



Galería Digital 50 Años Facultad de Ciencias y Educación

# **Recontextualización Curricular de los Modelos Educativos Flexibles: un Análisis de Caso en el Modelo de Aceleración Primaria en dos Colegios Distritales de Bogotá.**

Curricular Recontextualization of Flexible Educational Models:  
a Case Analysis of the Primary Acceleration Model in Two District  
Schools in Bogotá.

**Mony Méndez Martínez**

Candidata a Doctora Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Especialista en Pedagogía y Lic. En Educación.  
[monymend@outlook.com](mailto:monymend@outlook.com)

## Resumen

El objetivo principal de nuestra investigación fue analizar la propuesta curricular del Modelo de Aceleración Primaria y, fundamentalmente, los procesos de recontextualización que ocurren durante su implementación en dos colegios distritales de Bogotá. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, los Modelos Educativos Flexibles fueron desarrollados para brindar acceso a la educación a poblaciones vulnerables, como estudiantes en extraedad (con desfase entre su edad cronológica y la correspondiente al grado escolar). Esta situación de los estudiantes genera tensiones dentro de los colegios oficiales, principalmente por la implementación de los distintos discursos pedagógicos: Primario (las proclamas oficiales), secundario (el currículo institucional de los centros educativos) y la recontextualización del mismo (la realidad evidenciada al interior de las aulas). Desde este panorama, se llevó a cabo una investigación con un enfoque crítico-social y hermenéutico-cualitativo. En consecuencia, a partir de nuestro trabajo se logra identificar los elementos esenciales del proceso de recontextualización en las comunidades educativas, esta mirada facilita el análisis de la implementación del Modelo de Aceleración del Aprendizaje. Esta propuesta se constituye como una alternativa para la población de nuestro estudio, porque permite la integración de estos estudiantes en las dinámicas institucionales, a partir de la información que sugerimos desde nuestra investigación.

Palabras claves: Aceleración del Aprendizaje, Recontextualización, Modelos Educativos Flexibles, Currículo.

## Abstract

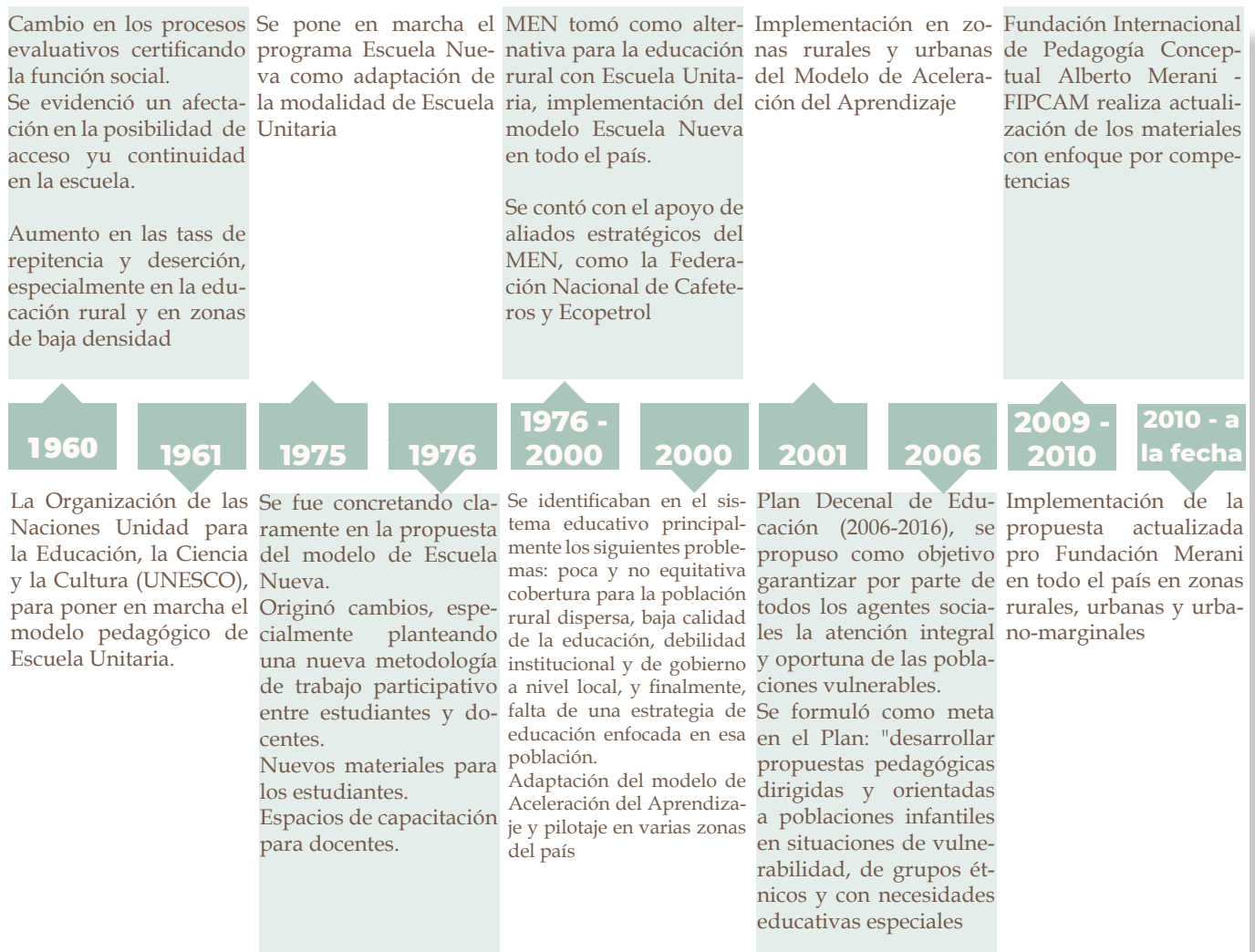
The main objective of our research was to analyze the curricular proposal of the Primary Acceleration Model and, fundamentally, the recontextualization processes that occur during its implementation in two district schools in Bogotá. According to the Colombian Ministry of National Education, Flexible Educational Models were developed to provide access to education to vulnerable populations, such as overage students (with a gap between their chronological age and that corresponding to their grade level). This situation of the students generates tensions within the public schools, mainly due to the implementation of different pedagogical discourses.: Primary (official proclamations), secondary (the institutional curriculum of the educational centers), and its recontextualization (the reality evidenced within the classrooms). From this perspective, a study was conducted with a critical-social and qualitative-hermeneutic approach. Consequently, our work allows us to identify the essential elements of the recontextualization process in educational communities. This approach facilitates the analysis of the implementation of the Learning Acceleration Model. This proposal constitutes an alternative for our study population because it allows for the integration of these students into institutional dynamics, based on the information we suggest from our research.

Keywords: Learning Acceleration, Recontextualization, Flexible Educational Models, Curriculum.

