

Incluir Para Transformar: Estrategias De Inclusión Para La Extraedad En Medellín¹

Por:
Santiago Herrera Quintero²
Mariana Román Gómez³

Introducción

La presente investigación se desarrolló con el propósito de analizar las estrategias implementadas para la inclusión de jóvenes en condición de extraedad escolar en instituciones educativas de la ciudad de Medellín. El fenómeno de la extraedad había sido reconocido como una problemática persistente en el sistema educativo colombiano, pues evidenciaba múltiples factores estructurales, sociales y pedagógicos que afectaban el acceso, la permanencia y la finalización de la educación básica y media. Esta situación se presentó de manera más acentuada en contextos caracterizados por la vulnerabilidad socioeconómica, donde las condiciones familiares, las dificultades de aprendizaje, el desplazamiento forzado, las responsabilidades laborales o el ingreso tardío al sistema educativo interrumpieron las trayectorias escolares de los jóvenes. En consecuencia, la extraedad no solo reflejaba un desfase entre la edad cronológica y el grado escolar, sino que también revelaba inequidades estructurales que comprometían el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Este principio se encuentra respaldado en la Ley 115 de 1994, que define la educación como un proceso de formación permanente orientado al desarrollo integral de la persona y establece la responsabilidad del Estado de garantizar tanto el acceso como la calidad del servicio educativo (arts. 1 y 4; Ministerio de Educación Nacional, 1994).

A pesar de los esfuerzos realizados por la Alcaldía de Medellín y el Gobierno Nacional para implementar políticas y programas de inclusión educativa, como los modelos flexibles de educación entre ellos el CLEI, Caminar en la Secundaria y Aceleración Escolar, aún persisten barreras personales, familiares y sociales que dificultan la participación y permanencia de los estudiantes. Estas limitaciones mostraron que el acceso a la educación, aunque había mejorado en términos de cobertura, no garantizaba por sí mismo la equidad ni la calidad del proceso formativo. Por ello, el estudio se justificó en la necesidad de comprender de qué manera las estrategias psicoeducativas, institucionales y comunitarias habían incidido en la permanencia escolar de los jóvenes en extraedad y qué tan efectivas habían resultado en la construcción de entornos educativos inclusivos.

Diversas investigaciones precedentes han evidenciado la complejidad de esta problemática. Ruiz Morón y Pachano (2006) concluyeron que la práctica

¹ Este texto es resultado del trabajo de grado del programa de psicología de la Universidad Católica Luis Amigó ejecutado durante el año 2025. El asesor fue el Magister Edison Francisco Viveros Chavarría

²Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Correo: santiago.herreraqu@amigo.edu.co

³Estudiante de Psicología Universidad Católica Luis Amigó. Correo: mariana.romango@amigo.edu.co

pedagógica, al concebirse de manera curricular y rígida, podía generar exclusión y segregación escolar. Posteriormente, Camacho (2017) destacó la importancia de la permanencia educativa como elemento esencial para garantizar la equidad, señalando que los modelos flexibles constituían una respuesta eficaz para estudiantes en condiciones de vulnerabilidad. De igual forma, Huertas, López y Fonseca (2019) evidenciaron que el Programa de Aceleración del Aprendizaje en Colombia no solo promovió la inclusión, sino que también fortaleció la educación para la paz y los derechos humanos. Más recientemente, Correa y Serna (2022) interpretaron las experiencias de jóvenes en extraedad en Medellín, mostrando que, pese a las dificultades, muchos expresaron el deseo de mantenerse vinculados al sistema educativo. Estas investigaciones, junto con los aportes de Villa et al. (2023) y Ramos y Aravena (2025), coincidieron en que la extraedad debía comprenderse como un fenómeno multicausal que exigía intervenciones integrales y sostenidas.

Con base en lo anterior, el presente estudio se orientó a analizar las estrategias implementadas para la inclusión de jóvenes en condición de extraedad escolar en Medellín, entendiendo la educación como un derecho fundamental y un medio para la justicia social. Desde un enfoque cualitativo y socio-crítico, se buscó recuperar las voces de los actores educativos y familiares involucrados, reconociendo que la transformación de las prácticas pedagógicas requería la participación activa de toda la comunidad educativa. El análisis de las experiencias institucionales y de las estrategias aplicadas permitió identificar aciertos y desafíos en los procesos de inclusión, así como generar reflexiones sobre la pertinencia de las políticas locales en materia de equidad educativa.

En síntesis, esta investigación se planteó desde la necesidad de aportar al conocimiento sobre las prácticas inclusivas que favorecen la permanencia de los jóvenes en extraedad escolar y de contribuir a la construcción de modelos educativos más flexibles y humanizados. De este modo, el estudio pretendió dar respuesta a la pregunta: ¿cuáles son las estrategias implementadas para la inclusión de jóvenes en extraedad escolar en instituciones educativas de Medellín?

Metodología

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, orientado a comprender las estrategias de inclusión implementadas en instituciones educativas de Medellín, así como las experiencias y prácticas en torno a la condición de extraedad escolar. Este enfoque permitió analizar el fenómeno desde la perspectiva de los actores involucrados, reconociendo el valor de sus voces y experiencias en la interpretación de la realidad educativa. No se buscó generalizar los resultados, sino comprender en profundidad las dinámicas y significados atribuidos a las estrategias de inclusión dentro de contextos específicos.

El estudio se sustentó en un enfoque socio-crítico, el cual permitió interpretar la educación como un escenario para la transformación social. Tal como lo planteó Horkheimer (2003), el enfoque crítico pretendía contribuir a la reducción de las desigualdades e injusticias sociales; en este caso, la extraedad escolar se consideró una forma de exclusión educativa que debía ser analizada desde una perspectiva ética y de justicia social. En consecuencia, la investigación se orientó a reflexionar

sobre cómo las instituciones educativas habían implementado estrategias que posibilitaron la vinculación y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, promoviendo así su derecho a la educación.

La modalidad empleada fue la investigación evaluativa, dado que permitió valorar el diseño, la implementación y los resultados de las estrategias institucionales dirigidas a estudiantes en condición de extraedad escolar. Esta modalidad facilitó la identificación de aciertos, limitaciones y oportunidades de mejora en las prácticas inclusivas desarrolladas por las instituciones participantes. A partir de esta evaluación, fue posible emitir juicios fundamentados sobre la pertinencia, eficacia e impacto de las estrategias educativas, pedagógicas y familiares que se habían implementado para favorecer la permanencia escolar.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se utilizaron entrevistas semiestructuradas. Las entrevistas ofrecieron un espacio de diálogo flexible entre los investigadores y los participantes, lo que permitió profundizar en las experiencias personales, percepciones y saberes de los docentes, directivos vinculados al fenómeno de la extraedad. Siguiendo a González-Vega et al. (2022), se comprendió la entrevista como una herramienta que posibilitó acceder al significado que los actores otorgan a su experiencia educativa.

