

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

**Factores actitudinales asociados al fracaso escolar: sistematización de una intervención
psicoeducativa**

Maximiliano Pérez Gil

**Trabajo de grado para obtener el título de
Especialista en Psicología Educativa**

Asesor

Fidel Mauricio Ramírez Aristizábal

Profesor

**Universidad de la Sabana
Facultad de Psicología
Especialización en Psicología educativa
Enero de 2016**

Tabla de contenido

Presentación	6
Planteamiento del problema	10
Marco de referencia.....	12
Fracaso escolar	12
Las actitudes	19
Componente de las actitudes.	20
Funciones de las actitudes.	21
Dimensiones o propiedades de las actitudes	22
Diseño metodológico.....	23
Diseño del plan de sistematización	24
Fuentes de información.	25
Metodología.	26
Recuperación del proceso vivido	26
Relación Familiar.	27
Relación con sus compañeras.....	28
Relación con los profesores.....	28
Componentes de actitud.	29
La reflexión de fondo	29
Puntos de llegada.....	30
Objetivos	30
Objetivo general	30
Objetivos específicos.....	30
Resultados	31
Caracterización de las estudiantes.....	31
Relación Familiar.	31
Relación con sus compañeras.....	34
Relación con los profesores.....	35
Situación académica.....	35

Componentes de actitud de las estudiantes.	36
Reconstrucción del proceso.....	40
Cambios percibidos por las estudiantes.....	63
Componente cognitivo.	63
Componente afectivo.....	69
Componente conductual.....	71
Análisis y discusión.....	73
Puntos de llegada y consideraciones finales.....	77
Lista de referencias.....	82

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis de la relación de las estudiantes con sus familias.....	27
Tabla 2. Categorías de análisis de la relación de las estudiantes con sus compañeras.	28
Tabla 3. Descripción de las categorías de análisis de la relación con los profesores.....	28
Tabla 4. Descripción de las categorías de análisis de los componentes de actitud	29

Lista de figuras

<i>Figura 1.</i> Reprobación en el año 2011	10
<i>Figura 2.</i> Reprobación en el año 2012.....	11
<i>Figura 3.</i> Componentes, dimensiones y funciones de las actitudes, adaptado de Maio, & Haddock, 2009	20
<i>Figura 4.</i> Etapas de la sistematización. Adaptada de Jara (2013).....	23
<i>Figura 5.</i> Etapas de la sistematización y los productos obtenidos, a partir del modelo de sistematización propuesto por Jara (2013)	24
<i>Figura 6.</i> Tipología de las familias de las estudiantes.	31
<i>Figura 7.</i> Relación de las estudiantes con sus familias.....	32
<i>Figura 8.</i> Asignaturas de mayor dificultad reportadas por las estudiantes.	36
<i>Figura 9.</i> Red semántica relacionando los CA con los comentarios de las estudiantes y las categorías analizadas	37
<i>Figura 10.</i> Línea de tiempo elaborada por las estudiantes.....	41

Presentación

El siguiente informe de sistematización presenta la recuperación del proceso vivido durante la intervención realizada con 28 estudiantes reiniciantes de grado decimo del IED Colegio La Merced, que se encontraban en un rango de edad entre los 16 y 18 años durante el año 2014, cuyo objetivo fue apoyar a las estudiantes para superar las dificultades que presentaron el año anterior y que generaron la reprobación del grado, garantizando de esta forma que continuaran en el sistema educativo público.

La intervención se fundamentó en la preocupación de la comunidad educativa con respecto a los índices de deserción y repitencia que se presentaban en el grado, teniendo en cuenta las estadísticas obtenidas desde el año 2011. De igual manera atendiendo a los lineamientos y al interés de la secretaria de educación de Bogotá para garantizar la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo público, buscando reducir la brecha de desigualdad social que presenta esta población.

Durante la intervención se realizó la caracterización del grupo, considerando la relación que presentaban con sus familias, compañeras y profesores, para determinar los componentes de actitudes que presentaban las estudiantes al comenzar el año. Por otra parte, permitió a los profesores establecer la metodología con la cual se realizó la intervención, como fue el trabajo colaborativo y el desarrollo de estrategias de autorregulación, para modificar el tipo de relación establecida con las estudiantes y que suscitaron los cambios actitudinales evidenciados en ellas, logrando así la promoción de la totalidad del grupo.

La sistematización de la experiencia permite reconocer los aspectos más significativos del proceso llevado a cabo, para comprender, a partir del ejercicio de teorización, la forma como se propiciaron los cambios presentados por las estudiantes y la apropiación de la metodología para realizar futuras intervenciones.

La metodología empleada en el proceso de sistematización de la experiencia es retrospectiva y tienen un enfoque hermenéutico descriptivo. Se realizó teniendo en cuenta las etapas propuestas por Jara (2013), considerando como ejes principales: la percepción de las estudiantes con respecto a los cambios que presentaron en sus relaciones y actitudes, para detectar los componentes de actitud. El identificar los momentos y actividades que contribuyeron a superar las dificultades que presentaron el año anterior y establecer los aspectos metodológicos empleados por el equipo de profesores.

En el proceso se emplearon como fuentes de información y recolección de datos entrevistas semiestructuradas realizadas a las estudiantes y a 5 profesores que participaron en la intervención, siendo codificadas y analizadas empleando el programa Atlas Ti 7. De la misma forma se consideran las observaciones y anotaciones obtenidas durante las distintas reuniones de profesores y las actividades realizadas durante el año.

La información obtenida fue cotejada con la línea de tiempo elaborada por las estudiantes, estableciendo las actividades más significativas llevadas a cabo durante el año y que son reconocidas por ellas, como momentos determinantes que contribuyeron a los cambios actitudinales que presentaron y permitieron superar las dificultades que tenían.

Justificación

Desde hace ya algunos años, el fracaso escolar se ha convertido en un tema de importancia para los procesos investigativos en las áreas relacionadas con las ciencias de la educación y en el diseño de políticas educativas que logren contrarrestar este fenómeno, que pone en peligro la permanencia de niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo formal.

A pesar de los estudios realizados al respecto y las políticas que se han implementado, este fenómeno se sigue presentando, asociado principalmente a la repitencia de grados y a la deserción de las escuelas, tal como se señala en el informe sobre educación para América Latina de la UNICEF (2012), donde se destaca entre los factores que mayor incidencia tienen en la deserción de los estudiantes; la repetición de un grado, lo cual aumenta la edad en la que estos se deben encontrar, siendo así rezagados por el sistema educativo.

En el mismo informe se encuentra que en Latinoamérica 6,5 millones de niños y adolescentes no asisten a la escuela, y 15,6 millones están en riesgo de abandonarla, de los cuales 9,2 millones son niños de la escuela primaria y 6,4 millones adolescentes de la secundaria, convirtiéndose en uno de los desafíos para los países de la región el mejorar la retención e integración de los estudiantes al sistema educativo.

En Colombia, según datos del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014), la tasa de deserción anual de estudiantes de las instituciones públicas es del 3,8%, reduciéndose en comparación a los años anteriores, en gran medida debido a los planes de permanencia.

Por su parte, Fedesarrollo (2014) establece que de cada 100 estudiantes que ingresan al sistema educativo, solamente lo logran completar 82 estudiantes, determinando la repitencia escolar como uno de los factores que reduce la eficiencia del sistema educativo, pues requiere la inversión de recursos económicos en aquellos estudiantes que cursan por segunda vez o más, un grado, siendo ésta una de las principales causas de la deserción en los colegios.

En el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015), en Bogotá se tiene que de cada mil estudiantes que entran a cursar primero de primaria, 296 desertan; de los 704 restantes, 291 repiten al menos un año y solo 413 se gradúan en el grado 11 en el tiempo previsto. Por otra parte, de la totalidad de los adolescentes, el 30% se quedan por fuera del sistema educativo en el paso entre la básica secundaria a la media, de los cuales el 25% lo hacen por desmotivación y el 9% por presentar dificultades económicas. De igual manera el informe indica que los estudiantes reconocen su autorresponsabilidad en su bajo desempeño al asociarlo con su fracaso escolar, debido a la falta de interés frente a las actividades académicas y problemas familiares.

Según el informe realizado por el Comité Distrital de Infancia y Adolescencia (CODIA, 2015), en el año 2013 la repitencia en educación media para Bogotá representó el 6,2% y para el año 2014 el 5,6% presentando una disminución; sin embargo, es una tasa de repitencia muy alta dadas las políticas distritales y la alta inversión realizada por la administración distrital, con el fin de mejorar la calidad en la educación de la ciudad.

En relación a la deserción inter anual, es decir estudiantes que al culminar el año escolar 2013 no se matricularon en el siguiente año, se tiene el 2,7% de estudiantes, presentándose en la localidad de puente Aranda, que es la localidad en donde se sitúa el IED Colegio La merced, el 3,8% de la deserción interanual.

Al tener en cuenta esta situación, es necesario que un especialista en psicología educativa genere planes de intervención que atiendan a los estudiantes que presentan fracaso escolar, desarrollando las acciones necesarias para transformar su realidad. Al contribuir de esta forma a disminuir la brecha social y las pocas posibilidades que esta población tiene. No solamente entendiendo la problemática que se presenta y la teoría desarrollada, sino su aplicabilidad al contexto educativo.

Por tal razón cobra importancia este tipo de trabajos, pues contribuye desde las acciones llevadas a cabo en la institución educativa, a reconocer la población que presenta fracaso escolar, al comprender sus características y los factores asociados que dificultan su promoción y permanencia en el sistema educativo. Transformando la realidad de los estudiantes y, aún más importante, la percepción de los profesores; pues son ellos quienes atienden y afrontan las dificultades que conllevan a esta situación.

Planteamiento del problema

En relación con la repitencia y retención de las estudiantes del IED Colegio La Merced, se realizó un análisis de la situación de las mismas, quienes cursaban el grado décimo, al analizar los registros que reposan en la secretaría académica desde el año 2011, encontrando que en ese año reprobaron en total 28 estudiantes (ver figura 1), de las cuales 4 ya habían reprobado en el año 2010. Para el 2012 se tiene un registro de estudiantes que se retiraron del sistema educativo al comienzo del año o en el transcurso del año del grado 9º, de las estudiantes restantes reprobaron nuevamente el año 2, siendo promovidas 13 de las 28 a grado undécimo.

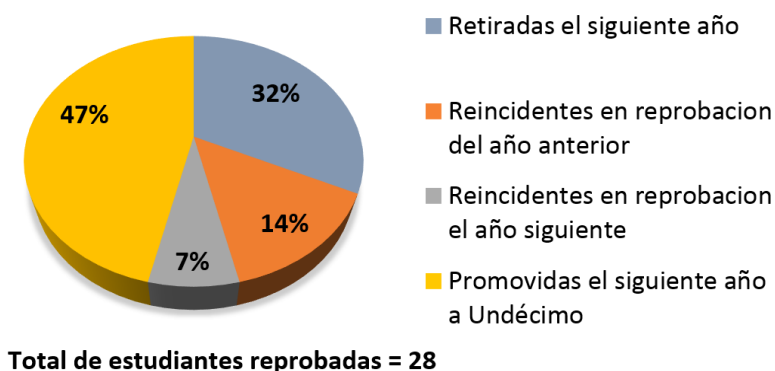


Figura 1. Reprobación en el año 2011

En el año 2012, reprobaron en total 18 estudiantes, de las cuales 2 ya habían reprobado en el año 2011(ver figura 2.); para el 2013 se tiene un registro de estudiantes que se retiraron al

comienzo del año o en el transcurso del mismo del grado 7º, de las estudiantes restantes reprobaron nuevamente el año 2, siendo promovidas 7 estudiantes de las 18 a grado undécimo.



Figura 2. Reprobación en el año 2012

Para el año 2013 reprobaron en total 30 estudiantes, de las cuales 2 ya habían reprobado en el año 2012 y en consecuencia perdieron el cupo en la institución, 5 estudiantes no se matricularon en el año 2014.