## Introducción

Desde el marco gubernamental y legislativo, Colombia ha reconocido la importancia de atender adecuadamente a la población vulnerable, proponiendo iniciativas educativas contextualizadas y diseñadas según las necesidades de estos grupos y sus contextos específicos (Asamblea Nacional Constituyente, 1991). Por su parte, el Modelo de Aceleración del Aprendizaje (MAA) surge desde las dinámicas dadas en el país en el 2000, como una alternativa para superar la situación de deserción de los estudiantes, para así integrar al sistema educativo a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en situación de extraedad (ver la línea de tiempo de los antecedentes históricos y razones políticas del surgimiento de los Modelos Educativos Flexibles MEF en la Figura 1).

Figura 1. Línea de tiempo de los antecedentes históricos y razones políticas del surgimiento de los MEF



Fuente: elaboración propia.

Como resultado de lo mencionado, se establecieron las condiciones necesarias para llevar a cabo la flexibilidad curricular en Colombia, que es una característica fundamental del MAA, según lo indicado en el informe de **UT Econometría-SEI** (2015). Esta flexibilidad se expresa en varios aspectos: i) la propuesta curricular, ii) la participación de la comunidad en el proceso educativo, iii) los procesos de promoción y nivelación, y iv) el enfoque metodológico.

En particular, el MAA es una propuesta adaptada de un proyecto desarrollado en Brasil, por ello, la mayor parte de investigaciones se han dado en este país. Para nuestro propósito investigativo, se identificaron los siguientes elementos relevantes para el ejercicio investigativo propuesto, los cuales fueron considerados como antecedentes del estudio.

Así mismo, como lo expone **Prado De Sousa** (1999), en su estudio sobre las limitaciones y oportunidades del MAA, que este modelo facilita la superación de los desfases escolares relacionados con la edad, lo que permite a los estudiantes integrarse al sistema educativo regular. Sin embargo, **Soares** (2006) sostiene que la implementación de las clases de Aceleración del aprendizaje en Brasil no resolvió el problema de la exclusión escolar, debido a que los estudiantes no continuaron su educación en las aulas regulares. Este hecho, también presente en la educación bogotana refleja un asunto a considerar, los procesos de implementación de los MAA. De otro lado, **Assis de Miranda** (2007) señala que los programas del MAA no lograron su objetivo de disminuir la desigualdad social; en cambio, contribuyeron a aumentarla y a reforzar la dualidad en el ámbito educativo. Estos elementos del contexto brasileiro son referentes para nuestro análisis de la realidad de la capital.

En otro país suramericano, como Argentina, también se ha adoptado una metodología llamada Aceleración Primaria. En este país se ha desarrollado una propuesta pedagógica propia de Aceleración, como se evidencia en el estudio de **Rossano** (2007) "Alternativas al fracaso escolar", donde se presenta la evolución del programa de Aceleración en Argentina desde 2002 hasta 2007. Estas experiencias en el cono sur nos indican algunos aspectos socioculturales a considerar, al enunciar algunas causas del fracaso escolar de los estudiantes de este modelo flexible.

Por otro lado, **Aravena y Ramos** (2025) exponen que la extraedad escolar genera situaciones asociadas con la exclusión y segregación. Aunque las políticas gubernamentales han venido visibilizando la circunstancia de la sobre edad, con la creación de modelos flexibles como el MAA, además de la mejora de los indicadores de acceso y cobertura, aún debe hacerse un esfuerzo importante en la permanencia y atención enfocada en esta población vulnerable, dada la poca formación profesional de los educadores y directivos docentes, para generar un currículo flexible, adecuado a las necesidades de los estudiantes, lo que deja entrever la deficiencia del sistema para que los docentes cuenten con una formación que permita garantizar una educación de calidad, independiente de si el estudiante se encuentra o no en el programa de aceleración, nivelación, etc.

Estos referentes, internacionales y locales, sobre la implementación del MAA, nos permiten analizar la realidad de nuestras aulas oficiales, más allá de simplemente observar o describir un asunto social de nuestras instituciones escolares. Por el contrario, nuestra investigación busca evidenciar desde un enfoque crítico social, de tipo herme-



néutico –cualitativo, una interpretación y comprensión de los significados del discurso pedagógico, desde los tres niveles de recontextualización de **Bernstein** (1993): Contexto Primario, contexto Secundario y contexto recontextualizado (reubicación del discurso).

Por ello, el análisis de la propuesta curricular y de implementación del MAA dada en dos Instituciones Educativas Distritales (IED), podría visibilizar los elementos pedagógicos, técnicos y operativos de la implementación del modelo. Cuando enunciamos la implementación, nos referimos al proceso de cómo una política educativa (el MAA) es adoptada, adaptada y puesta en práctica por las instituciones educativas, lo que implica un proceso de recontextualización. Es claro que durante la investigación no se dio una evaluación de políticas públicas en su sentido más amplio, sino un análisis de cómo la política se vive y se transforma a nivel escolar, y cómo estos elementos son contextualizados en las instituciones y en los procesos con los estudiantes. Estos aspectos permiten entender el currículo, como un elemento pedagógico y como una categoría que se constituye, contextualiza y recontextualiza a los actores involucrados en el desarrollo del MAA en dos Instituciones Educativas Distritales (IED) de Bogotá (**Méndez**, 2018).

Dentro del contexto mencionado anteriormente, según **Méndez** (2018), el currículo es un componente esencial y central que requiere intervención desde la perspectiva de los MEF. El currículo comprende un conjunto de objetivos educativos, contenidos, metodologías de enseñanza y procesos evaluativos, tanto del trabajo de los estudiantes, como del propio currículo, que están relacionados con la formación de individuos dentro de una comunidad educativa. Estos componentes curriculares abordan el por qué y el para qué, el qué y el cómo de la educación

en una disciplina o conjunto de disciplinas, y deben contribuir a una educación integral del individuo, que abarque su desarrollo intelectual, personal, social y cultural. Como señala **Posner** (2004), estos aspectos educativos no son mutuamente excluyentes, debido a que el individuo y el mismo currículo son vistos como elementos únicos, en constante evolución y transformación.

No obstante, **Magendzo** (2008; 2019) señala la presencia de un currículo oficial, definido como aquel elaborado y distribuido por el estado, que debe ser aplicado de manera general y obligatoria en todo el país. Este currículo debe establecer una conexión entre los objetivos y los contenidos; es decir, los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes que deben reflejarse en los diferentes niveles de educación. Este currículo oficial puede convertirse en el discurso pedagógico oficial, en lo enunciado por **Bernstein, B. & Díaz, M.** (1985):

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

El currículo oficial impone limitaciones, tanto en la elección de contenidos, como en los métodos de enseñanza. Siguiendo la terminología de Bernstein, se puede decir que es el resultado de la transformación de textos y prácticas del contexto primario de producción discursiva, o discursos especializados, hacia el contexto secundario de reproducción discursiva, también conocido como re-

contextualización oficial. El Discurso Pedagógico Oficial debe establecer un principio selectivo que determine qué contenidos serán "pedagogizados". En este sentido, Méndez (2018) sostiene que el currículo representa un ejercicio de organización, selección y reubicación de temas culturales, definidos por ciertos criterios, espacios y límites dentro del ámbito pedagógico.

