que debe respetar las individualidades.

Y por último, para justificar el *diseño de un menú de recomendaciones para el docente sobre estrategias de una didáctica de lectura con un enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión de la población extraedad en la educación básica de la IED Villas del Progreso*, es necesario tener en cuenta los siguientes aspectos:

- i. Permitir que en el aula a se cuente con la realidad escrita del entorno (Acceder a la diversidad textual, incluyendo aquellos textos pertenecientes a la cultura virtual).
- j. Tener en cuenta la diferencia y diversidad – Incluir a los estudiantes caracterizados por condiciones específicas. Para ello se requiere:

- Formación política del docente (Lo que garantiza la inclusión y el respeto a la diversidad del aula).
 - Adaptación de los textos de lectura trabajados según las necesidades y la diferencia.
- k. Desde la lectura poder trabajar el significado y la interpretación textual (Contar con el énfasis semióticosocial al comprender lo que piensan y expresan oralmente los demás).
- l. Leer de manera dirigida y discutir los textos en grupo.
(Lectura en contexto y con los pares).
- m. Hablar para leer y escribir (Leer y escribir no son tareas silenciosas. Hablar constituye una herramienta poderosa para construir, negociar y socializar significados).
- n. Hacer un énfasis en el proceso (Reelaboración de las interpretaciones escritas una y otra vez).
- o. Leer y escribir con los estudiantes (El Aula es un taller de experimentación que encabeza el maestro como mediador).

Si bien, la idea es entonces trabajar la práctica de lectura en la escuela, a partir de estrategias de una didáctica de enfoque semiótico sociocultural que permita en su desarrollo los procesos de inclusión pedagógica de los estudiantes en condición de extraedad, es decir, el reconocimiento a su diferencia.

Propuesta de implementación

Menú de recomendaciones didácticas para una lectura semiótico sociocultural

“Leer es pronunciar el mundo, es el acto que permite al hombre y a la mujer tomar distancia de su práctica (codificarla) para conocerla críticamente, volviendo a ella para transformarla y transformarse a sí mismos”. (Freire, 2000)

Como propuesta didáctica para la implementación de la presente investigación, es necesario mencionar el relevante trabajo que se puede lograr con la lectura, en calidad de herramienta pedagógica, puesta en juego en todas las asignaturas, además de ser una práctica sociocultural que es llevada a cabo por los docentes del IED Villas del Progreso.

Sus aulas se caracterizan por los asuntos de diversidad y las condiciones de diferencia, por ende, se hace fundamental para el docente educar a los estudiantes, pensando “en y para la diversidad”, razón por la cual las estrategias lectoras serán de gran utilidad para llevar a cabo este dignificante reto pedagógico.

En ese orden de ideas, se propone un *menú de recomendaciones para el docente sobre estrategias de una didáctica de lectura con un enfoque semiótico sociocultural para abordar los procesos de inclusión de la población extraedad de la educación básica de la Institución Distrital Villas del Progreso*.

Si bien, se mencionarán algunas sugerencias didácticas que el docente puede tener en cuenta para el trabajo con población extraedad, si se quiere alcanzar el objetivo de inclusión, respetando la diversidad y la diferencia, a partir de la lectura semiótico sociocultural.

La idea es entonces contar con un *menú de recomendaciones* que, bajo la retroalimentación desde el currículo, pueda reconocer su ventaja de elaboración “con y para diferentes”.

Estrategias del menú:

¿Cómo se transversaliza el concepto de diversidad?

Desde el trabajo de la Lectura de Enfoque Semiótico Sociocultural como actividad transversal, a partir del seguimiento del menú de recomendaciones para la población en condición de extraedad como diferencia.

¿Cómo pensar la inclusión?

1. Desde una educación en y para la diversidad (Skliar, 2005; Calderón, et al., 2013).
2. Construyendo relaciones discursivas, reflexivas y de convivencia desde la lectura y la reflexión personal, llevada a lo grupal.
3. Reconociendo y valorando al otro desde la diferencia en la diversidad.
4. No juzgar y evitar exclusión respetando la palabra del otro.

¿Cómo pensar la diversidad?

Realizando un acompañamiento empático y cercano al proceso de vida del estudiante extraedad, apoyando sus decisiones y desde la lectura, dar herramientas formativas.

¿Cómo pensar la diferencia?

1. Reconociendo la extraedad como diferencia y fomentando sensibilidad frente al respeto por el otro como sujeto de derechos.
2. Vinculando al estudiante extraedad (El Otro) al nosotros.

¿Cómo pensar lo semiótico?

1. Trabajando distintos lenguajes y otras maneras de pensar y sentir.
2. Significando los textos desde la lectura y el discurso reflexivo fomentando participación verbal.
3. Dando herramientas para consolidar la personalidad del estudiante, mientras gana confianza en sí mismo.

¿Cómo pensar lo sociocultural?

1. Logrando acuerdos y acciones sociales que desde la lectura beneficien al grupo.
2. Rescatando la lectura como asunto cultural y cotidiano.
3. Fomentando prácticas lectoras para desarrollar el hábito.

¿Por qué las estrategias del menú cumplen con enfoque semiótico sociocultural?

Porque en calidad de recomendaciones:

1. La Lectura se convierte en una actividad transversal que beneficia la diversidad del grupo.
2. Se consolida como un trabajo consciente que cuenta con el respeto a la diferencia.
3. Brinda la posibilidad de conocer lo que cada estudiante, desde su diferencia, necesita y quiere aprender.
4. Fomenta un reconocimiento del otro.
5. Propicia la integración del grupo de estudiantes, teniendo en cuenta las diferencias.
6. Cuando se trabaja por la inclusión del otro al nosotros, se evita la exclusión.
7. Construye una escuela en y para todos.

Tabla 3
Recomendaciones de lectura

“La diferencia consiste en la relación y el reconocimiento que le des a un grupo. Valora la diferencia del otro desde la diversidad”. (Quintero, 2014)³

	PLATO (RECOMENDACIONES) Asuntos claves que desde la Lectura Semiótico Sociocultural transversalizan el concepto de DIVERSIDAD	ELEMENTO CLAVE (JUSTIFICACIÓN DESDE EL ENFOQUE SEMIÓTICO SOCIOCULTURAL)
1	Trabajar la práctica de lectura desde tres (3) momentos pertinentes: ANTES, DURANTE Y DESPUÉS.	Presencia de las estrategias didácticas para el ejercicio lector.
2	Reconocer las diferencias cognitivas, sensoriales, físicas, psicológicas y emocionales, entre otras, de los estudiantes.	Trabajo valorativo por los asuntos de diversidad y diferencia.
3	Respetar las costumbres, culturas y contextos específicos de los estudiantes.	Tener en cuenta los aspectos socioculturales de los lectores.
4	La lectura debe ser una herramienta pedagógica intencionada.	Pensar en una meta de lectura o propósito específico.
5	La lectura debe ser la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje en el aula.	Trabajar en beneficio del desarrollo personal a partir de lo social.
6	El estudiante debe interactuar con el texto bajo la mediación del docente.	Aplicar la estrategia principal de lectura conocida como “Mediación”.
7	Siempre debe haber presencia de lectura y reflexión verbal por parte del estudiante.	Tener en cuenta aspectos de sensibilización, reconocimiento y oralidad.
8	Es necesario fomentar el proceso constante de formación del docente frente a la política de inclusión en el aula de poblaciones minoritarias y diversas.	Políticas formativas para el docente frente a la inclusión educativa y un empoderamiento de su práctica frente a la interculturalidad.
9	Trato ameno y cercano con los estudiantes evitando así su futura deserción escolar.	Trabajo y puesta en marcha de la relación de Empatía entre lector y mediador.
10	Interpretar la realidad objetiva del estudiante.	Buscar conexiones semióticas desde la lectura, a través de la lengua.
11	Usar el discurso para construir intertextualidad.	Buscar conexiones semióticas desde la lectura, a través de la lengua.
12	Trabajar tipologías textuales y diversos materiales lectores para ampliar las posibilidades de lectura.	Rescate de la literatura y diversidad textual.
13	El maestro debe compartir lectura oral con sus estudiantes para motivar al proceso.	Reconocer el papel del docente como Mediador.
14	Es importante estructurar la personalidad del estudiante.	Tener en cuenta el uso de la lengua desde lo social.
15	Es relevante permitir la participación de la comunidad desde la lectura a viva voz y las reflexiones orales.	Incluir en el discurso al otro y realizar su reconocimiento como sujeto del discurso y del lenguaje.
16	Una enseñanza transformadora exige un buen enfoque de lectura como interacción en el aula.	Desarrollar lectura semiótico sociocultural.
17	El docente debe aportar aspectos significativos desde su experiencia para el proceso de lectura con los estudiantes.	Poner en práctica estrategias de lectura e innovación para que el proceso sea significativo.

³ Quintero, O. (2014). *Op. Cit.*

Conclusiones

“La marcha de la lectura humanizará a pasos agigantados a aquel que se haga llamar lector”. (Quintero, 2014)⁴

En primer lugar, es importante señalar que a partir de la práctica de lectura llevada a cabo en el grado aceleración del aprendizaje con los estudiantes en condición de extraedad del IED Villas del Progreso, se logró diseñar una propuesta didáctica desde el enfoque semiótico sociocultural para que al implementarse, se pueda generar la posibilidad de reconocimiento a la diversidad y a la diferencia, ya que muchos niños y niñas desde su condición de extraedad son excluidos por docentes y otros estudiantes que cursan el aula regular.

Si bien, la idea de lectura y diversidad está soportada desde importantes referentes socioculturales mostrados por Cassany (2009), quien evidentemente afirma que “Leer es una actividad cultural, una práctica insertada en las formas de vida”, por lo tanto, también entra en relación con la inclusión ya que, ésta valoriza la diversidad del aula, fortaleciendo la aceptación de las diferencias individuales.

Además, gestar recomendaciones sobre las estrategias desde una didáctica de lectura, particularmente a partir del enfoque semiótico sociocultural, significó para esta investigación la oportunidad de reconocer las diferencias de la vulnerable comunidad estudiantil extraedad del IED Villas del Progreso al intentar humanizar y respetar sus individualidades como sujetos del lenguaje.

En segundo lugar, analizar las implicaciones evidentes en el uso de estrategias de una didáctica de lectura con enfoque semiótico sociocultural, pensando en la inclusión de los estudiantes extraedad, permitió reflexionar en la importancia del empoderamiento del docente, a la hora de aportar significativamente aspectos de su experiencia lectora, asuntos de oralidad, reflexión y construcción de sentido en el aula.

⁴ Quintero, O. (2014). *Op. Cit.*

En tercer lugar, indagar por los aspectos requeridos para el diseño del menú de recomendaciones de lectura justificó las palabras de Partido (2003), al mencionar que: “Estudiar significa ante todo leer, pero la lectura no constituye tema de un curso... el dominio de la lectura favorece la autonomía”, ya que en la presente investigación, la lectura se toma como la herramienta del docente, trabajada bajo el pretexto de fomentar la inclusión de los estudiantes en condición de extraedad.

En cuarto lugar, formular las estrategias de una didáctica de lectura con enfoque semiótico sociocultural permitió concretar recomendaciones como propuesta didáctica - metodológica e institucional, además de transversal, sobre la posibilidad de inclusión de los estudiantes extraedad, por lo tanto, la investigación tomó una mayor validez al referenciar el interesante marco de Lerner (2002): “Es posible articular los propósitos didácticos con los propósitos comunicativos que tengan un sentido “actual” para los alumnos. Lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena –a pesar de las dificultades y contando con ellas- una versión escolar de la lectura más próxima a la versión social de esta práctica”.

Es pertinente mencionar que en el IED Villas del Progreso los programas educativos con estudiantes en condición extraedad, y que además, permitan su inclusión pedagógica, se reducen únicamente al *programa aceleración del aprendizaje*, pero cuando los estudiantes cumplen su ciclo en éste programa deben remitirse al aula regular para continuar con sus estudios académicos en secundaria, por lo tanto, se cuestiona que al ubicarse en este nuevo espacio, distinto al aula acostumbrada, su proceso educativo se caracteriza por una mayor complejidad frente a los otros estudiantes, y se ve afectada su estabilidad, atentando entonces contra la oportunidad de escolarización en el colegio y generando deserción inmediata, lo que muestra, en tal caso, que la supuesta posibilidad de inclusión se diluye cuando el estudiante debe adaptarse del paso de primaria acelerada a secundaria regular, y la autonomía e integralidad que propone el modelo de aceleración, al parecer, se quedan sin fundamentos, pues se rompe la idea de una escuela para la vida, por lo tanto, no tiene en cuenta verdaderamente la diferencia sociocultural y cognitiva de cada estudiante, por eso es necesario que en el proceso, el estudiante sienta el acompañamiento y el respaldo de un docente mediador que humanice sus trascendentales decisiones de escolaridad.

En quinto lugar, es urgente que desde los planteamientos de la escuela contemporánea, el colectivo de maestros trabaje a favor de la inclusión y la diversidad, respetando la diferencia, precisamente porque el proceso de sensibilización y formación de maestros, a partir de estos asuntos, debe tomar mayores dimensiones en la escuela de hoy.

También, la escuela contemporánea debe: forjar un proceso de educación intercultural que acepte las distintas formas de aprendizaje de los estudiantes; preocuparse por un currículo accesible; tener en cuenta el manejo positivo de estrategias de aprendizaje; y considerar una educación en y para todos.

En sexto lugar, mencionar que uno de los principales campos de acción de la práctica de lectura es el aula, hace pensar en que es importante reconocerla como un escenario donde se comparte el asunto de la diversidad cultural, y por ende, las estrategias de lectura allí presentes deben generar las distintas mediaciones e interacciones, a modo de alternativas discursivas, literarias, reflexivas y semiótico socioculturales que están en constante interrelación.

Darle importancia al lenguaje y con él a la lectura es una tarea indispensable para la democratización del acto educativo, ya que ambos se retroalimentan de los contenidos curriculares, además, de los asuntos socioculturales presentes en la escuela.

En una propuesta de lectura es posible transversalizar el concepto la diversidad, construyendo sentido y significación desde los referentes semióticosocioculturales con los cuales es posible actuar en el mundo y participar de sus múltiples contextos.

Es posible compartir textos de lectura para contar la propia historia, compartir con el otro y reconocerlo como sujeto de diferencias, evitando así la exclusión, ya que desde la lectura se fomenta el derecho a la palabra y a la reflexión.

Los textos de literatura que se comparten en el aula deben ser seleccionados adecuadamente por el docente, de acuerdo con las capacidades e intereses de los estudiantes, despertando el gusto por la práctica y la reflexión.

En séptimo lugar, un programa de inclusión educativa o una estrategia para la inclusión tiene sentido si sale de lo tradicional y cuenta con un importante reconocimiento, que involucre actores sociales con la facultad de trascender las políticas educativas para realizar acciones claras en el aula que partan del contexto social, la familia y la cultura.

Es posible fomentar distintas posibilidades de inclusión, no solo desde la extraedad, también en otras condiciones que sean parte del rechazo a los otros miembros de la comunidad educativa en el marco de la interculturalidad, la diversidad y la heterogeneidad.

Por eso, la escuela es quien debe adaptarse al estudiante desde sus diferencias y no el estudiante a las normas excluyentes que ésta le impone. Precisamente la diferencia debe ser tomada como un proceso de interacción social entre los sujetos para dar reconocimiento a su propia diversidad y considerar que su trabajo es emergente porque al atenderla de manera positiva se rompen los estereotipos y prejuicios con el otro, evitando la discriminación.

En octavo lugar, es pertinente afirmar que la *inclusión* puesta en marcha en el ámbito educativo del IED Villas del Progreso, además de ser una política, permita liderar cambios pedagógicos sobre la manera en que se debe dar un *reconocimiento* a los *estudiantes extraedad* desde la *diferencia* y, a su vez, transformar las mismas prácticas educativas y acciones políticas de los maestros, repensando las actitudes que se deben asumir para evitar la exclusión y lograr una mayor identidad en la *diversidad*.

Por último, desde la metodología trabajada en el marco cualitativo, específicamente con la etnografía de la investigación educativa, es interesante ver cómo la presente propuesta busca la posibilidad de que el docente repiense su práctica y saber pedagógico, con el fin de garantizar un óptimo, sensible, intercultural y humano proceso educativo. Así, la forma más coherente de llevarlo a cabo es contar con el respeto a la diversidad.

Reflexión pedagógica

“Acusar a los demás de los infortunios propios es un signo de falta de educación. Acusarse a uno mismo, demuestra que la educación ha comenzado”.
(Epícteto, 2003)

Pensar de manera teórica sobre las prácticas pedagógicas y contextualizarse en la realidad de nuestras aulas, podría decirse que es un intento reflexivo y positivo en el cual siempre habrá una conclusión que estará ligada con los fenómenos de actualización, cambio y renovación de las concepciones que lidera el maestro en su contexto educativo.

Si bien, vivimos en un mundo donde los términos están cargados de simbolismo, donde los hablantes nombran las realidades desde lo que consideran función representativa o referencial de la lengua, y en ese orden de ideas, las palabras surgen en un contexto de historicidad, de aspectos influyentes desde el lenguaje, permitiendo las diferentes visiones de mundo en las esferas sociales, es por eso que para muchos solo existe el profesor; para otros, el docente; el enseñante; y hasta el pedagogo, pero el reto es comprender que los términos se derivan de lo que es ser maestro, en el amplio sentido de ésta palabra y de su quehacer particular.

Así, el llamado al maestro es que pueda transformar y humanizar, mientras enseña, antes de que se adormezcan los niños en el paso fugaz por la escuela; que sea capaz de reconocer su empoderamiento, devastador o multiplicador; precisamente como lo intenta expresar Epícteto en el epígrafe, ya que hoy en día debe encausarse una fuerte ola de reconocimiento a la diversidad y la diferencia; que tenga en su historia olor a Montessori y a Freire; que permita la vivencia de los valores; que innove; que fomente ciudadanía y reconozca al otro como sujeto digno de derechos.

Por lo tanto, la proyección del maestro debe unirse a la pedagogía, considerada la pieza clave para enfrentar la crisis de nuestro proceso educativo, en el que se nota cada vez más esa ausencia de valores sociales; un gran porcentaje de degradación familiar y el pleno rompimiento de la libertad; junto con los mismos derechos.

Entonces, se hace relevante poder sentir que la escuela aporta su granito de arena al problema educativo desde la palabra mágica “*humanización*”, es decir, sin chamanismo alguno y menos misticismo, nuestro papel formativo-educativo tiene una fuerte connotación ligada al verbo humanizar, entonces, como el argumento causa - efecto, éste verbo, que no es ni más, ni menos que el reto a seguir en el proceso de enseñanza aprendizaje podrá ser el significado de recoger en sí los frutos de una ciudadanía competente, responsable, consecuente y preparada para tomar decisiones en el proyecto de vida. Cabe entonces perfectamente la consigna de pensar en pedagogía y resignificar su trabajo en nuestra práctica como maestros, así, es necesario valorar una de las herramientas clave que se da a diario en la escuela para fomentar el respeto a la *inclusión, a la diversidad y a la diferencia*, es decir, el acto de leer, ya que es semiótico sociocultural e histórico, y que va más allá de la búsqueda de significado, configurando al sujeto lector como sujeto de lenguaje y de derechos.

Tomar las riendas del ejercicio lector significa preocuparse por el lenguaje y los diversos usos y funciones de la misma práctica lectora, sin obviar el reto de inclusión planteado para los estudiantes en condición de extraedad, tarea que se muestra indispensable en el proceso educativo, a partir de la actualización de los contenidos curriculares y la contextualización de la realidad sociocultural que viven los estudiantes.

Considero que las diversas actividades de lectura que se realicen en la escuela deben reflexionarse, no de manera aislada, sino desde las interacciones sociales que la etnografía de la educación permite plantear.

De acuerdo con lo dicho, en calidad de maestro egresado del pregrado cursado en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, universidad pública, y en pro del trabajo para lo público, *considero que mi papel*, junto con el diálogo de saberes; el dominio del discurso; la disciplina y la oportunidad de formación, a partir de la maestría en educación desde el énfasis Comunicación Intercultural, Etnoeducación y Diversidad Cultural, *es poder humanizar* de una mejor manera, siendo consciente de sembrar una semilla seleccionada cálida y cualitativamente con un matiz de otredad para resignificar nuestra educación colombiana en el marco de prácticas tolerantes, axiológicas y semióticosocioculturales. Romero I. (2008), pensador colombiano que ha trabajado la pedagogía de la Humanización, aporta a la reflexión: “La humanización es una

obra de arte al buen trato, a la empatía, a la asertividad, al afecto, a la capacidad de interlocución[...]" (p. 45)

Por tal razón, sé que como docente debo rescatar lo formativo y humanizador de mi quehacer, características de mi yo de carne, mientras el conceptual recibe información que transforma lo concerniente a paradigmas, métodos, exigencias y políticas educativas cambiantes, renovables, pero a fin de cuentas, pilares de todo acto educativo que vincula una doble preparación, por un lado, la disciplinar, y por el otro, la pedagógica. Así, se hace emergente que tenga en cuenta ambos aspectos, pues son ellos los que me permiten comprender y aplicar las teorías y las reflexiones, además de los determinados factores de enseñabilidad y educabilidad en la escuela.

La lectura es la herramienta clave de ése lugar, solo que muchos docentes desconocen el potencial que tiene cuando se logra llevar a cabo con agrado e intención, en medio de las estrategias pertinentes, por ende, considero que el verdadero reto de la escuela está en el empoderamiento del docente y su capacidad de decisión política.