La información obtenida se registró mediante grabaciones de audio y transcripciones, las cuales fueron posteriormente organizadas a través de matrices de análisis. El procedimiento analítico se basó en el análisis de contenido, técnica que permitió identificar similitudes, diferencias y patrones en los discursos de los participantes. A partir de este proceso, se construyeron categorías emergentes que representaron los principales ejes interpretativos del estudio. La triangulación de la información, como lo propuso Galeano (2004), permitió contrastar los discursos de los participantes con los conceptos teóricos y con la interpretación de los investigadores, garantizando así la validez del análisis.

La población participante estuvo conformada por dos docentes con roles de coordinación, dos directivos docentes con roles de rectores, un funcionario público y un docente de estudiantes en condición de extraedad vinculados a instituciones educativas de Medellín. Todos los participantes participaron de manera voluntaria y contaron con experiencia directa en procesos relacionados con la extraedad escolar, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno desde diversas perspectivas.

El trabajo se desarrolló entre los meses de febrero y noviembre de 2025, y se estructuró en tres fases: la fase de exploración, que correspondió a la formulación del proyecto y la revisión teórica; la fase de focalización, en la que se realizó la recolección de información mediante entrevistas; y la fase de profundización, en la cual se efectuó el análisis de la información y la construcción de las categorías interpretativas que dieron respuesta al objetivo general de la investigación.

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de las categorías establecidas en la investigación. Dichas categorías son: primero, “Estrategias de inclusión educativa: hacia la participación y permanencia”, segundo

“Programas y políticas de inclusión educativa: marcos que orientan la práctica”, tercero “Características y experiencias de los estudiantes en extraedad: trayectorias escolares” y cuarto “Retos y reflexiones en torno a la inclusión educativa: perspectivas hacia una educación más equitativa”

Estrategias de inclusión educativa: caminos hacia la participación y permanencia

De esta categoría fueron halladas cuatro subcategorías. primero, estrategias educativas, segundo estrategias pedagógicas para la inclusión, tercero estrategias subjetivas de inclusión y cuarto estrategias de inclusión familiar.

En cuanto a la primera subcategoría *Estrategias Educativas* es importante plantear la siguiente aclaración. En Colombia, el sistema educativo contempla dos principales formas de vinculación de los estudiantes para el desarrollo de su proceso formativo. La primera corresponde al Modelo Educativo Regular, modalidad formal que se desarrolla de manera continua y organizada desde el nivel preescolar hasta la educación media (grado undécimo). Está orientada a la población en edad escolar correspondiente a cada grado, generalmente entre los cinco y los dieciséis años.

La segunda forma corresponde a los Modelos Educativos Flexibles (MEF). Según el Ministerio de Educación Nacional (s. f.), son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que enfrentan dificultades para participar en la oferta educativa regular. Estos modelos se adaptan a las necesidades específicas de niños, niñas, adolescentes y adultos cuyas edades o trayectorias educativas no se ajustan al modelo regular

En el caso de la educación básica, los Modelos Educativos Flexibles se implementan como una estrategia de inclusión y nivelación que busca garantizar el acceso, la permanencia y la promoción de los estudiantes que no han podido cursar su formación en la edad habitual.

Esta intención se refleja claramente en las experiencias de los programas en la primaria, tal como lo explica el Coordinador 1:

La primaria comprende procesos básicos y aceleración del aprendizaje. ¿Cuál es la diferencia? Que en procesos básicos atendemos a los muchachos que están en extraedad, pero todavía no han adquirido la lectura y la escritura. Entonces, un pelado no escribe ni lee. Va a procesos básicos. Y aceleración es para aquellos pelados que leen y escriben, pero que por extraedad ya no pueden cursar los años regulares en primaria (Comunicación personal)

Las estrategias implementadas en primaria dentro de los Modelos Educativos Flexibles permiten nivelar y consolidar las competencias básicas necesarias para continuar el proceso educativo. Una vez alcanzado este propósito, en la secundaria se incorporan nuevas estrategias orientadas a fortalecer el pensamiento y acompañar la transición hacia niveles superiores. En este sentido, el Coordinador II

señala:

[...] Ya en grado sexto, dependiendo de la edad, el estudiante puede integrarse al aula regular o vincularse a un programa de modelos flexibles llamado Pensar I, que antes se denominaba Caminar uno. Pensar uno es un programa que unifica los grados sexto y séptimo, y continúa con Caminar o Pensar dos, correspondiente a los grados octavo y noveno. (Comunicación personal)

Este enfoque progresivo dentro de los Modelos Educativos Flexibles es clave para asegurar la continuidad y permanencia escolar. Las estrategias Brújula, Aceleración y los programas Pensar I, II y III acompañan al estudiante desde primaria hasta la educación media, adaptándose a su ritmo, siendo Pensar III la estrategia que permite formalizar los grados décimo y undécimo. De este modo, se consolidan aprendizajes y se fortalecen competencias fundamentales para la vida y la educación superior.

Los MEF también reconocen que las dinámicas sociales y culturales pueden influir significativamente en las trayectorias escolares. En este contexto surge la estrategia Caminar en Secundaria, Implementados según el Ministerio de Educación Nacional (2010) con el objetivo de favorecer la permanencia y el regreso de jóvenes de educación básica secundaria que, por diversas circunstancias personales, sociales o económicas, han abandonado o están en riesgo de abandonar el sistema educativo. Como explica el funcionario Público:

Caminar en secundaria es un programa donde solamente están chicos que presentan esas mismas condiciones, están como en esa misma necesidad y se les brinda toda la atención. Incluso, el horario suele ser un poco diferente, a veces no es la jornada normal de un colegio [...] (Comunicación personal)

Las estrategias de los Modelos Educativos Flexibles muestran cómo el sistema educativo puede adaptarse a las trayectorias y necesidades diversas de los estudiantes, ofreciendo acompañamiento y oportunidades reales de aprendizaje.