En relación con la perspectiva crítica del currículo, ésta ha desempeñado un papel cuestionador frente a los modelos curriculares tradicionales. Entre los autores que abordan este tema se encuentra William Pinar, quien ha fomentado espacios de debate y reflexión curricular, Según Pacheco (2009; 2018), Pinar ha creado espacios para el cuestionamiento y la discusión curricular, y es uno de los principales impulsores del rompimiento epistemológico a través de su propuesta teórica de la "recontextualización". Esta teoría considera el currículo, como un proyecto que prioritariamente responde a la dimensión humana del sujeto. Por lo tanto, entender el currículo como objeto de análisis nos permite comprender el proceso de recontextualización al implementar la propuesta metodológica del MAA. De igual manera, mediante el proceso de recontextualización en el MAA, se pretende, se pretende abordar las necesidades contextuales, culturales y pedagógicas. En este sentido, la perspectiva de Bernstein, B. y Díaz, M. (1985) define la recontextualización como: "La operación por la cual los discursos que pertenecen a diferentes contextos son desubicados o reubicados en el espacio pedagógico puede denominarse recontextualización" (p.17). lo cual se considera relevante para el proceso investigativo llevado a cabo.

Por todo lo anterior, en este escrito queremos reportar el análisis de la propuesta curricular del Modelo de Aceleración Pri-

maria y, fundamentalmente, los procesos de recontextualización que ocurren durante su implementación en dos colegios distritales de Bogotá.

## Introducción

En el marco del estudio reportado por Méndez (2018), se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los elementos de recontextualización dados en el marco de la implementación del Modelo de Aceleración en las aulas de dos Instituciones Educativas distritales? Y ¿Qué procesos de aprendizaje se agencian o posibilitan desde la propuesta curricular de Aceleración del Aprendizaje en los sujetos que participan de ella? En búsqueda de dichas respuestas se presentó como propuesta metodológica, el análisis del discurso pedagógico de Bernstein (1993). Esta herramienta metodológica nos permitió visibilizar los distintos vacíos encontrados en la efectividad, desarrollo e implementación curricular de los Modelos Educativos Flexibles, en particular, el MAA.

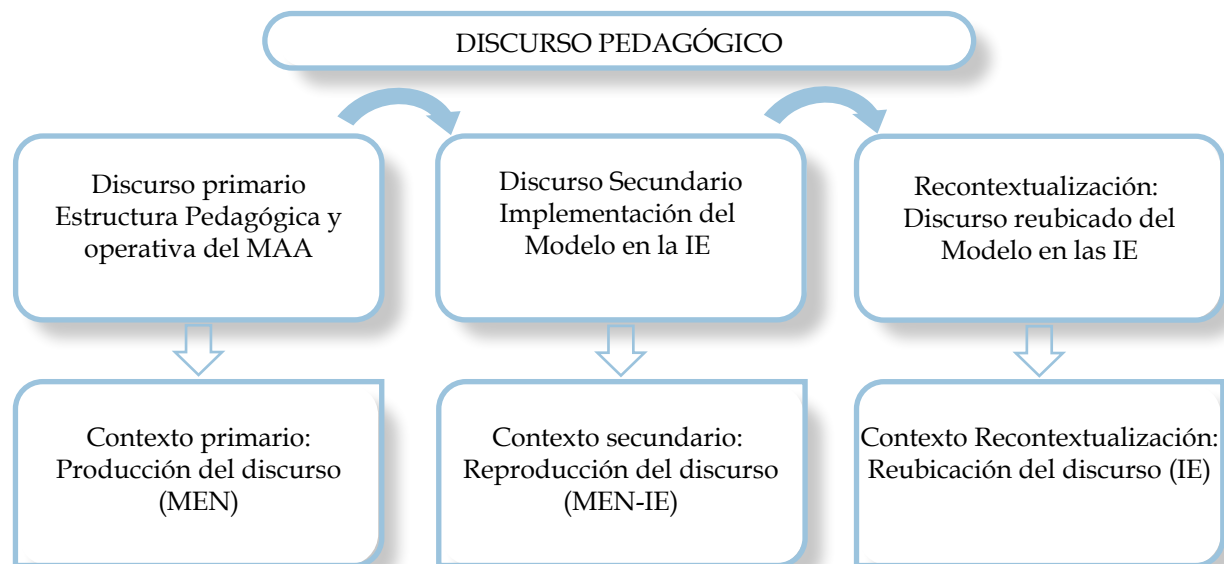
### 1.1. El análisis del discurso pedagógico, un elemento metodológico de investigación

En el ámbito de las propuestas de investigación de tipo hermenéutico, destaca el Análisis del Discurso (AD), para una interpretación y comprensión profunda de los significados. Existen diversas perspectivas sobre el AD, pero para esta investigación se consideró la definición de Charaudeau (2005) en su Diccionario de Análisis del Discurso, que señala que "el análisis se refiere más bien a la relación entre el texto y el contexto". Esto implica concebir el AD más allá de la pragmática, viéndolo como un estudio

del lenguaje inserto en el contexto y las implicaciones que se pueden derivar de este para un proceso investigativo.

El estudio presentado en este escrito se llevó a cabo utilizando la estrategia del AD Pedagógico de **Bernstein** (1993), más específica para el contexto escolar. El Discurso Pedagógico se entiende como un dispositivo de recontextualización que influye en la producción cultural o en la creación de nuevas formas culturales. En el contexto de la investigación, este discurso es expresado por los directivos y docentes de las instituciones educativas entrevistadas, así como por los documentos institucionales, los cuales fueron objeto de análisis (ver Figura 2).

Figura 2. Relación entre el MAA y el proceso de recontextualización para la propuesta investigativa.



Fuente: elaboración propia.

Al mismo tiempo, se pueden identificar los discursos institucionales, los cuales cumplen funciones constitutivas y regulativas específicas. Las funciones constitutivas guían a las personas hacia posiciones deseadas mediante la generación de enunciados reguladores que actúan como orientadores; por lo tanto, el discurso se convierte en el fundamento y el punto de origen de los textos y prácticas que se llevan a cabo en relaciones sociales particulares. Este enfoque resalta la importancia del discurso en la configuración de las dinámicas dentro de las instituciones

educativas, donde se establece un marco que influye en la interacción y en la interpretación de las realidades sociales (**Contreras et al.**, 2020).

Para entender el proceso de análisis de la información, según Mendez (2018), se requiere destacar que la investigación se realizó desde una racionalidad hermenéutica. Esto significó abordar, estudiar, comprender y analizar la información recolectada, a partir de procesos de interpretación junto a los actores involucrados en la implementación, apropiación e institucionalización del MAA

en las instituciones educativas.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, **Cinsterna** (2012) describe el proceso de triangulación hermenéutica como la acción de reunión y contraste dialectico, de toda la información relacionada con un objeto de estudio, recolectada por distintos instrumentos, y que constituye el corpus de los resultados de un estudio.