Referencias bibliográficas

- Adirón, F. (2005). *¿Qué es la inclusión?: La diversidad como valor*. Moderador del grupo de discusión electrónica sobre síndrome de Down. Brasil. Publicado por Fabio Adirón.
- Alonso, L. (1999). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid.
- Anderson, R. y Pearson, D. (1984). *Esquema teórico desde el punto de vista de la comprensión lectora*. New York. Longman.
- Arias, A. (2003). *Espacios de interacción como cualificadores de lectura comprensiva en los alumnos de 5° grado de Educación Básica del Liceo Montessoriano en Subachoque*. Bogotá.
- Bahloul J. (2002). *Lecturas precarias. Estudio sociológico sobre los "poco lectores"*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México. Siglo veintiuno editores.
- Bustos, D. (2007). Tesis de Especialización en lenguaje y pedagogía por proyectos: *Una propuesta alternativa al Programa Primeras Letras desde la pedagogía por proyectos*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Calderón, D.; Soler, S.; Borja, M.; et. al. (2013). Referentes curriculares con incorporación tecnológica para la formación del profesorado de lenguaje y comunicación en y para la diversidad. Proyecto Unión Europea, Consorcio Alter-Nativa. México. Universidad Pedagógica Nacional.

- Castrillón, S. (2007). Lectura, educación y democracia. *En capítulo aparte: Revista de la Campaña Nacional Eugenio Espejo por el libro y la lectura. Quito. N° 1.*
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. En Revista Lectura y Vida. Barcelona. [en línea]. Recuperado de [http://www.academia.edu/2976123/Los significados de la compreension critica](http://www.academia.edu/2976123/Los_significados_de_la_compreension_critica)
- Cassany, D. (2009). Para ser letrados. *Voces y miradas sobre la lectura.* Barcelona. Paidós.
- Castellanos, S. (2002). *Papel de la interacción social en la apropiación de la lectura y escritura en los niños de transición del Centro Educativo Distrital Agoberto Mejía Cifuentes.* Bogotá.
- Chambers, A. (1997). Cómo formar lectores. En: Hojas de lectura N° 45. Bogotá Fundalectura. [en línea]. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/centroctic/41701419/helvia/sitio/upload/Comoforlectores1.pdf>
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). Encontrar sentido a los datos cualitativos, estrategias complementarias de investigación. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- Condemarín, M. (2001). El poder de leer. *Edición especial para el programa de las 900 escuelas.* República de Chile.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal. *Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar.* Infancia y aprendizaje. España. Universidad de Barcelona.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1999) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid. Síntesis.

- Duval, R. (1998). La comprensión de textos. Ca. VI. En: *Semiosis y pensamiento humano*. (págs. 263-300). Cali. Universidad del Valle. *Capítulo V*.
- Epícteto. (2003). Manual de Epícteto. Traducido por Margarita Mosquera. *Revisión y edición electrónica de Hernán*. Argentina. Biblioteca Nueva Era.
- Ferreiro, E.; Teberosky, A. (1991). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (2000). Cartas a Guinea Bissau. *Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México. Front Cover, siglo XXI.
- Galindo, J. (1998). Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido. En: *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México. Addison Wesley Longman.
- Goodman. K. (1982) El proceso de lectura: *consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*. Ferreiro Emilia y Gómez Palacios Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México. Editorial siglo XXI.
- Gutiérrez y Puentes, (2009). Colección Educar en ciudades. Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC): *Aceleración del aprendizaje de la población vulnerable con extraedad*. Bogotá. [en línea]. Recuperado de http://www.redligare.org/IMG/pdf/aceleracion_aprendizaje_bogota.pdf
- Haidar, J. (1998). Análisis del Discurso. En: *Técnicas de investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación*. México. Addison Wesley Longman.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*, Capítulo VI, parte II. En: El lenguaje como semiótica social. *La interpretación social del lenguaje y el significado*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

- Halliday, M. (2004). *Ideas sobre lenguaje*. En: On language and linguistics. London- Continuum. [en línea]. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/48992322/Ideas-sobre-el-lenguaje-Halliday>
- Hammersley y Atkinson. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Editorial Paidós,
- Kaufman, A. (2000). *La lectoescritura y la escuela*. México. Santillana, Bs.As.
- Krippendorf, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona. Piados.
- Lerner, D. (2002). *La autonomía del lector. Un análisis didáctico*. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Año 23, número 3, pp. 6-19. Buenos Aires. [en línea]. Recuperado de <https://docs.google.com/file/d/0B1Q-6klvqTEQYkhidUwyYTBXdGM/edit?pli=1>
- Lluch, G. (2012). *La lectura: el mejor camino para la inclusión*. Lima. [en línea]. Recuperado de <http://www.gemmalluch.com/esp/la-lectura-el-mejor-camino-para-la-inclusion/>
- MEN. (2010). *Manual Operativo - Proyecto Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje*. Bogotá.
- Orozco, M.; Herrera, J. (2009). *Tesis de grado trabajada para la Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Intervenciones pedagógicas públicas de inclusión en el colegio Rómulo Gallegos*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.
- Parrilla, Á. (2006). *Conceptualizaciones de la diversidad y diversidad de respuestas educativas*. En: JACOBO, Zardel, ADAME, Emilia y ORTIZ, Abraham (Comps.). *Sujeto, educación especial e integración: Investigación, prácticas y propuestas curriculares*. (Volumen V. Parte I). México. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

- Partido, M. (2003). La lectura como experiencia didáctica. México. [en línea]. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/n_2728/pagina_n8.htm
- Patte, G. (2008). Déjenlos leer: los niños y las bibliotecas. México: Fondo de Cultura Económica. Espacios para la lectura. [en línea]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/285/28512659009.pdf>
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: *algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión*. Icfes. MEN. Bogotá.
- Petit, M. (2003). Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. México D.F. Fondo de Cultura Económica, Tercera reimpresión.
- Porlán, R. y Martín, J. (1991) *"El Diario del Profesor"*. Sevilla. Ed. Diada.
- Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. Sección de obras de educación y pedagogía. México. Capítulo V – *Las formas del conocimiento en el aula (pág. 145 – 172)*. Fondo de cultura económica.
- Rodríguez, C.; Torres, C. (2005). *Monografía de Pregrado. Niños y niñas en oscuridad educativa. Aceleración del aprendizaje, estudio de caso en la IED Francisco de Paula Santander jornada vespertina*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Rodríguez, L. (2013). *Estrategias que favorecen la inclusión escolar desde la lectura*. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Departamento de psicopedagogía. Santiago de Cali.
- Rodríguez L. y Rodríguez J. (2009). Por una educación inclusiva que pretende el respeto a la diversidad. Costa Rica. [en línea]. Recuperado de <http://varieduca.jimdo.com/art%C3%ADculos-sobre-discapacidad/por-una-educaci%C3%B3n-inclusiva-que-pretende-el-respeto-a-la-diversidad/>

- Romero, I. (2008). *Pedagogía de la humanización*. Medellín, Colombia. Editorial Universidad de San Buenaventura.
- Rosenblatt, L. (2002). *La literatura como exploración*. México. Editorial, Fondo de Cultura Económica.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995) *Qualitative interviewing. The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ruiz, M. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. Citado en: *Revista de pedagogía* n° 78. Caracas.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: GENTILI, P. *Códigos para la ciudadanía*. Buenos Aires. Santillana.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVII, N.º 41, enero-abril.
- Solé, I. (1992) *Estrategias de lectura. Materiales para innovación educativa*. Barcelona. Grao.
- Solé, I. (1995). *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y vida*. Año 16 N°3. *El placer de leer*. Buenos Aires. Paidós.
- Soler, S. (2013). Usted ya en la universidad y no sabe escribir: *Escritura y poder en la universidad*. N° 5 serie grupos. Bogotá. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Stern, P. (2006). Erosionar la teoría fundamentada. En J. Morse. *Asuntos críticos de investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia. [en línea]. Recuperado de

[https://books.google.com.co/books?id=FM1zSQ3m7t0C&pg=PA67&lpg=PA67&dq=Stern,+P.+\(2006\).+Erosionar+la+teor%C3%ADa+fundamentada.&source=bl&ots=mesD-hleAr&sig=5O-wFhoVeao_0PIp34e-x1AmtaU&hl=es&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMI55HOu7jSyAIVxGseCh39Sgig#v=onepage&q=Stern%2C%20P.%20\(2006\).%20Erosionar%20la%20teor%C3%ADa%20fundamentada.&f=false](https://books.google.com.co/books?id=FM1zSQ3m7t0C&pg=PA67&lpg=PA67&dq=Stern,+P.+(2006).+Erosionar+la+teor%C3%ADa+fundamentada.&source=bl&ots=mesD-hleAr&sig=5O-wFhoVeao_0PIp34e-x1AmtaU&hl=es&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMI55HOu7jSyAIVxGseCh39Sgig#v=onepage&q=Stern%2C%20P.%20(2006).%20Erosionar%20la%20teor%C3%ADa%20fundamentada.&f=false)

Tolchinsky, L. (2007): «Uso de la lengua en la escuela», trabajo presentado en el simposio «Entre la lengua hablada y escrita: Qué le hace la literatura a un estudiante Israelí?», organizado por la Academia Israelí de Ciencias y Humanidades, 15 de octubre, Jerusalén.

Trillo, M. (2000). Por una educación para la diversidad. Colombia. [en línea]. Recuperado de http://www.ucentral.edu.co/images/editorial/nomadas/docs/nomadas_15_14_por_una_educ.PDF

Valbuena, C. (2014). *Estrategias de lectura y mediación docente en la construcción de conocimiento escolar en las clases de ciencias naturales*. Bogotá.

Vasilachis –de G. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona. Editorial Gedisa. [en línea]. Recuperado de <http://postgradofadecs.uncoma.edu.ar/archivos/loaizatsf/Vasilachis%20investigacion%20cualitativa.pdf>

Vasilachis -de G.; & Pérez, M. (2012). Investigación, epistemología e identidad en Latinoamérica. Entrevista a Irene Vasilachis de Gialdino. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 513-523. Colombia. Pontificia Universidad Javeriana.

Wittrock, M. (1989). La investigación de la enseñanza I. *Enfoques, teorías y métodos*. España. Ediciones Paidós.

Anexo 2. Registros de diarios de campo según sesiones de clase observadas

Sesión uno (1)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Agosto 29 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>Exposiciones agropecuarias.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Contextualizar el tema de lo agropecuario y su relación con los productos del campo. Trabajo de sustantivos.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>9:05 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>10:00 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Registrar aspectos generales de la práctica de lectura en el aula.</u></p> <p>Sesión Número: <u>1.</u></p>
<p>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</p> <p>Se inicia la clase, la maestra saluda y los estudiantes se ubican en sus respectivas mesas de trabajo (Se pueden contar 6 en total- 2 de ellas con 3 estudiantes en cada una y las 4 restantes con un número de 4 estudiantes en cada una). El trabajo se desarrolla de manera individual, cada estudiante tiene un libro guía, se observa que de manera individual se realiza lectura y escritura del texto, según la exigencia de la actividad. Han pasado 15 minutos y la maestra es llamada por uno de los estudiantes, quien al parecer, de acuerdo con la intervención, tiene dudas frente a un ejercicio de la página 82. La maestra interviene de manera general ante todo el curso para explicar la actividad que el estudiante, quien anteriormente la había llamado, no comprendió. Ella aclara que es hora de intervenir, según la exigencia del libro guía. Así que comienza la explicación sobre una retroalimentación del sustantivo y usa como soporte el poema “El tigre” escrito por Pablo Neruda que aparece en el libro de los estudiantes. Unos estudiantes en la parte de atrás se ríen y ella les llama la atención para que escuchen lo que ella les está explicando. Prosigue con la definición del sustantivo y de nuevo, otro estudiante interrumpe, su nombre es XXXXX, le dice que bote el chicle a la caneca y cuando el chico se sienta, ella comienza un ejercicio de lectura dirigida, así, el primero que lee es XXXXX (abre el libro y lee el poema de Neruda, la maestra le recomienda una mejor entonación porque está leyendo un poema); luego el turno de lectura es para Juan (la recomendación es que lea con un tono más alto); luego es el turno de XXXXX (también le dice que debe leer más fuerte); finalmente lee XXXXX (Y la recomendación esta vez es que tenga un mejor ritmo). Después de haber leído de manera dirigida, la maestra explica la actividad del libro, dice que deben escribir de forma individual un listado de sustantivos, aquí hace diferencia entre el plural y el singular con un ejemplo. Pregunta a algunos estudiantes otros ejemplos de sustantivos individuales y plurales; socializa estas intervenciones y llama a otra niña a que bote el chicle a la caneca. Finalmente la maestra se dirige a su silla y cada uno empieza el trabajo, se ve que unos algunos estudiantes le ayudan a otros con el trabajo propuesto por el libro guía. Se acaba el tiempo y la maestra les indica que salgan a descanso.</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Frente al objeto de investigación “LECTURA – (acercamiento a la lectura del discurso escrito)” se observa que está presente en el ejercicio propuesto por el módulo de trabajo en el aula.</p> <p>Se muestra una intención de orden y distribución en el aula por parte de la maestra, esto es acorde con una metodología establecida, es decir, hay un espacio claro de lectura, denotada por la interpretación de un texto dirigido; luego se evidencia actividad de aula frente al tema de clase, en este caso, los sustantivos; socialización del concepto y ejemplos del mismo. El texto guía es el material trabajado en el aula, cada estudiante usa el suyo, y se guían a través de lo que el texto les propone. La comunicación entre estudiantes es constante. Frente a la didáctica de lectura, hay preguntas (discurso) a la maestra por parte del grupo, en este aspecto ella debe intervenir, y aclarar lo que en el texto guía no es claro para algunos.</p> <p>Como estrategia de lectura por parte de la maestra, aparece la retroalimentación, la socialización y la didáctica de lectura dirigida.</p> <p>El trabajo discursivo de la maestra es importante para explicar, indicar y orientar la actividad propuesta por el libro guía.</p>

Sesión dos (2)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Septiembre 2 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>Fiestas populares.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Conocer sobre algunas fiestas populares que existen en Colombia.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>8:05 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>9:10 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Describir la relación que surge entre la didáctica de lectura trabajada por la docente, la extraedad de los estudiantes y cómo se da la inclusión.</u></p> <p>Sesión Número: <u>2.</u></p>
<p><u>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</u></p> <p>Ya el día ha avanzado en cuanto al desarrollo del módulo y en este momento los estudiantes se encuentran trabajando en grupo, según la instrucción evidente en el respectivo módulo. Hay un texto en la página 87 del libro y este es releído por los estudiantes un par de veces.</p> <p>La maestra llama a XXXXX, mencionando públicamente que ella es una de las mejores lectoras del curso, así que la estudiante realiza lectura en voz alta del texto, mientras lee, uno de los estudiantes, XXXXX, interrumpe comentando que él estuvo una vez en Pasto, (la lectura está relacionada con el carnaval de Pasto).</p> <p>La maestra le dice a éste último que no interrumpa la lectura, que es importante respetar a toda persona que se dirige a un público y que después de leer habrá espacio para las preguntas y comentarios, después de esta interrupción, la niña que estaba leyendo, continúa con el texto.</p> <p>Al terminar de leer, la maestra comienza a preguntar a los estudiantes por las fiestas populares a las que ellos han asistido y sus impresiones sobre ellas. Uno de los niños menciona el festival del currulao en Tumaco, expresando su agrado y sus recuerdos por esta festividad; otro estudiante habla sobre la procesión de la Virgen de Atocha en Nariño, dice que sólo estuvo una vez durante su infancia, pero todo fue colorido, con color a rosas y bastante esmerado en oración. Luego de estas dos intervenciones, ningún estudiante participa más en la discusión, así que se dedican al módulo de nuevo según las instrucciones que plantea. Precisamente la actividad es una dramatización grupal sobre una de las festividades colombianas, así que se organizan en grupos de 3 personas y comienzan su preparación. En una de las mesas quedan dos estudiantes sin grupo, son XXXXX y XXXXX, ambos son los dos estudiantes más grandes del salón, la maestra se acerca a ellos y les pregunta que por qué no están vinculados a ningún grupo, ellos argumentan que nadie quiso trabajar con ellos, así que ella ofrece su colaboración para armar un grupo más y se ponen a trabajar los 3.</p> <p>Se acaba el tiempo y la actividad queda pendiente para dramatizarse después de la formación.</p>	<p><u>REFLEXIÓN</u></p> <p>Hay una actividad establecida para que sea desarrollada en grupo, lo que responde a una didáctica de lectura específica, que está instruida por el módulo.</p> <p>Se podría afirmar, en términos didácticos, que la actividad responde a un trabajo cooperativo.</p> <p>Se ve un matiz influyente y propositivo de una interesante lectura dirigida (Didáctica de lectura).</p> <p>Se evidencia un momento de prelectura, aspecto que responde a una didáctica de lectura, propuesta por Solé (1993). Se muestran aspectos socioculturales y que responden de forma directa al capital cultural de los estudiantes, ya que participan a partir de sus vivencias y realidades.</p> <p>El estudiante que participa menciona la infancia como un asunto lejano, sin embargo, hay una coincidencia desde la CATEGORÍA EXTRAEDAD, ya que él es uno de los más grandes del aula. Queda en el ambiente la sensación de que cuando menciona ese recuerdo de infancia, su en su presente del aula Sí se reconoce como un sujeto mayor en edad que los otros.</p> <p>Frente al asunto de inclusión, la maestra tiene en cuenta a los estudiantes que se quedaron sin grupo, ya que los mismos compañeros del curso no los eligieron, la razón es expuesta por los dos que se quedaron sin grupo, "se ven grandes para trabajar con los demás compañeros".</p>

Sesión tres (3)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Septiembre 8 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>Distancias entre las ciudades y sus municipios.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Reconocer las escalas de distancia y las unidades de medida.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>10:45 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>11:30 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Identificar los aspectos semióticos que se evidencian en el aula con relación a la didáctica de lectura trabajada.</u></p> <p>Sesión Número: <u>3.</u></p>
<p>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</p> <p>La clase está en el pleno desarrollo del último momento que propone a diario, es decir, "PREPARACIÓN DE LA TAREA".</p> <p>La maestra en su discurso explicativo está indicando cuál es el trabajo para la casa propuesto por el módulo, por tal razón, de manera dirigida, lee con los estudiantes las páginas 102 y 103. El módulo ofrece preguntas para resolver, y una a una la maestra realiza ciertas precisiones, asegurándose de que los estudiantes las hayan comprendido, así que, explica e indaga al respecto, y en esa dinámica, relaciona las preguntas con uno de los textos ya leídos en clase.</p> <p>Indica a los estudiantes que se dirijan a la página 96, ella lee el texto en voz alta y pregunta por pregunta de la página 102 las va relacionando con la lectura. Hay una pregunta que causa polémica en el grupo: <i>¿Qué recibos de servicios públicos domiciliarios paga tu familia?</i></p> <p>La discusión se enfoca hacia la obligatoriedad del pago de todos los servicios. El niño XXXXX dice que cuando los recibos llegan, su madre se estresa y hace cara maluca, entonces, XXXXX, otra niña del grupo, le contesta que <i>entonces la cara de la mamá de XXXXX debe saber muy mal, y hasta bien fea debe ser</i>, todos se ríen de él.</p> <p>La maestra, para evitar la rabia del niño porque se sintió agredido con el comentario de su compañera, explica que <i>HACER CARA MALUCA es una expresión que da a entender una posible reacción o preocupación por la responsabilidad, en este caso, de tener que pagar los servicios; aunque podría ser también saborear algo y hacer gestos de desagrado, por eso, aquello de la cara maluca</i>. Luego, la maestra le dice a la niña que se excuse con el niño por el comentario y ella le dice al niño: <i>XXXXX, perdóneme por lo dicho, igual la cara de mi mamá es más maluca que la de la suya, ella todos los días pareciera pagar servicios públicos</i>. Después el niño XXXXX dice, <i>bueno, bueno, no se me maluqueen porque la profe nos corta los servicios</i>, toda la clase vuelve a reír y la maestra continúa con la explicación de un folleto que deben realizar la siguiente clase.</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Se muestra cierta característica semiótica desde el lenguaje, las palabras adquieren significados distintos en contextos específicos. Somos en el lenguaje.</p> <p>Los lectores generan las interpretaciones que desde su realidad determinan.</p> <p>Presencia de un uso simbólico desde el lenguaje para los contextos comunicativos, el discurso de la maestra denota aspectos culturales que determinan las experiencias de los participantes.</p> <p>"Construir la significación" de un texto es "construir el objeto del discurso".</p> <p>El modelo busca crearles hábitos de estudio, fortalecer su autonomía y generarles expectativas frente a la temática del próximo día".</p> <p>El acto de lectura, es decir, construir la significación de un texto, es establecer una relación entre los signos lingüísticos y sus objetos por medio de un conjunto de interpretantes, quienes se centran en la cultura.</p> <p>El sentido no es inmanente al texto. Se elabora en el transcurso del proceso de lectura y depende de la competencia del lector.</p>