Lo anterior justificó la intervención psicoeducativa realizada en el año 2014 con 28 estudiantes reiniciantes de grado décimo que se encontraban en un rango de edad entre los 16 y 18 años, con la colaboración del equipo de docentes y directivos de la institución, con el fin ayudarlas a superar las dificultades que las llevaron a tener un fracaso escolar y garantizar su permanencia en el sistema educativo público, para entender que el aprendizaje escolar es un proceso complejo, donde se vinculan las circunstancias personales y contextuales de los estudiantes, así como sus condiciones psicológicas; las cuales determinan la forma en que pueden acceder al conocimiento y las relaciones que establece con su entorno, familia, profesores y compañeros.

Dado el éxito de la experiencia, pues la totalidad de las estudiantes intervenidas lograron ser promovidas al grado siguiente, se considera pertinente la sistematización del proceso para lograr un ejercicio de teorización a partir de reconocer los aspectos más significativos y exitosos

de la intervención, por lo que surge como pregunta orientadora del presente trabajo la siguiente: ¿Cómo la metodología y estrategias empleadas por el equipo de profesores que participó en la intervención, contribuyeron a que fueran promovidas al siguiente grado?.

Marco de referencia

A continuación se presentan los referentes teóricos que son abordados en la sistematización, considerando inicialmente el concepto de fracaso escolar y los factores asociados en relación a la familia, el entorno escolar y las situaciones personales que presentan los estudiantes. Posteriormente se define la actitud, así como sus componentes, funciones y dimensiones.

Fracaso escolar

El fracaso escolar es una de las problemáticas en el ámbito educativo, que ha sido investigado ampliamente, (Fernández & Rodríguez, 2008; Martínez-Otero Pérez, 2009; Muñoz, González, & Domínguez, 2009; Aristimuño, 2015; Román, 2013). El término fracaso escolar se utiliza para designar a las personas que no completan con éxito la enseñanza obligatoria (Fernández & Rodríguez, 2008). Para Martínez-Otero (2009),

fracasos escolares toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para cada nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas.(p,13)

Por otra parte, se podría considerar el fracaso escolar en el sistema educativo, como la obtención de bajas calificaciones y la no consecución de los objetivos trazados en los tiempos previstos que permiten obtener un título académico, sin considerar el desarrollo de los estudiantes y el sesgo social que esto genera, convirtiéndose en una forma de inequidad y exclusión

(UNICEF, 2012; Aristimuño, (2015); García, Pérez, Castro, García, Pérez L. & Menéndez, 2010).

Adicionalmente el fracaso escolar puede estar relacionado con aspectos biológicos, emocionales, afectivos, familiares, escolares y sociales, siendo el resultado de múltiples factores, ya sean propios de los estudiantes o de la relación con su entorno, (Hair, Moore, Ling, McPhee-Baker, & Brown,2009). Sin embargo, pese a que se han estudiado ampliamente e identificado significativamente sus factores asociados, aun se continúan presentando las dificultades, (Martínez-Otero Pérez, V, 2009), se muestra como un problema que va desde las actitudes de los estudiantes y su relación con la escuela, hasta las políticas públicas referentes a la educación (Muñoz, González & Domínguez,2009; Hoffmann, & Stuardo, 2010).

Al respecto Higuera (2015), realizó una investigación sobre las variables exógenas y endógenas asociadas a los causantes de la repitencia escolar de una institución educativa pública de la ciudad de Bogotá, vinculando a los estudiantes repitentes de todos los grados de la institución, así como a los padres de familia, docentes y directivos. Considero que en el ámbito personal se encuentran presentes los aspectos cognitivos asociados a su desempeño académico, como su motivación, autoconcepto y autoconfianza entre otros. Además encontró que el papel de los docentes y su implicación en las problemáticas de los estudiantes, los motiva a seguir con sus estudios. Concluye que la repitencia escolar es un fenómeno amplio y multicausado, lo que impide su generalización.

A partir de los múltiples factores que inciden en el fracaso escolar, se consideraran a continuación aquellos en los cuales el docente puede intervenir desde el aula de clase, al buscar las transformaciones necesarias para reducir los índices de repitencia y deserción del sistema educativo, como son los relacionados con la familia, el entorno escolar y sus aspectos personales.

En relación con la familia, se ha encontrado en múltiples investigaciones que la ausencia del padre genera un menor desempeño académico, ya sea por la falta del apoyo económico, la referencia del modelo paterno o el desarrollo emocional de los jóvenes, (Fullan, 2009; Hair. et al., 2009; Aristimuño, A. ,2015), presentándose una mayor incidencia en las familias de menores recursos y monoparentales, (Román, 2013). Al respecto Espinoza, Castillo, González y Loyola (2012), establecen que las actividades realizadas en familia, ya sean sociales o recreativas, influyen significativamente en el rendimiento escolar de los estudiantes, las cuales si se presentan en un ambiente cultural y educativo amplían sus horizontes personales e intelectuales, para contribuir significativamente en su mejoramiento académico.

De forma similar Fernández y Rodríguez (2008), al basarse en los resultados de las pruebas PISA del 2003 en España, encontraron que el fracaso escolar es el resultado de dinámicas sociales multidimensionales y la probabilidad de repetir curso es mayor entre estudiantes que viven en hogares monoparentales. La menor propensión a repetir de los alumnos de mayor estatus socioeconómico se ve sustancialmente reducida al considerar sus actitudes en la escuela.

Sumado a lo anterior, se ha encontrado que las familias en las cuales las relaciones se caracterizan por la falta de diálogo y una estructura difusa, se constituye en un causante efectivo de fracaso escolar y de psicopatología en los adolescentes (Martínez-Otero, 2009). Por lo tanto, la colaboración que los estudiantes reciben de sus familias, sus actitudes hacia el estudio y la comunicación afectiva es determinante en el rendimiento escolar de los estudiantes (Fernández, Herrero, Gutiérrez, Alba, Menéndez, García...& Pérez, 2011), disminuyendo la posibilidad de que deserten del sistema educativo.

Lo dicho hasta aquí supone que es esencial el apoyo de las familias y su comprensión, para potenciar la actitud de los estudiantes en relación a sus actividades académicas, contribuyendo así a prevenir el fracaso escolar (Grau, Pina & Sancho, 2011).

Con respecto al entorno escolar, para Bruner (1988), el rendimiento académico de los estudiantes no solo está determinado por las condiciones y sus experiencias, también está afectado por la escuela, en la cual la interacción con el profesor incide directamente en su rendimiento. Por consiguiente, el fracaso escolar se puede asociar con los niveles de estrés a los cuales son sometidos los estudiantes por los agentes educativos, (Sedere, 2010).

De ahí que la forma de relacionarse con los profesores y las actitudes que estos asumen, contribuyen al sentido que el estudiante encuentra en la escuela, lo que se manifiesta en su rendimiento académico; dado que pueden reforzar sus ideas y creencias negativas, al afirmar las dificultades académicas que ellos presentan, lo cual se ve reflejado en un menor nivel de logro alcanzado y un menor rendimiento académico. (Román, 2013).

Es así como los profesores que mantienen una comunicación directa con los estudiantes, tienen una participación activa en su proceso educativo y generan espacios de convivencia cordiales, contribuyen a la disminución del fracaso escolar. (Martínez-Otero, 2009), al potenciar las actitudes que lo pueden prevenir (Grau et al., 2011). Generando en ellos la confianza necesaria para continuar con su ciclo de estudio, a partir de sus capacidades y realidades, constituyéndose en un factor de retención en las escuelas. (Román, 2013).

En el mismo sentido, Durán (2011) establece que las actitudes de los profesores hacia los estudiantes que presentan bajo rendimiento, son un factor que contribuye a la deserción, al desconocer su realidad, así como sus antecedentes y las posibles causas de deserción o repitencia en años anteriores; lo cual no promueve el sentido de pertenencia a la escuela, ni el encontrar significado al valor de la educación.

Por consiguiente, las relaciones que el estudiante establece con sus profesores y compañeros, se convierte en un factor determinante en su permanencia en el sistema educativo, al ser afectados por los señalamientos a los cuales son sometidos por su bajo rendimiento académico, influyendo directamente en su convivencia, generando tensiones que disminuyen su motivación y empobrecen su autoconcepto, lo cual se ve reflejado en la mengua de las capacidades.

Respecto a los anterior Santander (2013), realizó una investigación con 1662 estudiantes de grado 6° a 11° de la ciudad de Popayán, y estableció las características diferenciales y subjetivas de los estudiantes, considerando los factores orgánicos, psicológicos y sociales que inciden en el rendimiento escolar, a partir de las experiencias y descripciones de los estudiantes, encontrando que quienes tienen el menor rendimiento académico no tienen una comunicación directa con sus profesores, así como una mala relación con sus compañeros. De igual manera, determinó que la ayuda que reciben en las actividades académicas es menor, presentando un autoconcepto negativo relacionado con sus comportamientos y actitudes, así como las emocionales en menor medida.

En relación a la situación personal, los estudiantes con baja autoestima, que presentan desconfianza en sus capacidades para el aprendizaje, no tienen un buen rendimiento académico o no muestran avance en su proceso, evidencian mayores dificultades y por lo tanto incrementan sus posibilidades de abandonar el sistema educativo (Román, 2013).

Según Martínez-Otero (2009) la inteligencia afectiva, ayuda a los estudiantes a enfrentar situaciones agobiantes, presentes en los espacios académicos competitivos y rígidos, dado que al tener baja inteligencia afectiva son vulnerables al estrés, a tener pensamientos y sentimientos negativos con respecto a su rendimiento académico. Es por esto que los profesores deben estar

capacitados para entender los cambios psicológicos que enfrentan los estudiantes adolescentes, asociados principalmente a sus emociones.

Adicional a lo anterior, Carbonero, Martín-Antón, Monsalvo, & Valdivieso (2015). realizaron una investigación con 235 estudiantes españoles, para determinar las actitudes personales y de responsabilidad social relacionadas con el rendimiento académico, y encontró que existe una relación significativa entre ellas. De esta forma los estudiantes que presentan un alto rendimiento académico, tienen unas actitudes personales y sociales positivas; finalmente concluyó que las actitudes inciden en mayor medida a otros aspectos relacionados con el aprendizaje. Ellos destacan la necesidad de intervenir no solamente en los aspectos motivacionales y cognitivos, sino también en la formación de actitudes personales y sociales, específicamente en las relacionadas a la tolerancia a la frustración y el valor formativo de los errores.

Diferentes investigaciones han encontrado la relevancia de las actitudes de los estudiantes en el aprendizaje de distintas asignaturas, al respecto basados en diferentes estudios Bazán & Aparicio (2012), establecen que las actitudes con respecto a las matemáticas y la estadística se ha considerado como un aspecto básico y primordial en el aprendizaje, siendo acogida como una respuesta alternativa a las dificultades presentadas en los procesos de aprendizaje, reconociendo una relación entre las actitudes, las creencias y el rendimiento escolar de los estudiantes.

Adicionalmente plantean que el desarrollo de actitudes positivas es indispensable en el proceso de estudio de cualquier asignatura, por lo cual los programas deberían estar fundamentados en actividades que desarrollen actividades matemáticas relacionadas con el contexto, despertando la curiosidad y creatividad, lo cual incide en los cambios de los componentes de actitud de los estudiantes y conlleva a una mejor comprensión de las matemáticas y de cualquier asignatura.

De forma similar en España Arrebola & Lara (2010), realizaron un estudio con un diseño correlacional, para analizar las relaciones y regularidades entre las actitudes hacia las matemáticas de 236 estudiantes de secundaria, con sus variables personales y académicas, considerando como variables dependientes de la investigación los componentes de actitud hacia las matemáticas. Establecen que las experiencias previas de los estudiantes les permiten hacer evaluaciones positivas o negativas respecto a las actitudes, por lo cual el fracaso en años anteriores en matemáticas predice actitudes negativas hacia la asignatura. El estudio propone un instrumento de medida de las actitudes hacia las matemáticas, el cual es validado con un buen nivel de fiabilidad.

Con respecto a las ciencias naturales en Argentina Mazzitelli & Aparicio (2009), realizaron un estudio no probabilístico estratégico con estudiantes de diferentes escuelas, para analizar las actitudes hacia el aprendizaje de las ciencias naturales, determinando que las actitudes positivas hacia la enseñanza es un factor facilitador del aprendizaje, relacionado con la valoración que los estudiantes atribuyen a su conocimiento.