Efectivamente, la triangulación de la información es un proceso fundamental en la investigación, especialmente en el ámbito cualitativo.

Este método consiste en utilizar múltiples fuentes, métodos, investigadores o teorías para analizar un fenómeno, con el fin de obtener una visión más completa y precisa. Como bien menciona **Patton** (2015), la triangulación no solo ayuda a validar la información obtenida, sino que también permite identificar las distintas perspectivas desde las cuales se puede observar un fenómeno. Esto es crucial para reducir los sesgos en la investigación, y así aumentar la credibilidad de los resultados. Al generar resultados redundantes durante la recolección de datos, la triangulación facilita el esclarecimiento de significados y la depuración de datos; esto resulta esencial para una interpretación más acertada y profunda del objeto de estudio.

En resumen, la triangulación es una estrategia que no solo ayuda a validar la información, sino que también enriquece el análisis al ofrecer una comprensión más amplia y detallada del fenómeno estudiado. Este proceso también contribuye a minimizar la posibilidad de sesgos en los resultados, lo que garantiza una mejor comprensión del fenómeno. Según **Denzin y Lincoln** (2018), hay cuatro tipos de triangulación: metodológica, de datos, de investigadores y de teorías. Para esta investigación, se ha elegido la triangulación de datos, pues en este enfoque se define

previamente la teoría que guiará el análisis e interpretación de los hallazgos. La triangulación de datos implica la verificación y comparación de la información obtenida de diversas fuentes y perspectivas sobre un tema, con el fin de validarla. Además, permite recolectar datos sobre el mismo fenómeno en diferentes contextos.

## 1.2. Instrumentos metodológicos

Con base en lo mencionado, se dialogó con los rectores, docentes de aulas regulares y docentes de aulas de Aceleración de dos instituciones distritales. Además, se llevó a cabo un mapeo de los documentos institucionales, tales como el PEI, el SIE y el manual de convivencia de estos colegios.

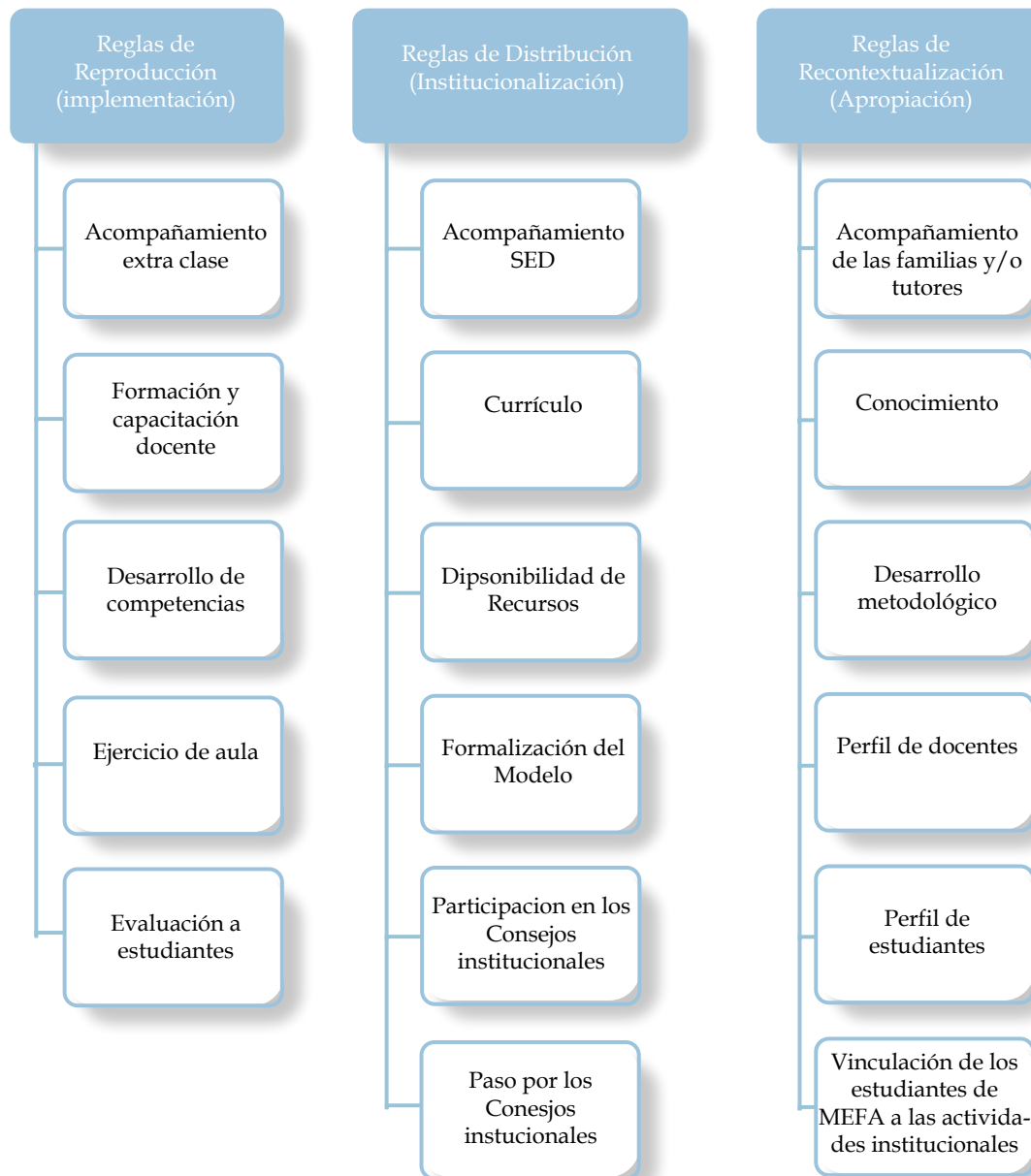
Es importante anotar que el procesamiento de la información se realizó a través del software para el análisis cualitativo de datos Nvivo. No obstante, el uso de estas herramientas tecnológicas avanzadas, para el procesamiento de información, no descarta la observación acertada y pertinente de los investigadores, así como la evaluación de esta en contraste con los referentes teóricos en el estudio. Este ejercicio de análisis nos permitió involucrarnos en el problema estudiado; es decir, interpretar todos los elementos encontrados en el trabajo de campo, para utilizar este nuevo conocimiento y así generar conciencia, empoderamiento y transformación social, al divulgar los resultados del estudio realizado.

Cabe mencionar, que antes de iniciar el proceso de recopilación de información, se definieron categorías a priori basadas en un estudio preliminar de la propuesta de **Bernstein** (1993) y el concepto de recontextualización, así como en los elementos curriculares,



metodológicos y operativos del Modelo de Aceleración. Como resultado, se establecieron tres categorías relacionadas con el desarrollo curricular e institucional que debe adoptar el MAA en una institución educativa. Estas categorías son: i) Reglas de Reproducción, ii) Reglas de Distribución y iii) Reglas de Recontextualización (ver Figura 3).