Sesión cuatro (4)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Septiembre 16 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>Cómo le sirve la electricidad a las personas.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Establecer los diferentes usos y aportes de la electricidad a las personas.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>8:05 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>9:00 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Identificar los aspectos socioculturales que se muestran en el aula con relación a la didáctica de lectura trabajada.</u></p> <p>Sesión Número: <u>4.</u></p>
<p>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</p> <p>La maestra inicia el momento de clase con el REPASO DE CONTENIDOS, así, los estudiantes deben escribir en sus cuadernos 10 palabras claves relacionadas con el término ELECTRICIDAD. Luego, da espacio para socializar este ejercicio y en las intervenciones resultan palabras como CORRIENTE, ENERGÍA, FUERZA, LUZ. Después, en el tablero dibuja una sopa de letras que deben resolver también en sus cuadernos, el tiempo es de 10 minutos. Algunos preguntan que si llenan la sopa con esfero azul o rojo, y la maestra les dice que con el color que más le guste, entonces, los dos niños más grandes del curso hacen comentarios en defensa del color azul, dicen que <i>es el mejor color</i>, que los demás son colores malos, XXXXX les contesta que <i>es mentira, porque hay un color mucho mejor que ese azul y es el rojito del alma</i>. La maestra interviene y fomenta la reflexión: <i>es importante respetar los gustos de los demás, si a ella (señalando una de las niñas) le gusta el verde, debemos respetarla y aceptarla con esos ideales, y si le gustara el negro, lo mismo. Por lo tanto, usen el esfero con el color que mejor se sientan, pero con el respeto a los demás</i>. Luego la instrucción es que quien vaya terminando de diligenciar la sopa de letras, debe leer una historieta del texto (página 139), el título es <i>LA ENERGÍA EN LA CIUDAD</i>, finalmente, continuar con el taller de trabajo que plantea el texto, así, los estudiantes deben argumentar de manera escrita qué relación tiene la historieta con su vida personal, además de dar respuesta a la pregunta, <i>¿cómo le sirve la electricidad a las personas?</i>. Algunos ven con sorpresa los cuadros de la historieta y hacen comentarios: <i>uy sí, así es; claro; o sea que casi todo funciona con energía...</i> El centro de la reflexión y comentarios de la clase, a partir de la lectura de la historieta, se centra en el globo: <i>Por eso cuando tenemos buenas ideas, decimos que se nos prende el bombillo de la imaginación</i>. Después de desarrollar el taller, La maestra le muestra a la clase un periódico con noticias de actualidad, éstas están relacionadas con inventos y aparatos que el hombre ha creado con tecnología para mejorar y dar calidad de vida.</p> <p>La clase se ve entusiasmada y entretenida con las imágenes y comentarios que la docente realiza desde el ámbito ACTUALIDAD Y TECNOLOGÍA. Finalmente salen los estudiantes a una actividad lúdica con la docente en el patio.</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Esta sesión de clase es interesante en cuanto a la discusión que se presenta con respecto a la elección de los colores representados en los bolígrafos, en este caso, el azul y el rojo, connotando asuntos y polémicas de carácter futbolístico.</p> <p>Llama la atención cómo son los dos niños más grandes quienes empiezan a generar polémica, ambos se muestran como si tuvieran el poder y el control del grupo, por ser evidentemente los de mayor rango de edad.</p> <p>También el grupo general muestra cierta relación sociocultural con asuntos de actualidad y vanguardia tecnológica, ya que estos temas se comentan en las lecturas y tocan sus vidas.</p> <p>Se muestran diferentes representaciones socioculturales y aspectos de tipo personal que son susceptibles al interés de los estudiantes.</p>

Sesión cinco (5)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Septiembre 18 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>La energía eléctrica.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Establecer las aplicaciones de la energía eléctrica para el desarrollo tecnológico del municipio.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>9:05 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>10:00 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Establecer las relaciones que se muestran entre la didáctica de lectura y el rol de la docente – estudiantes.</u></p> <p>Sesión Número: <u>5.</u></p>
<p><u>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</u></p> <p>La clase está en el momento del DESAFÍO planteado por el módulo, por lo tanto, realizan en grupos carteleras alusivas a la energía eléctrica del municipio.</p> <p>Las mesas se ven organizadas y cada estudiante aporta según el rol que la misma mesa establece, es decir, algunos dibujan, otros trazan líneas, recortan o pegan, se ve un trabajo colaborativo en plena disposición.</p> <p>En general, la clase muestra un trabajo bien organizado y un claro ejemplo de cómo compartir materiales para la realización de la cartelera en grupo, determinando en cada mesa los roles de manera específica, sin embargo, una de las mesas compuesta por 4 estudiantes, evidencia una gran dificultad y es que los dos niños más grandes quieren tener el dominio y control del trabajo, al parecer, dan órdenes a los otros 2 integrantes del grupo para que la cartelera se haga como ellos digan, por lo tanto, se escucha la discusión y el disgusto de los más pequeños.</p> <p>La maestra, verifica el trabajo en grupo y se dirige hacia la mesa de la discusión, dialoga con los 4 estudiantes, les pide paciencia e indaga cuál fue el aporte en los materiales del grupo, así, se muestra que los niños grandes no aportaron mucho, sólo marcadores, el resto de los materiales fue por parte de los dos estudiantes más pequeños.</p> <p>Reflexiona entonces sobre la importancia de aportar al grupo y ayudar en la justa medida, sin dar órdenes, ni exigir, mucho menos si el aporte no fue muy significativo.</p> <p>A regañadientes los dos estudiantes grandes continúan el trabajo en su grupo, molestando a los otros 2, pero con el referente colaborativo.</p> <p>La maestra les dice que se dirijan al patio para una actividad de izada de bandera y la clase se suspende hasta después del acto cultural.</p>	<p><u>REFLEXIÓN</u></p> <p>Se muestra la influencia de una didáctica de lectura exigida por el trabajo del aula (Asuntos reflejados desde el trabajo colaborativo y la misma lectura).</p> <p>El rol de la docente está determinado por sus actitudes mediadoras para organizar la actividad, conciliar frente al conflicto que se presenta y verificar que todo esté en orden y bajo un clima de actitud y respeto.</p> <p>Los estudiantes se muestran activos, reflexivos y participativos en sus grupos de trabajo, así, se denota cierto proceso formativo desde aportes individuales que afectan lo colectivo y el contexto sociocultural, es decir, respeto por el otro, la heterogeneidad y la diversidad.</p>

Sesión seis (6)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Septiembre 23 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>Exposiciones agropecuarias.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Contextualizar el tema de lo agropecuario y su relación con los productos del campo. Trabajo de sustantivos.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>7:05 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>8:00 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Describir la relación existente entre el texto y la didáctica de lectura.</u></p> <p>Sesión Número: <u>6.</u></p>
<p><u>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</u></p> <p>El grupo se encuentra en el momento de lectura del módulo, el tema del texto está relacionado con las exposiciones agropecuarias, así que la docente realiza el ejercicio de lectura dirigida, y toma a algunos estudiantes para que en voz alta, uno a uno, comuniquen el texto a los demás.</p> <p>El turno de lectura es de una estudiante, su nombre es XXXXX, ante su lectura, la maestra le corrige algunas palabras y la niña las repite correctamente.</p> <p>Se ve que los estudiantes desean leer públicamente, 9 de ellos levantan la mano para participar, le dicen a la maestra que también quieren compartir la lectura, sin embargo, como el texto es corto, la maestra realiza relectura para que puedan participar todos los voluntarios.</p> <p>Después de finalizar esta dinámica, la maestra comenta que, según el módulo, todo el grupo debe desarrollar las preguntas de comprensión que plantea el módulo.</p> <p>Cada cual relee el texto mostrando un trabajo organizado y comprometido, de acuerdo con la instrucción de la docente.</p> <p>Algunos estudiantes comentan, de manera jocosa, que la lectura es un tanto aburridora; otros buscan significados desconocidos en el diccionario; otros dos estudiantes se acercan a la maestra para preguntarle sobre datos que no conocen de la lectura.</p>	<p><u>REFLEXIÓN</u></p> <p>El texto es importante para realizar lectura dirigida en el aula, al parecer, sin la presencia de este texto, difícilmente se podría dar la lectura dirigida.</p> <p>En necesario tener en cuenta el uso de material o textos actuales a la hora de leer, en lo posible, aquellos que llamen la atención de los estudiantes (Como opción están los que se publican desde la cultura virtual).</p> <p>Algunos estudiantes comentan que la actividad de lectura es un tanto aburridora, lo que denota evidentemente que no les gusta mucho, esto se da, tal vez, porque el texto de lectura o el tema no son de su interés.</p> <p>La didáctica de lectura cobra sentido debido a las instrucciones de la maestra, quien las contextualiza a partir del módulo usado en el aula, así, se muestra que la maestra tiene un rol específico con unos propósitos definidos.</p>

Sesión ocho (8)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Octubre 15 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>El agua de la vida.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Valorar la importancia del agua y darle un uso responsable como recurso natural.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>11:00 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>11:30 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Determinar qué factores se conocen como extraedad e inclusión.</u></p> <p>Sesión Número: <u>8.</u></p>
<p>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</p> <p>La maestra se encuentra en retroalimentación de la sesión vista durante la jornada, se evidencian dos mesas de estudiantes que no le están prestando atención a su discurso (una de ellas tiene a los niños más grandes del salón), así que, ella suspende su explicación, les recomienda atención y respeto a la palabra, de modo que puedan hacer bien la tarea para el día siguiente.</p> <p>Mira hacia la mesa de los más grandes y en tono de regaño les dice:</p> <p><i>Ahí están pintados, claro, cuando no, será que no les encanta el relaxo, como ya casi se van para la casa pues están aburridos en el salón.</i></p> <p>Después de eso, las mesas en reflexión intentan reírse, la maestra los mira, se cruza de brazos y se queda todo el salón en silencio durante un par de minutos.</p> <p>El niño XXXXX se carcajea y casi todo el curso voltea a mirarlo y le grita: CÁLLESE.</p> <p>La maestra descruza sus brazos y dice: recojan sus sillas, sale primero la mesa de XXXXX, y mesa tras mesa autoriza la salida del aula en orden.</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Al parecer, la extraedad es vista como cierta característica de aquellos estudiantes que se ven un poco más grandes que los demás.</p> <p>Este grupo particularmente tiene la opción de continuar con sus estudios y acelerar su proceso académico, recibiendo por su maestra atención y oportunidad.</p> <p>A los niños más grandes, la maestra casi siempre les llama la atención, en ocasiones hay asuntos de exclusión entre los mismos estudiantes del grupo.</p> <p>El programa aceleración fomenta la inclusión a la escuela respetando el derecho a la educación, esta inclusión, se propone desde La Revolución Educativa en el Plan sectorial 2002-2006.</p> <p>NO HAY UNA NOCIÓN CLARA DE EXTRAEDAD O INCLUSIÓN EN EL AULA POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES, AL PARECER, SON CONCIENTES DE SU CONDICIÓN, PERO NO LA HACEN EXPLÍCITA.</p>

Sesión nueve (9)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Octubre 23 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>Comprometido con mi municipio.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Identificar características físicas, sociales, económicas, políticas y culturales del municipio.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>9:05 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>10:00 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Identificar los aspectos semiótico socioculturales evidentes en el aula de aceleración.</u></p> <p>Sesión Número: <u>9.</u></p>
<p>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</p> <p>La maestra inicia la sesión de clase en este preciso momento explicando a los estudiantes que la reunión de docentes estimada para esa fecha en horas de la mañana se había alargado, y que por tal razón, era necesario iniciar clase con ellos porque los había citado a las 9 am.</p> <p>El niño XXXXX, que es el más grande del salón le dice: <i>Tranquila profe, si quiere vaya a la reunión y nosotros nos quedamos aquí bien juiciosos esperándola.</i> Ella lo mira y le dice en tono jocosos: <i>Ay XXXXX, gracias por tu preocupación pero es mejor iniciar clase, ustedes aquí solitos se me vuelven un ocho.</i> Él le contesta: <i>Me extraña profe,</i> y se suma a este comentario la risa de algunos y el silencio de otros. Abren el libro en la página 219 bajo la instrucción recibida y realizan lectura dirigida sobre el mito de Bachué. Sólo 3 personas se ofrecen como voluntarios para la lectura del texto: XXXXX, XXXXX y XXXXX.</p> <p>Después de leer, la maestra comienza con preguntas alusivas al mito: <i>¿Qué huellas han dejado las comunidades en tu municipio?</i> XXXXX pide la palabra y empieza su intervención, habla sobre el mito de la Madre Monte y que se vive en el Chocó, dice que es una mujer que se aparece a los negros vagabundos que se emborrachan; XXXXX, no levanta la mano y dice a la clase que en Magdalena hay un monumento al hombre caimán, y que cada año celebran un festival en su honor; XXXXX pide la palabra y dice que en Pasto es muy bueno compartir en carnaval de negros y blancos; luego es turno de XXXXX y dice que en Bogotá no hay muchos carnavales pero sí bastantes iglesias y monumentos, que en su casa una vez al mes se reúne toda su familia para visitar el centro histórico de la ciudad y compartir un rico almuerzo. XXXXX se burla de ella y le dice que <i>jum, deberían disfrazarse, eso no es ninguna huella, eso es una buena comilona,</i> invítame al centro el próximo mes, y toda la clase se ríe. La maestra llama al orden, regresa al libro y reflexionan en cómo los mitos rescatan las tradiciones de los pueblos. Después abre un libro que trajo de una biblioteca y lo muestra al curso, éste tiene diferentes imágenes sobre estructuras, esculturas e íconos que aparecen en diferentes lugares del mundo. Muestra un par de ellas y con cada una dice en dónde está ubicada (La Torre Eiffel; La Estatua de la Libertad; Las Pirámides de Egipto; La India Catalina; Una de las gordas de Botero). Luego dice que después de descanso van a trabajar con el Atlas y da la instrucción para salir ordenadamente al patio.</p>	<p>REFLEXIÓN</p> <p>Se evidencia que los niños provenientes de diferentes ciudades, muestran un rico capital literario y cultural de su entorno natal.</p> <p>El caso de XXXXX con el mito de la Madre Monte del Chocó; XXXXX y el monumento al hombre caimán visto en Magdalena; XXXXX y el famoso carnaval de negros y blancos en Pasto; finalmente XXXXX y el comentario de que en Bogotá hay bastantes iglesias y monumentos.</p> <p>La lectura del libro de imágenes representa la importancia de conocer los íconos que existen en el mundo y el reconocimiento de otras culturas.</p>

Sesión diez (10)

<p>Nombre del docente a observar: <u>XXXXXXXXX</u>.</p> <p>Fecha: <u>Noviembre 20 de 2014.</u></p> <p>Lugar: <u>Aula de aceleración.</u></p> <p>Tema de la sesión de clase: <u>Redes de alcantarillado.</u></p> <p>Objetivo de la actividad: <u>Conocer el uso de las alcantarillas y los pozos sépticos en el municipio.</u></p>	<p>Elaborado por: <u>Oscar Javier Quintero Reyes.</u></p> <p>Hora inicial de la observación: <u>9:05 am.</u></p> <p>Hora final de la observación: <u>10:00 am.</u></p> <p>Objeto de la observación: <u>Didáctica de lectura.</u></p> <p>Objetivo de la observación: <u>Determinar las relaciones evidentes entre la docente, los estudiantes y el texto de lectura.</u></p> <p>Sesión Número: <u>10.</u></p>
<p><u>DESCRIPCIÓN (OBSERVACIONES)</u></p> <p>La clase está en el momento del DESAFÍO que plantea el módulo, entonces, desarrollan de manera individual la realización de un filtro casero como experimento.</p> <p>Las mesas muestran alegría, trabajo individual y un gran compromiso.</p> <p>En general, se ve disposición para la elaboración del experimento, sin embargo, algunos estudiantes tienen dificultades para elaborar el filtro, por la falta de materiales. Hay un caso particular observado, es el niño XXXXX que se pone furioso porque la arena se le sale de la botella y dice un par de groserías, la maestra se acerca a él y le colabora, mientras dos de sus compañeras le ayudan a recoger la arena que cayó en la mesa.</p> <p>La maestra dialoga con él, le dice que hay que tener paciencia y seguir en un orden adecuado, paso a paso, las instrucciones del libro.</p> <p>Después de un par de minutos el niño termina solo su experimento y muestra alegría al ver que sí funciona.</p> <p>La clase comienza a mostrar mesa a mesa sus productos y la maestra hace comentarios positivos para cada uno.</p>	<p><u>REFLEXIÓN</u></p> <p>Se evidencia el papel de la docente como una mediadora entre el texto y los estudiantes.</p> <p>Las actitudes de los estudiantes los determinan como activos, reflexivos y participantes del proceso formativo desde la individualidad y el mismo contexto sociocultural, es decir, hay un respeto por el otro, por la heterogeneidad y la misma diversidad.</p> <p>También se fomenta una clara actitud de lectura debido al uso fundamental de los textos por parte de la maestra.</p>

Anexo 3. Propuesta para registro de la historia de vida

Procedimiento

1. Hipótesis, problemáticas o temas a narrar.
2. Formulación de los objetivos.
3. Selección de los sujetos para desarrollar la historia de vida.
4. Grabación de las historias de vida.

Temáticas propuestas para la narración

(En algunos casos se usará la pregunta)

Propósito:

Determinar aspectos de la vida personal, social y cultural de los estudiantes del aula de aceleración con relación a la extraedad; la lectura, y los procesos de inclusión, a partir de la narrativa de su realidad y contexto.

DIMENSIÓN	PREGUNTA O ASPECTO A NARRAR
Nacimiento y familia de origen	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre 2. Edad 3. Grado que cursas 4. Ciudad de origen 5. ¿Con quién vives? 6. ¿Qué recuerdas de tus primeros años de vida?
Escenario cultural	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Qué influencias culturales recibiste por parte de tus padres? (Aspectos educados o enseñados) 8. ¿Cómo es la relación entre tu familia y los procesos de lectura? 9. ¿Qué importancia le das a la lectura?
Factores sociales	<ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Cómo es la relación con tus compañeros de aceleración? 11. ¿Cómo es el trato que recibes por parte de tu profesora? 12. ¿Consideras que hay posibilidad de inclusión con el apoyo de tu profesora y el modelo de aceleración? 13. ¿Qué aporta a tu proceso educativo el trabajo desarrollado de aceleración?
Escuela y educación	<ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Cómo influye la extraedad para que estés en el aula de aceleración? 15. ¿Por qué no pudiste seguir estudiando en el colegio anterior?

	<p>16. ¿Consideras que la extraedad afecta tus actuales logros académicos?</p> <p>17. Menciona las diferencias entre el aula de aceleración (la actual) y la anterior (donde estudiabas).</p> <p>18. Gustos y aspectos positivos de la escuela actual.</p> <p>19. ¿Qué aspectos te aporta el modelo aceleración del aprendizaje?</p>
Competencias lectoras	<p>20. De acuerdo con la dinámica de la clase, ¿qué momento propuesto por la maestra en el aula te gusta más?</p> <p>21. ¿Qué actividades de lectura desarrolladas en clase te gustan?</p> <p>22. Frente al libro guía, ¿qué es lo que más te gusta y lo que menos te gusta de su contenido?</p> <p>23. Describe cómo es tu trabajo en el aula</p>
Visión de futuro	<p>24. ¿Qué aspiras hacer cuando termines tu grado de aceleración?</p>

Anexo 4. Historias de vida de los estudiantes

Estudiante 1

Buenos días, soy _____. Tengo 14 y curso el grado aceleración, o sea, 3°,4° y 5°.

Nací en Bogotá y vivo con mi mamá y mi papá. De mi infancia recuerdo las bromas que hacía, ¡es que siempre me gustaba medio molestar!. En la casa me enseñaron a respetar a la gente. Creo que la relación entre mi familia y la lectura es bacana porque a veces se habla de eso.

Para mí es importante leer para saber entender, creo que con mis compañeros de aceleración tengo una buena relación porque compartimos y siento que con la profe me va bien.

El grado aceleración me aporta, me ayuda a entender y trabajar valores, pero recuerdo que en el colegio donde estaba ya no me recibían porque estaba pasado de edad. Aunque con mis 14 pues no creo que se afecte en nada lo que hago en el aula.

El año pasado no estaba estudiando pero cuando estaba en ese otro colegio veo que aquí enseñan más cosas educativas. Me gusta el módulo de matemáticas y mi municipio me gustan las lecturas, los dibujos, las cosas por resolver. Creo que cuando termine aceleración aspiro a estar en 6° y ser el mejor para demostrarle a todos que sí pude.

Estudiante 2

Muy buenos días para usted, mi nombre es _____. Tengo 14 años. Nací en Bogotá. Actualmente vivo con mis abuelitos y mi papá. La verdad de mi infancia recuerdo mucho que solía jugar con mis amigos de barrio y es algo que aquí en el Villas sigo conservando gracias a Dios. En mi casa me han enseñado a ser una buena persona. Me gusta leer para aprender más y con el grado aceleración he aprendido más. Como tengo tantos años no me recibieron en ningún colegio y llegué al Villas, igual pues repetí muchos años varias veces porque no hacía tareas. Al menos aquí con el apoyo de la profe, ella se sienta con nosotros y nos comparte algunos textos y cosas que nos hacen pensar un poco más en nuestra vida.

En los otros colegios donde estuve me regañaban bastante y pocas cosas aprendí, me cansaba mucho y pues casi no iba, aquí me interesa mucho venir a estudiar y a hacer más amigos. Me gustan las actividades que la profe nos hace y las lecturas que los módulos tienen. Precisamente hablando de este material, pues me gusta mucho dibujar pero poco escribir. Aspiro salir adelante al terminar aceleración.

Estudiante 3

Buenas, me llamo _____ y tengo 15 años. En este momento curso aceleración y para mí es importante porque la profe nos enseña muchas cosas, nos enseña cómo salir adelante. Yo vivo con toda mi familia y vengo de Villavicencio. Recuerdo que cuando más pequeña jugaba con mi mamá y entre recocha y recocha aprendía cosas, pero cuando estuve en la escuela de allá casi siempre nos pegábamos mucho, nos tirábamos papeles, cuando yo le contaba a mi mamá ella me decía que yo debía respetar y ser responsable. Con la lectura dialogamos, mi papi me charla, me dice cosas chéveres, me dice hija esto es bueno, esto es malo y así, lo recuerdo mucho porque siempre me cuenta una de las historias que él vivió y me pongo a pensar que eso es como si estuviera escrito en un libro. Es importante leer porque si uno no sabe pues no sabe cómo llegar a alguna parte, a uno le dan una dirección y uno quedaría como mudo. Con mis compañeros de aceleración tengo una buena relación, jugamos todos los días, recochamos, no falta el pasado, pero la profe siempre nos da el orden porque respetamos sus normas. Ella nos da mucho amor, por eso juega con nosotros y se divierte también. En este colegio tengo oportunidad de estudiar, me recibieron cuando nadie más me daba opción, es que este curso de aceleración no se consigue en casi todos los colegios, además es que yo estaba muy grande para seguir en la escuela de Villavicencio y me molestaban mucho por ser tan grande.