En esta misma línea de continuidad educativa, se crea la educación para adultos que se concreta a través de los Ciclos Lectivos Especiales Integrados (CLEI), una modalidad que permite a jóvenes y adultos retomar su formación y avanzar de manera más ágil. Tal como explica el funcionario Público:

¿Qué es la educación para adultos? Es la educación de CLEI. No sé si lo han escuchado: es en el CLEI donde ellos estudian en la noche. En todas las comunas de Medellín hay, por lo menos, entre dos o tres instituciones que cuentan con esa modalidad de CLEI. Es decir, esa modalidad está en toda la ciudad. Entonces, en el CLEI van a estudiar personas adultas. Se llama una educación para adultos porque es donde personas que trabajan puedan trabajar en el día y estudiar en la noche. Y hacen dos años en uno. (Comunicación personal)

Esta modalidad amplía las posibilidades de acceso y permanencia, brindando a quienes trabajan o tienen responsabilidades familiares la oportunidad de culminar

sus estudios y continuar su desarrollo personal y académico. Como señala uno de los funcionarios públicos, además de la oferta nocturna, se han creado opciones sabatinas y dominicales que permiten a las personas que no pueden asistir entre semana continuar su formación los fines de semana. Estas alternativas amplían las oportunidades educativas y reafirman el compromiso del sistema con la inclusión y la flexibilidad.

En conjunto, las estrategias Brújula, Aceleración, Pensar, Caminar en Secundaria y la educación para adultos mediante los CLEI evidencian el compromiso del sistema educativo por garantizar la permanencia y el acceso a la educación en distintas etapas y contextos de la vida. Estas iniciativas responden a las necesidades de población en extraedad o con trayectorias interrumpidas, ofreciendo rutas flexibles que permiten continuar y finalizar los procesos formativos.

En cuanto a la segunda subcategoría *Estrategias Pedagógicas para la Inclusión* se destaca como las instituciones educativas implementan diversas formas de acompañamiento que buscan responder a las características y necesidades de sus estudiantes. En este sentido, la flexibilización de los horarios se reconoce también como una estrategia pedagógica que favorece la motivación y la participación. Como señaló el Rector I,

Los flexibles están en la tarde. Porque es lo que yo te decía, a ellos no les gusta madrugar, entonces ¿para qué lo vas a hacer madrugar? [...] Y ellos vienen contentos, trabajan bien y aprovechan el espacio en que están mejor. (Comunicación personal)

Esta adaptación evidencia cómo los procesos pedagógicos pueden ajustarse al contexto para mejorar la disposición y el rendimiento de los estudiantes. Además, las instituciones han incorporado otras estrategias que amplían las oportunidades de aprendizaje y fortalecen la inclusión educativa. Tal como explicó el Rector II, se desarrollan programas de jornada complementaria mediante convenios con entidades, los cuales ofrecen espacios formativos en áreas como arte, deporte, bilingüismo y pensamiento computacional. Estas iniciativas, financiadas en parte por el distrito, promueven experiencias educativas diversas como danzas, teatro, boxeo o voleibol, que contribuyen al desarrollo integral del estudiante y complementan la formación académica.

De igual manera, en las instituciones se desarrollan estrategias pedagógicas que buscan de igual manera, en las instituciones se desarrollan estrategias pedagógicas que buscan fortalecer habilidades prácticas y vocacionales, en coherencia con los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación. Estas iniciativas promueven un aprendizaje significativo al vincular los contenidos académicos con situaciones reales y proyectos de emprendimiento. Como explicó uno de los docentes, desde áreas como matemáticas o química se proponen proyectos que permiten aplicar los saberes en contextos productivos; por ejemplo, el profesor relató: “yo con ellos de matemáticas tengo un proyecto que llama estudiantes emprendedores, entonces trabajamos la matemática a través de la matemática financiera” (Comunicación personal).

Del mismo modo, mencionó cómo otras asignaturas, como química, se orientan

hacia la elaboración de productos como champú o limpiadores, integrando el conocimiento con experiencias útiles para la vida cotidiana y laboral. Este enfoque fomenta la autonomía, la creatividad y la preparación para la vida laboral, ampliando el sentido y la aplicabilidad del aprendizaje escolar. Es así como estas estrategias pedagógicas se consolidan como herramientas que fortalecen a los jóvenes, brindándoles oportunidades para descubrir sus capacidades, aplicar sus conocimientos y proyectar sus metas personales y profesionales.

De la tercera subcategoría *Estrategias Subjetivas de Inclusión* se puede decir que estas estrategias no se centran en la estructura académica ni en los contenidos curriculares, sino en el acompañamiento cotidiano, la escucha y la resignificación del sentido de estudiar, promoviendo la permanencia desde lo afectivo y motivacional. Tal como expresa la Coordinadora I:

Entonces, es también como echarles el cuento a los chicos. Obviamente ellos también, esa presión debe ser muy agobiante, pero cómo también echarles el cuento de que el diploma de bachiller es una puertecita, es una llave mejor que les puede abrir un montón de puertecitas. (Comunicación personal)

Esto es evidencia de cómo el acto de “echarles el cuento” se convierte en una práctica simbólica que busca devolver propósito y proyección personal, contribuyendo a que los jóvenes reconozcan el valor transformador de la educación en sus vidas.

En esta misma línea, el Rector II afirma que:

Le dan un sentido a la vida. [...] comienzan a valorar el proyecto de vida. Así haya sido un poco tarde, pero ya hay más conciencia y hay más maduración, donde ellos dicen: ‘No, lo necesito’, destacando que estas experiencias educativas ayudan a construir criterios, fortalecer la disciplina y prevenir riesgos asociados a la deserción o a problemáticas sociales y/o culturales. (Comunicación personal)

Continuando con esta apuesta, se producen procesos de resignificación personal y social, donde los jóvenes no solo encuentran un propósito educativo, sino también formas de reconstruir su identidad y vínculo con la comunidad. En palabras del profesor,

en este momento tenemos estudiantes en extraedad, que no solamente estudian, sino que están haciendo barbería, [...] cursos de emprendimiento con la Secretaría de la Mujer y de financiación económica [...] y estamos creando una galería de museo abierto con los murales que hay afuera. (Comunicación personal)

De esta manera, el aprendizaje se extiende más allá del aula y contribuye a fortalecer el sentido de identidad y pertenencia dentro de la comunidad educativa

La cuarta subcategoría nos habla de *Estrategias de Inclusión Familiar*, en relación con estas, las instituciones educativas promueven la participación activa del entorno cercano del estudiante como un apoyo fundamental en su proceso formativo. Tal

como lo menciona el Rector II, “el colegio tiene una política y es que así estén en extraedad le pide el acompañante de alguien de la familia o de un padrino” (Comunicación personal), lo cual evidencia la importancia de establecer redes de acompañamiento y corresponsabilidad. Esta medida busca fortalecer el vínculo entre escuela y familia, favoreciendo la permanencia y el compromiso de los estudiantes con su proceso educativo.