Por su parte Hernández, Gómez, Maltes, Quintana, Toledo & Pérez (2011), realizaron un estudio con 414 estudiantes de educación básica y media en Chile, encontrando que la actitud de los estudiantes hacia las ciencias naturales, depende de las didácticas empleadas por los profesores, constituyendo en un componente importante en su disposición para aprender, la cual está formada por la comunidad escolar y ligada con el logro que alcanzan los estudiantes y su motivación. Concluyen que los cambios en las didácticas y las prácticas pedagógicas vinculando el contexto, permite lograr cambios en las actitudes de los estudiantes.

A partir de lo anterior se puede suponer que las adaptaciones metodológicas que los profesores realicen en las diferentes asignaturas, vinculando el contexto e innovando en su

práctica, genera actitudes positivas en los estudiantes que favorecen su aprendizaje, siendo un factor sobre el cual el docente tiene control y puede realizar las adaptaciones didácticas y pedagógicas, acorde a las necesidades de la población de estudiantes a los cuales orienta.

Las actitudes

El concepto de actitud ha sido estudiado ampliamente y es definido principalmente a partir de sus componentes cognitivo, afectivo y conductual. Al respecto, Thurstone y Chave. (1929), consideraron inicialmente las actitudes como “la suma total de las inclinaciones de un hombre y sentimientos, prejuicios o sesgos, nociones preconcebidas, ideas, miedos, amenazas y convicciones acerca de cualquier tema específico.” (p, 7), relacionando las actitudes con su componente cognitivo y las emociones. De manera similar Asch, (1952) lo define como “una organización de experiencias y datos con referencia a un objeto. Es una estructura de orden jerárquico, en las cuales las partes funcionan de acuerdo con su posición en el conjunto.” (p, 580)

Adicionalmente a la idea Thurstone, y vinculando al componente cognitivo el componente conductual, Allport (1935) considero las respuestas del individuo definiendo la actitud como "un estado mental y neural de disposición, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica de la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que está relacionado" (p. 810)

Dentro de las definiciones que más se han estudiado, se consideran las actitudes como evaluaciones, vinculando los tres componentes. Al respecto Eagly & Chaiken (2007), consideran las actitudes como “la propensión de un individuo para evaluar una entidad particular con algún grado de favorabilidad o desfavorabilidad. La evaluación se refiere a todas las clases de evaluación de responder, ya sea abierta o encubierta, o cognitiva, afectiva, o de comportamiento”. (p, 583), las cuales parten de las opiniones, sentimientos, tendencias conductuales hacia personas,

ideas, eventos o símbolos socialmente significativos que se denominan objetos de actitud. (Hogg & Vaughan, 2010).

En general se podrían considerar las actitudes como la predisposición de un sujeto a asumir ciertas conductas, a partir de sus ideas, preconcepciones y sentimientos hacia un objeto de actitud, siendo de esta manera determinante en sus acciones. Las actitudes se pueden aprender, a partir de las interacciones y asociaciones del sujeto, al alcanzar una valencia positiva o negativa que determina sus acciones.

En la figura 3 están representados los componentes, funciones y dimensiones de las actitudes, las cuales serán descritas a continuación.



Figura 3. Componentes, dimensiones y funciones de las actitudes, adaptado de Maio, & Haddock, 2009 .

Componente de las actitudes.

La teoría tripartita, permite integrar varias de las teorías de formación de actitudes expuestas hasta el momento (Mark P. Zanna ,1990; Maio, & Haddock, 2009), plantea que los tres componentes están relacionados entre sí, de esta forma el componente cognitivo, está determinado en parte por el componente afectivo y depende del componente conductual.

Componente cognitivo (CGC). Según Maio, et al. (2009), se refiere a las creencias, pensamientos y los atributos que una persona asocia con un objeto, dando fundamento a la actitud, a pesar de ser insuficientes o errados. Por lo tanto, las actitudes son influenciada por la evaluación que el sujeto realiza hacia el objeto de actitud, a partir de sus conocimientos o experiencias.

componente afectivo (CA). Está relacionado a los sentimientos o emociones ligadas a un objeto de actitud; Determina el sentir del sujeto con respecto a su objeto de actitud.

componente conductual (CC). Se refiere a las intenciones o disposiciones a la acción , así como las actuaciones dirigidos hacia el objeto de actitud, las cuales están influenciadas directamente por los dos componentes anteriores.

Funciones de las actitudes.

Las funciones de las actitudes se pueden clasificar según las respuestas individuales o grupales, Daniel katz (1960) estableció cuatro funciones que se mencionan a continuación.

Función instrumental adaptativa. Permite al individuo tener respuestas favorables hacia aquello que considera agradable, siendo indispensable para alcanzar los objetivos que se propone. Se pueden relacionar con asociaciones afectivas y de recompensa, facilitando la relación del individuo con su entorno, de tal forma que busca adoptar la actitud del grupo en el cual desea estar vinculado, lo cual esta atribuido a la aprobación social.

Función de defensa del yo. Permite al individuo preservar su autoconcepto y evitar el reconocimiento de sus deficiencias. Esta función lo protege de las amenazas externas o de los impulsos que atentan contra sí mismo. Es fundamental para el fortalecimiento de la propia identidad y su propia aceptación, facilitando el ignorar la información que va en contra de sus creencias.

Función expresiva de valores. Es la que permite al individuo expresar de manera positiva sus valores y creencias, mostrando la persona que cree ser; De igual manera lo identifica y aproxima con los grupos que comparte actitudes similares, satisfaciendo sus necesidades personales. Ayuda a fortalecer el autoconcepto y la autoestima mediante la expresión de los sentimientos.

Función cognitiva. Proporciona al individuo estructuras o marcos de referencia, que le permite ordenar y simplificar aquello que percibe del mundo. Suministra patrones de evaluación a partir de las predicciones que realiza, basándose en su experiencia o sus creencias.

Dimensiones o propiedades de las actitudes

Las actitudes poseen algunas dimensiones o propiedades (Scott, 1968), relacionadas con cada componente, entre las que se encuentran: la dirección, intensidad y consistencia.

Dirección. Determina la valencia positiva, neutra o negativa, de aceptación o rechazo frente al objeto de la actitud. Parte inicialmente del componente afectivo, resultado de las valoraciones de la emoción, siendo negativas si van en contra del auto concepto o son rechazadas socialmente. El componente cognitivo contribuye en las concepciones o creencias que fortalecen la valencia asignada. El componente conductual determina las acciones o respuestas congruentes con la dirección de la actitud.

Intensidad. Hace referencia a la magnitud mayor o menor de la dirección o valencia determinada hacia el objeto de la actitud, estableciendo su polaridad.

Consistencia. Al considerar la interacción entre los componentes de las actitudes, se puede establecer su congruencia o grado de relación a partir de las evaluaciones que realiza de cada uno de los componentes, integrándolos con una tendencia a acción. Dicho de otra manera es

tener consistencia entre lo que se piensa, se siente y se actúa, siendo positiva en la manera que se relacionan armoniosamente.

Diseño metodológico

Se realiza un estudio cualitativo retrospectivo, con una metodología de sistematización de experiencias y un enfoque hermenéutico descriptivo, siendo de esta manera un proceso colectivo que recupera la historia vivida, convirtiéndose en un proceso interpretativo que permite reconstruir las relaciones entre los actores y los saberes. Para Guiso (1998), el enfoque hermenéutico de una sistematización;

pone en consideración la necesidad de entender a los actores de los proyectos socioculturales y educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas, mediante una serie de procesos que permiten hacer explícitos y ponen en claro: intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos y valoraciones que subyacen en la acción. (p,7)

En el proceso de sistematización de la experiencia se tuvo en cuenta el modelo propuesto por Jara (2013), cuyas etapas son sintetizadas en la figura 4.

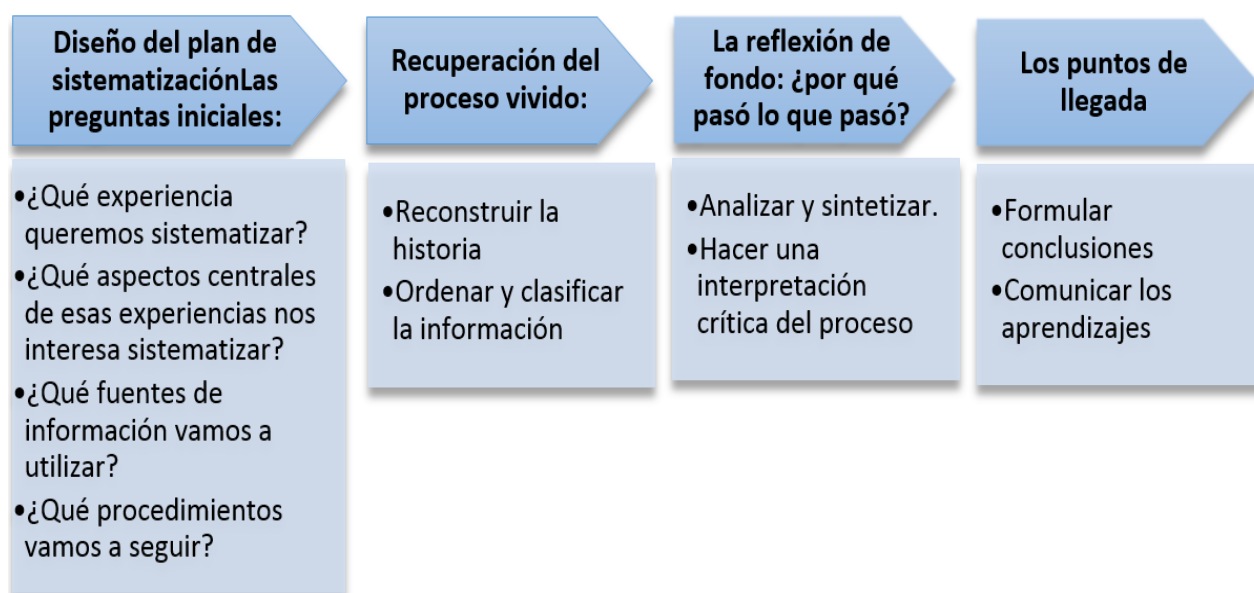


Figura 4. Etapas de la sistematización. Adaptada de Jara (2013)

Las etapas se desarrollaron siguiendo el proceso de reconstrucción de la experiencia, se realizó cada una de las actividades propuestas en el modelo, respondiendo las preguntas iniciales, delimitando la sistematización y estableciendo los objetivos. Los productos obtenidos en cada una de las etapas son presentados en la figura 5.



Figura 5. Etapas de la sistematización y los productos obtenidos, a partir del modelo de sistematización propuesto por Jara (2013)

A continuación se describe cada una de las etapas, con las actividades realizadas y los productos obtenidos en el proceso de sistematización de la experiencia.

Diseño del plan de sistematización

En la primera etapa se definieron los objetivos y propósitos de la sistematización, además de delimitarla al precisar los ejes con los cuales se reconstruye la experiencia, establecer la metodología y las estrategias empleadas por el equipo de profesores, las cuales facilitaron la promoción de las estudiantes al siguiente grado, generaron transformaciones y cambios actitudinales en ellas; estos son:

- Identificar los momentos y actividades que ellas consideraron significativas durante la intervención, los cuales contribuyeron a superar las dificultades académicas y convivenciales que presentaban.
- Establecer los aspectos metodológicos y estrategias empleadas por el equipo de profesores que participó en la intervención, contrastándolo con la percepción inicial de las estudiantes y los cambios en los componentes de actitud.
- La percepción de las estudiantes en cuanto a los cambios que ellas reconocen en las relaciones con sus compañeras, familia y profesores, a partir de los cambios en los componentes afectivo, cognitivo y conductual de las actitudes.