Con la profe y en este curso se aprenden cosas buenas y cosas malas, me gusta que cuando llegué aquí estaba muy atrasada de curso y espero ubicarme en un nivel más mejor, aquí nadie me dice nada y siento que encuentro una armonía que me pone feliz por estar aquí donde todos mis compañeros son grandes como yo. Me gusta la lectura porque uno lee, practica, le preguntan a uno cosas y hay que esforzarse por contestar desde la lectura, y prestarle mucha atención a la profe con los textos bonitos que nos comparte. Los módulos son buenos porque cuando hacemos el grupo pues aprendemos las cosas, cuando alguien de mi grupo le da pena hablar, yo le doy la confianza y eso les ayuda, la verdad es que a mí no me da pena hablar, yo me guío con el módulo, le pregunto a la profe y en mi grupo explico.

Cuando termine aceleración le daré gracias a Dios, siempre lo hago, pero oraré por la profe tan bonita que me dio y porque me dio la mano.

Estudiante 4

¿Cómo está? Soy _____, tengo 14 años y estoy en el curso de aceleración con la profe _____.

Nací en Bogotá y vivo con mi mamá. De mi infancia recuerdo que salía mucho de viaje pal Huila, mi mamá me decía que no debía hablar con personas extrañas mientras viajábamos y que siempre respetara a los mayores.

Cada día leíamos la biblia y me gustaba cómo vocalizaba, pienso que por eso me gusta leer, ya que se oye más la mente.

Estoy en este grado porque soy muy grande y en el otro colegio no me recibían, y la única forma de continuar estudiando fue pasar papeles al Villas, por eso la profe _____ me dio la oportunidad de aprender con mis compañeros.

Este año acaba y podré pasar a otro curso donde demuestre que soy un buen lector, que tengo buen tono y ritmo, que ya sé sumar, dividir y multiplicar, aunque no me gustan mucho las matemáticas, pero sé que se necesitan.

Estudiante 5

Buenos días, me llamo _____. Tengo 15 años y estudio en el grado aceleración del aprendizaje, son 3 grados a la misma vez, 3°, 4° y 5°.

Nací en Bogotá y vivo en Bosa con mis papás. Estudio en el colegio Villas del Progreso porque en los otros que quedan cerca a mi casa no me recibían por mi edad, es que ya uno con 15 años debería estar terminando el bachillerato, pero yo antes estaba era perdiendo el año. De mi infancia recuerdo mucho cuando jugaba con mis amigos y cuando mi mamá me decía que me portara bien y que no fuera gamín. También recuerdo que yo guardaba unos recortes de periódico donde aparecían fotos de carros y comentarios sobre esas marcas reconocidas, me gustan los carros y algún día tendré un Ferrari, pero primero debo estudiar y ser alguien en la vida, por eso estoy en este colegio. Me gusta la lectura porque a uno le enseña cosas muy buenas. Mi relación en este momento con mis compañeros y la profe es buena. Del colegio donde estaba a este pues se diferencian en que allá no había módulos para trabajar, en este sí, y del módulo me gusta la lectura y las actividades que toca hacer. Me gusta aceleración por las cositas que uno aprende y la forma en que la profe nos habla y nos trata. De la lectura me parece importante las preguntas que toca resolver y pensar en que nos aporta para la vida.

Cuando termine aceleración quiero pasar al otro curso y tratar de ser mejor, mi meta será siempre ese Ferrari.

Estudiante 6

Buenos días, me llamo _____, tengo 13 años. Nací en Boyacá y vivo en Bosa desde hace 2 años con mi mamá, mi padrastro y un hermano. Estoy en Bogotá porque mi papá desapareció y nos vinimos a hacer mejor vida, aquí mi mamá conoció a mi padrastro y pues ahora vivimos los 4. Recuerdo mucho mi infancia y las veces que acompañaba a mi papá a trabajar en la finca, él

siempre me decía que uno debía escoger lo bueno y dejar a un lado lo malo. En las tardes mientras estamos con mi hermano leemos libros y coloreamos, creo que he aprendido más y he desarrollado más mi cerebro.

Creo que en este curso tengo buena relación con todos, he aprendido a bajarle a mi carácter, a compartir y hacer cosas después de que leemos, es que en Boyacá era medio bravo por todo y como no hacía mucho caso pues perdí el año.

Aunque yo quería seguir estudiando en Boyacá la situación de mi papá me cambió las cosas por eso estoy en Bogotá y pues en este colegio, y bueno, en ninguno me querían recibir por mis 13 años, me miraban medio raro y no creían que tuviera 13 porque soy medio bajito. En el Villas he aprendido un poco más que en Boyacá, eso sí lo reconozco, y con el módulo podemos leer más y desarrollar las actividades. Aspiro pasar a 6° y portarme mejor, es que a veces las amistades lo cambian a uno.

Estudiante 7

Hola, soy _____, nací en Tolima y vivo en Bogotá con mis padres y tengo 12 años. Estoy cursando aceleración, que es un programa de aprendizaje. Este curso me lo recomendó mi papá cuando me dijo que si me quedaba grande la escuela pues hiciera aceleración en el Villas. En casa aprendí un poquito a dividir y multiplicar, también a veces mi mamá lee conmigo. De mi infancia recuerdo que la escuela me costaba mucho trabajo porque yo era muy demorado para todo y perdí varias veces el mismo curso por no copiar todo. Este año aquí en el Villas he aprendido a escribir un poco más, a mejorar mi lectura, las operaciones de matemáticas y la verdad la profe me tiene mucha paciencia, no como en el otro colegio que la otra profe me regañaba por lento. La lectura es importante para aprender muchas cosas, por lo menos cuando empezamos clase con la profe, pues arrancamos con lectura y unas preguntas, ella nos lee muy bien y nos explica cosas chéveres, después del descanso hacemos matemáticas y ya. Con mis compañeros a veces jugamos y también repasamos las clases. Con este curso estoy mejorando y siento estar más bien que antes, por ejemplo, sumo mejor, leo un poco mejor y doy buenas respuestas del módulo. Sé que hay compañeros que van un poco más avanzados que yo, pero la idea es esforzarme para avanzar y ojalá alcanzarlos. En el otro colegio no había aceleración y no enseñaban tanto como aquí sí lo hace la profe, es que hasta en el trato con los compañeros, allá me gritaban, no me tenían paciencia, aquí ella me hace sentir bien con sus palabras y apoyo. El módulo tiene buenas lecturas y preguntas chéveres para trabajar. Cuando termine aceleración quiero pasar a grado 6° porque es un curso más avanzado que aquí, y la lectura también avanza al no repetir las palabras y leer con buena entonación.

Estudiante 8

Buenas, soy _____, tengo 12 años y estoy en aceleración con la profesora _____. Vivo en Bogotá con mi papá y mi hermana, pero nos vinimos de la Costa hace como 3 años porque le ofrecieron un trabajo a mi papá. En la Costa no estudiaba tanto porque mi papá casi no nos dejaba salir de la casa, aquí en Bogotá él me matriculó en aceleración por mi edad y vamos de a poquito porque es mucho lo que uno ve aquí en el Villas. Me gustan las lecturas y las cosas que la profe nos dice, siempre me pone a pensar en cosas.

Tengo artos amigos y me hablo con todos, es una buena oportunidad para mí y para poder aprender muchas cosas. La lectura casi no me gustaba, pero ahora que aquí leemos me encantan los cuentos.

Estudiante 9

Buenos días, soy _____, tengo 12 años y estoy en el grado aceleración. Nací en Bogotá y vivo en Bosa el Porvenir con mi mamá, mi tía y mis primos. Cuando era chiquito recuerdo que salía a jugar con mis amigos, teníamos un balón y echábamos fútbol. Antes de irme con mis amigos mi mamá siempre me decía que tuviera cuidado, que jugara sin violencia, que respetara y que hiciera bien las cosas.

Frente a la escuela siento que mi mamá me educó muy bien porque me encanta leer, hay personas a las que casi no les gusta, pero a mí sí. Me va muy bien con mis compañeros y con la profe, he aprendido a ser más respetuoso y tengo más hábitos que antes. Me gusta estar con la profe porque aquí recibimos inteligencia y sabiduría, eso es lo bueno de leer con ella, ya no me hace tanta falta mi otro colegio porque con la profe nueva he aprendido a compartir con los demás. Aunque a veces extraño mi colegio anterior porque enseñaban buenas cosas, pero como yo vivía con mi papá y ahora vivo con mi mamá pues no pude seguir estudiando más allá, pero bueno, el Villas es buen colegio también.

En el otro colegio veía materias específicas, aquí también, pero tenemos un módulo con mucho por leer y mucho por hacer, eso hace una diferencia fuerte. En aceleración leemos mucho cada día, y la profe también nos lee y reflexionamos entre todos. Me gusta la lectura, las respuestas, los dibujos, las actividades de grupo y la escritura. No me gusta llenar tantas páginas del libro. Espero pasar a 6° y ser más juicioso.

Estudiante 10

Hola, soy _____, tengo 15 años. Nací en Bogotá y vivo en el barrio Bosa El Porvenir con mi mamá. Estoy cursando aceleración. Llegué al Villas porque perdí dos veces el mismo curso y pues no me recibían en ningún colegio más.

De mi infancia recuerdo que jugaba con una muñeca bonita, la bañaba, la vestía y yo le daba clase pues ella era mi alumna y le enseñaba cosas buenas. A veces le contaba mis cosas y leíamos las dos, pero fui creciendo y me empezó a dar pena, así que un día la dejé en el cajón de la ropa y allá quedó bien guardadita.

Del colegio donde venía había mucha gaminería, siempre había problemas, aquí con mis compañeros me la llevo bien y ya no soy tan agresiva, la profe nos habla mucho y creo que eso me cambió bastante la vida, ya que mi mamá poco tiempo tiene para hablarme y escuchar mis problemas.

Le doy gracias a mi profe porque gracias a ella soy alguien en la vida. Recuerdo que un día ella hizo una lectura literaria que llevó al salón sobre los rostros, y me quedé pensando mucho en eso, en su reflexión. Desde ese día intenté ser distinta y en verdad he cambiado, mi mamá me dice que parezco otra y sí, es que soy otra.

La lectura y el estudio me han ayudado a ser buena alumna, ahora al menos hago tareas, me gusta mucho estar aquí por lo que se aprende y bueno, he perdido mi tiempo pero aquí intento recuperarlo.

Estudiante 11

Buenos días, soy _____, tengo 15 años y comparto el grado aceleración de la profe _____.

Nací en Bogotá pero mi mamá viene de Barranquilla, aquí vivimos con ella, mi hermana y mi sobrina. Recuerdo que cuando estaba más pequeño jugaba con mi abuelito, él era quien me cuidaba mientras mi mamá y mi hermana salían a trabajar, muchas veces me regañaba por cosas que yo hacía pero igual me ponía planas y en una de esas me enseñó las vocales, después de él se murió fue cuando nos vinimos a vivir a Bogotá.

Mi abuelito me enseñó a leer, con mi mamá he practicado poco pero y ahora con la profe he mejorado un poco mi ritmo.

Del colegio donde estaba antes pues las cosas se pusieron mal porque yo no cumplía, me daba pereza hacer las cosas y casi no iba, por eso me atrasé, perdí el año y me quedé un buen tiempo en la casa. Ya este año pude estudiar y por eso estoy en este colegio. Solo quiero aprovechar la oportunidad y luchar por ser una mejor persona, es que cuando uno está en la escuela a ratos las

amistades le hacen a uno olvidar lo que las mamás quieren que uno sea. Me gusta lenguaje y la lectura, cómo la profe hace su trabajo con nosotros y con el módulo, se ve que es esmerada para que entendamos lo que explica, por eso me agrada mucho, pero a mí casi no me gusta escribir, yo lo hago porque ella siempre me convence con su actitud. Por eso quiero pasar este año y llegar a 6° leyendo bien, haciendo todo bien y pues siendo una mejor persona.

Estudiante 12

¿Cómo está?, me llamo _____, tengo 11 años y curso 3°,4° y 5° en un solo grado, se llama aceleración.

Nací en Bogotá y vivo en Bosa con mi mamá y mi hermana mayor. Cuando estaba más pequeña recuerdo a mi abuela y a mi papá, después de mucho tiempo fue cuando me quedé a vivir solo con mi mamá y mi hermana porque mi papá se olvidó de nosotras.

De mi mamá siempre me acuerdo de que me enseñó qué es lo malo y qué es lo bueno, que si hago algo malo pues me puede dar una trilla. A mi mamá no le gusta leer, pero yo sí le leo cuando tenemos alguna nota que nos dictan del colegio, o cuando vemos una película. Mi relación con la profe y mis compañeros es bien. En este curso tengo posibilidades para aprender cosas interesantes e importantes, me aporta temas de los módulos y aprendo más, me gusta que nos respetan y los espacios para compartir con todos. La lectura es compartida, la profe me enseña, me explica y aprendo, pero casi no me gusta escribir. Yo no pude seguir estudiando en el otro colegio porque una profesora me amenazó con que me iba a meter en una caja y cuando le conté a mi mamá pues decidió pasarme para aquí. De todas formas había repetido el año dos veces. Quiero terminar este año bien, estudiar en el otro nivel y echar pa' lante.

Estudiante 13

Buenos días, mi nombre es _____, tengo 12 años y estoy en el curso aceleración, nací en Santander, actualmente vivo en Bosa solo con mi abuelo. De mi infancia recuerdo a mis padres y con ellos la pasaba muy bien, pero hace mucho fallecieron en un accidente y no pude seguir estudiando. Ellos me enseñaron los buenos modales y aprender a respetar a los demás. En las tardes con mi abuelo la paso bien y compartimos muchas cosas, hasta lecturas. Para mí la lectura es importante porque resuelvo los problemas. La relación con mis compañeros es bien porque no me molestan y compartimos mucho, con la profe es mejor porque me cae súper bien y me gusta estar con ella. Con este proyecto tengo posibilidades porque me brinda cosas buenas y conocimientos de sociales, matemáticas, lenguaje y ciencias, lo mejor es la forma en que la profe nos orienta desde los módulos y lo que hace para que aprendamos, desde las lecturas hasta su preocupación por resolver los problemas que se dan con los compañeros. Menos mal estoy en el

Villas con la oportunidad de estudiar, porque si no, me quedaría en 2°. El colegio anterior era muy pequeño y no me servía de mucho, prácticamente solo me cuidaban hasta que mis papás me recogían, en este nuevo colegio pues es más grande y sí me sirve. De este modelo me gusta todo, compartir, leer mucho y dibujar, pero poco me gusta escribir. Cuando termine aceleración aspiro a estar en otro curso avanzado y portarme bien.

Estudiante 14

Buenos días, me llamo _____, tengo 12 años y soy de Sucre. Vivo solo con mi mamá aquí en Bogotá. De mi infancia recuerdo mucho los juegos y que me obligaban a leer, por eso no me gusta mucho. Digamos que en aceleración no me va tan mal, pero he mejorado un poquito mi lectura, solo que no me sigue gustando mucho, pero el módulo sí me llama la atención porque tiene cosas por responder, porque además puedo escribir y hacer más cosas. Un día en aceleración es llegar, sacar el módulo, copiar, responde preguntas, leer, ya después la profe nos hace cosas de matemáticas. En el otro colegio casi no aprendí mucho, por eso me retiré, aquí se hace más y se aprende más, siento que soy más pila y que pongo más atención que antes. La relación con mis compañeros no es tan buena porque me molestan mucho y la profe los tiene que regañar, por eso mi relación con ella es muy buena. A este programa no le cambiaría nada y más bien hablaría de más respeto por parte de los profesores hacia los niños, la lectura sería buena para fomentarlo.

Estudiante 15

Hola, mi nombre es _____, tengo 12 años, curso aceleración. Nací en Bolívar y vivo con mi mamá y mi hermana aquí en Bogotá. Recuerdo cuando más pequeño jugar con mis papás y pasarla chévere. Ellos me enseñaron que debo portarme bien en donde me encuentre y aprender a compartir y ser respetuoso.

En las tardes me gusta leer un rato después de ver televisión y hacer tareas, a veces me va mejor con mi mamá cuando compartimos cosas de algún libro. La lectura es importante para saber cosas y compartir conocimientos. La relación con mis compañeros es medio medio porque a veces peleamos, discutimos, jugamos, digamos que hay conflictos como todo. Con la profe _____... bien, reímos, charlamos y me regaña cuando le toca. Aquí tengo posibilidades porque ella me enseña cantidad de cosas que me sirven para la vida. Me aporta lectura, organizar mis cuadernos y escritura. No pude seguir estudiando en Bolívar porque nos vinimos con mi mamá. La profesora de allá nos gritaba, nos encerraba en el salón, pegaba y halaba del cabello, en cambio aquí la profe se porta bien con nosotros. Del módulo me gustan las lecturas y escribir. Cuando termine aceleración quiero seguir estudiando y hacer mi carrera de policía.

Anexo 5. Formato entrevista semiestructurada

Propósito:

Indagar por el rol de la docente en el proceso de lectura y la inclusión de los estudiantes del grupo aceleración del aprendizaje.

Temáticas propuestas para la conversación

(En algunos casos se usará la pregunta abierta)

DIMENSIÓN – DESDE LECTURA Y DIDÁCTICA DE LECTURA-	PREGUNTA O ASPECTO A NARRAR
Reseña biográfica	1. Nombre 2. Grado que orientas 3. ¿Por qué decidiste trabajar con el modelo aceleración del aprendizaje?
Escenario cultural del aula	4. ¿Qué importancia tiene la extraedad para el modelo aceleración del aprendizaje? 5. ¿Qué concepción tienes de la extraedad? 6. Describe la experiencia de trabajo con estudiantes en condición extraedad. 7. ¿Qué aspectos formativos en lectura le aporta el modelo aceleración del aprendizaje a los estudiantes para el desenvolvimiento de su vida cotidiana?
Factores sociales	8. Actualmente, ¿Cómo evidencias la relación con tus estudiantes y el trato que recibes? 9. Como docente, ¿qué trato impartes en el aula? 10. ¿Cómo se manifiesta la posibilidad de inclusión en el aula con el apoyo del modelo de aceleración?
Rol en el aula	11. ¿El modelo te propone un rol específico en el aula?; (¿Cuál es?). 12. ¿Hay alguna exigencia particular para tu trabajo en el aula?
Didácticas de lectura	13. ¿Qué importancia tiene la lectura para el modelo aceleración del aprendizaje? 14. ¿Desde lo propuesto por el Modelo de Aceleración hay alguna didáctica de lectura específica que oriente este ejercicio en el aula? 15. ¿Qué actividades de lectura son las que más desarrollas en el aula con tus estudiantes?; ¿Estas son propuestas por tu trabajo autónomo docente o por el modelo? 16. ¿Qué relación evidencias entre las actividades de lectura trabajadas en el aula y los procesos de inclusión?
En cuanto al grupo de aceleración	17. Breve descripción del grupo. 18. ¿Cómo se manifiesta la diversidad en ese grupo? 19. Gustos y aspectos positivos del mismo.

En cuanto al Programa Aceleración del Aprendizaje	
Generalidades	<p>20. Diferencias entre el aula de aceleración y las demás (aulas regulares) del colegio.</p> <p>21. Beneficios pedagógicos del modelo de aceleración del aprendizaje evidenciados en tu grupo de estudiantes a partir de los procesos de lectura.</p>
Perspectivas pedagógicas	22. ¿Qué aspectos del taller de formación docente marcan tu práctica de aula con respecto a la lectura y la inclusión?
Material (Módulos de trabajo)	23. Frente al módulo, ¿Qué percepción tienes de él?; ¿Cuál crees que tienen los estudiantes?; si pudieras, ¿lo cambiarías por otra estrategia?, ¿cuál?.

Anexo 6. Entrevista semiestructurada para la docente

DOCENTE DEL PROGRAMA ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE: XXXXXXXXX

ENTREVISTADOR: OSCAR QUINTERO.

Entrevistador: Bien, buenos días estamos acá con mi compañera XXXXXX quien orienta aceleración del aprendizaje y ella amablemente accedió a concedernos esta entrevista, así que muy buenos días.

Docente: Buenos días.

Entrevistador: Cuéntanos algunos datos sobre tu historia, una reseña sobre ti, biográfica, ¿cómo te llamas?.

Docente: Mi nombre es XXXXXX eeehhhh cumplí 39 años hacer poco, llevo de docente 10 años. Tengo un hijo, soy madre cabeza de familia.

Entrevistador: ¡Listo!, ¿actualmente estás orientando grado de aceleración, ¿no?.

Docente: Si señor.

Entrevistador: Muy bien, ¿y por qué decidiste trabajar con este modelo?.

Docente: Bueno, este fue como una sorpresa para mí porque en realidad yo venía para aula regular y este proyecto lo estaban abriendo aquí en el colegio Villas del Progreso desde el 2009, pero ningún profesor se responsabilizaba porque sabía que tenían que trabajar con chicos extraedad, y pues estos chicos por la indisciplina, por todas esas cosas, los profesores no se someten a llevar este proyecto adelante.

Entrevistador: Correcto, tú acabas de mencionar un dato importante que es la extraedad, no. ¿Qué concepción tienes tú de la extraedad?, ¿Qué es la extraedad para ti?.

Docente: La extraedad es una edad más que lo necesario para ciertos cursos, por ejemplo: Para tercero, para cuarto y quinto un niño de 13, 14 y 15 años ya se excede en edad para poder estar en esa aula regular.

Entrevistador: Bien, exactamente esa extraedad ¿qué importancia tiene para este modelo?, ¿Por qué es importante?.