Programas y políticas de inclusión educativa: marcos que orientan la práctica

En relación con la categoría Programas y políticas de inclusión educativa: marcos que orientan la práctica, se halla la siguiente subcategoría: *Programas integrales de acompañamiento estudiantil*.

El funcionario público describe varios programas impulsados por la Secretaría de Educación para asegurar la inclusión y permanencia de estudiantes en el sistema educativo. Señala que “En el colegio contamos con vos’, es la estrategia que se mueve a nivel de ciudad para generar esa inclusión de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo” (Comunicación personal), destacándola como una iniciativa que “está trabajando día y noche por generar esa permanencia educativa y atiende a todos esos nichos, a todas esas poblaciones vulnerables de niños, niñas, jóvenes y personas adultas que necesitan, quieren y deben ingresar a la educación” (Comunicación personal).

Asimismo, menciona la estrategia “‘escuela entorno protector’, por medio de los psicólogos, del profesional de apoyo institucional, que es una persona que está todo el día en la institución educativa”, la cual permite identificar necesidades tanto en estudiantes como en personas adultas del entorno familiar. Finalmente, reconoce que otras estrategias como “‘el líder sos vos’, ‘saber’, ‘bilingüismo’” también contribuyen al acompañamiento, ya que “aportan porque cuando identifican una persona en el estado o algo, saben dónde dirigirla”.

Asimismo, se evidencia la presencia de programas de acompañamiento psicosocial impulsados por la administración municipal para fortalecer el bienestar de la comunidad educativa. La Coordinadora II señala que “este año y desde el año pasado tenemos por parte de la alcaldía dos programas en psicología que nos están acompañando” (Comunicación personal), explicando que uno de ellos es “Medellín te quiere saludable”, proveniente de la Secretaría de Salud, el cual dispone de “un psicólogo de planta para las dos sedes” (Comunicación personal), que apoya diversos procesos y actividades institucionales.

De acuerdo con su testimonio, gracias a este programa “estuvieron trabajando con los estudiantes del CLEI [...] todo lo que es salud sexual y reproductiva” y adicionalmente han desarrollado acciones de “prevención y concientización frente al uso y los riesgos del uso de los vapeadores y de todos estos cigarrillos electrónicos” (Comunicación personal). Asimismo, la coordinadora enfatiza que desde la Secretaría de Educación se cuenta con otro programa que asigna “otros dos psicólogos, entonces, con esos dos psicólogos tenemos cubiertas las dos sedes. hay un psicólogo de planta en esta sede y un psicólogo de planta en la otra sede”

(Comunicación personal), asegurando así la presencia de un profesional en cada una de ellas.

El rector I expresa que la escuela no se limita a brindar acompañamiento psicológico o psicosocial, sino que también contribuye al desarrollo académico y social de los estudiantes. En ese sentido, la institución ofrece jornada única y oportunidades formativas en áreas como música y teatro. Además, comenta que “iniciamos un centro de interés de levantamiento de pesas para modelos flexibles, porque a ellos les gusta eso” (Comunicación personal), destacando la participación de un grupo de estudiantes con mayores desafíos en su escolaridad. Según su relato, este tipo de estrategias permiten reconocer y potenciar talentos específicos, pues “cuando hay un talento excepcional, la escuela lo debe comprender de otra manera”(Comunicación personal), de forma que estos jóvenes también logren el éxito académico a partir de sus propias habilidades e intereses.

Las instituciones disponen de diversos programas municipales orientados a la inclusión y permanencia educativa. Estos programas articulan acompañamiento psicosocial, promoción del bienestar y espacios de formación alternativos, con el fin de responder a las necesidades de estudiantes en condición de vulnerabilidad y fortalecer su vínculo con el sistema escolar.

Retos y reflexiones en torno a la inclusión educativa: perspectivas hacia una educación más equitativa

En este apartado se presentan hallazgos referentes a los desafíos, limitaciones y las consideraciones a la población en extraedad. Fueron halladas tres subcategorías, las mismas son: primero *Retos Frente A La Inclusión*, segundo *Acompañamiento Familiar En El Proceso Estudiantil* y tercero *Reflexiones En Torno A La Extraedad*.

Frente a la primera subcategoría *Retos Frente A La Inclusión*, se debe conocer a detalle los retos que enfrentan las instituciones educativas para garantizar una inclusión efectiva de la población en extraedad en Medellín. Existe una brecha en el compromiso, la capacidad estructural y articulación de políticas públicas por lo cual se ha dificultado la cobertura total en el municipio. En este sentido, el Coordinador II señala la necesidad de una conciencia institucional:

Creo que debe haber una conciencia más abierta, más grande de todas las instituciones educativas, no solo de dos o tres. Entonces, eso creo que es lo primero. Y lo segundo es que debemos pensar también que esta generación, lo mencioné hace un momento, que esa generación viene cambiando.
(Comunicación personal)

La independencia otorgada por parte de la secretaría de educación para que los rectores y directivos de las instituciones educativas puedan decidir la implementación de modelos flexibles ha generado que dicha brecha siga creciendo.

Una de las brechas significativas en las instituciones es la asignación desigual de recursos económicos establecidos por la alcaldía. Paradójicamente las instituciones que establecen e implementan programas y estrategias para población en extraedad

reciben un monto más bajo en comparación a instituciones que no atienden esta población. Tal como manifiesta el Coordinador II:

Decir que apenas en este año 2025 logramos tener un televisor en todas las aulas, ¿pero por qué? Por falta de recursos. Que son ese tipo de cosas y muchas otras que podríamos tener que facilitarían y haría más amena, haría más interactiva, haría más activa la educación y el aprendizaje, pero el colegio no puede suplir todas esas necesidades. (Comunicación personal)

Las condiciones infraestructurales y educativas han generado una exclusión en poblaciones con discapacidad, lo que puede incrementar el porcentaje de población en extraedad en el municipio. La infraestructura de las instituciones presenta un desarrollo y crecimiento limitado por los bajos recursos económicos asignados además son pocos los docentes que poseen herramientas de educación para esta población, dando como resultado una limitación significativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El término inclusión no solo va direccionado a la condición de extraedad, sino también, a estudiantes con capacidades diferentes. Como nos plantea el Coordinador II:

[...] Cuando digo desde que podamos atenderlos, es que también hay cosas que nos desbordan, ¿cierto? Porque no tenemos ni la capacidad profesional ni técnica. Por ejemplo, tenemos un chico que por el momento está teniendo una seria dificultad auditiva y ya perdió un oído y aquí sigue, pero ya médicamente le diagnosticaron que en máximo 1 año él va a quedar absolutamente sordo. (Comunicación personal)