Fuentes de información. La selección de las fuentes de información se realizó teniendo en cuenta la percepción y opiniones de las estudiantes y de los profesores. Con respecto a las estudiantes se aplican entrevistas semiestructuradas realizadas al inicio y al final de la intervención (Anexo 1). La entrevista inicial fue aplicada al iniciar el año 2014, en un ambiente controlado, alejado de sus compañeras, de tal manera que las estudiantes se sintieran tranquilas en el momento de su realización, empleando un tiempo promedio entre 15 y 20 minutos en cada entrevista. Su objetivo fue establecer la situación que presentaron las estudiantes y las condiciones del grupo, con el fin de obtener los datos que permitieron establecer los propósitos de la intervención realizada por el grupo de profesores.

En relación con los profesores, se tuvo en cuenta las entrevistas semiestructuradas realizadas con 5 de ellos al finalizar el proceso, vinculando un profesor de cada una de las áreas fundamentales. Adicionalmente las anotaciones que se obtuvieron en las reuniones de ciclo y observaciones de aula; información que permitió complementar y cotejar la reconstrucción del

proceso vivido con la realización de la línea de tiempo, en donde las estudiantes reconocieron las actividades y momentos más significativos vividos durante la intervención.

Metodología. Se estableció en esta fase la metodología y el enfoque de la sistematización, de igual manera los instrumentos empleados en el análisis de la información. Se decidió realizar el análisis de contenido de tipo semántico, definiendo categorías de análisis a partir de una lectura superficial y pre-análisis (Bardin,1991) de los datos recopilados.

Las categorías se definieron teniendo en cuenta la tipología de Miles y Huberman (1994), estableciendo como categorías descriptivas las atribuciones que las estudiantes realizan de su composición familiar, los años de repitencia, las asignaturas con las que presentan mayores dificultades. Así mismo las categorías interpretativas que permitieron establecer el tipo de relación que las estudiantes establecen con sus familias, compañeras y profesores, y las categorías inferenciales que fueron definidas a partir de las ideas y percepción de las estudiantes, respecto a los componentes de actitud.

Los datos recopilados fueron analizados empleando el programa para análisis cualitativo Atlas TI 7, puesto que facilitó la comparación entre las categorías establecidas, siendo cotejados de forma simultánea para establecer las distintas relaciones, la metodología empleada por los profesores y los componentes de actitud que se pudieron percibir fueron modificados por las estudiantes, empleando la representación de redes semánticas y la coocurrencia de cada categoría.

Recuperación del proceso vivido

La reconstrucción de la historia se realiza en conjunto con las estudiantes, a partir de la línea de tiempo construida por ellas, en la cual destacaron las actividades más significativas desarrolladas durante el año, así como los aspectos que consideran contribuyeron a los cambios que percibieron, complementando la información con las notas y observaciones realizadas por parte de los profesores.

Durante esta etapa se realiza la transcripción de las entrevistas, asignando una unidad hermenéutica en Atlas TI 7, y se codifica cada una de las preguntas realizadas en las entrevistas, es así que se redujo la cantidad de datos y se agruparon a partir de la codificación. Cada uno de los códigos fue dividido en fragmentos que permitieran destacar la idea del comentario original. Se obtuvo en total 26 documentos primarios, en los cuales se determinaron 639 citas, con 30 códigos vinculados a partir de cada una de las preguntas y aquellos que emergieron en el análisis de los documentos.

Cada código representaba una de las categorías que se establecieron teniendo en cuenta los objetivos y el eje de la sistematización, las cuales son descritas a continuación:

Tabla 1. Categorías de análisis de la relación de las estudiantes con sus familias.

Categoría	Descripción	Ejemplo
Distante	La comunicación entre los miembros de la familia es muy poca o nula. Falta de apoyo en situaciones difíciles. Las estudiantes se sienten solas e independientes.	<p><i>“Era muy distante, solo los saludaba y me acostaba, me encerraba en mi cuarto, me la pasaba durmiendo... No hablo con nadie estoy todo el tiempo sola”.</i></p> <p><i>“Era muy dispersa cada uno por su lado, estaba sola”.</i></p> <p><i>“Mi Relación es distante, soy Independiente de la familia. ellos son sobreprotectores. La familia esta es por la plata, por eso mi mama esta con mi papa”.</i></p>
Buena	Establecen una constante comunicación, su trato es respetuoso y armónico. Las estudiantes reconocen el acompañamiento de sus padres.	<p><i>“Buena, en muchos aspectos me apoyan, en general es muy buena, son muy comprensivos, somos muy unidas con mis hermanas”.</i></p> <p><i>“Buena, estaban pendientes de mí, peleábamos lo normal, con mi papa porque es muy celoso conmigo”.</i></p> <p><i>“La relación es buena, aunque me regañaban por mi rendimiento académico”.</i></p>
Mala	Se presentan enfrentamientos y malos tratos entre los miembros de la familia. Las estudiantes no perciben el acompañamiento de sus padres.	<p><i>“Terrible, Yo no me entendía con mis papas, salía a bailar mucho, peleábamos mucho ... Mi mama nunca estuvo conmigo, me dejo sola por el trabajo, no le importa cómo me siento”.</i></p> <p><i>“Fea, solo pensaba en mí, no hacía caso, peleaba mucho con mi mama... Me regañaban mucho por ser tan contestona y grosera, vanidosa ... Mi mama no cree en mí”.</i></p>

Relación Familiar. La relación de las estudiantes con sus familias se tuvo en cuenta por la percepción de las estudiantes, pues consideraron que los cambios que ellas presentaron durante

el año no solamente contribuyeron a su promoción, también modificaron el tipo de relación que tenían con sus familias; Es así que surgen tres categorías de análisis, considerando las características dadas por ellas al tipo de relación que establecen o perciben con sus familiares, descritas en la tabla 2.

Relación con sus compañeras. Se considera el tipo de relación de las estudiantes con sus compañeras debido al apoyo que perciben, y a los cambios en el desarrollo de las actividades evidenciados en el grupo por parte de los profesores, estableciendo dos tipos de relación que son presentados en la tabla 2.

Tabla 2. Categorías de análisis de la relación de las estudiantes con sus compañeras.

Categoría	Descripción	Ejemplo
Buena	Las estudiantes sienten la compañía de sus compañeras y el apoyo que reciben de ellas.	<i>“Chévere, con ninguna tuve problemas”.</i> <i>“Buena, nunca he sido como muy sociable pero es buena”.</i> <i>“Buena, no tenía problemas”</i>
Mala	Las estudiantes tienen una mala comunicación con el grupo, se distancian.	<i>“Mala, solo un grupo tenía la razón”.</i> <i>“El grupo era muy dividido”</i> <i>“No me hablaba casi con nadie, me alejaban del grupo, era mayor que todas”</i>

Relación con los profesores. Se definieron tres categorías de análisis para establecer la relación de las estudiantes con los profesores, descritas en la tabla 3.

Tabla 3. Categorías de análisis de la relación con los profesores.

Categoría	Descripción	Ejemplo
Distante	La estudiante no establece comunicación con los profesores, es indiferente a su presencia.	<i>“No me importaba, no hablaba con ellos solo cuando tenía que recuperar”</i> <i>“No me relacionaba con ellos”</i> <i>“Era bien, pero no hablaba con ellos”</i>
Buena	Las estudiantes tienen buena comunicación con los profesores, los consideran cercanos.	<i>“Buena, nunca he sido lejana a ellos”.</i> <i>“teníamos una buena relación”</i> <i>“Buena, uno charlaba con ellos”</i>
Mala	Se presentan confrontaciones con los profesores, las estudiantes se sienten ignoradas y rechazadas por algunos profesores.	<i>“Mala. Por qué me decían algo y no respondía, no me importaba lo que decían”.</i> <i>“Era complicada, no me la llevaba con ninguno, no me interesaba, me daba mal genio que no me escuchaban”</i> <i>“Eran groseros con nosotras, por eso peliaba con ellos”</i>

Componentes de actitud. La lectura previa de las transcripciones de las entrevistas realizadas a las estudiantes y los profesores, así como sus comentarios en las reuniones de ciclo y la observación realizada al grupo durante el año, permitió establecer que las estudiantes presentaron cambios actitudinales, por lo cual se definieron tres categorías vinculadas a los componentes de actitud, las cuales son descritas en la tabla 4.

Tabla 4. Categorías de análisis de los componentes de actitud

Componente	Descripción	Ejemplo
Afectivo	Manifiesta las emociones y sentimientos de la estudiante	<i>“Me sentía deprimida, sentía miedo no sé porque”</i> <i>“Era difícil estar acá, no me sentía bien”</i> <i>“Perdí el impulso, no me motiva nada”</i> <i>“No me sentía bien, no me importaba venir”</i>
Cognitivo	Manifiesta las creencias y percepciones de la estudiante	<i>“Yo soy contestona, eso forma problema por mi mal genio”</i> <i>“No me tenían en cuenta para nada, era vaga”</i> <i>“No me castigan nunca, eso me ha traído muchos problemas”</i>
Conductual	Manifiesta el comportamiento y las acciones de la estudiante	<i>“No hacía caso, peleaba mucho con mi mama”.</i> <i>“Era muy grosera, todo lo que me decía le constaba”</i> <i>“Salía a bailar mucho, peleábamos mucho, era desordenada, contestaba, era grosera”</i>

La reflexión de fondo

En esta etapa se realiza el proceso de análisis, identificando y relacionando la relevancia de las categorías (Krippendorff, 1990), a partir su densidad y coocurrencia, así como las asociaciones próximas entre estas obtenidas en Atlas TI 7. Se vinculó el proceso vivido y los factores que mayor incidencia se presentaron a lo largo de la intervención, teniendo en cuenta las opiniones de las estudiantes y los profesores.

Durante el análisis se establecen como unidades principales de análisis los componentes de actitud, asociados con la percepción del grupo, la relación con su familia y los profesores, considerando que la metodología empleada por los profesores, en concordancia con lo planteado por Mazzitelli & Aparicio (2009), Arrebola & Lara (2010), Hernández et al. (2011), Bazán &

Aparicio (2012), Carbonero et al. (2015), genero actitudes positivas que se constituyeron como facilitadoras del aprendizaje de las estudiantes.

Posteriormente se realiza una inferencia a partir de los datos obtenidos que permitió describir los cambios presentados, teniendo en cuenta el contexto y su relevancia.

Puntos de llegada

Al finalizar el proceso de análisis, se identifica la metodología y estrategias empleadas por los profesores y que son reconocidos en las reflexiones de fondo, las cuales se esperan puedan ser utilizadas para replicar la experiencia en la institución, así mismo se determinan los factores actitudinales que fueron modificados por las estudiantes en la intervención. Igualmente se establecen las consideraciones finales, se comunican los aprendizajes y conocimientos construidos en la sistematización a los estudiantes y profesores que participaron en la intervención.

Objetivos

Objetivo general.

Sistematizar la intervención psicoeducativa realizada con estudiantes reiniciantes de grado décimo de la institución educativa distrital Colegio La Merced, con la finalidad de identificar los factores asociados a su fracaso escolar y sus alternativas de intervención.

Objetivos específicos.

- Caracterizar la población de estudiantes con las cuales se realiza la intervención psicoeducativa.
- Determinar los aspectos metodológicos y estrategias empleadas por el equipo de profesores en la intervención
- Compartir los aprendizajes con experiencias similares que puedan ser replicadas a futuro.

Resultados

Caracterización de las estudiantes.

La entrevista inicial (EI), buscaba recopilar información sobre los aspectos familiares, escolares, sociales, aprovechamiento del tiempo libre y las remisiones al departamento de orientación o fuera de la institución, con el fin de establecer las condiciones con las que iniciaba el grupo, reconocer sus dificultades y factores de riesgo, para establecer los objetivos de la intervención que realizaron los profesores.

A continuación se realiza un análisis de la situación de las estudiantes, al considerar sus relaciones familiares, con los profesores y compañeras, así como las remisiones en el transcurso de su vida académica que han presentado las estudiantes al departamento de orientación, o si han requerido ayuda especializada por psicología; De igual manera se relaciona la situación académica que presenta en general el grupo y los componentes actitudinales, que se pudieron identificar en las entrevistas realizadas inicialmente.

Relación Familiar. La mayoría de las familias de las estudiantes están constituidas según la tipología del ICBF(2012), tal como se muestra en la figura 6.