Docente: Es lo básico, para este modelo precisamente porque son chicos que son rechazados de otros colegios, rechazados de los salones, precisamente por tener una edad superior a la usual para esos cursos.

Entrevistador: Bien, descríbenos brevemente ¿cómo es tu experiencia de trabajo con estos chicos extraedad?.

Docente: Estos chicos extraedad siempre llegan antes, pasan por las manos de la profesora XXXXX por el curso que se llama Procesos Básicos, ellos allí llegan sin saber leer, ni escribir, aquí ya pasan a mis manos y saben leer, escribir y las operaciones básicas, entonces cuando ellos ya llegan a mi salón, ellos ya llegan sabiendo prácticamente lo que es la base y empezamos a desarrollar esos módulos que son siete, siete módulos durante todo el año.

Entrevistador: Correcto, muy bien, precisamente tú hablas sobre unos módulos, unos aportes, ¿qué aspectos le aporta exactamente la aceleración del aprendizaje a los estudiantes para enfrentar la realidad?.

Docente: Bueno, estos módulos, este proyecto es muy importante porque los chicos ya llegan... ellos llegan siempre a la defensiva porque siempre la extraedad, porque son rechazados de varios colegios, por la necesidad del estudio, entonces al ellos llegar así, llegar con la propuesta de mejorar, ellos vienen con ese propósito ¿no?, vienen con el propósito de mejorar de aprender más, estos módulos les enseñan mucho sobre la vida diaria porque ellos tienen que aprender por ejemplo a hacer porcentajes, a hacer estadísticas, a hacer todo eso, todo esto viene dentro de los módulos.

Entrevistador: Bien, ya en cuanto a ciertos factores sociales, actualmente ¿cómo evidencias tú la relación y el trato que recibes por parte de estos niños de aceleración?.

Docente: Buenos los muchachos, bueno a veces se equivocan, porque por la amistad que se les da, ellos pensarán ya la profe es una amiga más y entonces a veces se pasan de calidad y entonces ya me toca cortarles un poquito, volverme otra vez la profesora rígida, la profesora regañona, pero es volver otra vez... eso es un tire y hale diario porque la idea es de que ellos se queden, no que se salgan.

Entrevistador: Muy bien, como docente hablando de eso, ¿qué trato impones tú en el aula con ellos?.

Docente: Bueno, ellos son como unos hijos para mí, ellos llegan con sus problemas, llegan con sus dificultades, me hacen un... mejor dicho, yo digo que lo que he vivido con ellos no lo he vivido todavía con mi hijo y entonces me hacen sentir que sí que vale la pena estar acá.

Entrevistador: Muy bien, ¿cómo crees que se manifiesta esa posibilidad de inclusión en este modelo de aceleración, teniendo en cuenta pues la condición de extraedad de los muchachos?.

Enoris: Inclusión... ellos, para ellos la inclusión a nivel colegio es difícil, es difícil porque no es nada fácil de que un profesor ¡aaahhh! tienen que ser los de aceleración, claro como ellos siempre hacen, si? ... Entonces ellos están como que no, les dice así... entonces toca es a ellos hablarles de tal manera que ellos vean la necesidad de un buen comportamiento, precisamente porque ellos están aquí es a demostrar que pueden, no que por la indisciplina los tienen que sacar.

Entrevistador: Bien, ya en cuanto al rol tuyo en el aula, ¿el modelo te genera algún rol en específico?.

Docente: Sí, el rol mío es tengo como cinco roles, de psicóloga, de profesora, de mamá, mejor dicho los roles habidos y por haber porque con ellos es diferente a un aula regular, porque ellos llegan con sus dificultades diarias, entonces muchas veces llegan aaahhh que no quieren trabajar un módulo y les da lo mismo si los regaña o no, entonces uno tiene que saber el motivo por el cual por qué hacen eso, que los lleva a actuar de esa manera.

Entrevistador: Correcto, y teniendo en cuenta lo que acabas de decir, ¿hay alguna exigencia entonces en particular para tu trabajo en el aula?.

Docente: Pues exigirme a mí misma, que a pesar de que me saquen el mal genio, ya cambiar de actitud al rato, porque si todo el día ando de mal genio entonces ellos no, igual les va a dar.

Entrevistador: Bueno, frente al tema didácticas de lectura, ¿qué importancia tiene la lectura para este modelo?.

Docente: La lectura es súper importante, muy básico, cuando ellos inician, inician con un módulo que se llama nivelación, precisamente para proyectarlos a ellos a la lectura ¿no?, porque estos proyectos estos módulos van diariamente unas lecturas, lectura, y al chico que no le gusta leer es el chico que se queda atrasado, es el chico que no ve la necesidad de investigar, es el chico, porque tienen que traer investigaciones tienen que traer todo para ir complementando lo que van a hacer durante el día.

Entrevistador: Bien, desde lo propuesto por este modelo Enoris ¿hay alguna didáctica de lectura específica que oriente exactamente ese ejercicio lector?.

Docente: Sí, aquí ellos tienen una biblioteca, la idea de la primera lectura porque se disfruta de la lectura, es que ellos no se basen al módulo, sino escojan el libro que ellos deseen, y lo van a leer, y lo van a pintar y van a comentar con sus compañeros en público y todo en base al tema del que hayan escogido completamente diferente al del libro.

Entrevistador: Correcto, ¿qué actividades de lectura son las que más se desarrollan en el aula con los estudiantes?.

Docente: La lectura entre ellos mismos, entre el mismo grupo de trabajo ellos tienen su lectura, por ejemplo ahorita llegan, estábamos leyendo sobre la selección Colombia, entonces ellos les interesa mucho y más sabiendo que Colombia quedó también en el mundial, entonces quieren saber cómo se selecciona el grupo, eso a cada grupo le tocó un tema y ellos lo investigan y lo leen y lo releen porque van a hacer una entrevista y todo esto a los demás compañeros.

Entrevistador: Bien, entonces, en ese caso, ¿esas actividades las propone el módulo o es propuesta tuya de trabajo autónomo?.

Docente: Bueno hay una parte que es del módulo, por ejemplo, la lista de jugadores, qué edad tienen, cómo se desempeñan en la selección y todo eso, pero hay temas que tienen que profundizar más, por ejemplo, ellos están viendo Colombia, también con sus departamentos y capitales, pero ahí no está, entonces se les anexa otras cosas más para que ellos tengan más conocimiento y más cosas, por ejemplo, hoy aprendieron los cinco nombres diferentes que ha tenido Colombia hace 200 años atrás hasta ahora.

Entrevistador: Interesante esa parte. Ya para finalizar esta parte de lectura, ¿qué relación evidencias tú, entre las actividades de lectura que se hacen acá en el aula y los procesos de inclusión? tú hace rato hablabas de inclusión en el colegio, inclusión en la escuela, entonces ¿qué relación hay entre esa lectura y esa inclusión?.

Docente: Bueno la lectura, pues ellos, para los chicos que los incluyan es siempre difícilito porque en realidad entre ellos mismos, ellos mismos, como dicen por ahí, que los bomberos no se pisan la manguera, entre ellos mismos, ellos mismos se hacen la misma guerra y todo. Unos con otros compartiendo lo que traen lo que, las investigaciones, los trabajos, todo esto, pero... ahí vamos a ver como se hace.

Entrevistador: O sea que la idea es que ellos compartan entre sí, de eso se trata, el proceso de inclusión. Enoris, ¿cómo se manifiesta la diversidad en este grupo?.

Docente: Si, hay mucha see, hay mucha variedad porque aquí tengo chicos de 3° que estaba en 2° de primaria con una edad de 13 años, 14 años, 12 años, entonces qué pasa, ellos tienen que hacer el 3°, el 4° y el 5°, son tres cursos en uno, entonces ellos al principio piensan que se les va a llevar un proceso idéntico al del aula regular, mientras que aquí es por medio de los módulos y estos módulos son los que les dan pías a ellos para avanzar estos tres años.

Entrevistador: Bien, si yo te pidiera una breve descripción de tu grupo, ¿qué dirías?.

Docente: Mi grupo es muy variado, mi grupo las niñas, eee... las niñas tienen una manera de actuar diferente, son más cariñosas, son más allegadas. Los chicos con su fuerza son colaboradores, ellos están pendientes de lo que hace falta, van, traen, ¿sí?, ellos son muy variados precisamente por las edades que tienen.

Entrevistador: Ujum, bien, y algún aspecto positivo que encuentres de ellos y uno negativo, si así consideras que hay.

Docente: Si, el positivo de ellos es la colaboración, ellos están dispuestos. Si yo les digo *vamos muchachos a hacer esto, vamos a hacer lo otro*, ellos están dispuestos a trabajar. Lo difícil, lo negativo de los chicos es que ellos no aceptan otro profesor diferente, entonces, la idea mía sería que ellos variaran de profesor porque ya me ven a mí y lo que diga la profesora es, y llega otro profesor y *ay, no, ese no*. Entonces, es eso.

Entrevistador: Correcto, ¿qué diferencias encuentras tú?, ¿qué podrías decirnos Enoris frente a tu aula de aceleración y las otras aulas regulares que aquí en el colegio Villas del Progreso hay?.

Docente: Bueno, aquí es... aquí mi salón es bueno porque los muchachos y yo hacemos un ambiente agradable, a pesar de que tienen sus dificultades el ambiente de mi salón es agradable porque compartimos mucho, eee, ellos me conocen bien, yo creo que ellos me conocen tan bien, como yo a ellos.

Entrevistador: Correcto, además que, yo veo Enoris, para agregar un poco a la pregunta, según lo evidenciado, es que aquí hay biblioteca, ¿no?, y que estás tú toda la mañana con ellos, lo cual es importante para generar diferencias entre el aula de allá, el aula regular y la de aceleración.

Hablando de los beneficios pedagógicos de este modelo de aprendizaje, de aceleración, eee, desde los procesos de lectura, ¿qué aspectos positivos desde lo pedagógico se pueden ver en los estudiantes desde lectura?

Docente: La lectura, que les influyen mucho para que los chicos les agrada leer, investigar, los seducen con temas agradables para que ellos se acerquen, por eso estaba recalcando lo de la selección, a ellos les parece muy agradable por lo que James, lo que Falcao, que quién es James, que quién es Falcao, todo eso les interesa, entonces ellos se van al internet, investigan, leen, profe mire traje esto, tal cosa, entonces los motivan es para que ellos trabajen prácticamente solos.

Entrevistador: Correcto, bien, generar cierta autonomía.

Docente: Autonomía.

Entrevistador: Eee, según el taller sobre aceleración, digo, “el manual operativo”, hay unos aspectos donde hablan de unos talleres de formación, y el mismo módulo habla de un aporte que Merani hizo, si mal no estoy en el 2010, entonces, lo primero sería:

¿Qué aspectos de ese taller de formación o de los talleres que reciben los docentes del programa aceleración marcan tu práctica docente frente a la lectura y la inclusión? Eso sería lo primero.

Docente: Bueno, a nosotros siempre que nos hacen esos talleres, eee, primeramente, nos colocan un psicólogo, las primeras horas son como de integración con diferentes profesores sobre lo bueno que hemos aprendido de los muchachos porque nosotros aprendemos mucho de los muchachos, entonces esos son como preguntas de relax.

Después llegamos a una parte pedagógica, que más o menos siempre dura dos horas, que es para la planeación y el día a día que se realiza con los muchachos. Entonces es un día larguito, pero siempre lo primero que nos colocan es una actividad de integración con los mismos docentes de las aulas de volver a la escuela.

Entrevistador: Correcto, bien, lo segundo es el aporte de Merani, ¿Cómo se evidencia ese aporte de Merani aquí en el aula desde el módulo?, ¿qué se ve de Merani en el módulo y aquí en el salón?.

Docente: Bueno, Merani lo que hizo fue mejoras, por así decirlo, al módulo, porque los módulos eran más cortos, más sencillos, entonces ellos trataron de meterle más temas para que los chicos investigaran más, más lectura, más... entonces si se siente el cambio que hubo y fue bastante, yo ya llevo siete años en el proyecto y en estos últimos dos años, el año pasado y este que cambiaron los módulos, se ha visto bastante cambio en los muchachos, más conocimiento.

Entrevistador: Mayor conocimiento, bien. Precisamente de ese módulo, el material, ¿qué percepción tienes tú de él?

Docente: Qué percibo yo, bueno que mejoraron las lecturas pero... qué les comento yo, las lecturas son muy buenas, son bien centradas y todo, lo que pasa es que los muchachos en el momento en que van a desarrollar los talleres, ellos leen pero a veces ni los saben aplicar con las preguntas que salen, porque hay veces unas más complicadas, y así, entonces sí le falta es a veces como estar más en el aula para que sepan cómo es que se desarrollan los chicos con las lecturas que están haciendo.

Entrevistador: Entonces de acuerdo con eso que dices, si tú pudieras cambiarle algo al módulo, como una estrategia, ¿qué le cambiarías?

Docente: Eee, le cambiaría lo largo de los días de trabajo porque hay días que duramos haciendo hasta un solo taller, entonces es bastante extenso.

Entrevistador: Correcto, pero... ¿dejarías lo de lectura, lo cambiarías o quitarías otras cosas?

Docente: Aumentaría algunas cosas de lectura y matemáticas, aplicaría en eso.

Entrevistador: Ya para finalizar profe Enoris, ¿cuál crees que es la percepción que tienen los estudiantes del módulo?

Docente: Ellos se aburren, yo sí se los digo así (Risas), toca estar cambiando la actividad porque hacen unas 2 horas, pero 3 y 4 no lo hacen porque saben que les toca leer bastante e investigar, les toca desarrollar preguntas, entonces no lo van a hacer, yo sí digo eso.

Entrevistador: Bueno, entonces, eso es todo profe Enoris, te agradezco mucho tu tiempo y muy amable por haberme abierto las puertas de aceleración y continuaremos este proceso en observación y una de las sesiones que trabajaré con los chicos en lectura.

Muchísimas gracias.

Docente: Ok, bueno.

Anexo 7. Rejilla de análisis de contenido

MEN - Documento Plan Operativo Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (2010)

Para una lectura específica de la rejilla, se utilizó el color **amarillo** en algunos datos para identificar reflexiones de pensamiento analítico, según Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995), en cuanto a la codificación por color.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	DATOS DEL DOCUMENTO (EVIDENCIA CUALITATIVA)	REFLEXIÓN DESDE LOS DATOS (MEMORANDOS Y CODIFICACIÓN ABIERTA –Teoría Fundamentada de <i>Strauss</i> y <i>Corbin</i>)	SOPORTE DE TEORÍA Codificación (Categorías) y teoría (Categorización inductiva: Las categorías emergen de los datos – Según <i>Elsy Bonilla</i>)
¿Qué características presenta el modelo Aceleración del Aprendizaje?	“Es un modelo educativo flexible que atiende población en extraedad entre los 10 y los 15 años de edad que no ha podido culminar su primaria”.	El Modelo Aceleración del Aprendizaje es considerado flexible (Pedagogía Flexible) y atiende estudiantes en condición de extraedad (Relación entre la edad del estudiante y la esperada para cursar determinado grado) .	Modelo educativo flexible Son modelos educativos diseñados con estrategias escolarizadas y semi-escolarizadas que se implementan tanto en zonas rurales como urbanas. Estos procesos convencionales y no convencionales de aprendizaje cuentan con metodologías flexibles, diseño de módulos con intencionalidad didáctica y articulación de recursos pedagógicos que a través de la formación de docentes y el compromiso comunitario, fortalecen el ingreso y retención de la población en el sistema. http://www.mineduccion.gov.co/1621/article-212405.html
	“Permite a los estudiantes avanzar varios grados en un año y superar su desfase edad-grado”.	Permite que los estudiantes avancen varios grados en un año , superando su desfase (Connotación negativa) entre edad-grado.	Desfase edad-grado
	“Se implementa a través de proyectos interdisciplinarios que ubican al estudiante como centro del proceso de aprendizaje”.	El estudiante es el centro del proceso de aprendizaje (Rol del estudiante).	El estudiante es el centro del proceso
	“El ideal es que el estudiante desarrolle las competencias básicas y recupere la confianza en	El objetivo es que el estudiante desarrolle competencias básicas, que recupere la	Educación popular Freire creó un método de alfabetización que en la medida en que los iletrados aprendían a

	sí mismo y en su capacidad de aprender, de modo que pueda continuar en el sistema educativo”.	autoconfianza y la capacidad de aprender dando continuidad a su proceso en el sistema educativo (Desarrollo de competencias, aspectos de autoconfianza, continuidad en el sistema – Posibles principios de relación con la Educación popular).	leer y escribir, iban dialogando sobre problemas de su realidad y buscando alternativas para transformarlos. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=279&clang=3
	“Este proyecto dura un año lectivo”.	La duración del Modelo es de un año lectivo (Tiempo establecido en el marco escolar).	Un año académico (Tiempo de formación académica)
	“Los estudiantes desarrollan un módulo de nivelación que permite reforzar sus desempeños en lectura, escritura y conocimientos matemáticos básicos, al tiempo que se familiarizan con la metodología del Modelo, y seis proyectos interdisciplinarios”.	Los estudiantes pueden reforzar sus desempeños lectores y escriturales mediante el trabajo de proyectos interdisciplinarios. (Implementación de proyectos interdisciplinarios).	Pedagogía de proyectos La estrategia formativa que tiene como estandarte profundizar en el aprendizaje, sin dejar de lado la enseñanza. Se preocupa por el trabajo colaborativo de los proyectos, logrando con ello “el desarrollo de personalidades sólidas, flexibles y solidarias” (Joliber, 2002). http://www.transformacion-educativa.com/articulos-sobre-educacion/41-pedagogia-por-proyectos-un-camino-formativo-entre-docentes-y-estudiantes
¿Cuál es el contexto histórico de éste modelo en Colombia?	“El Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje surge en Brasil, en 1995 para erradicar el fenómeno de la extraedad en las escuelas, tratando de atacar también problemas como la marcada repitencia y los altos índices de deserción escolar. Dados sus excelentes resultados, en 1998 el gobierno colombiano decidió implementarlo en el país”.	El modelo surge en Brasil para erradicar el fenómeno extraedad en las escuelas, se implementa en Colombia desde 1998 (Fenómeno de Extraedad – Connotación negativa).	Implementación en Colombia en 1998
	“En el año 2000, se realizó una prueba piloto con población rural en extraedad de los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y la	En el año 2000 se realizó una prueba con población rural en extraedad de los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila,	Prueba inicial con población rural en 2000

	población urbano-marginal en Bogotá”.	Risaralda, Santander y la población urbano-marginal en Bogotá (Prueba inicial con población rural).	
	“Entre 2009 y comienzos de 2010, se adelantó un proceso de cualificación del Modelo en el marco de la política educativa de calidad del Ministerio de Educación Nacional; así, se actualizan los módulos, teniendo en cuenta los referentes de calidad (lineamientos curriculares, Estándares Básicos de Competencias y orientaciones pedagógicas y generales) y se diseña una Guía Docente y un Manual Operativo en los que se presentan los fundamentos, los objetivos, la estructura del modelo educativo y se les ofrece a docentes y directivos docentes pautas para su adecuada implementación, funcionamiento y sostenibilidad. Para esto, el ministerio contrata a la fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani”.	Entre 2009 y comienzos de 2010, se adelantó un proceso de cualificación del Modelo en el marco de la política educativa de calidad del Ministerio de Educación Nacional (Lineamientos Curriculares; Estándares básicos de competencias; Orientaciones pedagógicas) <i>Se actualizan los módulos. Se diseña una guía docente. Se diseña un manual operativo. Se ofertan pautas para la implementación del modelo, su funcionamiento y sostenibilidad.</i> Responsable de esta tarea FUNDACIÓN ALBERTO MERANI.	Cualificación del modelo entre 2009 y 2010 en el marco de la política educativa de calidad. Actualización de módulos por parte de la Fundación Alberto Merani , a partir de los Lineamientos Curriculares; los Estándares básicos de competencias; y algunas Orientaciones pedagógicas.
	“Hoy en día, Aceleración del Aprendizaje se ha implementado en todo el territorio Nacional”.	Actualmente en todo el país se implementa el modelo Aceleración del Aprendizaje.	Cobertura del programa en todo el país.
Como Modelo, ¿Cuál es el Marco Legal que presenta?	“La legislación colombiana cuenta con un entorno normativo, que desde la Constitución Nacional, busca responsabilidad del Estado frente a los niños, niñas y jóvenes en cuanto a la generación de condiciones necesarias para su acceso y permanencia en un	Amplio entorno normativo del Modelo Aceleración del Aprendizaje.	Amplio soporte normativo

	sistema educativo de calidad".		
	<p>“El Ministerio de Educación Nacional en respuesta al requerimiento del artículo 67 de la Constitución Nacional, que establece como una de las obligaciones del Estado “(...) garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar para los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”, ha generado los mecanismos que permiten a la población acceder, y promocionarse en condiciones apropiadas de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad. El Modelo Aceleración es uno de estos mecanismos, pues dentro de sus objetivos centrales esté el garantizar el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en situación de extraedad al sistema educativo”.</p>	<p>Constitución Nacional (Art. 67 – Acceso y permanencia en el sistema educativo).</p>	<p>Acceso y permanencia en el sistema educativo (Constitución Nacional - Art. 67).</p>
	<p>“El Artículo 4 de la Ley 115 del 1994 establece que “El Estado deberá atender los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación; velando por la cualificación y formación</p>	<p>Ley 115 del 1994 (El Art. 4 - Calidad y mejoramiento de la educación).</p>	<p>Calidad y mejoramiento de la educación (Ley 115 del 1994 – Art. 4).</p>