En correlación con lo anterior y la subcategoría *Acompañamiento Familiar En El Proceso Estudiantil*, se ha evidenciado que un porcentaje de la población en extraedad está relacionado con la falta de interés y acompañamiento por parte del núcleo familiar, lo que contribuye a la deserción escolar a temprana edad. La familia se constituye como un factor clave en el desempeño y desarrollo educativo, tal como lo señala el funcionario Público:

Muchas veces la deserción escolar se estaba generando por esa falta de acompañamiento de la familia, por ese conocimiento, ese abandono de ese núcleo familiar hacia el joven, hacia el niño, y nosotros como secretaria, obviamente identificamos eso y no, la familia tiene que hacer parte de todos esos procesos. (Comunicación personal)

Las instituciones educativas resaltan la importancia de la participación familiar en el proceso formativo, promoviendo ferias y actividades que involucren a las familias. Entre las causas de deserción, se destacan la falta de recursos económicos, los embarazos adolescentes y problemáticas sociales en los barrios populares. Para apoyar a los jóvenes, directivos y docentes han implementado actividades como emprendimientos y concursos que les permiten descubrir sus intereses y habilidades. como menciona el Profesor:

Cuando tú le quitas a la noche la penumbra entre las 6 de la tarde y las 10 de la noche, muchachos que estén afuera, les estamos salvando vidas. Que ya esas vidas que salvamos les demos sentido y significado y les las mejoremos (Comunicación personal).

Entonces, tratamos de articular todo la de ciencia natural en es una profesora que tenemos que es química, es en ingeniería de alimentos, entonces en enseñanza pues entonces articulamos todo en la medida que permita que eso esté el lado, no solamente adquieran las competencias que nosotros necesitamos, sino que lo adquieran basado en contenidos que les sirvan para la vida, lo que llamamos aprendizajes didácticos. (Comunicación personal)

En la subcategoría *Reflexiones en torno a la extraedad*, se reconoce que existe una diversidad de enfoques entre las instituciones educativas de Medellín frente a la atención de estudiantes con rezago escolar. Algunas instituciones han asumido con mayor decisión la inclusión de esta población, implementando programas y acciones que buscan ofrecer oportunidades educativas pertinentes y favorecer la construcción de proyectos de vida, especialmente en contextos de vulnerabilidad social. En este sentido, el Rector I señala que no todas las instituciones han optado por modelos flexibles, en ocasiones debido a temores o resistencias frente a la población atendida. Así mismo, destaca que cada estudiante tiene derecho a desarrollarse conforme a sus intereses, y que la escuela tradicional continúa respondiendo a estándares sociales y políticos necesarios para la convivencia, pero que pueden resultar limitantes frente a las particularidades y diferencias individuales.

Las experiencias recogidas muestran que la inclusión de estudiantes en extraedad no es igual en todas las instituciones. Allí donde se han adoptado programas flexibles y un mayor compromiso del equipo educativo, los jóvenes encuentran más apoyo para continuar sus estudios y proyectarse hacia el futuro. Esto evidencia que la inclusión se fortalece cuando la escuela reconoce las diferencias y ofrece oportunidades acordes a las necesidades y talentos de cada estudiante.

Experiencias de inclusión en las trayectorias educativas

Las instituciones educativas de Medellín han desarrollado diversas acciones y programas para garantizar trayectorias educativas más inclusivas. Aunque existen lineamientos oficiales desde la Secretaría de Educación y la Alcaldía, las escuelas continúan enfrentando limitaciones estructurales y humanas que dificultan la atención plena a la diversidad. Esta situación se refleja en las palabras de Coordinador II, quien expresa las dificultades que surgen cuando las capacidades institucionales no alcanzan a cubrir todas las necesidades de los estudiantes:

Cuando digo desde que podamos atenderlos, es que también hay cosas que nos desbordan, ¿cierto? Porque no tenemos ni la capacidad profesional ni técnica. Por ejemplo, tenemos un chico que [...] está teniendo una seria dificultad auditiva y ya perdió un oído [...] médicamente le diagnosticaron que en máximo 1 año él va a quedar absolutamente sordo. (Comunicación personal)

A pesar de esas limitaciones, los equipos docentes y directivos impulsan prácticas de inclusión que trascienden lo normativo, apostando por procesos de acompañamiento humano y sostenido. Un ejemplo significativo lo comparte Coordinador II, al relatar la historia de un estudiante que transformó su trayectoria gracias a la oportunidad brindada por un programa de aceleración:

Era uno de esos chicos [...] literalmente un chico de calle [...] la profe que estaba con nosotros en aceleración se fue a buscar chicos a la calle y trajo a este chico... lo acogemos y lo ayudamos [...] arrancó y terminó 11 y se graduó [...] la profe le ayuda a ingresar a la universidad, le paga el PIN [...] el chico se gradúa de psicología [...] agradeciéndole al colegio [...] que hoy sería otra historia si no hubiese ingresado a ese grupo de aceleración. (Comunicación personal)

Estas experiencias dan cuenta del papel de la escuela como un espacio de reconstrucción personal y social. En este sentido, los programas de modelos flexibles se presentan como estrategias efectivas para atender la extraedad y prevenir la deserción.

Así lo expresa Rector I:

De los octavos que tenemos este año el 30% de estudiantes subieron del modelo flexible [...] algunos van a salir como técnico para la reparación de aparatos con internet de las cosas y otros como técnico de diseño gráfico... Una escuela que incluye es una escuela donde todos lo logran. (Comunicación personal)

La satisfacción de los resultados alcanzados también se evidencia en los testimonios de quienes lideran los procesos. Para Rector I, la inclusión cobra sentido cuando los estudiantes logran culminar sus estudios y construir proyectos de vida:

A mí de todos los diplomas los que más me ha gustado entregar a los estudiantes que venían de módulos flexibles [...] fueron acogidos y terminaron aquí [...] eso es gratificante [...] el fin más importante de la educación es garantizar la realización de los proyectos de vida de los estudiantes. (Comunicación personal)

Por otro lado, algunas instituciones han optado por flexibilizar el currículo y adaptar los procesos pedagógicos a las condiciones particulares de los alumnos. En palabras de Coordinador I:

Hay un estudiante [...] con dificultades de aprendizaje [...] se ha hecho un proceso donde él está metido en las clases normales con los otros estudiantes. No se le exige de la misma manera [...] aparte se le consiguió un cupo en una escuela de oficios... A raíz de las dificultades [...] flexibilizamos aquí el currículo. (Comunicación personal)

Finalmente, la inclusión no se limita al aula; implica un compromiso colectivo y

sostenido por parte de la comunidad educativa. Como señala el Profesor, los esfuerzos se extienden incluso más allá del ámbito escolar:

Nos dimos a la tarea de buscarle a nuestros estudiantes aptos de ingresar a la educación superior [...] incluso nosotros mismos solventando de nuestro propio bolsillo temas de transporte, útiles y acompañamiento hasta el final... eso también lo hemos hecho.
(Comunicación personal)

Estas narrativas muestran que la inclusión en las trayectorias educativas se construye desde las acciones cotidianas y el compromiso ético de docentes y directivos. Más allá de los programas oficiales, son las prácticas humanas y comunitarias las que abren camino hacia una educación realmente transformadora.