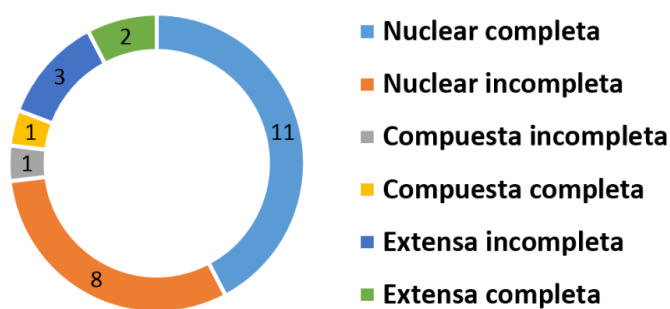


Figura 6. Tipología de las familias de las estudiantes.

Del total de estudiantes, 7 reportaron nunca haber vivido con su padre, de las cuales 3 afirman nunca haber hablado con él. Las estudiantes que reportan la separación de sus padres son

7, reconociendo que tienen una muy mala relación con su padre él o no tienen comunicación con él 4 estudiantes.

A partir del análisis de las categorías y relacionándolas con los tipos de familia, se pudo establecer que en total 11 estudiantes reconocen una relación distante con sus familias, 5 estudiantes una relación buena y 10 estudiantes una relación mala. En la figura 7 se discrimina el tipo de relación con cada una de las tipologías de familias presentes en el grupo.

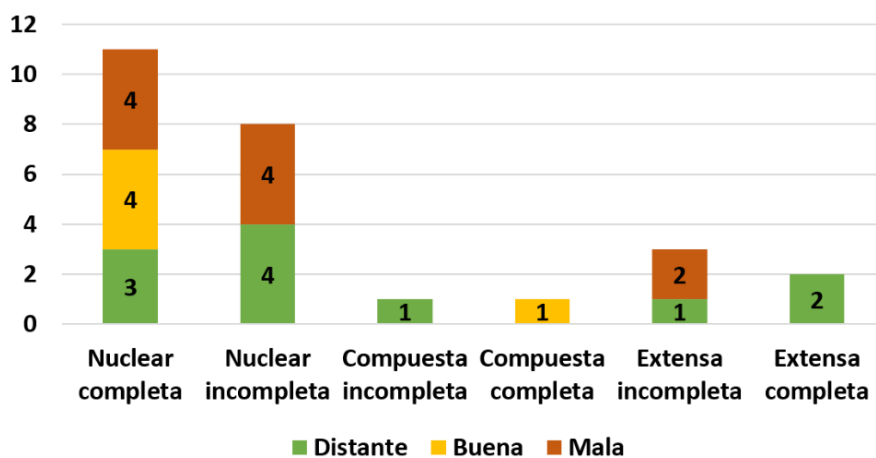


Figura 7. Relación de las estudiantes con sus familias.

Se puede apreciar que las familias que mantienen buena relación, con un total de 4, son las familias nucleares; sin embargo, se caracterizan, por que en su mayoría presentan malas relaciones con 4 y relaciones distantes con un total de 3. Las estudiantes se responsabilizan de su mala relación con sus familias, debido a su comportamiento:

(EI. Case 1-2:4) La relación entre mi familia no es buena, se pelean cada rato mis papas y mis tíos. ... a veces me siento responsable por la situación en la casa, por los errores que cometo. Me he ido de la casa varias veces por estar peliando con mi papa, aunque cuando mi papa esta borracho es más amable conmigo. (EI. Case 9 10:4) Yo no me entendía con mis papas, salía a bailar mucho, peliábamos mucho, era desordenada, contestaba era grosera, no me gusta que me digan nada, me enciendo por nada”.

(EI. Case 4-3:4) Me regañaban por mi comportamiento, porque no cumplí con el colegio, por eso peleamos.

Las estudiantes con familias nucleares incompletas y reconocen tener una mala relación son 4, con una relación distante un total de 4. De la misma forma las estudiantes creen que las malas relaciones con sus familias son debido a la percepción que tienen sobre su comportamiento.

(EI. Case 15 - 16:4) Mi mama me regañaba mucho, porque yo era muy tremenda, me escapaba, discutía mucho con ella.

(EI. Case 7 - 8:4) Tenía una amiga que me manipulaba y le hacía embarradas a mi mama, por eso me perdió la confianza. Peliaba con ella por la situación que estaba viviendo con mi amiga.

En las relaciones distantes de las familias nucleares incompletas, se destaca la falta de comunicación, debido al distanciamiento de las estudiantes con sus madres, al estar viviendo con un familiar en años anteriores.

(EI Case 19 - 20:4) No vivía con ella todos los días de la semana, lo que me sucedía no se lo contaba, mi mama trabajaba en Bogotá y yo estaba en Duitama, con mis abuelos maternos.

(EI Case 17 - 18:4) Solo los saludaba, y me acostaba, me encerraba en mi cuarto, me la pasaba durmiendo. No hablo con nadie estoy todo el tiempo sola. Siempre me había cuidado mi abuela y no hablábamos.

(EI Case 21 - 22:4) Deje de vivir con mi mama porque se fue a vivir con el novio... Mi mama vivía conmigo en la casa de mi abuela, hace como cinco años en Ibagué...se fue y me dejo con mi abuela.

Las estudiantes de las familias extensas incompletas, presentan malas relaciones con sus

familias en 2 casos y una estudiante presenta una relación distante. Las estudiantes manifiestan no tener relación con su padre, destacándose la relación con su familia debido a esta situación.

(EI. Case 18 - 19:4) habían choques con mi mama, tuve un problema en mi casa y se alejaron de mí.... Desde que mi hermano menor nació me aleje de mi papa, aunque nunca ha vivido conmigo. cuando tenía nueve, se casó y se alejó.

(EI. Case 23 - 24:4) mis papas no se toleran por nada, por todo pelean, cuando peliaban se desquitaban con nosotras.

Las estudiantes con familias extensas completas, manifiestan tener una relación distante, y la atribuyen a su bajo desempeño académico. En total 11 estudiantes reconocen que sus padres discuten por diversas razones, destacándose 4 por factores económicos y 3 por la incomprensión que presentan por sus formas de pensar. 7 estudiantes afirman que sus padres no establecen ningún tipo de comunicación.

Relación con sus compañeras. En cuanto a la relación con sus compañeras, las estudiantes definen una relación mala con 14 casos de estudiantes que la reportan, una relación buena establecida por 12 estudiantes. Las relaciones malas señaladas por las estudiantes se centran en la falta de comunicación con sus compañeras y el distanciamiento que se tiene del grupo.

(EI Case 6 - 7:16) No me hablaba casi con nadie, me alejaban del grupo, era mayor que todas.

(EI Case 15 - 16:17) Nadie me hablaba.

(EI Case 14 - 15:17) Mala, solo un grupo tenía la razón, las demás valíamos nada.

Las relaciones buenas, están centradas en el compañerismo y el apoyo en las situaciones que ellas consideran difíciles, sin embargo, se evidencia la unión de ciertos grupos que las aislaba de las demás integrantes, así como el refuerzo negativo que presentaban a sus conductas.

(EI Case 3 - 4:17) Era compinchera, no hacía nada y molestábamos mucho.

(EI Case 7 - 8:17) Mi relación era buena, todos perdieron el año.

(EI Case 16 - 17:17) Con mi grupo de cinco estaba bien, con las demás no tenía problemas.

Relación con los profesores. Al analizar la percepción de las estudiantes con respecto a los profesores, 12 reconocen tener una mala relación con los profesores, 6 establecen una relación distante con ellos y en total 8 afirman tener una buena relación, pero con respecto a la percepción del colegio manifiestan que no les gustan las actitudes que tienen con ellas. Es así que de los 41 lugares en los cuales se referencia la relación con los profesores, solamente se encontraron 8 comentarios donde se reconoce tener una buena relación, siendo cuatro veces mayor la percepción negativa o indiferente respecto a la relación establecida.

Situación académica. En el grupo se encuentran 5 estudiantes que han reprobado otro año diferente a decimo en la básica secundaria, de ellas 2 estudiantes reprobaron séptimo, 1 octavo y 2 noveno. Se encuentran 2 estudiantes que ya habían reprobado 2 años diferentes. Con respecto a la básica primaria, 3 estudiantes reprobaron el grado 5. Dentro del grupo se resalta que 3 estudiantes reconocen haber perdido el año por sus amistades, el desaprovechamiento del tiempo libre y el no cumplimiento con sus actividades académicas.

El apoyo en las actividades extraescolares y de refuerzo de las estudiantes es nulo en la mayoría de casos, presentándose solamente 2 estudiantes que afirman recibir ayuda en sus casas. Situación que las estudiantes reportan debido a la poca comunicación o la falta de tiempo con el que cuentan sus acompañantes.

Se tienen el registro que las estudiantes no fueron promovidas por presentar bajo rendimiento entre 5 y 8 asignaturas. Del grupo de estudiantes solamente 1 afirma no tener dificultades con ninguna asignatura y 2 reconocen tener dificultades en todas las asignaturas,

justificándolo por su falta de atención y bajo compromiso con las actividades. Las asignaturas que las estudiantes reconocen tener mayores dificultades, se pueden apreciar en la figura 8. Las cuales coincidiendo con las asignaturas reprobadas el año anterior.

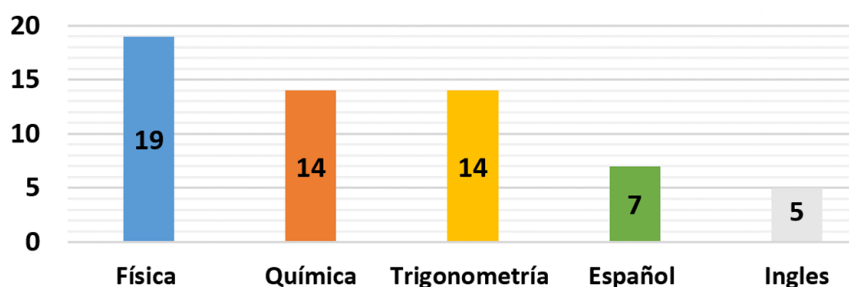


Figura 8. Asignaturas de mayor dificultad reportadas por las estudiantes.

Se puede apreciar que las asignaturas en las cuales reportan tener mayor dificultad, son aquellas que comienzan a ver formalmente según el plan de estudios del colegio para grado decimo, como son física, química y trigonometría. Las asignaturas en las cuales las estudiantes no reportan presentar dificultades son las relacionadas con las áreas de ciencias sociales y educación física.

Componentes de actitud de las estudiantes.

Componente afectivo. Se pudo detectar en los comentarios de las estudiantes una estrecha relación entre el componente afectivo de las actitudes (CA) y el componente cognitivo de las actitudes (CCG). Seguido del componente conductual (CC), tal como se muestra en la figura 9.

Con respecto a los CA frente a las actividades académicas, las estudiantes relacionan su desempeño académico con su baja motivación y el desinterés que presentaban frente a las actividades.

(EI. Case 25 - 26:23) no me motivaba, no hacía nada y por eso me fue mal

(EI. Case 21 - 22:18) Mala, porque tenía una actitud de no me interesa, no me importaba nada.

(EI. Case 26 - 27:18) antes de mis problemas era buena, después perdí el interés y ya no me importaba nada.