	<p>de los educadores, la promoción docente, los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo”.</p>		
	<p>“El Código de la Infancia y la Adolescencia (Art. 41) señala como una responsabilidad del Estado colombiano “[...]garantizar las condiciones para que los niños y las niñas desde su nacimiento tengan acceso a una educación idónea y de calidad, bien sea en instituciones educativas cercanas a su vivienda, o mediante la utilización de tecnologías que garanticen dicho acceso, tanto en los entornos rurales como urbanos; asegurando los medios y condiciones que les garanticen la permanencia en el sistema educativo y el cumplimiento de su ciclo completo de formación”.</p>	<p>El Código de la Infancia y la Adolescencia (Art. 41 – Acceso a educación).</p>	<p>Acceso a educación (Código de la Infancia y la Adolescencia- Art. 41).</p>
	<p>“Los pronunciamientos de la corte constitucional, en particular el auto 251 de 2008 donde ordena al Estado colombiano [...] el diseño e implementación del Programa para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al Desplazamiento Forzado[...], lo que supone que la Secretaría de Educación debe promover políticas y proyectos enfocados a reducir el impacto de las barreras de acceso, permanencia y adaptabilidad al sistema educativo, que para este</p>	<p>Los pronunciamientos de la corte constitucional (Auto 251 de 2008 - Diseño e implementación de Programas para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al desplazamiento Forzado).</p>	<p>Diseño e implementación de Programas para la Protección Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes frente al desplazamiento Forzado (Pronunciamientos de la corte constitucional – Auto 251 de 2008).</p>

	<p>caso, como lo señala la corte, hace referencia al acompañamiento de la extraedad”.</p>		
	<p>“El decreto 1860 de 1994, particularmente el artículo 8, al determinar que el establecimiento educativo debe establecer en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) los rangos de edad para cursar los estudios y ofrecer a su vez a los estudiantes opciones de poderse nivelar frente a estos rangos “[...] Quienes por algún motivo se encuentren por fuera de los rangos allí establecidos [en el PEI] podrán utilizar la validación o las formas de nivelación que debe brindar el establecimiento educativo [...] con el fin de incorporarse al grado que corresponda según el plan de estudios”.</p>	<p>Decreto 1860 de 1994 (Art. 8 – El PEI debe establecer formas de nivelación con el fin de incorporarse al grado que corresponda según el plan de estudios).</p>	<p>El PEI debe establecer formas de nivelación estudiantil con el fin de incorporarse al grado que corresponda según el plan de estudios (Decreto 1860 de 1994 - Art. 8).</p>
	<p>“El Código de la Infancia y la Adolescencia (Art. 42) exige a los establecimientos educativos, con el apoyo de las Secretarías de Educación y otros sectores sociales, la organización de “[...] programas de nivelación para los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar [...]” lo que significa, implementar acciones como el Modelo Aceleración del Aprendizaje, para contrarrestar las problemáticas de sus estudiantes en relación con la de extraedad, el fracaso escolar, la deserción y la baja autoestima”.</p>	<p>El Código de la Infancia y la Adolescencia (Art. 42 - Los establecimientos educativos deben organizar programas de nivelación para los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar).</p>	<p>Los establecimientos educativos deben organizar programas de nivelación para los niños y niñas que presenten dificultades de aprendizaje o estén retrasados en el ciclo escolar (Código de la Infancia y la Adolescencia - Art. 42).</p>

<p>¿Qué relación tiene la condición extraedad y el modelo aceleración del Aprendizaje?</p>	<p>“La extraedad escolar hace referencia al desfase existente, en por lo menos dos o tres años, entre la edad del estudiante y la edad esperada para cursar determinado grado”.</p>	<p>La extraedad escolar se considera un desfase (Connotación negativa) en por lo menos dos o tres años, entre la edad del estudiante y la edad esperada para cursar determinado grado.</p>	<p>Extraedad (Como connotación negativa)</p>
	<p>“Se espera que un estudiante que cursa segundo grado tenga siete años de edad, si tiene diez años o más, se considera como un estudiante en situación de extraedad”.</p>	<p>La extraedad está determinada a partir de los 10 años de edad con relación al grado segundo de educación básica primaria.</p>	<p>Extraedad determinada por los años y el nivel escolar.</p>
	<p>“En Colombia la extraedad se presenta principalmente por el ingreso tardío a la escuela, la repetición de grados y la deserción recurrente”.</p>	<p>Se considera que la extraedad en Colombia se presenta principalmente por tres razones: Ingreso tardío a la escuela. Repetición de grados. Deserción recurrente.</p>	<p>Extraedad (Como connotación negativa) presente en Colombia por: <i>El Ingreso tardío a la escuela; la repetición de grados; la deserción recurrente).</i></p>
	<p>“Entre los factores que desencadenan la extraedad se encuentran: el desplazamiento forzado, los distintos factores de violencia, la dispersión de la población, la precaria situación económica de las familias, el trabajo infantil y las prácticas culturales de algunos grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos)”.</p>	<p>Factores que desencadenan la extraedad: <i>Desplazamiento forzado. Violencia. Dispersión de la población. Precaria situación económica de las familias. Trabajo infantil. Prácticas culturales de algunos grupos étnicos (indígenas, afrocolombianos, raizales y gitanos).</i></p>	<p>Condición de vulnerabilidad sociocultural. ¿En qué medida se tienen en cuenta los factores que desencadenan la extraedad?</p>
	<p>“El estudiante en extraedad que ingresa o se encuentra en el sistema educativo, resulta incluido en un grupo en el que sus compañeros lo ven y tratan diferente por</p>	<p>El estudiante en extraedad que ingresa o se encuentra en el sistema educativo, resulta incluido en un grupo en el que sus compañeros lo tratan</p>	<p>Inclusión</p>

	su diferencia de edad, así, el modelo se convierte en una oportunidad para superar esta condición”.	diferente por su edad, así, el modelo se convierte en una oportunidad para superar esta condición.	
	“Los estudiantes en situación de extraedad reflejan sentimientos de frustración, desmotivación por el estudio, pérdida de la confianza en sí mismos y desesperanza frente a su proyecto de vida. Además de esto hay que tener en cuenta que las consecuencias del fenómeno de la extraedad no sólo son individuales, también representan un problema social porque aumenta la repitencia, la deserción y la consecuente vinculación temprana de los menores al mundo laboral”.	Características de los estudiantes en extraedad: Sentimientos de frustración. Desmotivación por el estudio. Pérdida de la confianza en sí mismos. Desesperanza frente a su proyecto de vida. Consecuencias individuales y sociales que aumentan la repitencia, la deserción y vinculación temprana al mundo laboral.	¿La institución trabaja algún programa diferente con los niños de aceleración en condición de vulnerabilidad?
¿Cuáles son los principales objetivos que plantea el modelo aceleración del aprendizaje?	“Brindar educación pertinente a niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de extraedad”.	Brindar una educación pertinente.	Ofertas del modelo Aceleración del aprendizaje: Educación popular y experiencial • Educación pertinente
	“Desarrollar las competencias básicas de los y las estudiantes a los niveles de desempeño necesarios para poder continuar con su proceso formativo en un grado escolar acorde a su edad”.	Desarrollar las competencias básicas (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales, al igual que las Competencias Ciudadanas) y desempeños necesarios para continuar el proceso formativo en un grado escolar acorde a la edad.	• Desarrollo de competencias
	“Fortalecer la autoestima de los niños, niñas y jóvenes que ingresan al Modelo”.	Fortalecer la autoestima de los niños (Desarrollo de la autoconfianza; capacidad de aprender; mejores relaciones interpersonales).	• Desarrollo de la autoconfianza, capacidad de aprender y mejorar las relaciones con el otro.

	<p>“Ampliar la cobertura y garantizar la permanencia en el sistema educativo de aquellos niños, niñas y jóvenes que se encuentren por fuera de éste”.</p>	<p>Ampliar la cobertura y garantizar la permanencia en el sistema educativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cobertura y permanencia
	<p>“Buscar que la extraedad se erradique, además del fortalecimiento de la autoestima de los estudiantes, reflejada en el desarrollo de la confianza en sí mismos y en su capacidad de aprender, así como en la mejora de sus relaciones interpersonales”.</p>	<p>Buscar que la extraedad se erradique.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erradicación de la extraedad
	<p>“Promover el desarrollo de competencias básicas en cuatro áreas: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, al igual que el desarrollo de Competencias Ciudadanas”.</p>	<p>Promover desarrollo de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias
	<p>“Promover a sexto grado a todos los estudiantes del programa, tras la finalización del año lectivo; sin embargo, se pueden presentar casos de quienes no alcancen los niveles de desempeño esperados, por lo tanto, a partir de un proceso de evaluación se deberá determinar a qué grado serán promovidos, teniendo en cuenta que lo ideal es que al menos sean dos años con respecto al último grado cursado y aprobado”.</p>	<p>Promover a todos los estudiantes del programa, al menos dos años con respecto al último grado cursado y aprobado (Mínimo 6° grado).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción garantizada
	<p>“Aceleración del Aprendizaje no se “pierde”, ni se repite”.</p>	<p>Aceleración del Aprendizaje no se “pierde”, ni se repite (Promoción directa sin pérdida académica).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promoción sin pérdida de año

<p>¿Qué criterios se tienen en cuenta para la conformación de los grupos de estudiantes que hacen parte del modelo Aceleración del Aprendizaje?</p>	<p>“El Modelo se desarrolla en un aula semejante a todas las demás aulas regulares del establecimiento educativo; no se trata de un aula especial, sin embargo, está a cargo de un docente de básica primaria con dedicación exclusiva al grupo”.</p>	<p>El aula de aceleración del aprendizaje es un aula semejante a la regular pero el docente tiene dedicación exclusiva (Dedicación exclusiva del docente).</p>	<p>Dedicación exclusiva del docente</p>
	<p>“Se manejan grupos de máximo 25 estudiantes, siguiendo uno de los propósitos del Modelo que corresponde a ofrecer una atención personalizada en la que se adelante un seguimiento a cada uno y se diseñen planes de acompañamiento para las dificultades que se presentan”.</p>	<p>Grupos de máximo 25 estudiantes (Cada estudiante recibe atención personalizada, seguimiento en su proceso y acompañamiento frente a las dificultades).</p>	<p>Atención personalizada (Grupos definidos: 25 estudiantes)</p>
	<p>“El Modelo atiende los niños, niñas y jóvenes que estén en extraedad, que no hayan podido culminar la básica primaria y que tengan entre 10 y 17 años de edad”.</p>	<p>Estudiantes que no hayan culminado la básica primaria y que tengan entre 10 y 17 años de edad.</p>	<p>Atención a estudiantes alejados del sistema</p>
	<p>“Los estudiantes requieren un nivel básico de comprensión de lectura y producción textual para poder desarrollar las actividades de los módulos. También deben poseer unos conocimientos básicos de Matemáticas en relación con el manejo de operaciones básicas de suma y resta”.</p>	<p>Los estudiantes requieren un nivel básico de comprensión de lectura y producción textual.</p>	<p>Requerimiento de un nivel básico de comprensión lectora y producción textual.</p>
	<p>“El Modelo no atiende poblaciones con barreras para el aprendizaje que estén asociadas con la discapacidad cognitiva (por ejemplo: retraso mental, síndrome de Down, autismo) o a limitaciones físicas para el</p>	<p>El Modelo no atiende poblaciones con barreras para el aprendizaje que estén asociadas con la discapacidad cognitiva (por ejemplo: retraso mental, síndrome de Down, autismo) o a</p>	<p>La extraedad se relaciona con la organización por grados académicos desde las políticas educativas.</p> <p>¿Cuál es la condición para que los estudiantes extraedad ingresen al criterio de la categoría diversidad?</p>

	aprendizaje (como ceguera o sordera)".	limitaciones físicas para el aprendizaje (como ceguera o sordera). (El asunto de la diversidad es tenido en cuenta en el programa, a partir de ser diferente desde la extraedad).	
¿Qué características debe tener el docente del modelo Aceleración del Aprendizaje?	“Debe asumir por voluntad propia el trabajo con el Modelo y comprometerse a participar activamente en los procesos de formación y seguimiento que se requieren para su adecuada implementación”.	¿Hay voluntad de los docentes para trabajar con estudiantes en condición extraedad?	Docente facilitador
	“Un docente que apropie sus fundamentos y los ponga en práctica de acuerdo con el contexto, sin dejar de lado la estructura planteada para su implementación en el aula”.	Compromiso social del docente frente al aprendizaje del otro en extraedad; comprender el contexto extraedad; oportunidad para las carencias de los estudiantes en extraedad y las posibilidades del modelo pedagógico para atenderlas.	Compromiso social del docente
	“El Modelo requiere de un compromiso firme, disponibilidad de tiempo y organización, ya que exige un proceso de planeación para cada día de clases y el seguimiento detallado y permanente a cada uno de los estudiantes”.	Compromiso	Compromiso del docente
	“Deberá estar dedicado de manera exclusiva al Modelo Aceleración del Aprendizaje”.	Exclusividad y dedicación	Exclusividad y dedicación del docente
¿Cuáles dimensiones tiene en cuenta el modelo?	“ DIMENSIÓN POLÍTICA: se refiere a la implementación de acciones orientadas a reducir la incidencia de los efectos de la extraedad sobre los estudiantes, no sólo hace	DIMENSIÓN POLÍTICA: se refiere a la implementación de acciones orientadas a reducir la incidencia de los efectos de la extraedad sobre los	Política - Cobertura, calidad y eficiencia educativa.

	<p>referencia al mejoramiento de la oferta educativa, sino también a asegurarles el mejoramiento de sus condiciones de vida. Por ello, es importante el despliegue de acciones interinstitucionales que garanticen la adecuada prestación del servicio en los establecimientos educativos. Así, por ejemplo, la atención de la población en condición de desplazamiento debe realizarse en forma concertada con los programas de Acción Social, de forma que se atiendan simultáneamente sus problemas de índole psicosocial y de salud, concretando las metas de cobertura, calidad y eficiencia educativa”.</p>	<p>estudiantes a partir de metas de cobertura, calidad y eficiencia educativa.</p>	
	<p>“DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: se ocupa del conjunto de definiciones, procedimientos y prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a garantizar que el estudiante sea el centro del proceso y a que se fortalezca su autoestima dentro de las aulas. Integra todos los elementos que tienen que ver con los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las aulas de Aceleración del Aprendizaje”.</p>	<p>DIMENSIÓN PEDAGÓGICA: se ocupa del conjunto de definiciones, procedimientos y prácticas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, orientado a garantizar que el estudiante sea el centro del proceso y a que se fortalezca su autoestima dentro de las aulas.</p>	<p>Pedagógica – Estudiante centro del proceso educativo.</p> <p>¿Qué es lo particular del estudiante como centro del proceso?</p> <p>Posibilidad de Pedagogía experiencial, aporte de MERANI.</p>
	<p>“DIMENSIÓN OPERATIVA: se relaciona con las actividades para la implementación sostenible del modelo bajo la corresponsabilidad de los actores”.</p>	<p>DIMENSIÓN OPERATIVA: actividades para la implementación sostenible del modelo bajo la corresponsabilidad de los actores.</p>	<p>Operativa – Corresponsabilidad de los actores.</p>

<p>¿Qué material de lectura es usado en la implementación del modelo Aceleración del Aprendizaje?</p>	<p>“PARA ESTUDIANTES Cada estudiante recibe un juego de siete módulos: - Módulo Nivelatorio - Todos hacia el éxito. - Proyecto 1 – ¿Quién soy Yo? - Proyecto 2 – La Escuela: Espacio de convivencia - Proyecto 3 – El lugar donde vivo - Proyecto 4 – Mi municipio - Proyecto 5 – La Colombia de todos nosotros - Proyecto 6 – Operación: Salvar la Tierra”.</p>	<p>Dotación a los establecimientos educativos con el material establecido por el Modelo para su implementación.</p> <p>7 módulos para los estudiantes</p>	<p>Módulos de lectura para estudiantes</p>
	<p>“PARA EL GRUPO Cada grupo de Aceleración del Aprendizaje recibe los siguientes recursos: Biblioteca de aula: Debe contener títulos de literatura infantil y juvenil, así como textos informativos (atlas de Colombia, atlas universales, atlas de anatomía, Constitución Política de Colombia y diccionarios). Material fungible: Es un paquete de materiales que se requieren para el desarrollo de las actividades propias de cada uno de los proyectos, tales como: cuadernos, marcadores, témperas, cartulinas, pinceles, colores, lápices, borradores, hojas, etc., este paquete permite el funcionamiento autónomo del aula. Centro de Recursos para el Aprendizaje: Compuesto por elementos didácticos que favorecen el desarrollo cognitivo (ábaco abierto, bloques lógicos,</p>	<p>Biblioteca, material y recursos para el grupo de aceleración.</p>	<p>Títulos de lectura, material variado y recursos para trabajo en aula.</p>

	<p>rompecabezas, tangram); corporal (lazo, balones, ajedrez, juego de estrella china) y socioafectivo (instrumentos musicales) de los estudiantes”.</p>		
	<p>“PARA EL DOCENTE Guía del docente: Contiene una detallada presentación del Modelo, sus antecedentes, características y requerimientos, así como orientaciones pedagógicas y metodológicas para el desarrollo de cada uno de los proyectos.</p> <p>Módulos de trabajo: Los docentes también reciben un juego de módulos al igual que los estudiantes con el fin de que puedan planear y desarrollar adecuadamente las clases.</p> <p>Manual de implementación (operativo): Incluye una presentación del Modelo y una descripción detallada del papel y funciones de cada uno de sus actores con los lineamientos generales e instrucciones para su desarrollo para una correcta implementación del Modelo”.</p>	<p>Documentos para la preparación del docente</p>	<p>Guía, módulo y manual de implementación para el docente.</p>
<p>¿En qué consiste la estrategia de formación docente durante la Implementación del Modelo del Aceleración del Aprendizaje?</p>	<p>“La idea es formar a docentes, directivos y representantes de las secretarías de educación en la implementación del Modelo, a través de elementos pedagógicos, didácticos y operativos que les permitan atender de manera eficaz a los niños, niñas y jóvenes en extraedad, reconociendo el impacto social y positivo del modelo”.</p>	<p>Formación docente</p>	<p>Formar docentes para implementación del modelo</p>

	<p>“Se proponen para los docentes DOS talleres de capacitación presencial”, cada uno con un tiempo de 40 horas que permitan articular el componente teórico con la puesta en práctica”.</p>	<p>Dos talleres formativos</p>	<p>Estrategia formativa en dos talleres para docentes</p>
	<p>“Se espera que en los talleres se profundicen contenidos pedagógicos, metodológicos, didácticos y operativos; así como poder articular el Modelo con el PEI de la institución”.</p>	<p>Profundización de los talleres en contenidos pedagógicos, metodológicos, didácticos y operativos; así como la oportunidad para articular el Modelo con el PEI de la respectiva institución.</p>	<p>Articulación entre modelo aceleración y el PEI institucional, por parte del docente</p>
<p>¿Qué fundamentos pedagógicos sustentan el Modelo Aceleración del Aprendizaje?</p>	<p>“El Modelo Aceleración está centrado en el estudiante como agente activo, de modo que todas las acciones están dirigidas hacia su desarrollo integral. Pretende lograr fortalecer su autoestima desde su autoconfianza, enfatizando en sus fortalezas, presentándole desafíos que puede llevar a cabo, celebrando individual y grupalmente los éxitos alcanzados”.</p>	<p>El estudiante es agente activo del proceso (Rol del estudiante).</p>	<p>Estudiante como centro del proceso</p>
	<p>“En Aceleración del Aprendizaje se le otorga igual importancia a la comprensión de conceptos, al aprendizaje de procedimientos, al desarrollo de habilidades y a la formación de actitudes encaminadas a la recuperación de la confianza en sí mismo, todo esto partiendo de sus conocimientos previos y buscando la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos”.</p>	<p>Preocupación por aspectos pedagógicos aplicados a los saberes de los diferentes contextos.</p>	<p>Conocimientos previos para la comprensión de conceptos; el aprendizaje de procedimientos; el desarrollo de habilidades; y la formación de actitudes encaminadas a la recuperación de la confianza en sí mismo; buscando la aplicación de lo aprendido en diferentes contextos.</p>
	<p>“El Modelo se basa en la Teoría del Aprendizaje Significativo y orienta sus</p>	<p>El Modelo se basa en la Teoría del Aprendizaje</p>	<p>Énfasis pedagógico Aprendizaje significativo</p>

	prácticas de aula a partir de la estrategia metodológica de desarrollo de proyectos de aula en el marco del enfoque de desarrollo de competencias”.	Significativo y orienta sus prácticas de aula a partir de la estrategia metodológica de desarrollo de proyectos de aula en el marco del enfoque de desarrollo de competencias .	Desarrollo de proyectos Trabajo por competencias
	“El material educativo del Modelo (proyectos para los estudiantes y guías para los docentes) está estructurado a la luz de los Estándares Básicos de Competencias, los lineamientos curriculares, las orientaciones pedagógicas o generales propuestas por el Ministerio de Educación Nacional. Esta condición es necesaria para que los niños, niñas y jóvenes desarrollen las competencias requeridas en la básica primaria y de esta manera puedan ser promovidos a sexto grado”.	El material educativo del Modelo (proyectos para los estudiantes y guías para los docentes) está estructurado a la luz de los Estándares Básicos de Competencias, los lineamientos curriculares, las orientaciones pedagógicas o generales propuestas por el Ministerio de Educación Nacional, son condición necesaria para que los estudiantes desarrollen las competencias requeridas en la básica primaria y de esta manera puedan ser promovidos a sexto grado (El material es considerado como un requisito indispensable para el aprendizaje y la promoción) .	Papel del módulo en el proceso de acuerdo con el modelo de educación experiencial.
¿Cuál es la metodología empleada en el aula por el Modelo Aceleración del Aprendizaje?	“El Modelo de Aceleración del Aprendizaje trabaja proyectos interdisciplinarios y sus clases se desarrollan a partir de una rutina diaria que está organizada en una secuencia de siete momentos. Cada uno de estos momentos responde a un propósito y algunos de ellos se identifican con unos íconos determinados.	Momento de lectura para generar hábito, gusto e interés por la práctica, favoreciendo el desarrollo de competencias.	Alternancia de momentos específicos en el desarrollo del proyecto Momento de lectura – Hábito, interés, gusto, desarrollo de competencias.