Discusión

El análisis de los resultados permite identificar que la inclusión de estudiantes en extraedad en la educación es un proceso que se da en múltiples dimensiones que se encuentran dentro de la vida escolar. No se trata solo del diseño de políticas o la ejecución de programas, sino de la forma en que las instituciones, los docentes, las familias y los mismos estudiantes construyen colectivamente experiencias educativas significativas. En este sentido, la inclusión se da cuando lo pedagógico, lo institucional y lo humano se encuentran, generando condiciones favorecedoras para el aprendizaje, la permanencia y la participación de quienes han estado excluidos del sistema educativo.

En primer lugar, la relación entre las estrategias pedagógicas y programas institucionales muestra que la inclusión se evidencia en el aula cuando las políticas públicas y los recursos institucionales logran traducirse en prácticas pedagógicas. Las estrategias pedagógicas implementadas en las instituciones como la flexibilización de los horarios, la adecuación curricular, los proyectos vocacionales y las jornadas complementarias reflejan el esfuerzo por adaptar la enseñanza a las realidades y ritmos de los estudiantes. Estas estrategias permiten que los estudiantes en extraedad se sientan comprendidos y reconocidos, disminuyendo la frustración y fortaleciendo su sentido de pertenencia.

Sin embargo, estas estrategias alcanzan su finalidad cuando están respaldadas por programas puntuales capaces de ofrecer apoyo psicosocial, acompañamiento académico y recursos que garanticen la continuidad. Los programas municipales funcionan como un promotor de posibilidades de actuar desde la pedagogía, permitiendo que las escuelas integren dimensiones artísticas, deportivas y emocionales al proceso educativo. De este modo los programas institucionales se convierten en el eje central para la flexibilidad y la innovación pedagógica, facilitando espacios donde los estudiantes pueden aprender de manera significativa y sentirse parte activa del proceso.

No obstante, también se evidencia una brecha significativa; en muchos casos los programas institucionales no logran adaptarse completamente a las particularidades de cada institución o se implementan de forma parcial. Cuando las políticas no están contextualizadas, pierden su capacidad de generar impacto. Según el Ministerio de

Educación Nacional (2020), la educación inclusiva es una estrategia central para la equidad social y requiere que las políticas se adapten a las características y realidades locales. Es por esto que la inclusión requiere no solo de lineamientos bien diseñados, sino también de una gestión escolar con la capacidad de apropiación, contextualización y mantenimiento en el tiempo, Como lo señala la Ley 2216 de 2022, la educación inclusiva promueve el desarrollo integral de los estudiantes y obliga a las instituciones a realizar los ajustes necesarios dentro de sus Proyectos Educativos Institucionales para garantizar la participación y permanencia de todos. En esa medida, la relación entre las estrategias pedagógicas y los programas institucionales refleja tanto los avances como las limitaciones presentes en los procesos de inclusión educativa. Entre los avances, se evidencia una mayor adaptación de las prácticas pedagógicas a las necesidades de los estudiantes en extraedad, así como el fortalecimiento del acceso y la permanencia mediante programas institucionales más flexibles e integrales que favorecen la equidad y la continuidad escolar. En cuanto a las limitaciones, se mantiene una débil articulación entre las políticas y su implementación en las instituciones, junto con una insuficiente asignación de recursos que afecta la sostenibilidad y reduce el impacto real de las estrategias inclusivas a largo plazo.

En segundo lugar, la relación entre las estrategias subjetivas y el acompañamiento familiar evidencia que la inclusión educativa no parte únicamente desde lo académico o las políticas públicas, sino también desde los vínculos que se tejen en torno a los estudiantes. Las estrategias subjetivas que surgen del acompañamiento emocional, la escucha y el reconocimiento de las historias de vida, tienen un papel decisivo en la permanencia escolar. Cuando los estudiantes encuentran en la escuela un lugar donde se sienten valorados, comprendidos y motivados, estudiar adquiere un nuevo significado que trasciende la formalización.

El acompañamiento familiar se convierte en un elemento necesario en las estrategias subjetivas. Las familias que participan activamente en el proceso educativo fortalecen los lazos de confianza y el sentido de pertenencia, generando una red de apoyo que contribuye a la estabilidad emocional del estudiante. Como plantean Alama y Obaco (2024), el apoyo académico y emocional constante de la familia incide directamente en el rendimiento y la permanencia escolar, al ofrecer contención afectiva y motivación para el aprendizaje. Esta alianza entre escuela y familia permite que el aprendizaje no se quede en el aula, sino que se extienda a la vida cotidiana. En esa misma línea, Tapias Montenegro (2024) destaca que la colaboración entre familia y escuela trasciende la simple asistencia a reuniones, promoviendo un acompañamiento cotidiano que fortalece el desarrollo socioemocional. Cuando ambos espacios convergen, la inclusión se vuelve más profunda porque no solo se garantiza la escolaridad, sino también la motivación, la autoestima y el desarrollo personal del estudiante.

En los casos en que la familia está ausente o no logra involucrarse, el acompañamiento de los docentes y orientadores toma mayor relevancia. En esos casos las instituciones asumen un rol que compensa en cierta medida, el vacío emocional y afectivo que deja la falta de apoyo familiar. De acuerdo con Encalada Castillo y Guamán Armijos (2025), la participación familiar es un componente esencial de la inclusión educativa y su ausencia exige a la escuela reforzar el vínculo afectivo para sostener la trayectoria escolar del estudiante. Esto demuestra

que la inclusión no debe entenderse únicamente como una cuestión académica sino también como un proceso relacional donde las emociones, los vínculos y la confianza desempeñan un papel importante. Por tanto, la relación entre estrategias subjetivas y acompañamiento familiar refleja la importancia de una educación que no solo enseñe contenidos, sino que también brinde sentido, seguridad y esperanza.