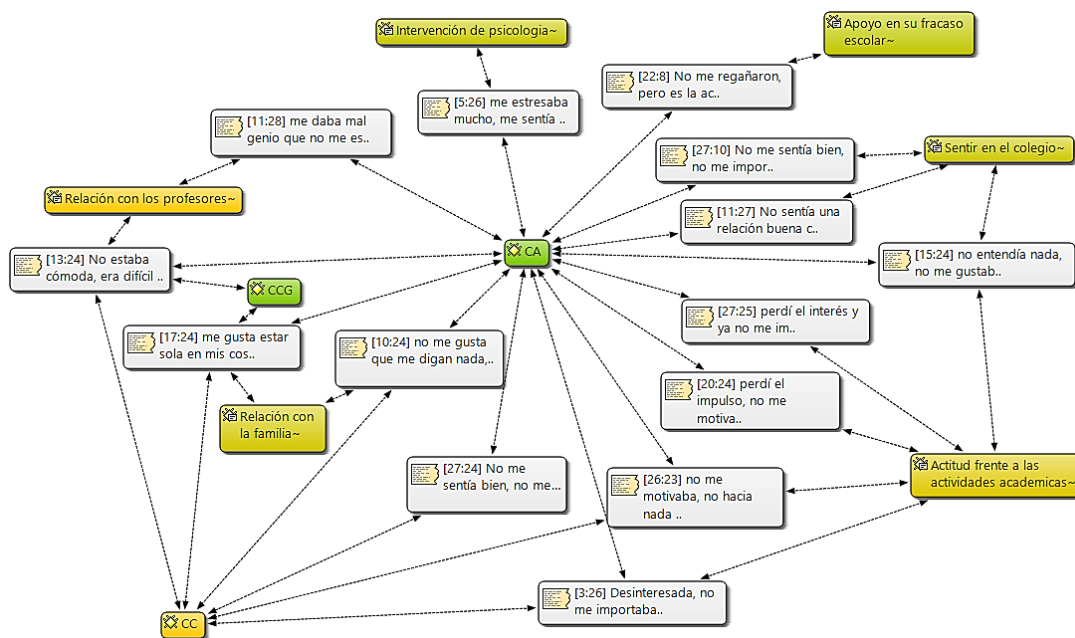


Figura 9. Red semántica relacionando los CA con los comentarios de las estudiantes y las categorías analizadas

En relación con la familia, se podría establecer que las causas de las malas relaciones con sus familiares es debido a las CA y los sentimientos de soledad que viven las estudiantes.

(EI Case 16 - 17:24) me gusta estar sola en mis cosas, discutía mucho con ellos, yo soy contestona eso forma problema, por mi mal genio.

(EI Case 9 - 10:24) no me gusta que me digan nada, me enciendo por nada.

(EI Case 16 - 17:4) muy distante, me gusta estar sola en mis cosas, discutía mucho con ellos, yo soy contestona eso forma problema, por mi mal genio. Peleamos por cualquier cosa.

Las CA relacionadas con los profesores, determinan la forma de sentir de las estudiante respecto a la falta de comunicación con ellos, de igual manera el sentir de las estudiantes en el colegio a partir de dicha relación.

(EI Case 10 - 11:16) no me la llevaba con ninguno, no me interesaba, me daba mal genio

que no me escuchaban, no me explicaban, me hacían sentir mal.

(EI Case 12 - 13:24) no estaba cómoda, era difícil estar acá, no me sentía bien, peleaba con los profesores.

Las CA con respecto a la forma en que las estudiantes se sienten en el colegio, están asociadas con las relaciones de las estudiantes con sus compañeras “No sentía una relación buena con nadie ”(EI Case 10 - 11:27), su desempeño académico “no entendía nada, no me gustaba nada” (EI Case 14 - 15:10), así como las situaciones que se presentaban en el colegio “No me sentía bien, no me importaba venir. Había mucho desorden era muy loco”. (EI Case 26 - 27:10)

En relación con las CA que determinaron las remisiones a psicología, se encuentran que las estudiantes se sentían deprimidas y experimentaban sentimientos de soledad. “me estresaba mucho, me sentía deprimida. Sentía miedo no sé porque, creo que era estar sola” (EI Case 4 - 5:22)

Existe una relación entre las CA y las CC, al determinar el comportamiento de las estudiantes en situaciones de estrés y las cuales manifestaban en sus relaciones familiares y con los profesores. Con respecto al CCG, se vinculan con la forma en que las estudiantes se perciben y sus estados de ánimo, los cuales también determinan sus conductas.

Componente Conductual. Respecto al CCG se encuentran 39 lugares, que tienen una coocurrencia con 7 categorías CC. Con respecto a las actividades académicas se presenta una coocurrencia en 19 lugares, en las cuales las estudiantes reconocen su falta de compromiso e interés en la realización de las actividades académicas, tal como lo describen algunas de ellas.

(EI Case 5 - 6:24) entregaba las tareas por entregar, me copiaba, no rendía con algunas materias.

(EI Case 6 - 7:17) No hacía nada, me daba pereza, colaboraba muy poco, no estaba pendiente de nada del colegio.

(EI Case 11 - 12:18) No hacía nada, hacia las cosas lo más rápido acá en el colegio para entregar. No me afanaba por nada.

Respecto a la relación con los profesores, se puede apreciar que algunas de las estudiantes reconocen tener una mala relación con ellos, lo cual determina sus conductas y reacciones, encontrándose una relación con los CC y CGC.

(EI Case 7 - 8:16) Me peliaba con el de ... era muy grosera, todo lo que me decía le constaba, me gritaba y golpeaba la mesa, yo también le gritaba. No respetaba a nadie, no me importaba que pensarán de mí.

(EI Case 7 - 8:28) me daba pereza escuchar a los profesores, tenía mamera de entrar a clase

(EI Case 21 - 22:16) los profesores eran groseros con nosotras, por eso peliaba con ellos

(EI Case 9 - 10:16) yo no trabajaba y los profesores me señalaban, peliaba en algunas veces con ellos. No nos podíamos ni ver con algunos, les hacía mala cara.

Las CC que se pudieron identificar con la forma en que las estudiantes se sentían en el colegio, está determinada por el tipo de relación con los profesores y su percepción, “era difícil estar acá, no me sentía bien, peleaba con los profesores” (EI Case 12 - 13:10) ; “No me gustaba, por los profesores, no les entendía, no me gustaba hacer nada por eso” (EI Case 23 - 24:10).

Se puede inferir con respecto a la familia, que el CC está determinado por su tipo de relación, asumiendo conductas disruptivas a partir de las observaciones que reciben respecto a sus acciones, tal como lo manifiestan algunas de ellas.

(EI Case 15 - 16:4) Mi mama me regañaba mucho porque yo era muy tremenda, me escapaba, discutía mucho con ella.

(EI Case 2 - 3:4) no hacía caso, peleaba mucho con mi mama. Me regañaban mucho por ser tan contestona y grosera, vanidosa ... Mi mama no cree en mi

(EI Case 1 - 2:4) Me he ido de la casa varias veces por estar pe liando con mi papa, aunque cuando mi papa esta borracho es más amable conmigo.

La coocurrencia entre las CC y CGC permiten determinar que las conductas de las estudiantes están determinadas por la forma en que ellas se perciben y sus creencias.

(EI Case 7 - 8:27) No respetaba a nadie, no me importaba que pensarán de mí.

(EI Case 4 - 5:18) No hacía nada, la pereza me ganaba, no cumplía con nada, no me importaba ya nada.

Componente Cognitivo. El CGC se encuentra ubicado en total en 15 lugares, con respecto las actividades académicas en 7 lugares, donde se puede encontrar la fuerte influencia de las creencias de las estudiantes y su CC.

(EI Case 3 - 4:25) no me sentía bien en nada de lo que hacía, me deprimía mucho

(EI Case 10 - 11:29) Todo me daba igual, si perdía no me importaba.

(EI Case 8 - 9:25) No me importaba nada, no me esforzaba por hacer nada,

(EI Case 17 - 18:18) no me gustaba hacer nada, no hacia tareas ni trabajos, no me importaba.

Así mismo la asociación que realizaban respecto a su condición académica, y la forma como la estudiante se percibe. “mi actitud no es buena”, (EI Case 1 - 2:30); “no me importaba nada” (EI Case 3 - 4:18)

Reconstrucción del proceso

En la reconstrucción del proceso vivido se elaboró una línea de tiempo con las estudiantes (figura 10), donde ubicaron las actividades y momentos más significativos que ellas reconocen contribuyeron superar las dificultades y a los cambios actitudinales presentados en el grupo; desarrollaron la descripción de cada una de las actividades, la cual fue complementada por los

comentarios de los profesores y las observaciones realizadas durante el año.

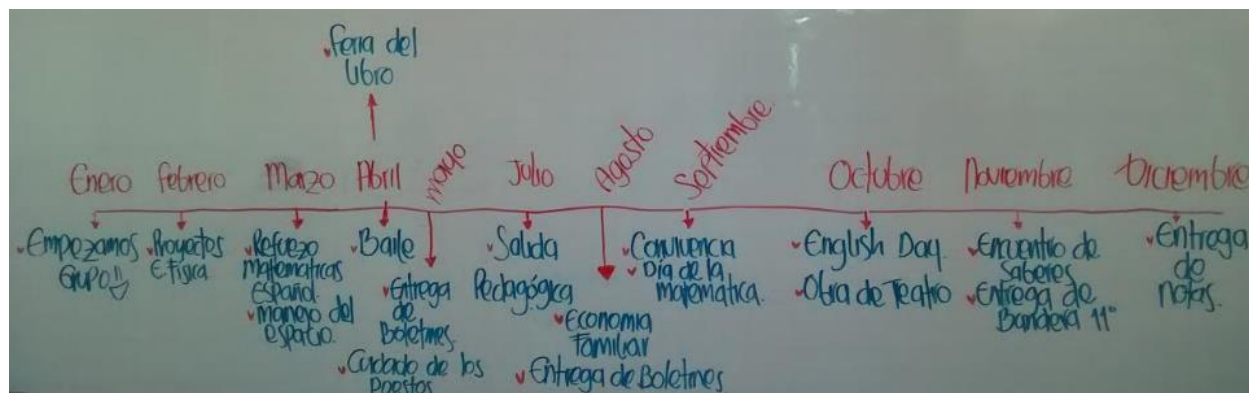


Figura 10. Línea de tiempo elaborada por las estudiantes.

La primera actividad que las estudiantes destacan fue la iniciación del grupo en enero del 2014, durante la organización de los grados décimos, a cargo de los directores de grupo designados según la modalidades que son ofrecidas en la media vocacional, las estudiantes conformaban filas motivadas según su elección. Por el contrario, las estudiantes reiniciantes se encontraban apartadas del grupo, inexpresivas, solitarias en su mayoría.

Es en ese momento donde comienza la intervención, reuniendo a todas las estudiantes y proponiéndoles conformar un grupo con las estudiantes reiniciantes, estableciendo el primer objetivo al grupo, el cual era trabajar en equipo para superar las dificultades a partir de la experiencia, aprovechando la oportunidad para superar las dificultades que habían presentado. Esta es la primera interacción determinante, pues se evidenció desde ese momento la aceptación hacia el director de grupo y la disposición de trabajar en equipo y se tuvo en cuenta la intención de las estudiantes.

Después de conformado el grupo se realiza la primera actividad con las estudiantes, la cual consistía en realizar una breve presentación, indagando sobre sus expectativas y proyección al finalizar sus estudios. Las estudiantes se muestran tímidas y retraídas, viéndose inseguras en el momento de hablar; sin embargo, expresan sus intenciones y expectativas al terminar el colegio.

Del total de estudiantes, 8 se muestran renuentes a realizar la actividad, y 2 manifestaron no saber que van hacer cuando finalicen el colegio. Al concluir la actividad se pregunta a cada una de ellas por la posición que asumieron, manifestando sentir pena debido a su timidez, y teniendo en común la idea que a las demás no les importaba lo que sucediera con ellas, de igual manera el temor a que se burlaran de lo que iban a decir.

Esta situación permitió establecer uno de los primeros interferentes que presentaba el grupo, el cual era la autoimagen y autoconcepto. Posteriormente se pudo establecer su generalización, debido a situaciones presentadas en los cursos anteriores y el reconocimiento de algunos casos de bullying.

La siguiente actividad consistió en una reunión a la cual asistían únicamente los padres de familia, cuya finalidad era informarles sobre la conformación y el interés que mostraron las estudiantes con el grupo, aclarando que en ningún momento se estaban estigmatizando por su condición de repitencia, por el contrario se estaba asumiendo el grupo para aprovechar la oportunidad de profundizar en las temáticas vistas y superar las dificultades presentadas el año anterior, solicitando el apoyo que las estudiantes iban a requerir para superar las dificultades que habían presentado.