	<p>MOMENTO DE LA LECTURA que permite generar el hábito lector en los estudiantes, despertando el gusto y el interés por la lectura. En este momento se favorece principalmente el desarrollo de competencias comunicativas”.</p>		
	<p>“REVISIÓN DE LA TAREA como insumo para el desarrollo de la clase; el docente debe saber de antemano cuál es el propósito de la tarea que los estudiantes hicieron en casa el día anterior y durante su revisión debe vincularla con los ejes temáticos y actividades del nuevo día, lo cual permite establecer conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos aprendizajes”.</p>	<p>Insumo para el desarrollo de la clase.</p>	<p>Conocimiento previo</p>
	<p>“PLANTEAMIENTO DEL DESAFÍO que se presenta diariamente a manera de pregunta, ésta funciona como hilo conductor de la clase apoyando el desarrollo de actividades que se encaminan a la respuesta del desafío. En el Modelo, el conocimiento se aborda a partir de retos diarios que adquieren significado en el aula; éstos animan a y despiertan interés por el aprendizaje, motivando a dar respuesta a diferentes preguntas y, por ende, acerca al objetivo que propuesto”.</p>	<p>Trabajo de preguntas, retos y problemas.</p>	<p>Interés por el aprendizaje</p>
	<p>“DESARROLLO DE ACTIVIDADES que se presenta en cuatro modalidades de trabajo: en grupo, individual, dirigido y juego”.</p>	<p>Modalidades de trabajo en el aula.</p>	<p>Modalidades de trabajo -en grupo, individual, dirigido y juego.</p>

	<p>“REPASO DE CONTENIDOS: El docente debe hacer un recuento de los conocimientos vistos (no sólo de las actividades). Este espacio le permitirá identificar qué conocimientos fueron apropiados por los estudiantes y cuáles debilidades permanecen. El repaso de contenidos es una oportunidad para hacer un cierre formal de lo trabajado en el día”.</p>	Retroalimentación	Retroalimentación
	<p>“EVALUACIÓN, como uno de los momentos más importantes de la rutina de clase. Este proceso va más allá de verificar la ejecución correcta o no de las actividades del módulo. Lo que se busca es identificar aquello que los estudiantes saben hacer en contextos simulados o auténticos, así, se pueden revisar y sistematizar los nuevos conocimientos y su experiencia de aprendizaje en general. Para el Modelo es fundamental que el estudiante asuma el protagonismo de su proceso de formación”.</p>	Identificar lo que el estudiante sabe hacer en un contexto (Competencia)	Verificación del saber
	<p>“PREPARACIÓN DE LA TAREA es el momento final de la clase. El docente explica el trabajo en casa, asegurándose de que los estudiantes hayan comprendido las instrucciones para desarrollarla. El modelo busca crearles hábitos de estudio, fortalecer su autonomía y generarles expectativas frente a la temática del próximo día”.</p>	Trabajo en casa (acompañamiento de la familia).	Fomento de hábitos, autonomía escolar

Anexo 8. Rejilla de sistematización de datos

Para una sistematización de datos ordenada y clara, se especifica la siguiente codificación, a partir del uso de colores, recomendado por Rubin, H.J. y Rubin, I.S. (1995), así:

- Color **amarillo** para identificar la categoría de lectura.
- Color **verde** para identificar la categoría didáctica de lectura.
- Color **gris** para identificar el material de lectura.
- Color **morado** para identificar la influencia de la lectura.
- Color **verde claro** para identificar el rol de la maestra.
- Color **verde oscuro** para identificar el rol de los estudiantes.
- Color **rojo** para identificar el concepto de lectura.
- Color **azul** para identificar las bondades de la lectura.
- Color **azul en recuadro rojo** para identificar la categoría diversidad.
- Color **azul** para identificar el núcleo familiar.
- Color **morado** para identificar asuntos de personalidad o carácter.
- Color **rojo** para identificar manifestaciones de diversidad.
- Color **negro y amarillo** para identificar los aspectos de exclusión.
- Color **café** para identificar las características de personalidad.

<p>INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN</p> <p>CATEGORÍAS</p>	<p>HISTORIA DE VIDA DE LOS ESTUDIANTES</p>	<p>ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DE LA MAESTRA</p>	<p>OBSERVACIÓN DE CLASE DEL GRUPO ACELERACIÓN</p>	<p>REJILLA ANÁLISIS DE CONTENIDO (SOBRE EL DOCUMENTO MANUAL OPERATIVO - PROYECTO MODELO ACELERACIÓN DEL APRENDIZAJE)</p>
<p>1. DIDÁCTICA DE LECTURA</p> <p>PRESENCIA DE DIDÁCTICA DE LECTURA EN CASA</p> <p>PRESENCIA DE DIDÁCTICA DE LECTURA EN EL AULA</p> <p>PRESENCIA DE MATERIAL DE LECTURA</p>	<p>Estudiante 1: La relación entre mi familia y la lectura es bacana porque a veces se habla de eso.</p>	<p>ENTREVISTADOR: Descríbenos brevemente _____, ¿cómo es tu experiencia de trabajo con estos chicos extraedad?</p> <p>DOCENTE: ...cuando ellos ya llegan a mi salón, ellos ya llegan sabiendo prácticamente lo que es la base y empezamos a desarrollar esos módulos que son siete, siete módulos durante todo el año.</p>	<p>SESIÓN 1: El trabajo se desarrolla de manera individual, cada estudiante tiene un libro guía, se observa que de manera individual se realiza lectura y escritura del texto.</p> <p>Ella aclara que es hora de intervenir, según la exigencia del libro guía.</p> <p>Después de haber leído de manera dirigida, la maestra explica la actividad del libro.</p> <p>...algunos estudiantes le ayudan a otros con el trabajo</p>	<p>"Se implementa a través de proyectos interdisciplinarios que ubican al estudiante como centro del proceso de aprendizaje".</p> <p>"El Modelo Aceleración del Aprendizaje está centrado en el estudiante como agente activo del proceso, de modo que todas las acciones están dirigidas hacia su desarrollo integral".</p> <p>"Los estudiantes desarrollan un módulo</p>

<p>INFLUENCIA DE LA LECTURA</p> <p>ROL DE LA MAESTRA</p> <p>ROL DEL ESTUDIANTE</p>	<p>Estudiante 2: Me gustan las actividades que la profe nos hace y las lecturas que los módulos tienen.</p> <p>Estudiante 3: Me gusta la lectura porque uno lee, practica, le preguntan a uno cosas y hay que esforzarse por contestar desde la lectura, y prestarle mucha atención a la profe con los textos bonitos que nos comparte.</p>	<p>ENTREVISTADOR: Bien, ya en cuanto al rol tuyo en el aula, ¿el modelo te genera algún rol en específico?</p> <p>DOCENTE: Si, el rol mío es tengo como cinco roles, de psicóloga, de profesora, de mamá, mejor dicho los roles habidos y por haber porque con ellos es diferente a un aula regular, porque ellos llegan con sus dificultades diarias, entonces muchas veces llegan aaahhh que no quieren trabajar un módulo y les da lo mismo si los regaña o no, entonces uno tiene que saber el motivo por el cual por qué hacen eso, que los lleva a actuar de esa manera.</p> <p>ENTREVISTADOR: Desde lo propuesto por este modelo, ¿hay alguna didáctica de lectura específica que oriente exactamente ese ejercicio lector?</p> <p>DOCENTE: Si, aquí ellos tienen una biblioteca, la idea de la primera lectura porque se disfruta de la lectura, es que ellos no se basen al módulo, sino escojan el libro que ellos deseen, y lo van a leer, y lo van a pintar y van a comentar con sus compañeros en público y todo en base</p>	<p>propuesto por el libro guía.</p> <p>SESIÓN 3: La maestra en su discurso explicativo está indicando cuál es el trabajo para la casa propuesto por el módulo, por tal razón, de manera dirigida, lee con los estudiantes las páginas 102 y 103.</p> <p>SESIÓN 5: La clase está en el momento del DESAFÍO planteado por el módulo, por lo tanto, realizan en grupos carteleras alusivas a la energía eléctrica del municipio.</p> <p>Las mesas se ven organizadas y cada estudiante aporta según el rol que la misma mesa establece.</p>	<p>de nivelación que permite reforzar sus desempeños en lectura, escritura y conocimientos matemáticos básicos, al tiempo que se familiarizan con la metodología del Modelo, y seis proyectos interdisciplinarios”.</p> <p>Cada estudiante recibe un juego de siete módulos.</p> <p>“está a cargo de un docente de básica primaria con dedicación exclusiva al grupo”.</p> <p>Un docente con sensibilidad social, que apropie sus fundamentos y los ponga en práctica de acuerdo con el contexto.</p> <p>DIMENSION PEDAGÓGICA: Orientado a garantizar que el estudiante sea el centro del proceso y a que se fortalezca su autoestima dentro de las aulas.</p>
---	---	---	--	---

	<p>Estudiante 4: Cada día leíamos la biblia y me gustaba cómo vocalizaba, pienso que por eso me gusta leer, ya que se oye más la mente.</p> <p>Estudiante 5: Del colegio donde estaba a este pues se diferencian en que allá no había módulos para trabajar, en este sí, y del módulo me gusta la lectura y las actividades que toca hacer.</p> <p>Estudiante 6: ...he aprendido a bajarle a mi carácter, a compartir y hacer cosas después de que leemos.</p> <p>Estudiante 7: Por lo menos cuando empezamos clase con la profe XXXX, pues arrancamos con lectura y unas preguntas, ella nos lee muy bien y nos explica cosas chéveres, después del descanso hacemos matemáticas y ya.</p> <p>Estudiante 8: Me gustan las lecturas y las cosas que la profe nos dice, siempre me pone a pensar en cosas.</p>	<p>al tema del que hayan escogido completamente diferente al del libro.</p> <p>ENTREVISTADOR: Correcto, ¿qué actividades de lectura son las que más se desarrollan en el aula con los estudiantes?</p> <p>DOCENTE: La lectura entre ellos mismos, entre el mismo grupo de trabajo ellos tienen su lectura, por ejemplo ahorita llegan... estábamos leyendo sobre la selección Colombia, entonces ellos les interesa mucho y más sabiendo que Colombia quedó también en el mundial, entonces quieren saber cómo se selecciona el grupo, eso a cada grupo le tocó un tema y ellos lo investigan y lo leen y lo releen porque van a hacer una entrevista y todo esto a los demás compañeros.</p> <p>ENTREVISTADOR: Bien, entonces, en ese caso, ¿esas actividades las propone el módulo o es propuesta tuya de trabajo autónomo?</p> <p>DOCENTE: Bueno hay una parte que es del módulo, por ejemplo, la lista de jugadores, qué edad tienen, cómo se desempeñan en la</p>	<p>SESIÓN 6:</p> <p>Algunos estudiantes comentan, de manera jocosa, que la lectura es un tanto aburridora; otros buscan significados desconocidos en el diccionario; otros dos estudiantes se acercan a la maestra para preguntarle sobre datos que no conocen de la lectura.</p>	
--	--	--	--	--

	<p>Estudiante 9: Me gusta la lectura, las respuestas, los dibujos, las actividades de grupo y la escritura.</p> <p>Estudiante 10: Le doy gracias a mi profe XXXX porque gracias a ella soy alguien en la vida. Un día ella hizo una lectura sobre los rostros y me quedé pensando mucho en eso, en su reflexión, desde ese día intenté ser distinta y en verdad he cambiado, mi mamá me dice que parezco otra y si, es que soy otra.</p> <p>Estudiante 11: Me gusta lenguaje y lectura. Cómo la profe hace su trabajo con nosotros y con el módulo, se ve que es esmerada para que entendamos lo que explica, me agrada mucho. Pero a mí casi no me gusta escribir.</p> <p>Estudiante 12: La lectura es compartida, la profe me enseña, me explica y aprendo, pero casi no me gusta escribir.</p> <p>Estudiante 13: Me gusta compartir, leer y dibujar, pero poco me escribir.</p>	<p>selección y todo eso, pero hay temas que tienen que profundizar más, por ejemplo, ellos están viendo Colombia, también con sus departamentos y capitales, pero ahí no está, entonces se les anexa otras cosas más para que ellos tengan más conocimiento y más cosas, por ejemplo, hoy aprendieron los cinco nombres diferentes que ha tenido Colombia hace 200 años atrás hasta ahora.</p> <p>ENTREVISTADOR: ¿Qué relación evidencias tú, entre las actividades de lectura que se hacen acá en el aula y los procesos de inclusión? tú hace rato hablabas de inclusión en el colegio, inclusión en la escuela, entonces ¿qué relación hay entre esa lectura y esa inclusión?</p> <p>DOCENTE: Bueno la lectura, pues ellos, para los chicos que los incluyan es siempre difícilito porque en realidad entre ellos mismos, ellos mismos, como dicen por ahí, que los bomberos no se pisan la manguera, entre ellos mismos, ellos mismos se hacen la misma guerra y todo.</p>		
--	---	--	--	--

	<p>Estudiante 14: El módulo sí me llama la atención porque tiene cosas por responder, porque además puedo escribir y hacer más cosas.</p> <p>Estudiante 15: Me aporta lectura, organizar mis cuadernos y escritura.</p>			
<p>2.LECTURA</p> <p>APROXIMACIÓN AL CONCEPTO POR SU PRÁCTICA</p> <p>BONDADES DE LA LECTURA</p>	<p>Estudiante 1: Para mí es importante leer para saber entender.</p> <p>Estudiante 2: Me gusta leer para aprender más.</p>	<p>ENTREVISTADOR: ¿Qué aspectos positivos desde lo pedagógico se pueden ver en los estudiantes desde lectura?</p> <p>DOCENTE: La lectura, que les influyen mucho para que los chicos les agrada leer, investigar, los seducen con temas agradables para que ellos se acerquen, por eso estaba recalcando lo de la selección, a ellos les parece muy agradable por lo que James, lo que Falcao, que quién es James, que quién es Falcao, todo eso les interesa, entonces ellos se van al internet, investigan, leen, profe mire traje esto, tal cosa, entonces los motivan es para que ellos trabajen prácticamente solos.</p> <p>ENTREVISTADOR: Frente al tema didácticas de lectura, ¿qué importancia tiene la lectura para este modelo?</p>	<p>SESIÓN 2: La maestra llama a la niña TTTTT, mencionando públicamente que ella es una de las mejores lectoras del curso, así que la estudiante realiza lectura en voz alta del texto, mientras lee, uno de los estudiantes, JJJJ interrumpe comentando que él estuvo una vez en Pasto, (la lectura está relacionada con el carnaval de Pasto).</p> <p>La maestra le dice a JJJJ que no interrumpa la lectura, que es importante respetar a toda persona que se dirige a un público y que después de leer habrá espacio para las preguntas y comentarios, después la niña TTTTT continúa con el texto.</p> <p>SESIÓN 3: Indica a los estudiantes que se dirijan a la página 96, ella lee el texto en voz alta y pregunta a pregunta de la página 102 las relaciona con la lectura. Hay una pregunta que causa polémica en el grupo: ¿Qué recibos de</p>	<p>MOMENTO DE LA LECTURA Que permite generar el hábito lector en los estudiantes, despertando el gusto y el interés por la lectura.</p> <p>“DESARROLLO DE ACTIVIDADES que se presenta en cuatro modalidades de trabajo: trabajo en grupo, trabajo individual, trabajo dirigido y juego”.</p>

	<p>DOCENTE: La lectura es súper importante, muy básico, cuando ellos inician, inician con un módulo que se llama nivelación, precisamente para proyectarlos a ellos a la lectura ¿no?, porque estos proyectos estos módulos van diariamente unas lecturas, lectura, y al chico que no le gusta leer es el chico que se queda atrasado, es el chico que no ve la necesidad de investigar, es el chico ... porque tienen que traer investigaciones tienen que traer todo para ir complementando lo que van a hacer durante el día.</p> <p>Estudiante 3: Es importante leer porque si uno no sabe no sabe cómo llegar a alguna parte, a uno le dan una dirección y uno quedaría como mudo.</p> <p>Estudiante 4: Podré pasar a otro curso donde demuestre que soy un buen lector, que tengo buen tono y ritmo.</p> <p>Estudiante 5: Me gusta la lectura porque a uno le enseña cosas muy buenas.</p> <p>Estudiante 6: En las tardes mientras estamos con mi hermano leemos libros y coloreamos, creo que he aprendido más y he desarrollado más mi cerebro.</p> <p>Estudiante 7: La lectura es importante para</p>	<p>servicios públicos domiciliarios paga tu familia?</p> <p>La discusión se enfoca hacia la obligatoriedad del pago de todos los servicios. El niño HHHHH dice que cuando los recibos llegan, su madre se estresa y hace cara maluca, entonces, UUUUU, otra niña del grupo, le contesta que <i>entonces la cara de la mamá de HHHHH debe saber muy mal, y hasta bien fea debe ser, todos se ríen de HHHHH.</i></p> <p>SESIÓN 4: Algunos preguntan que si llenan la sopa con esfero azul o rojo, y la maestra les dice que con el color que más le guste, entonces, los dos niños más grandes del curso hacen comentarios en defensa del color azul, dicen que es <i>el mejor color</i>, que los demás son colores malos, XXXXX les contesta que es <i>mentira, porque hay un color mucho mejor que ese azul y es el rojito del alma.</i></p> <p>La maestra interviene y fomenta la reflexión: es importante respetar los gustos de los demás, si a ella (señalando una de las niñas) le gusta el verde o el negro, debemos respetarla y aceptarla con esos ideales. Por lo tanto, usen el esfero con el color que mejor se sientan, pero con el respeto a los demás.</p>	
--	--	--	--

	<p>aprender muchas cosas.</p> <p>Estudiante 8: La lectura casi no me gustaba, pero ahora que aquí leemos me encantan los cuentos.</p> <p>Estudiante 9: Me gusta estar con la profe porque aquí recibimos inteligencia y sabiduría, eso es lo bueno de leer con ella. Ya no me hace tanta falta mi otro colegio porque con la profe he aprendido a compartir con los demás.</p> <p>Estudiante 10: La lectura y el estudio me han ayudado a ser buena alumna, ahora al menos hago tareas, me gusta mucho estar aquí por lo que se aprende y bueno, he perdido mi tiempo pero aquí intento recuperarlo.</p> <p>Estudiante 11: Quiero pasar este año y llegar a 6° leyendo bien.</p> <p>Estudiante 12: A mi mamá no le gusta leer, pero yo sí le leo cuando tenemos alguna nota del colegio, o cuando vemos una película.</p>		<p>Después de desarrollar el taller, La maestra le muestra a la clase un periódico con noticias de actualidad, éstas están relacionadas con inventos y aparatos que el hombre ha creado con tecnología para mejorar y dar calidad de vida.</p> <p>La clase se ve entusiasmada y entretenida con las imágenes y comentarios que la docente realiza desde el ámbito ACTUALIDAD Y TECNOLOGÍA.</p> <p>SESIÓN 6: Momento de lectura del módulo, el tema del texto está relacionado con las exposiciones agropecuarias, así que la docente realiza el ejercicio de lectura dirigida, y toma a algunos estudiantes para que en voz alta, uno a uno, comuniquen el texto a los demás.</p> <p>El turno de lectura es de una estudiante, su nombre es GGGG, ante su lectura, la maestra le corrige algunas palabras y la niña las repite correctamente.</p> <p>Se ve que los estudiantes desean leer públicamente, 9 de ellos levantan la mano para participar, le dicen a la maestra que también quieren compartir la lectura, sin embargo, como el texto es corto, la</p>	
--	--	--	--	--

	<p>Estudiante 13: Para mí la lectura es importante porque resuelvo los problemas.</p>		<p>maestra realiza relectura para que puedan participar todos los voluntarios.</p>	
	<p>Estudiante 14: Digamos que en aceleración no me va tan mal, pero he mejorado un poquito mi lectura, solo que no me sigue gustando mucho.</p>			
	<p>Estudiante 15: La lectura es importante para saber cosas y compartir conocimientos.</p>			
<p>3. DIVERSIDAD</p> <p>REGIÓN GEOGRÁFICA DE ORIGEN</p> <p>NÚCLEO FAMILIAR</p> <p>ASUNTOS DE PERSONALIDAD O CARÁCTER (RELACIÓN CON LO ACADÉMICO Y/O DIFICULTADES)</p> <p>TIPO DE POBLACIÓN (MANIFESTACIÓN ES DE DIVERSIDAD)</p>	<p>Estudiante 1: Nací en Bogotá, vivo con mi mamá y mi papá.</p> <p>De mi infancia recuerdo las bromas que hacía, es que siempre me gustaba medio molestar.</p> <p>Estudiante 2: Nací en Bogotá, vivo con mis abuelitos y mi papá.</p> <p>En los otros colegios donde estuve me regañaban bastante por mi forma de ser y pues pocas cosas aprendí, me cansaba mucho y pues casi no iba.</p> <p>Estudiante 3: Vengo de Villavicencio y vivo con toda mi familia.</p>	<p>ENTREVISTADOR: ¿Cómo se manifiesta la diversidad en este grupo?</p> <p>DOCENTE: Si, hay mucha sii, hay mucha variedad porque aquí tengo chicos de 3° que estaban en 2° de primaria con una edad de 13 años, 14 años, 12 años.</p> <p>ENTREVISTADOR: Bien, si yo te pidiera una breve descripción de tu grupo, ¿qué dirías?</p> <p>DOCENTE: Mi grupo es muy variado, mi grupo las niñas, eee... las niñas tienen una manera de actuar diferente, son más cariñosas, son más allegadas. Los chicos con su fuerza son colaboradores, ellos están pendientes de lo que hace falta,</p>	<p>SESIÓN 3: Indica a los estudiantes que se dirijan a la página 96, ella lee el texto en voz alta y pregunta por pregunta de la página 102 las va relacionando con la lectura.</p> <p>Hay una pregunta que causa polémica en el grupo: ¿Qué recibos de servicios públicos domiciliarios paga tu familia? La discusión se enfoca hacia la obligatoriedad del pago de todos los servicios. El niño XXXXX dice que cuando los recibos llegan, su madre se estresa y hace cara maluca, entonces, TTTTT, otra niña del grupo, le contesta que entonces la cara de la mamá de NNNN debe saber muy mal, y hasta bien fea debe ser, todos se ríen de XXXX.</p>	<p>“Permite a los estudiantes avanzar varios grados en un año y superar su desfase edad-grado”.</p> <p>“...las consecuencias del fenómeno de la extraedad no sólo son individuales, también representan un problema social porque aumenta la repitencia, la deserción”.</p> <p>(COMENTARIO: DETERMINAN LA EXTRAEDAD COMO UN FENÓMENO, ALGO INUSUAL QUE NO CONCUERDA CON LO NORMAL, Y QUE EN COLECTIVO SE CONVIERTEN EN UN PROBLEMA SOCIAL QUE AFECTA LA REPITENCIA Y LA DESERCIÓN ESCOLAR).</p>