Figura 4. *Categorías y Subcategorías de análisis*



Fuente: *elaboración propia.*

## 2. Resultados y análisis

Por consiguiente, los resultados aquí presentados son el producto de la investigación de-

nominada “Análisis de la propuesta curricular del modelo de aceleración del aprendizaje en dos aulas de colegios distritales de la ciudad de Bogotá a través del proceso de recontextualización” (Méndez, 2018). Estas interpretaciones fundamentadas en el corpus de datos (transcripciones de entrevistas, segmentos de documentos) analizados a través de las categorías de Bernstein (1993), nos han permitido reflexionar sobre el proceso de recontextualización, planteado por el autor. Esta herramienta para analizar el cómo se posiciona el conocimiento y se fomenta la reflexión y la apropiación del currículo del MAA, en un contexto diferente al de su origen, permitió recoger las opiniones y percepciones de los docentes y directivos de las instituciones educativas estudiadas.

El análisis del Discurso Pedagógico de Bernstein (1993) permitió interpretar los elementos encontrados en el trabajo de campo (entrevistas a docentes de Modelo de Aceleración primaria, docentes de aula regular y directivos docentes de las dos instituciones educativas), y cómo las categorías a priori (Reglas de Reproducción, Reglas de Distribución y Reglas de Recontextualización) guiaron el análisis. En este escrito nos ocuparemos específicamente de las reglas de Reproducción (ver Figura 4). La triangulación de datos (comparación de información de directivos, docentes y documentos institucionales sobre el mismo fenómeno) fue crucial para validar y enriquecer la interpretación de los hallazgos, reducir sesgos y construir una comprensión más completa del proceso

Figura 4. Subcategorías de las Reglas de Reproducción

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

*Continúa en la siguiente página.*

	Evaluación de estudiantes	Acciones pedagógicas realizadas por los docentes, estudiantes, directivos docentes para desarrollar el proceso evaluativo de los estudiantes del Modelo.
--	---------------------------	--

Fuente: *elaboración propia*.

de recontextualización. Las convergencias y divergencias entre las diferentes fuentes fueron utilizadas para la depuración de datos y el esclarecimiento de significados

Para el análisis de esta categoría y sus subcategorías se realizó una triangulación entre las entrevistas de los directivos docentes, los docentes y los documentos orientadores del Modelo (Guía del docente, Manual Operativo y documento de Modelos Flexibles del MEN).

a) Acompañamiento extraclase. Frente a las demás subcategorías, este elemento es el de menor importancia en cuanto a la implementación del MAA, según la información obtenida de las entrevistas realizadas. A pesar de estar contemplada dentro de los manuales operativos del MEN, las distintas dinámicas institucionales de los dos colegios observados no permiten los espacios, ni tampoco los profesionales para cumplir con este requerimiento.

b) Formación y capacitación docente. Según el MAA planteado en los respectivos manuales esta estrategia contempla tres aspectos articulados entre sí: i) la formación presencial, ii) la formación in situ y iii) el seguimiento al proceso. Los cuales contemplan escenarios como: una socialización de experiencias, un refuerzo pedagógico en cuanto a los componentes del modelo, una evaluación de la implementación, entre otros aspectos. No obstante, los testimonios de los docentes encarga-

dos de implementar el MAA dicen otra cosa:

“No, el último proceso de capacitación que hicieron fue en el año en que llegue en el 2015, hicieron uno sobre el manejo del Modelo”

Tomado de la entrevista del docente de Aceleración IE Integrada la Candelaria.  
“No, desde la entidad distrital de la Secretaria de Educación, no tuve capacitación.”

Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España.

Cabe señalar que, la propuesta de formación del MAA contempla un espacio de formación de 40 horas, pero en la práctica no se refleja otra situación. Sin embargo, los mismos docentes han buscado alternativas para la apropiación del modelo, como lo comenta un docente en el siguiente fragmento:

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

Tomado de la entrevista docente de Aceleración IED España

c) Desarrollo de competencias. En este aspecto se encontró que el modelo, a pesar de tener un enfoque por competencias, en cuanto a los procesos lectoescritores, por ejemplo, no garantiza el desarrollo de estos elementos plenamente. Es decir, los estudiantes promovidos al grado sexto no cuentan con las habilidades suficientes para leer y escribir adecuadamente para el nivel de promoción. Esto se aprecia en el siguiente testimonio:

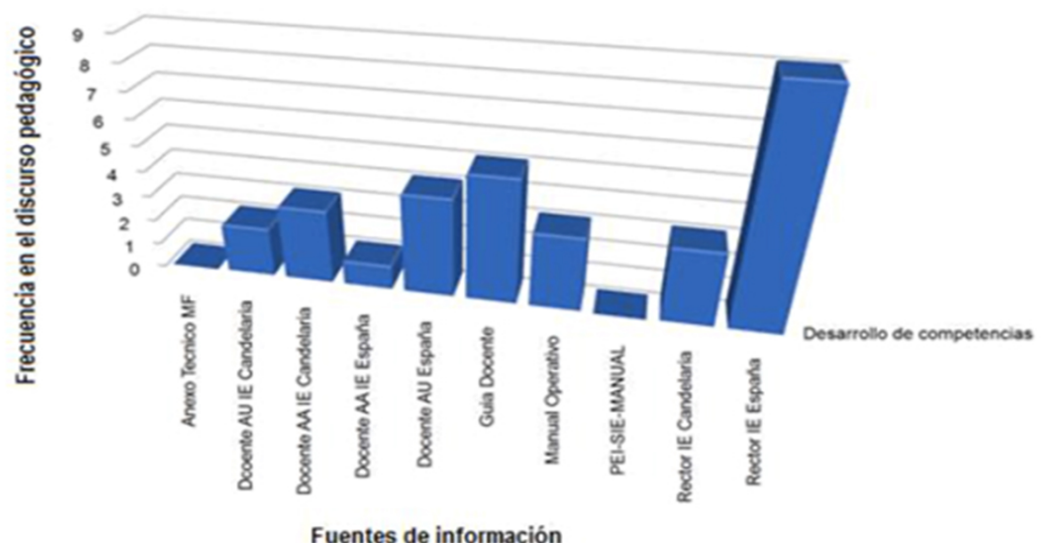
“...un niño de la primaria acelerada estaba saliendo sin las competencias adecuadas, estaba teniendo bastante inconveniente en la reincorporación al aula regular, hicimos un seguimiento y casi cerca del 60% de la gente que se reincorporaba perdía el año... de competencias a desarrollar, porque no alcanzamos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

Tomado de la Entrevista del Rector IED  
España

Estos procesos son vitales para el éxito de estos estudiantes, al ser promovidos al nivel de bachillerato, lo que incide decisivamente en sus futuros procesos. Por otra parte, cada docente que implementa el modelo, lo desconoce e intenta plantear sus propias estrategias metodológicas par atender los problemas del aprendizaje que atiende de estos estudiantes, partiendo de tajo la estructura curricular del mismo MAA.