Los padres de familia estuvieron de acuerdo con la propuesta realizada y mostraron su disposición. Luego se realizó una reunión con los acudientes y las estudiantes, en la cual se nota la manera en que algunos las recriminan por su fracaso. Se presentaron dos casos en los cuales no asistieron los acudientes, situación que las estudiantes atribuían al desinterés de sus padres, resultado de su fracaso escolar.

Posteriormente se realizó la entrevista inicial con cada una de las estudiantes para caracterizar el grupo, obteniendo la información que permitió establecer el árbol de problemas que presentaba el grupo y el diseño del plan de acción, estableciendo así las condiciones de la

intervención. Por otra parte, la entrevista inicial creo una relación de proximidad entre el director de grupo y las estudiantes, quienes expresaban sentimientos y actitudes relacionados con cada uno de los aspectos que se querían indagar.

La información obtenida de la relación de las estudiantes y los profesores, así como la dinámica de las clases el año anterior, permitió conformar un equipo con los docentes que se mostraron dispuestos a trabajar con las estudiantes. Fue una etapa determinante para la intención del proyecto, pues algunos profesores de la institución consideraban que era seguro el fracaso del curso, oponiéndose en muchos casos a su conformación, justificándolo a partir de su experiencia, trayectoria y por las condiciones que presentaban las estudiantes.

(Profesor de matemáticas. - 2:20) Fue un reto desde el principio, porque conociendo las falencias que tenían estas estudiantes, teníamos que pensar en una estrategia tanto metodológica como pedagógica diferente y al inicio tenía como temor, yo no quería aceptarlo porque... generalmente cuando se ha presentado este tipo de situación en grupos, donde hay 2 o 3 niñas que fracasaron, la tendencia siempre ha sido la misma al fracaso, a la resistencia, pero el ánimo que pusieron ellas también nos contagió a nosotros y logramos sacarlas adelante.

(Profesora de español - 4:6) al comienzo del año entre muy temerosa... eran niñas repitentes y por su baja autoestima, por su inseguridad eran niñas... que uno sentía el ambiente pesado, que sentía que como que miraban mal, como que nada les gustaba, entonces fue muy, muy temeroso.

Al iniciar las clases, los profesores realizan en cada una de sus asignaturas un diagnóstico para evidenciar las dificultades que presenta el grupo, manifestándose preocupados por su bajo nivel de competencia. Considerando adicionalmente que la baja participación era falta de actitud y desinterés, como lo manifestaron algunos de ellos:

(Profesora de español. - 4:1) Era una actitud de apatía total, ellas pues realmente.. tal vez les costaba demasiado y por lo mismo, no presentaba muy buena disposición para hacer las cosas.

(Profesor de educación física. - 1:15) Al comienzo era muy pasivo, era traumático, como ellas como desmotivadas como...con miedo, con una timidez.

(Profesor de matemáticas. - 2:1) Encontré un curso con unas particularidades, pues que debido a su experiencia del año anterior, pues se veía desmotivado, se veía como desanimado frente al trabajo. Al principio yo las noté como... poniendo una barrera entre ellas y el maestro.

A partir de la información que brindan los profesores se realiza una de las actividades con el grupo que generó mayor impacto: consistía en hablar del proyecto de vida, sensibilizándolas sobre aquellos cambios que son necesarios realizar para alcanzar lo que ellas quieren, así como el objetivo planteado con la conformación del grupo. Las estudiantes opinan y plantean estrategias para mejorar, contribuyendo a la confianza del grupo y su identidad al encontrar las similitudes que ellas presentaban en lo que manifestaban, expresando sus sentimientos de frustración.

Las observaciones tanto de profesores y estudiantes, permitió el reconocimiento de la situación que se estaba presentando en el grupo, tratando los temas relacionados con las dificultades que tuvieron el año anterior y que las estudiantes establecieron en la entrevista inicial, así como de las dificultades que presentaron en algunas asignaturas.

(Profesor de matemáticas. - 2:12) las niñas no tenían buenos hábitos de trabajo, de estudio, porque sería difícil... pero si se notaba en ellas, pues la falta de métodos de estudio, de investigar, hábitos de lectura.

(Profesor de educación física. 1:18) hay unas deficiencias grandes, hay problemas a nivel motriz... terribles como su parte de locomoción, sus capacidades o valencias físicas son

deficientes, como hay otras que son súper destacadísimas, son niñas que se meten en el cuento y quieren ser muy competitivas hasta consigo mismo.

(Profesora de español.- 4:10) cuando hacían el trabajo, porque muchas veces no lo hacían, la mayoría de las veces no lo hacían y si lo hacían, lo hacían mediocrementemente, muy regular.

Del diagnóstico realizado con los profesores y el diálogo con las estudiantes, se estableció que entre las principales dificultades se destacan:

- La falta de comprensión de textos, pues algunas estudiantes manifestaban que leían y no entendían muchas partes de los textos.
- Presentan dificultades en álgebra, es notoria la no comprensión de las letras como variables, así como errores en el cálculo matemático por la falta de planeación y desarrollo de procedimientos.
- Algunas estudiantes expresan cometer errores comunes en las operaciones básicas de resta, multiplicación y división.
- No realizan estimaciones y en su mayoría no tienen la noción de las magnitudes.
- En la resolución de diferentes problemas se destaca la falta de estructura en sus posibles soluciones.
- Presentan dificultades en la interpretación de gráficas y no tienen claras las relaciones de proporcionalidad entre variables.
- La mayoría de estudiantes a pesar de leer los problemas varias veces, reconocen no comprender y se evidencia la dificultad en su verbalización.
- Las estudiantes se encuentran en una etapa de pensamiento concreto, por lo cual es difícil la comprensión de conceptos abstractos.

Las estudiantes reconocen que la no participación en las clases, es atribuida a las dificultades que presentan, al temor que tienen a las burlas de sus compañeras al preguntar cosas que ellas creen que son obvias, así como la posible respuesta de los profesores, quienes las podrían recriminar.

Adicionalmente muestran dificultades atencionales, su tiempo de concentración en la mayoría de los casos es muy bajo en cualquier actividad (Exposiciones, Videos, etc), al manifestar señales de sueño o iniciar una charla, al igual que cualquier evento en el exterior del salón desvía su atención, esto podría hacer suponer que muchas presentan una disfuncionalidad ejecutiva de inhibición y autorregulación.

A partir del diagnóstico, el grupo de profesores estableció un cambio en la metodología y el plan de estudios, y se realizó un repaso muy general de los temas básicos requisito para el curso, debido a su bajo desempeño, especialmente en trigonometría y física. Comprendiendo que el ritmo de aprendizaje y trabajo comparado con los demás cursos es muy lento, pues no se muestra evolución.

En las asignaturas en las cuales se presentan mayores dificultades, se comienzan a nombrar “madrinas”, encargando a las estudiantes que presentan un mejor desempeño de aquellas que presentan dificultades. *“a pesar de encontrar niñas con dificultades en cuanto a los conocimientos matemáticos, en el grupo encontré niñas que tenían digamos buenas bases y ellas ayudaban al trabajo del grupo”* (Profesor de matemáticas. - 2:16)

El salón se reorganiza teniendo como referencia las estudiantes que se destacan según el criterio de los profesores. Esta interacción entre las estudiantes da buenos resultados, es así que comienzan a realizar las actividades, cometiendo en la mayoría de casos errores pero centrándose en su realización, al no sentirse según ellas juzgadas por los profesores, lo cual genera un mayor tiempo en su desarrollo y constancia para finalizar las actividades.

Al basarse en la información que brindaron las estudiantes sobre las asignaturas en las cuales manifestaban tener mayores dificultades, se realiza una modificación en la clase de física empleando laboratorios virtuales, en los cuales las gráficas obtenidas con los programas contribuye en su construcción y permiten evidenciar la relación entre variables, planteando actividades donde las estudiantes podían presentar diferentes formas de resolución y representación. De forma similar en la asignatura de matemáticas el profesor inicia con representaciones gráficas y la construcción de instrumentos de medida.

Se destaca que los profesores informan cada una de las situaciones que se presentan con el curso al director de grupo; así la comunicación entre los profesores es constante, la cual no se realizaba únicamente en las reuniones de ciclo o de área, era una comunicación flexible, donde se expresaba el interés y la preocupación por la situación de las estudiantes y se planteaban estrategias de trabajo.

(Profesor de educación física.- 1:16) a medida que fuimos acercándonos, pues yo creo que las reuniones que tuvimos, así como de consejo o de nivel del ciclo, como que nos propusimos entre todos a apoyar al director del grupo, a generar esa motivación de que vamos para adelante y que cuenten con nosotros, cosa que dio grandes resultados.

A comienzos del mes de marzo en las direcciones de grupo, el diálogo y las reflexiones giraban en torno al empoderamiento de las estudiantes respecto a su rendimiento académico, el control de su comportamiento, y el manejo de sus emociones, a lo cual las estudiantes respondieron satisfactoriamente, y autorregularon su comportamiento y llegaron a la autonomía en las actividades académicas. Ellas mismas propusieron estrategias y normas que les permitirían tener el control de las situaciones que se presentaban dentro del aula.

La asignación de tareas y responsabilidades a algunas estudiantes, como son encargarse de las llaves del salón, las monitoras en las diferentes asignaturas y el liderar los diferentes

proyectos en cada una de las áreas, etc., mostro buenos resultados, ya que las estudiantes no solo se apropiaban de las actividades que le eran asignadas, sino que mostraban un mayor compromiso con la realización de las tareas y el compromiso que tenían con el grupo.

Se pudo establecer con el equipo de profesores que lo anterior condujo a que las dificultades convivenciales disminuyeron notablemente, se redujeron los retardos en un alto porcentaje y no se presentan confrontaciones con los profesores, pues se comienzan a aproximar a ellos cuando se muestran inconformes con las situaciones que se presentan en el aula, comunicándoles la situación y las opiniones que tienen, logrando controlar sus reacciones.

Los profesores hablaban constantemente con las estudiantes de las dificultades que presentaban, persuadiéndolas al cambio de su actitud frente a las actividades que desarrollaban en cada una de las asignaturas, creando un ambiente que buscaba modificar los comportamientos que sumados a las dificultades evidenciadas llevaban a los bajos resultados que se estaban presentando.

De tal forma que su compromiso con la situación del grupo y dirigir todas las intenciones formativas para mejorar la motivación y su rendimiento académico, mejoró la imagen que tenían las estudiantes sobre ellos, percibiéndolos comprometidos y dispuestos a colaborarles.

(Profesor de matemáticas. - 2:11) Ellas encontraron en el equipo que formamos, porque realmente fue un equipo el que se formó, personas dispuesta a ayudarles en todo sentido, no sólo en la parte académica, sino en un consejo en una palabra de ánimo y ayuda, siempre estaba dispuesta a eso

(Profesora de español. - 4:8) Son niñas que sé que confían en mí, y lo sé porque me buscaron muchas veces para muchos de sus problemas, y que nuestra relación en el salón... estamos en clase y era en clase, pero cuando ellas me necesitaban... como, como ser humano, como amiga, como mamá, como consejera lo hacían y a mí me gustaba eso.

Esta condición daba coherencia al equipo de docentes, conduciendo a que las estudiantes se mostraran receptivas y manifestaran estar motivadas a seguir trabajando y superar los baches por los que estaban pasando.

Se presentaron dificultades con la entrega de trabajos en las diferentes asignaturas, las estudiantes que incumplen manifiestan tener la disposición de entregarlos, de tenerlos, pero se olvidan de su realización o los dejan en la casa. Sumado a lo anterior, los profesores manifiestan que el grupo presenta inconvenientes en el seguimiento de instrucciones en la elaboración de los trabajos, pues aunque las estudiantes cumplen en algunos casos con las tareas asignadas, realizan actividades que no les corresponden o realizan lo contrario a lo que se les pidió. Como estrategia se plantea la creación de un horario, que les permita llevar control sobre las actividades, el cual debía ser firmado por los padres de familia.