En tercer lugar, la relación entre modelos flexibles y retos de inclusión muestra la incoherencia entre la intención de garantizar el derecho a la educación y las condiciones reales en que las instituciones pueden garantizarlo. Los modelos educativos flexibles (MEF) son una respuesta concreta para atender a la población en extraedad, ofreciendo alternativas que permiten nivelar aprendizajes y adaptarse a diferentes trayectorias escolares. Como lo establece el Ministerio de Educación Nacional (2020), los Modelos Educativos Flexibles responden a las necesidades de estudiantes en situación de extraedad, vulnerabilidad o por fuera del sistema, promoviendo su reincorporación y continuidad educativa. Su implementación representa una apuesta por la equidad, ya que reconoce la diversidad de contextos y la necesidad de ofrecer oportunidades a quienes desertaron del sistema y modelo educativo regular.

Sin embargo, la ejecución de estos modelos también ha evidenciado los desafíos que enfrenta la inclusión. La falta de recursos económicos, la desigual distribución de apoyos institucionales y la deficiencia en la formación docente para la atención a la diversidad son factores que dificultan la sostenibilidad en el tiempo de estas estrategias. En muchos casos los docentes se ven obligados a improvisar soluciones ante la ausencia de conocimiento técnico, lo que limita el impacto de los modelos flexibles. Aun así, las experiencias recogidas en distintas instituciones muestran que cuando existe compromiso y creatividad, estos modelos se convierten en espacios de innovación pedagógica donde los estudiantes pueden construir y reconstruir sus trayectorias educativas y resignificando el valor del aprendizaje.

Además de las limitaciones estructurales, los retos de inclusión también tienen una dimensión cultural. Siguen existiendo imaginarios que asocian la extraedad con fracaso o desinterés, lo que dificulta reconocer el potencial de estos estudiantes. La verdadera inclusión requiere transformar estos imaginarios, promoviendo una mirada más comprensiva y empática hacia las diferencias. En este sentido, los modelos flexibles no solo se entienden como un elemento curricular sino como una herramienta para cuestionar las prácticas escolares tradicionales. Como plantea Lozano Flórez (2017), citado por Lozano-Flórez, (2024), “la puesta en marcha de los modelos educativos flexibles está acompañada de procesos de formación docente, adaptación de materiales y condiciones socio-económicas del contexto, lo cual revela los factores que limitan su efectividad en la inclusión” (p. 14). Su éxito depende de la capacidad de las instituciones para enfrentar la diversidad y valorar cada experiencia de vida como una oportunidad de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, los retos de la inclusión no se limitan a la disposición de recursos, sino que implican un cambio profundo en la cultura escolar. Implica reconocer que la inclusión no es un acto puntual sino un proceso que necesita compromiso, innovación y apertura al cambio. Los modelos flexibles representan entonces una posibilidad para avanzar hacia una educación más equitativa, siempre que se acompañen de políticas coherentes, formación docente pertinente y recursos

adecuados para su implementación. En esta línea, Marchesi y Hernández (2019) sostienen que “La educación de calidad debe ser equitativa e inclusiva, por lo que el fortalecimiento de la profesión docente supone necesariamente mejorar sus condiciones y sus prácticas en beneficio de la inclusión.” (p. 51)

Esto en conjunto, permite comprender que la inclusión educativa es un proceso multidimensional que combina aspectos estructurales, pedagógicos y humanos. La coherencia entre estas dimensiones es la clave para construir trayectorias educativas significativas y sostenibles. Una institución inclusiva es aquella que logra integrar la flexibilidad curricular con el acompañamiento emocional y el respaldo institucional, garantizando que cada estudiante tenga la oportunidad de aprender según sus propias capacidades y circunstancias.

Aun así, los resultados también evidencian que la inclusión en Medellín enfrenta limitaciones significativas. Las desigualdades entre instituciones, la falta de recursos y la fragmentación entre los distintos actores del sistema dificultan la consolidación de una política de inclusión coherente y efectiva. Frente a este panorama, el compromiso de los docentes y directivos se convierte en el principal motor de cambio ya que son ellos quienes desde su práctica cotidiana logran convertir las políticas en acciones. La construcción de una educación inclusiva requiere fortalecer esa articulación entre la política pública y la práctica pedagógica, garantizando que los cambios no dependan únicamente de la voluntad, sino de un proyecto colectivo.

Se puede concluir que el acceso al sistema educativo en Medellín ha mejorado de manera significativa en comparación con décadas anteriores. Esto se debe a la implementación de estrategias, programas y políticas impulsadas por la Secretaría de Educación y la Alcaldía de Medellín, orientadas a fortalecer la inclusión educativa y garantizar el derecho a la educación en diferentes comunas del municipio. Sin embargo, se mantienen factores económicos, familiares y sociales que afectan el ingreso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo. La falta de reconocimiento y atención integral a estas dimensiones por parte de algunas instituciones puede influir en la desmotivación y apatía de los estudiantes hacia su formación académica.

El ámbito familiar se establece como un componente esencial para prevenir la deserción escolar. El acompañamiento o la ausencia de este, influye directamente en la permanencia y compromiso del estudiante con su proceso educativo. En este sentido, las instituciones educativas han desarrollado estrategias orientadas a identificar las necesidades emocionales, económicas y sociales de sus estudiantes, buscando brindar un acompañamiento integral que trascienda lo meramente académico. Esto reconoce que la permanencia escolar está estrechamente relacionada con factores contextuales, afectivos y relacionales, los cuales deben abordarse de manera articulada entre escuela, familia y comunidad.

A pesar de los avances, el sistema educativo en Medellín aún presenta falencias significativas en materia de inclusión, especialmente en la atención a estudiantes con diversas capacidades o necesidades específicas. La inclusión no debe limitarse únicamente a la población en extraedad, sino que debe contemplar la diversidad funcional, cognitiva y sensorial de cada individuo. En muchos casos las instituciones no cuentan con la formación docente, los recursos físicos ni las herramientas

pedagógicas necesarias para atender adecuadamente a estudiantes con dificultades de aprendizaje, discapacidades auditivas o visuales, o movilidad reducida. Esto limita el alcance real de las políticas de inclusión y evidencia la necesidad de fortalecer la capacitación docente y la dotación institucional.

Asimismo, se identificó que los directivos cuentan con cierta autonomía para decidir la implementación de estrategias y políticas de inclusión en sus instituciones. Si bien esta libertad puede favorecer la innovación y la adaptación al contexto también ha generado desigualdades entre sectores y comunas, ya que no todas las instituciones asumen con el mismo nivel de compromiso con la diversidad. De este modo la responsabilidad de garantizar la inclusión educativa recae en muchos casos sobre unas pocas instituciones que logran sostener programas y modelos educativos flexibles, mientras otras se mantienen dentro del modelo regular.