El Figura 5, se puede apreciar la frecuencia en el discurso de los distintos agentes, textos o individuos, del término Desarrollo de competencias. Se resalta la mayor enunciación en los rectores, dada la percepción de integración curricular que maneja dicho actor, por la intencionalidad académica de su cargo.

Figura 5. Sub Categoría de Desarrollo de competencias (Elaboración propia análisis de datos NVivo)



Fuente: elaboración propia.



d) Ejercicio de aula. El MAA plantea en sus cartillas un desarrollo curricular y pedagógico por proyectos. Estos a su vez se dividen en sub-proyectos que se deben desarrollar semanalmente por los grupos de trabajo en los que se divide la clase. Durante la semana cada sesión se estructura en una rutina diaria que permite el avance durante las actividades desarrolladas según los módulos de trabajo de los estudiantes y docente.

Los profesores que implementan el MAA dicen conocer de forma general la metodología por proyectos. No obstante, en la práctica de trabajo diaria desarrollan otros elementos estructurales y curriculares del modelo. Se dejan de lado aspectos como: los momentos de clase, el desarrollo de los apartes del módulo, para atender exigencias propias de las IED's dadas por otros docentes del colegio. Esto está evidenciado por testimonios como el siguiente:

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

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

Los docentes manifiestan que la rutina no se lleva al pie de la letra, la dispuesta por el módulo, dado que en algunos días se omite, como lo expone el siguiente profesor:

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

Tomado de la entrevista al docente de Aceleración de la IE Integrada la Candelaria

e) Evaluación de los estudiantes. Según la guía orientadora para docentes, el MAA plantea el desarrollo de competencias básicas a lo largo del año de trabajo, con la garantía de promoción al grado sexto como máximo; pero en algunos casos, los estudiantes deberán ser promovidos al menos dos grados en relación al último alcanzado. Es de aclarar que. En el MAA no se “pierde” el año, ni se repite, porque la intención principal, como se dijo anteriormente, es lograr un avance para estos estudiantes que han quedado rezagados del sistema educativo anteriormente.

Como se dijo antes, el trabajo metodológico en la enseñanza gira en torno a los proyectos, por lo cual, la evaluación debe ser coherente con esta postura. Es así como al finalizar cada se-

sión o cada subproyecto, se hace una coevaluación y autoevaluación de lo desarrollado.

En lo referido al Sistema Educativo Institucional de Evaluación (SIE), el MAA proyecta el asunto de la inclusión, dado que contempla los principios de promoción enunciados anteriormente. No obstante, consideramos que la esencia del MAA no es reflejada en la redacción del SIE de las IED's, porque no se aprecia la misma rigurosidad mostrada en los manuales operativos del docente. Como se refleja en un fragmento del SIE del IED España, veamos:

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

Tomado del SIE de la España 2.1 Evaluación

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

Tomado del SIE de la España 2.5 Criterios de Reprobación

Por otro lado, los estudiantes en extraedad generan ciertas dificultades institucionales, como la repitencia escolar, pero esta circunstancia no es un factor de exclusión de estudiantes para el aula del MAA, dadas sus pro-

pias características. Veamos este apartado del SIE del IED la Candelaria:

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

Tomado del SIE de la IE Integrada la Candelaria pg. 36

En lo referido a la evaluación dentro del aula, los profesores manifiestan cierta disparidad entre la metodología enunciada en los módulos y la forma cómo se reportan los avances o dificultades de los escolares. En el aula se trabaja por proyectos, pero al momento de rendir un informe a los padres de familia, por intermedio de los boletines, se usa el lenguaje y la estructura de las áreas básicas. Veamos esto en un testimonio docente:

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

Tomado de la entrevista del docente de la IE Integrada la Candelaria

Finalmente en esta subcategoría, en lo referido a la evaluación y pro-

moción de educandos de esta aula del MAA, resulta paradójico, que si la intención es reincorporar estudiantes al sistema educativo, estos no logren adaptarse plenamente al año siguiente. Principalmente porque los estudiantes vienen de trabajar una estructura curricular por proyectos, y al pasar al bachillerato encuentran una estructura por áreas del conocimiento. Igualmente, la metodología de aprendizaje lograda en el aula del MAA por un trabajo grupal, colaborativo, choca con un escenario individualista en el aula regular de bachillerato. Así lo enuncia el rector de la IED España:

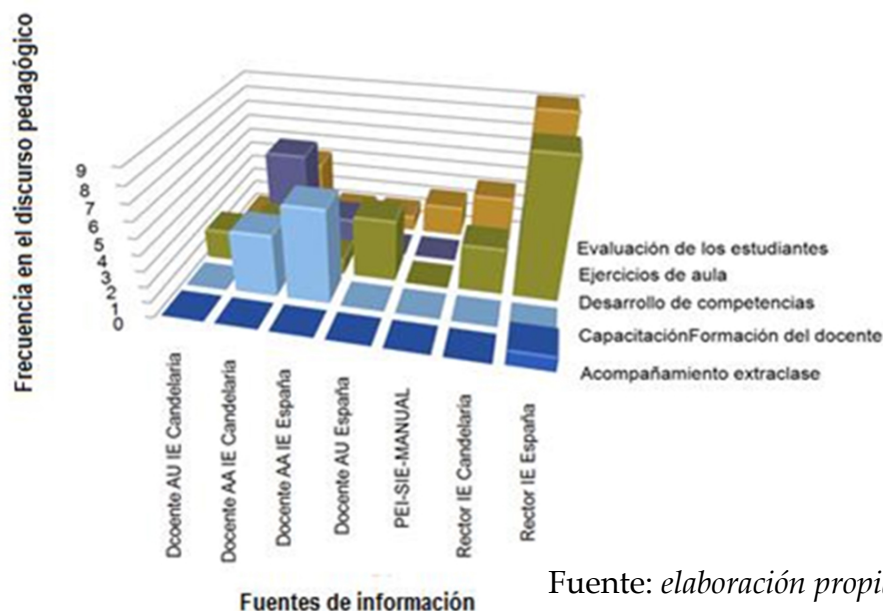
“... la calidad o el modo de evaluación es similar en cuanto al enfoque, o sea integral, evaluación integral, pero sabemos que hay diferencias también cuando se miran los proyectos, las evaluaciones, las estrategias de evaluación de cada profesor, sí se nota la diferencia entre los programas y entre los mismos campos de pensamiento... En términos de cantidad de asignaturas, en términos

de horas por asignatura, en términos de...eh de la práctica pedagógica que es diferente de un modelo a otro, en términos de...del nivel de requisitos, yo no lo llamaría exigencias sino cantidad de trabajo, entonces están acostumbrados a un modelo un poco más flexible y llegan a un modelo más exigente, de mayor rigurosidad, entonces se presta para que pierda el niño el año.”