	<p>Aquí en aceleración nadie me regaña y siento que encuentro una armonía que me pone feliz por estar aquí donde todos mis compañeros son tan grandes como yo.</p> <p>Estudiante 4: Nací en Bogotá y vivo con mi mamá.</p> <p>De mi infancia recuerdo que salía mucho de viaje pal Huila, mi mamá me decía que no debía hablar con personas extrañas mientras viajábamos y que siempre respetara a los mayores.</p> <p>Estudiante 5: Nací en Bogotá y vivo con mis papás.</p> <p>De mi infancia recuerdo mucho cuando jugaba con mis amigos y cuando mi mamá me decía que me portara bien y que no fuera gamín.</p> <p>Estudiante 6: Nací en Boyacá y vivo en Bosa desde hace 2 años con mi mamá, mi padrastro y un hermano.</p>	<p>van, traen, ¿sí?, ellos son muy variados precisamente por las edades que tienen.</p> <p>ENTREVISTADOR: Ujum, bien, y algún aspecto positivo que encuentres de ellos y uno negativo, si así consideras que hay.</p> <p>DOCENTE: Si, el positivo de ellos es la colaboración, ellos están dispuestos. Si yo les digo vamos muchachos a hacer esto, vamos a hacer lo otro, ellos están dispuestos a trabajar. Lo difícil, lo negativo de los chicos es que ellos no aceptan otro profesor diferente.</p> <p>ENTREVISTADOR: Correcto, ¿qué diferencias encuentras tú?, ¿qué podrías decirnos frente a tu aula de aceleración y las otras aulas regulares que aquí en el colegio Villas del Progreso hay?.</p> <p>DOCENTE: Bueno, aquí es... aquí mi salón es bueno porque los muchachos y yo hacemos un ambiente agradable, a pesar de que tienen sus dificultades el ambiente de mi salón es agradable porque compartimos mucho, eee, ellos me conocen bien, yo creo que ellos me</p>		
--	--	--	--	--

	<p>En Boyacá era medio bravo por todo y como no hacía mucho caso pues perdí el año.</p> <p>Aspiro pasar a 6° y portarme mejor, es que a veces las amistades lo cambian a uno.</p> <p>Estudiante 7: Nací en Tolima y vivo en Bogotá con mis padres.</p> <p>De mi infancia recuerdo que la escuela me costaba mucho trabajo porque yo era muy demorado para todo y perdí varias veces el mismo curso por no copiar todo.</p> <p>Estudiante 8: Nací en la Costa y vivo en Bogotá con mi papá y mi hermana, pero nos vinimos de la Costa hace como 3 años porque le ofrecieron un trabajo a mi papá. En la Costa no estudiaba tanto porque mi papá casi no nos dejaba salir de la casa.</p> <p>Estudiante 9: Nací en Bogotá y vivo en Bosa el Porvenir con mi mamá, mi tía y mis primos. Antes de irme con mis amigos mi mamá siempre me</p>	<p>conocen tan bien, como yo a ellos.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>decía que tuviera cuidado, que jugara sin violencia, que respetara y que hiciera bien las cosas.</p> <p>Estudiante 10: Nací en Bogotá y vivo en el barrio Bosa El Porvenir con mi mamá.</p> <p>Aquí con mis compañeros me la llevo bien y ya no soy tan agresiva.</p> <p>Estudiante 11: Nací en Bogotá pero mi mamá viene de Barranquilla, aquí vivimos con ella, mi hermana y mi sobrina.</p> <p>Del colegio donde estaba antes pues las cosas se pusieron mal porque yo no cumplía, me daba pereza hacer las cosas y casi no iba...</p> <p>Estudiante 12: Nací en Bogotá y vivo en Bosa con mi mamá y mi hermana mayor.</p> <p>Cuando estaba más pequeña recuerdo a mi abuela y a mi papá, después de mucho tiempo fue cuando me quedé a vivir solo con mi mamá y mi hermana porque mi papá se</p>			
--	--	--	--	--

	<p>olvidó de nosotras.</p> <p>Yo no pude seguir estudiando en el otro colegio porque una profesora me amenazó con que me iba a meter en una caja y cuando le conté a mi mamá pues decidió pasarme para aquí.</p>			
	<p>Estudiante 13: Nací en Santander, actualmente vivo en Bosa solo con mi abuelo.</p> <p>De mi infancia recuerdo a mis padres y con ellos la pasaba muy bien, pero hace mucho fallecieron en un accidente y no pude seguir estudiando.</p> <p>Ellos me enseñaron los buenos modales y aprender a respetar a los demás.</p>			
	<p>Estudiante 14: Nací en Sucre, vivo solo con mi mamá aquí en Bogotá.</p> <p>De mi infancia recuerdo mucho los juegos y que me obligaban a leer, por eso no me gusta mucho.</p>			
	<p>Estudiante 15: Nací en Bolívar y vivo con mi</p>			

	<p>mamá y mi hermana aquí en Bogotá.</p> <p>Mis papás me enseñaron que debo portarme bien en donde me encuentre y aprender a compartir y ser respetuoso.</p>			
<p>3.1. EXTRAEDAD</p> <p>ASPECTOS DE EXCLUSIÓN</p> <p>CARACTERÍSTICAS</p>	<p>Estudiante 1: En el colegio no me recibían porque estaba pasado de edad.</p> <p>A mis 14 años que tengo no creo que afecte en nada lo que hago en el aula.</p> <p>Estudiante 2: Como tengo tantos años no me recibieron en ningún colegio y llegué al Villas, igual pues repetí muchos años varias veces porque no hacía tareas. Tengo 13 años.</p> <p>Estudiante 3: Es que yo estaba muy grande para seguir en la escuela de Villavicencio y me molestaban mucho por ser tan grande. Tengo 14.</p> <p>Estudiante 4: Estoy en este grado porque soy muy grande.</p> <p>Estudiante 5: ...es que ya uno con 15 años debería estar terminando el bachillerato.</p>	<p>ENTREVISTADOR: ¿Qué es la extraedad para ti?</p> <p>DOCENTE: La extraedad es una edad más que lo necesario para ciertos cursos, por ejemplo: Para tercero, para cuarto y quinto un niño de 13, 14 y 15 años ya se excede en edad para poder estar en esa aula regular.</p> <p>ENTREVISTADOR: ¿Qué importancia tiene para este modelo?, ¿Por qué es importante?</p> <p>DOCENTE: Es lo básico, para este modelo precisamente porque son chicos que son rechazados de otros colegios, rechazados de los salones, precisamente por tener una edad superior a la usual para esos cursos.</p>	<p>SESIÓN 8: La maestra se encuentra en retroalimentación de la sesión vista durante la jornada, se evidencian dos mesas de estudiantes que no le están prestando atención a su discurso (una de ellas tiene a los niños más grandes del salón), así que, ella suspende su explicación, les recomienda atención y respeto a la palabra, de modo que puedan hacer bien la tarea para el día siguiente.</p> <p>Mira hacia la mesa de los más grandes y en tono de regaño les dice:</p> <p><i>Ahí están pintados, claro, cuando no, será que no les encanta el relajo, como ya casi se van para la casa pues están aburridos en el salón.</i></p>	<p>“Es un modelo educativo flexible que atiende población en extraedad entre los 10 y los 15 años de edad que no ha podido culminar su primaria”.</p> <p>“La extraedad escolar hace referencia al desfase existente, en por lo menos dos o tres años”.</p> <p>“La extraedad se presenta principalmente por el ingreso tardío a la escuela, la repetición de grados y la deserción recurrente”.</p>

	<p>Estudiante 6: Estoy en Bogotá y pues en este colegio, y bueno, en ninguno me querían recibir por mis 13 años, me miraban medio raro y no creían que tuviera 13 porque soy medio bajito.</p> <p>Estudiante 7: Este curso me lo recomendó mi papá cuando me dijo que si me quedaba grande la escuela por mis 12 años, pues hiciera aceleración en el Villas.</p> <p>Estudiante 8:...Aquí en Bogotá, mi papá me matriculó en aceleración por mi edad... Tengo 13.</p> <p>Estudiante 9: Como yo vivía con mi papá y ahora vivo con mi mamá pues no pude seguir estudiando más allá... Tengo 12 años.</p> <p>Estudiante 10: Llegué al Villas porque pedí dos veces el mismo curso y pues no me recibían en ningún colegio más. Tengo 13.</p> <p>Estudiante 11: ...A mis 12 me atrasé, perdí el año y me quedé arto en casa. Actualmente tengo 14.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Estudiante 12: ...De todas formas había repetido el año dos veces. Tengo 12 años.</p> <p>Estudiante 13: Mis padres fallecieron y no pude seguir estudiando, menos mal estoy en el Villas con la oportunidad de estudiar, porque si no, me quedaría en 2°. Tengo 13 años.</p> <p>Estudiante 14: Me retiré del otro colegio porque no aprendí mucho... Tengo 13 años.</p> <p>Estudiante 15: No pude seguir estudiando en Bolívar porque nos vinimos con mi mamá. Tengo 13 años.</p>			
<p>3.2. INCLUSIÓN</p> <p>MANIFESTACION ES FRENTE AL PROGRAMA</p> <p>ASUNTOS DE EMPATÍA</p>	<p>Estudiante 1: El grado aceleración me aporta, me ayuda a entender y trabajar valores.</p> <p>Con mis compañeros de aceleración tengo una buena relación porque compartimos.</p> <p>Estudiante 2: Aquí me interesa mucho venir a estudiar y a hacer</p>	<p>ENTREVISTADOR: ¿Qué trato impones tú en el aula con ellos?</p> <p>DOCENTE: Bueno, ellos son como unos hijos para mí, ellos llegan con sus problemas, llegan con sus dificultades, me hacen un... mejor dicho, yo digo que lo que he vivido con ellos no lo he vivido todavía con mi hijo y entonces me hacen sentir que sí que vale la pena estar acá.</p> <p>ENTREVISTADOR: Precisamente tú hablas sobre unos</p>	<p>SESIÓN 2: En una de las mesas quedan dos estudiantes sin grupo, son YYYY y RRRR, ambos son los estudiantes más grandes del salón, la maestra se acerca a ellos y les pregunta que por qué no están vinculados a ningún grupo, ellos argumentan que nadie quiso trabajar con ellos, así que ella ofrece su colaboración para armar un grupo más y se ponen a trabajar los 3.</p> <p>SESIÓN 5: Reflexiona entonces sobre la importancia de aportar al grupo y ayudar en la justa</p>	<p>“El ideal es que el estudiante desarrolle las competencias básicas y recupere la confianza en sí mismo y en su capacidad de aprender, para continuar en el sistema educativo”.</p> <p>...”garantizar condiciones para que los niños y las niñas desde su nacimiento tengan acceso a una educación idónea y de calidad, en instituciones educativas cercanas a su vivienda, o mediante la utilización de tecnologías que garanticen dicho acceso”.</p>

	<p>más amigos.</p>	<p>módulos, unos aportes, ¿qué aspectos le aporta exactamente la aceleración del aprendizaje a los estudiantes para enfrentar la realidad?</p>	<p>medida, sin dar órdenes, ni exigir, mucho menos si el aporte no fue muy significativo.</p>	
	<p>Estudiante 3: En este colegio tengo oportunidad de estudiar, me recibieron cuando nadie más me daba opción.</p>	<p>DOCENTE: Bueno, estos módulos, este proyecto es muy importante porque los chicos ya llegan...</p>	<p>SESIÓN 10:</p> <p>Las mesas muestran alegría, trabajo individual y un gran compromiso.</p>	
	<p>Estudiante 4: La profe me dio la oportunidad de aprender con mis compañeros.</p>	<p>ellos llegan siempre a la defensiva porque siempre la extraedad, porque son rechazados de varios colegios, por la necesidad del estudio, entonces al ellos llegar así, llegan con la propuesta de mejorar, ellos vienen con ese propósito ¿no?, vienen con el propósito de mejorar de aprender más, estos módulos les enseñan mucho sobre la vida diaria porque ellos tienen que aprender por ejemplo a hacer porcentajes, a hacer estadísticas, a hacer todo eso, todo esto viene dentro de los módulos.</p>	<p>En general, se ve disposición para la elaboración del experimento, sin embargo, algunos estudiantes tienen dificultades para elaborar el filtro, por la falta de materiales. Hay un caso particular observado, es el niño OOOOO que se pone furioso porque la arena se le sale de la botella y dice un par de groserías, la maestra se acerca a él y le colabora, mientras dos de sus compañeras le ayudan a recoger la arena que cayó en la mesa.</p>	
	<p>Estudiante 5: Mi relación en este momento con mis compañeros y la profe es buena.</p> <p>Me gusta aceleración por las cositas que uno aprende y la forma en que la profe nos habla y nos trata.</p>		<p>La maestra dialoga con él, le dice que hay que tener paciencia y seguir en un orden adecuado, paso a paso, las instrucciones del libro.</p>	
	<p>Estudiante 6: En el Villas he aprendido un poco más que en Boyacá, eso sí lo reconozco, y con el módulo podemos leer más y desarrollar las actividades.</p>	<p>ENTREVISTADOR:</p> <p>¿Cómo crees que se manifiesta esa posibilidad de inclusión en este modelo de aceleración, teniendo en cuenta pues la condición de extraedad de los muchachos?</p>		
	<p>Estudiante 7: En el otro colegio no había aceleración y no enseñaban tanto como aquí sí lo hace la profe, es que hasta en el trato con los compañeros, allá nos gritaban, no me tenían paciencia, aquí ella me hace</p>			

	<p>sentir bien con sus palabras y apoyo.</p> <p>Estudiante 8: Vamos de a poquito porque es mucho lo que uno ve aquí en el Villas.</p> <p>Tengo artos amigos y me hablo con todos.</p> <p>Estudiante 9: Me va muy bien con mis compañeros y con la profe, he aprendido a ser más respetuoso y tengo más hábitos que antes.</p> <p>Estudiante 10: La profe nos habla mucho y creo que eso me cambió bastante la vida, ya que mi mamá poco tiempo tiene para hablarme y escuchar mis problemas.</p> <p>Estudiante 11: Solo quiero aprovechar la oportunidad y ser una mejor persona.</p>	<p>DOCENTE: Inclusión... ellos, para ellos la inclusión a nivel colegio es difícil, es difícil porque no es nada fácil de que un profesor ¡aaaahhh! tienen que ser los de aceleración, claro como ellos siempre hacen ... sí? ... Entonces ellos están como que no, les dice así... entonces toca es a ellos hablarles de tal manera que ellos vean la necesidad de un buen comportamiento, precisamente porque ellos están aquí es a demostrar que pueden, no que por la indisciplina los tienen que sacar.</p>		
--	---	---	--	--

	<p>Estudiante 12: Mi relación con la profe y mis compañeros es bien.</p> <p>Me gusta que nos respetan y los espacios para compartir con todos.</p>			
	<p>Estudiante 13: La relación con mis compañeros es bien porque no me molestan y compartimos mucho, con la profe es mejor porque me cae súper bien y me gusta estar con ella.</p>			
	<p>Estudiante 14: La relación con mis compañeros no es tan buena porque me molestan mucho y la profe los tiene que regañar, por eso mi relación con ella es muy buena.</p>			
	<p>Estudiante 15: La relación con mis compañeros es medio medio porque a veces peleamos, discutimos, jugamos, digamos que hay conflictos como todo, pero uno se los aguanta porque son los amigos de uno.</p> <p>Con la profe, bien, reímos, charlamos y me regaña cuando le toca.</p>			

<p>CATEGORÍAS EMERGENTES</p> <p>DATOS EMERGENTES</p> <p>EXPERIENCIAS DE LECTURA</p> <p>(ASPECTOS LLAMATIVOS POCO PREFIJADOS)</p> <p>Reflejan el marco de referencia cultural del grupo. Inferencia abductiva (eventos sorprendidos) mencionado por Kelle (1997) citado por Bonilla (1997).</p>	<p>Estudiante 3: Es que este curso de aceleración no se consigue en casi todos los colegios.</p> <p>COMENTARIO:</p> <p>Agrado por la lectura.</p> <p>Otras actividades relacionadas con lectura.</p> <p>Dificultades personales en cuanto a familia y aspectos académicos).</p>	<p>ENTREVISTADOR: Describenos brevemente, ¿cómo es tu experiencia de trabajo con estos chicos extraedad?</p> <p>DOCENTE: Estos chicos extraedad siempre llegan antes, pasan por las manos de la profesora ZZZZ, por el curso que se llama Procesos Básicos, ellos allí llegan sin saber leer, ni escribir, aquí ya pasan a mis manos y saben leer, escribir y las operaciones básicas...</p> <p>ENTREVISTADOR: ¿Cómo se manifiesta la diversidad en este grupo?</p> <p>DOCENTE: ...ellos tienen que hacer el 3°, el 4° y el 5°, son tres cursos en uno, entonces ellos al principio piensan que se les va a llevar un proceso idéntico al del aula regular, mientras que aquí es por medio de los módulos y estos módulos son los que les dan pies a ellos para avanzar estos tres años.</p> <p>ENTREVISTADOR: Ujum, bien, y algún aspecto positivo que encuentres de ellos y uno negativo, si así consideras que hay.</p> <p>DOCENTE: ...la idea mía sería que ellos</p>	<p>SESIÓN 9:</p> <p>Después de leer, la maestra comienza con preguntas alusivas al mito: ¿Qué huellas han dejado las comunidades en tu municipio?</p> <p>IIIII pide la palabra y empieza su intervención, habla sobre el mito de la Madre Monte y que se vive en el Chocó, dice que es una mujer que se aparece a los negros vagabundos que se emborrachan; LLLL no levanta la mano y dice a la clase que en Magdalena hay un monumento al hombre caimán, y que cada año celebran un festival en su honor; GGG pide la palabra y dice que en Pasto es muy bueno compartir en carnaval de negros y blancos; luego es turno de DDDD y dice que en Bogotá no hay muchos carnavales pero sí bastantes iglesias y monumentos, que en su casa una vez al mes se reúne toda su familia para visitar el centro histórico de la ciudad y compartir un rico almuerzo.</p> <p>COMENTARIO: Lectura semióticosociocultural.</p>	<p>El Modelo no atiende poblaciones con barreras para el aprendizaje que estén asociadas con la discapacidad cognitiva (por ejemplo: retraso mental, síndrome de Down, autismo) o a limitaciones físicas para el aprendizaje (como ceguera o sordera).</p> <p>“La idea es formar a docentes, directivos docentes y representantes de las secretarías de educación en la implementación del Modelo, a través de elementos pedagógicos, didácticos y operativos.”</p> <p>“Fortalecer la autoestima de los niños, niñas y jóvenes que ingresan al modelo”.</p> <p>“La idea es formar a docentes, directivos docentes y representantes de las secretarías de educación en la implementación del Modelo, a través de elementos pedagógicos, didácticos y operativos.”</p> <p>“Entre 2009 y comienzos de 2010, se adelantó un proceso de cualificación del Modelo en el marco de</p>
--	---	--	---	---

		<p>variaran de profesor porque ya me ven a mí y lo que diga la profesora es, y llega otro profesor y ay, no, ese no.</p> <p>COMENTARIO: Formación para todos los docentes en cuanto a una escuela que genere inclusión.</p> <p>COMENTARIO: al parecer los módulos hacen la diferencia entre el aula regular y el aula de aceleración, la docente habla de ellos, es decir, de quienes proponen el programa aceleración, sin embargo, desconoce la influencia de su trabajo cuando desde la lectura semióticosociocultur al los incluye y se preocupa por sus estudiantes, razón por la cual genera empatía con cada uno, factor interesante para darle continuidad al proceso académico, evitando la deserción escolar.</p>	<p>la política educativa de calidad del Ministerio de Educación Nacional”.</p> <p>“El ministerio contrata a la fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani”.</p> <p>El Modelo Aceleración del Aprendizaje es uno de estos mecanismos, pues dentro de sus objetivos centrales esté el garantizar el acceso y la permanencia de los niños, niñas y jóvenes en situación de extraedad al sistema educativo”.</p> <p>“El Estado deberá atender en forma permanente los factores que favorecen la calidad y el mejoramiento de la educación”.</p> <p>El establecimiento educativo debe establecer en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) los rangos de edad para cursar los estudios y ofrecer a su vez a los estudiantes opciones de poderse nivelar frente a estos rangos.</p>
--	--	--	--