En relación con el apoyo financiero, aunque el Estado destina recursos mediante el Sistema General de Participaciones (SGP), la asignación presupuestal no siempre responde a las necesidades reales de las instituciones. Los recursos se distribuyen principalmente con base en el número de estudiantes matriculados en el modelo educativo regular, sin considerar las particularidades de los modelos educativos flexibles como CLEI, Pensar, Caminar en Secundaria o Aceleración del Aprendizaje. Esto significa que las instituciones que implementan estrategias de inclusión deben asumir los costos adicionales con el mismo presupuesto de una escuela con modelo regular. Esta situación limita la sostenibilidad de los programas y refleja la urgencia de revisar los criterios de asignación de recursos para garantizar la equidad en la financiación de la educación inclusiva.

En síntesis, la investigación evidencia avances significativos en la promoción de la inclusión educativa en Medellín, pero también evidencia que los esfuerzos aún son insuficientes para consolidar un sistema verdaderamente equitativo e inclusivo. Se requiere una mayor articulación entre las políticas públicas, las prácticas institucionales y el acompañamiento familiar, de manera que la educación inclusiva no sea solo una política, sino una realidad para todos los estudiantes, indiferentemente de su edad, condición o contexto social. La inclusión efectiva necesita del compromiso y trabajo conjunto entre docentes, familias, directivos y entidades gubernamentales, con el fin de garantizar que cada estudiante encuentre en la escuela un espacio de aprendizaje, crecimiento y equidad.

Derivado de esta investigación surgen las siguientes preguntas para futuras investigaciones:

¿De qué manera las condiciones institucionales, familiares y socioeconómicas inciden en la sostenibilidad y efectividad de las estrategias de inclusión educativa implementadas para estudiantes en extraedad en el municipio de Medellín?

¿Cómo influyen las prácticas pedagógicas y el acompañamiento docente en la permanencia y motivación de los estudiantes en extraedad dentro de los programas de inclusión educativa en Medellín?

Limitaciones

Una de las principales limitaciones de este estudio radica en que no se incluyeron testimonios de padres de familia de estudiantes en condición de extraedad, lo cual habría permitido profundizar en la comprensión del acompañamiento familiar y su influencia en la permanencia escolar. De igual manera, no se realizaron entrevistas con los propios estudiantes pertenecientes a esta población, lo que restringe la posibilidad de analizar sus percepciones, experiencias personales y motivaciones frente a los procesos de inclusión.

Así mismo, no se incorporaron testimonios de directivos pertenecientes a instituciones que no implementan estrategias de inclusión o Modelos Educativos Flexibles, lo que habría permitido contrastar las diferencias en las prácticas institucionales y las posibles causas de la resistencia o dificultad para aplicar programas flexibles. Estas limitaciones se relacionan con el enfoque del estudio, que estuvo dirigido principalmente a docentes y directivos vinculados con la implementación de estrategias inclusivas. No obstante, pese a estas restricciones, los hallazgos obtenidos ofrecen una comprensión valiosa sobre las dinámicas, avances y desafíos que caracterizan la inclusión educativa en Medellín.

Referencia

Alama Duarte, G. J., & Obaco Soto, E. E. (2024). La familia y su impacto en el rendimiento académico. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 4104–4118. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823

Camacho Vargas, V. A. (2017). Análisis de los factores que afectan la permanencia de estudiantes en extraedad en el sistema educativo [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana].

Congreso de la República de Colombia. (2022, 23 de junio). Ley 2216 de 2022: Por medio de la cual se promueve la educación inclusiva y el desarrollo integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes con trastornos específicos de aprendizaje. *Diario Oficial* No. 52.074. Recuperado de https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/compilacion/docs/ley_2216_2022.htm

Correa Ramírez, C., & Serna, K. L. (2022). Jóvenes en extraedad frente a su proceso educativo: Cultivando un camino con sentido. *Psicoespacios*, 16(28). <https://doi.org/10.25057/21452776.1460>

Encalada Castillo, H. A., & Guamán Armijos, J. A. (2025). Participación familiar en el proceso de inclusión educativa en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 8447–8466. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15545

Galeano, E. (2004b). Diseños de proyectos en la investigación cualitativa. EAFIT.

González-Vega, A. M. del C., Molina Sánchez, R., López Salazar, A., & López Salazar, G. L. (2022). The qualitative interview as a research technique in the study of organizations. *New Trends in Qualitative Research*, 14, 563–571. <https://doi.org/10.36367/ntqr.14.2022.e571>

Horkheimer, M. (2003). Teoría tradicional y teoría crítica. En Teoría crítica (pp. 223–271). Amorrortu.

Huertas Díaz, O., López Gómez, D., & Fonseca López, L. (2019). La pedagogía para la paz y el Programa de Aceleración del Aprendizaje. Estudio de caso: Colegio San Francisco I. E. D., Ciudad Bolívar. *Via Inveniendi et Iudicandi*, 14(1), 13–48. <https://doi.org/10.15332/s1909-0528.2019.0001.01>

Lozano-Flórez, D. (2024). Retos en la formación de maestros en las Escuelas de Educación Rural y modelos educativos flexibles en Colombia. *Revista Educación y Ciudad [Edu-Cidad]*, 14(1), 1–12. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/3083>

Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco dimensiones claves para avanzar en la inclusión educativa en Latinoamérica. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), 45–56. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200045>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 1994: Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial No. 41.214*. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Caminar en secundaria: Estrategia para la nivelación de los estudiantes en extraedad de básica secundaria en establecimientos educativos del sector rural (Grados 6° y 7°). Fundación Manuel Mejía.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). Modelos Educativos Flexibles – Lineamientos técnicos, administrativos, pedagógicos y operativos del proceso de implementación de los Modelos Educativos Flexibles del Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1780/articles-411041_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2020, 12 de octubre). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural. Bogotá, Colombia. Recuperado de <https://www.mineduccion.gov.co/1780/w3-article-357277.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Modelos educativos flexibles: Introducción. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340087:Introduccion>

Ramos Contreras, C., & Aravena Domich, M. (2025). Extraedad escolar en Colombia: Análisis de las políticas educativas y los procesos inclusivos en el aula. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1–20. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60718>

Ruiz Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33–69.

Tapias Montenegro, D. L. (2024). Explorando el acompañamiento familiar en educación: Más allá de la participación tradicional. *Revista Latinoamericana Ogmios*. <https://idicap.com/ojs/index.php/ogmios/article/view/279>

Villa, V., Rojas, M., Fernández, L., & Cianci, J. (2023). Migrantes y nacionales en extraedad: Derecho a la educación en 2022. *Revista Saber, Ciencia y Libertad*, 18(2), 187–212. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2023v18n2.10520>