Tomado de la entrevista al Rector de la IE La España.

Para terminar, en la figura 6 apreciamos la frecuencia en el discurso pedagógico versus las diferentes subcategorías de la categoría Reglas de reproducción. En ella se puede apreciar, cómo las subcategorías Desarrollo de competencias y Evaluación de los estudiantes tienen mayor recurrencia en el discurso pedagógico de los diferentes sujetos y documentos institucionales relacionados con el MAA. Esto indica una mayor relevancia dentro de la categoría Reglas de reproducción.

Figura 6. Frecuencia en el discurso pedagógico versus Subcategorías de análisis de la categoría Reglas de reproducción



Fuente: elaboración propia.

### 3. Discusión

A continuación, en la figura 7 mostraremos una síntesis de los principales hallazgos.

Figura 7. *Subcategorías de las Reglas de Reproducción, principales hallazgos*

Categoría	Sub Categoría	Hallazgos
Reglas de Reproducción (Implementación)	Acompañamiento extra clase	Este aspecto no es tan preponderante en el discurso de los distintos actores del proceso de implementación. No hay espacios institucionales, ni tampoco profesionales para el acompañamiento pedagógico.
	Formación y capacitación Docente	Según los manuales hay: i) la formación presencial, ii) la formación in situ y iii) el seguimiento al proceso. Según la práctica misma de los actores del MAA, no hay capacitaciones desde la SED o las mismas instituciones.
	Desarrollo de competencias	Las capacidades relacionadas con la escritura y lectura de estudiantes del aula de MAA al ser promovidos no alcanzan un nivel básico. No obstante, dentro del discurso pedagógico de los distintos actores se habla con frecuencia del desarrollo de competencias.
	Ejercicio de aula	El manual operativo del MAA plantea un trabajo metodológico de aula basado en proyectos y subproyectos; sin embargo, en la práctica del día a día los docentes llevan una estructura de clase distinta.
	Evaluación de estudiantes	Esta debe ser acorde al manual operativo del MAA, desde procesos de autoevaluación y coevaluación continua. La promoción de estudiantes está garantizada. La metodología de enseñanza por proyectos del aula del MAA no es acorde a los informes académicos presentados por áreas del conocimiento. Hay ruptura curricular entre esta metodología por proyectos de tipo colaborativo entre los estudiantes y la individualidad presentada en el aula regular de bachillerato, cuando el estudiante es promovido a este nivel.

Fuente: *elaboración propia.*

Dado lo anterior, tras el análisis hecho a la implementación del MAA, mediante sus Reglas de reproducción del discurso pedagógico, se puede apreciar que los procesos de recontextualización no son los adecuados, curricularmente hablando. Por un lado, los manuales del MAA muestran una dinámica de trabajo en el aula que los docentes no siguen, o de otro lado, por desconocimiento, dada la falta de formación y capacitación en el mismo modelo, y porque las dinámicas institucionales de los colegios, no se adecuan a estas necesidades planteadas desde los aspectos teleológicos de estos módulos del MEN.



Según esto, en concordancia con **Aravena y Ramos** (2025), es preponderante la capacitación y formación continua de los docentes que acompañan estas aulas, así como el acompañamiento oportuno de los profesionales y expertos en el modelo, enviados desde la SED. La población de estudiantes de estas aulas del MAA son niños en extraedad, que han tomado la alternativa de la reincorporación al aula regular o al mismo sistema educativo, porque este los ha excluido con sus reglas, según lo reportan los mismos SIE de los colegios. Por lo que sigue siendo segregador el no brindar las condiciones necesarias para la implementación del MAA, como se ha mostrado por nuestras Reglas de reproducción del discurso pedagógico.

Cabe señalar, que es oportuno seguir analizando la implementación del MAA y utilizar los informes de los profesionales in situ, para orientar las acciones que se ejecutan año a año. Se aprecia en los colegios una falta de continuidad en los procesos, lo que perjudica las Reglas de reproducción del discurso pedagógico.

Es por ello, que debemos reconocer que, en la actualidad, la propuesta planteada de análisis de Basil Bernstein sigue siendo relevante y pertinente, para los procesos de recontextualización de currículos y planteamientos pedagógicos que buscan flexibilizar los aprendizajes, a través de diseños curriculares alternativos.

Nuestro estudio tuvo como objetivo explorar los procesos de apropiación llevados a cabo en dos instituciones educativas, durante la implementación del MAA (**Méndez**, 2018). En este contexto, es importante señalar que la apropiación implica el conocimiento, comprensión y desarrollo de

componentes pedagógicos, administrativos, operativos y metodológicos del Modelo. Las evidencias de estas afirmaciones se sustentan en los textos de entrevistas realizadas a los docentes que implementan el MAA y los rectores de dichas instituciones educativas, anexos al informe final presentado en el 2018 de nuestra investigación.

Como complemento a estas entrevistas, se reconocieron componentes de la práctica pedagógica presente en las Instituciones Educativas (IE), en relación con el MAA, dentro del contexto del proceso de recontextualización. En este sentido, se observa que la praxis de los docentes de Aceleración requiere ser mejorada. Aunque los educadores facilitan la participación de los estudiantes en los procesos pedagógicos de sus instituciones, esta práctica aún está lejos de alcanzar el desarrollo de las competencias o habilidades ampliamente establecidas para la educación básica primaria. Un aspecto crucial en este contexto, es que los docentes no disponen de la formación apropiada y relevante para el desarrollo del MAA. Es esencial que la SED proporcione oportunidades de capacitación a los docentes para avanzar en la propuesta educativa<sup>1</sup>.

El discurso pedagógico presente en las IED's refleja que los componentes curriculares del MAA, impartidos en los colegios, son el resultado de lo que **Bernstein** (1993) denomina, un proceso de descontextualización y recontextualización. Esta dinámica conduce a una constante reelaboración del currículo, ya que este no debe ser inflexible y debe permitir su reformulación para

1 Durante los años 2002-2013, la autora de esta investigación trabajó como docente del MAA y como profesional que coordinaba su implementación en distintos colegios de la Secretaría de Educación de Bogotá. De ahí su conocimiento sobre la realidad de las IED's y la implementación del MAA, en contraste con el corpus investigativo de este estudio

adaptarse al contexto sociocultural del cual surge. Por otro lado, aunque el discurso pedagógico proporcionado por el MEN es reconocido en las IED's, este resulta desubicado, al ser trasladado a los colegios, donde se considera el contexto y las comprensiones alcanzadas del mismo. Esto provoca un reordenamiento y un enfoque selectivo del discurso del MEN, una vez implementado y desarrollado en los colegios.}

Sin embargo, dentro de este discurso pedagógico es crucial entender que el MAA del MEN (2012) está diseñado para estudiantes en situación de extraedad, y este no pretende en ningún momento reemplazar la oferta educativa de las aulas regulares. Por esta razón, para lograr los objetivos del Modelo, es fundamental considerar que el currículo de una institución educativa define los procesos pedagógicos. Por lo tanto, este se convierte en un elemento clave para validar la comprensión que las instituciones educativas puedan tener de cada propuesta pedagógica desarrollada. Al revisar los currículos de las instituciones educativas, se observó que, aunque se tiene en cuenta la propuesta del MAA, es esencial contar con claridades metodológicas, pedagógicas y operativas para integrar esta propuesta en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI).

#### 4. Conclusiones

Este estudio investigativo proporcionó una visión de las diversas perspectivas sobre el currículo del MAA, dentro de las dos instituciones educativas examinadas, considerándolo como un sistema de mensajes que, junto con la práctica docente y la evaluación, conforman la estructura y los procesos vinculados al conocimiento pedagógico de la propuesta, así como la transmisión

de dicho conocimiento en el ámbito escolar.

En lo esencial, esta investigación identificó elementos clave de la práctica pedagógica en las Instituciones Educativas (IE) con respecto al Modelo de Aceleración del Aprendizaje (MAA), en el marco del proceso de recontextualización. Se observa que, si bien los educadores de Aceleración facilitan la participación de los estudiantes en los procesos pedagógicos institucionales, su praxis aún dista de lograr el desarrollo de las competencias y capacidades definidas para la educación básica primaria. Asimismo, aunque los docentes han logrado integrarse en los procesos curriculares y las prácticas institucionales, a menudo desconocen que el Modelo plantea una propuesta pedagógica que difiere de la implementada en sus colegios. Un aspecto crucial es la falta de formación adecuada y pertinente para los docentes en el desarrollo del MAA, por lo tanto, es esencial que la Secretaría de Educación Distrital (SED) proporcione oportunidades de cualificación a los educadores para el avance y consolidación de esta propuesta educativa.

En síntesis, de acuerdo a Bernstein (1993), la reproducción indica una práctica de reproducción, de una proclama o discurso oficial, en lo referido al MAA, el discurso producido en los manuales del MEN (Discurso primario), a su correspondiente implementación en los colegios oficiales de Bogotá. Sin embargo, en las IED's observadas este discurso pedagógico ha tenido una reproducción distinta a la esperada, dadas las particularidades de cada centro educativo, y por las mismas condiciones bridadas por la SED y los mismos profesionales de los colegios que desarrollan y acompañan las aulas del MAA.

## Referencias

- Aravena Domich, M., & Ramos Contreras, C. . (2025). Extraedad escolar en Colombia, análisis de las políticas educativas y los procesos inclusivos en el aula. *Actu- alidades Investigativas En Educación*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60718>
- Assis de Miranda. Flavine (2007). Desigual- dade social e dualidade escolar: os pro- gramas de aceleração da aprendizagem e a escola unitária em Gramsci. *Revista on- line de Política e Gestão Educacional*, 4, 14. 2 de agosto, De [http://seer.fclar.unesp. br/rpge/article/view/9149/6029](http://seer.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9149/6029) Base de datos
- Bernstein, B. (1993). La construcción social del Discurso Pedagógico. Textos Selec- cionados. Bogotá, Colombia: PRODIC "El Griot". Editado por Mario Díaz.
- Bernstein, B., & Díaz M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 41.
- Coll, C. (1998). *Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Infancia y aprendizaje*. No 41. Pág. 131-142. <http://dialnet.uniri- oja.es/servlet/articulo?codigo=48298>
- Contreras, P., Jiménez, J., Browne, R., & Oliva-Figueroa, I. (2020). Interfaces uni- versidad - sociedad en la perspectiva transdisciplinaria: Comunicación Social y Discurso Institucional-web asociado a la organización del conocimiento en Universidades en Chile. *Alpha (Osorno. Impresa)*, 1(50), 195–208. <https://doi.org/10.32735/s0718-2201202000050791>
- Charaudeau. P. & Maingueneau D. (2005). Diccionario de Análisis del Discurso. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Ed- itores S.A. [https://www.amorrortued- itores.com/Papel/9789505189021/ Diccionario+de+an%C3%A1lisis+del+ discurso](https://www.amorrortued- itores.com/Papel/9789505189021/Diccionario+de+an%C3%A1lisis+del+discurso)
- Cisterna Cabrera, F. (2012). Análisis de con- tenido y análisis de discurso en investi- gación cualitativa: posibilidades y de- safíos. *Alpha (Osorno)*, (34), 277-292.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Sage Publications.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Ed- ucativas.
- Birzea, César. (2000). *La pedagogía del éxito: la superación del fracaso escolar*. México: Ge- disa.
- Gvirtz y Palamidessi. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículo y enseñanza*. Ed. Ai- que, Bs. As.
- Larilza Prado De Sousa. (1999). *Limites E Possibilidades Dos Programas De Aceleração De Aprendizagem*. 1 de agosto 2017, de Cadernos de Pesquisa, Sitio web: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015741999000300004&script=sci\\_ab- stract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015741999000300004&script=sci_ab- stract&tlng=pt)
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del Currículo y la pedagogía Analizando la Reforma Curric- ular desde una perspectiva crítica*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Magendzo, A. (2019). El currículo de la me- moria. *Educación y Ciudad*, (36), 15-22.
- Mendez, M. (2018). Proceso De Recontex-

- tualización En Aulas De Intituciones Educativas Distritales A Través De La Rev. Respositorio UPN- CINDE, 1-140. <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2425>
- Ministerio de Educacion Nacional Colombia. (2010). *Plan sectorial de educacion 2010 - 2014*, Pg 114. Ministerio de Educación Nacional Colombia <https://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-293647.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *La revolución educativa: Plan sectorial 2002-2006*, Pg 5-40. Ministerio de Educación Nacional Colombia <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-85273.html>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). Sage Publications.
- Pacheco, J. (2009). Currículo: *Entre Teorias E Métodos*. 18 de septiembre 2017, de Cadernos de Pesquisa, v. 39 Sitio web: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>
- Pacheco, J. A. (2018). Currículo, formação de professores e o futuro da escola. *Revista Lusófona de Educação*, 41(41), 11-28.
- Patterson, C.H. (1982). *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología educativa*. Manual Moderno, México.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. México:McGraw-Hill.
- Rojas, M (1978). "Promoción Automática y fracaso Escolar en Colombia" En; Revista Colombiana de Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Centro de Investi-
- gación.
- Rossano, A. (2007). *Alternativas al "fracaso escolar": La construcción de estrategias educativas inclusivas como líneas de política pública curricular*. Seminario de Gestión Educativa, (pág. 10). San Salvador.
- Soares, M. A (2006). Aceleração da aprendizagem - inovações pedagógicas no contexto escolar? Fniuersidade Federal Do Ceará - Ffc Facfldade De Edfcação - Faced. Brasil.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- UT Econometría-SEI, F. C. (2015). *Evaluación Institucional y de Resultados de la Estrategia Modelos Educativos Flexibles Study Documentation* Producción de los Metadatos.