Durante los dos primeros meses que llevaba conformado el grupo, era común encontrar solas algunas estudiantes en los pasillos del colegio, con estados de ánimo bajo o evidenciaban acabar de llorar. La entrevista inicial fue determinante para atender estos casos, pues al indagar a las estudiantes sobre su situación no solo estableció una relación de confianza, permitió conocer las situaciones personales que presentaban las estudiantes, las cuales se mostraban sorprendidas al preguntarles si su estado de ánimo era determinado por las situaciones que ellas relataron en la entrevista, a lo cual manifestaban en su mayoría tener problemas en su casa, la frustración causada por la pérdida del año o sentirse solas en el colegio.

(Profesor de matemáticas. - 2:10) No solamente me dediqué a impartir la cátedra de lo correspondiente a matemáticas, sino casi yo creo que en todas las clases les preguntaba ¿cómo iban?, ¿cómo se sentían?, trataba de estimularlas.

Al iniciar con los proyectos de cada área, específicamente con la asignatura de educación

física, en donde las estudiantes debían organizar actividades recreativas para compartir con sus compañeras, se puede apreciar el compromiso en su preparación, mostrando el interés por la consecución de los objetivos y la responsabilidad de los resultados del grupo. Las estudiantes reconocen que fue la primera actividad que realizaron como grupo y que a pesar de las dificultades que manifiestan para relacionarse, establecen que se pueden entender y que se apoyaron a pesar de las diferencias.

(Profesor de educación física. - 1:5) su compromiso fue tal, que fue sorprendente como todas se involucraron en este proceso; cuando digo todas descartaría que unas dos o tres niñas, pues que su timidez o su actitud las... las hacia mirar hacia otro lado, pero el grupo en general, pues como que las consumió y empezaron a hacer un trabajo global muy bueno.

Los profesores comienzan a adaptar sus metodologías con las estudiantes, realizan actividades que son interesantes para ellas. Los resultados que obtienen y el reconocimiento que hacen los profesores respecto a los cambios que presenta el grupo aumentan la motivación, destacándose en los trabajos en conjunto y en la organización, mostrándose muy comprometidas en su realización. Estas actividades permiten evidenciar la preferencia que tiene el grupo para las actividades manuales, en las cuales puedan dibujar y ser creativas utilizando diferentes materiales, como son las maquetas, los frisos y la realización de carteleras.

En las clase de física, se trabajó en gran medida en el desarrollo de estrategias y la planificación, de tal forma que permitiera a las estudiantes resolver diferentes situaciones problemas o la realización de actividades, debido a que se pudo determinar que no realizaban monitoreo de sus actividades, puesto que se centraban en su entrega, improvisando estrategias para su solución, realizando las tareas que se asignaban sin una estructura, lo que se podía evidenciar en las prácticas de laboratorio, las cuales se desarrollaban sin un orden, esperando

obtener resultado y la respuesta del profesor para contrastarlas con las suyas sin tener en cuenta sus procedimientos.

Las estudiantes comienzan a manifestar el agradecimiento con las diferentes actividades y trabajos realizados por los profesores. A quienes consideran cercanos les presentan los trabajos y evaluaciones en los cuales han obtenido buenos resultados, buscando su reconocimiento, sin embargo son tímidas en sus interacciones y les cuesta trabajo expresar sus sentimientos.

(Profesora de química - 5:5) Me gustó mucho la actitud de X que fue una niña como tan agresiva... que viene, venía de otro colegio, y cuando empezó a tener clase conmigo, me decía: ¡yo no entendía eso ,ahora si lo entiendo!, y la actitud de esa niña como cambio, era muy, muy agresiva, ella es otra, es otro ser humano.

En el mes de abril luego del receso de semana santa, es notorio el cambio en el ritmo de trabajo del grupo, se muestran dispersas y desorganizadas, lo que llama la atención del equipo de docentes, quienes comienzan nuevamente a dialogar con ellas haciéndoles ver el cambio en su actitud.

Dada la situación que estaba presentando el grupo, se realizan constantemente reflexiones sobre la importancia de la organización del tiempo libre, métodos de estudio, la responsabilidad y planificación de las actividades, centrarse en la superación de los objetivos que el grupo se trazaba, así como de la relación que llevan con sus familias, enfatizando sobre la resiliencia y aceptación de las dificultades.

Como resultado de las reflexiones se aprecia una mayor cohesión en el curso, las estudiantes se sienten identificadas con el grupo y presentan alternativas de mejoramiento para las situaciones que se presentan. El grupo de profesores establece que el grupo es susceptible a sus comentarios y muestra constantes cambios de ánimo.

Los profesores adaptan su forma de evaluación al grupo, con la realización de trabajos,

evaluaciones en grupo, diferentes formas de representación de los conceptos vistos. Logrando que la mayoría del grupo sea comprometido con sus actividades, disminuyendo así el incumplimiento de los trabajos notoriamente.

(Profesor de matemáticas. - 2:15) Se trabajó con más énfasis en la parte de lo que se hacía en clase, se tuvo más en cuenta ese aspecto, igual las evaluaciones del periodo, entrega de tareas, trabajos.

(Profesor de educación física. - 1:17) Fue tanto el compromiso que ya no se pensaba tanto en una nota para ellas, sino que se pensaba era en que debían mejorar actitudes, debían mejorar compromisos, como entregar trabajos a tiempo... si tenía problemas en las evaluaciones, como mejorar esas etapas y compromisos de recuperar.

(Profesora de español. - 4:13) Es una evaluación no conceptual, sino procedimental... y a todas les calificó el proceso, si una niña trabaja en la clase y puede expresar con sus propias palabras, los conceptos que nosotros vemos, si ella puede redactar bien, si ella puede hacer una comprensión de lectura crítica, asumir una posición crítica, pues para mí el proceso ha sido exitoso, independientemente de que, de que... conceptualice, en mayor o menor, o mediano grado; Si ha conceptualizado si logra redactar, si acata normas de ortografía, de redacción, si puede dar su punto de vista crítico frente a una lectura, pues la niña merece pasar.

Las estudiantes presentan ante todo el colegio un baile que hace parte de las actividades programadas por el área de educación física, siendo para ellas una actividad que genere en el grupo unidad y confianza, por el reconocimiento que recibieron por parte de todos los profesores y directivos. Las estudiantes expresaban que podían hacer bien las cosas cuando se lo proponían, asociándolo con los objetivos que tenía el curso y los cambios que estaban presentando, sirviendo para fortalecer la cohesión del grupo.

Al finalizar el primer trimestre el grupo habla de los cambios que han presentado, de la frustración que presentan en algunas asignaturas, siendo conscientes de su realidad y la importancia del proceso de mejoramiento que están viviendo

Para el mes de mayo la disposición del curso es diferente, los profesores notan un cambio en la actitud frente a su compromiso y desarrollo de las actividades académicas, pero toman más tiempo en su realización en comparación con los demás cursos, realizan preguntas y manifiestan las dificultades para la comprensión de algunos temas, cumplen con las actividades en la mayoría de los casos, quienes no la realizan explican su incumplimiento por la “pereza” que les da realizarlas, relacionándola con la falta de comprensión de algunos temas.

El grupo en general no presenta avances significativos en la interpretación y análisis de situaciones problema. En la presentación de los informes y trabajos escritos mejoraron su calidad, pero seguían mostrando niveles básicos de argumentación, se destaca en los laboratorios de física que comenzaron a organizar los procedimientos con una secuencia lógica. Los mapas mentales y las representaciones gráficas son del gusto de las estudiantes, sin embargo, no cuentan con una estructura clara en su realización.

En los momentos que el nivel de compromiso y cumplimiento en general del grupo decrece, se continúa con las reflexiones sobre su proyecto de vida, la consecución de los objetivos trazados por el grupo, siendo receptivas y reflexivas frente a las situaciones que se han afrontado en los meses anteriores. Se revisan los métodos de estudio de algunos estudiantes frente al grupo, ellas no tienen inconvenientes en relatar las actividades que realizan, comentando las experiencias que les han dado éxito en las situaciones que se presentan.

El grupo de profesores reconocen los cambios de las estudiantes con respecto a su estado de ánimo, disposición y postura para recibir las clases, se sientan erguidas, se ven tranquilas y alegres, seguras en sus comentarios y participaciones en las clases, sin embargo, algunas

estudiantes debido a las situaciones personales y familiares que afrontan, presentan cambios en sus estados de ánimo mostrándose en ocasiones ausentes, manifestando sus estados de depresión.

(Profesor de matemáticas - 2:2) Creo que después del inicio que fue un poco lento y... el entender la situación por la cual están pasando ellas, fueron cambiando, fueron ganando en confianza, y a medida que nosotros les decíamos que ellas podían, pues eso las motivó y lógicamente al final encontramos un grupo de niñas diferentes, en cuanto a la actitud.

Los comentarios que realizan los profesores son compartidos a las estudiantes, lo cual las motiva, mostrando cambios significativos en la organización del grupo. De la misma forma los comentarios que las estudiantes realizan y sus reflexiones son compartidos con los profesores, quienes a su vez expresan la necesidad de seguir trabajando con las estudiantes, pero no dejan de reconocer su preocupación frente a los resultados obtenidos por las estudiantes y su rendimiento académico.

La entrega de informes del primer trimestre fue significativa para las estudiantes, pues permitió reconocer los cambios y progresos que muchas habían tenido, la reunión permitió hablar con los padres de familia sobre la necesidad de apoyar los procesos que se estaban realizando en el colegio, el monitoreo a las actividades que realizaban las estudiantes en su tiempo libre y el fortalecimiento de los hábitos de estudio.

El grupo en el mes de junio muestran una muy buena disposición para trabajar, cumplen con las actividades que se proponen y no se presentan dificultades convivenciales. En las reuniones de ciclo los comentarios de los profesores son positivos respecto al cambio de actitud del curso y la motivación que presentan a pesar de tener dificultades académicas, mostrándose satisfechos con el trabajo realizado con el grupo, por haber conseguido cambiar la imagen que tenían las estudiantes de ellas mismas y la alegría que eso representa para ellas.

(Profesora de español - 4:5) la voluntad que ellas le pusieron a hacer las cosas porque a pesar de que ... a pesar de que ellas no podían intelectualmente de pronto dar todo lo que nosotros queríamos que dieran, por lo menos se veía la voluntad y el esfuerzo de querer hacer las cosas.

(Profesor de música - 3:3) la responsabilidad que ellas asumen, que aprendieron a asumir de pronto de cada uno de los retos, en llevar a cabo los trabajos que tenían, en cada una de las áreas y la forma como ellas tomaron a partir de digamos de este año, tomaron su formación personal. Considero que lo que yo pude observar era que pasaron de una niñez, una adolescencia digamos con sus aspectos propios, a una madurez, a una percepción de mujer mucho más responsable y consciente del tiempo y las actividades que deberían poder o debían planear para su propio futuro.

Las estudiantes luego de las vacaciones de mitad de año, se muestran dispersas, su nivel de compromiso con las actividades disminuye y comienzan a incumplir con las mismas. Los profesores notan el retrocesos del grupo pero reconocen que el grupo convivencialmente continúa desenvolviéndose bien. Las estudiantes reconocen que no han comenzado a trabajar aun puesto que se están adaptando nuevamente al colegio, reaccionando positivamente y retomando paulatinamente el ritmo de trabajo que tenían.

En el mes de agosto se realiza la entrega de informes del segundo trimestre a los padres de familia, el rendimiento académico del curso mejoro y el número de estudiantes que presentaba un nivel bajo en más de tres asignaturas disminuyo. Los padres de familia reconocen el compromiso de las estudiantes en la realización de sus trabajos y el cambio de actitud que han observado, situación que para las estudiantes es gratificante, puesto que muchos de los padres de familia, según ellas, han cambiado la forma en que las perciben y comienzan a brindar apoyo en la realización de las actividades.

Se destaca que en el momento en que el grupo observa preocupados al equipo de profesores por su rendimiento, las estudiantes se acercan a mostrar los resultados de las evaluaciones y los logros que han alcanzado. Aunque el grupo se desenvuelve bien, los profesores recalcan constantemente en sus clases la necesidad de seguir trabajando y el dedicar más tiempo en la realización de las actividades académicas, esperando disminuir la cantidad de estudiantes que presentan bajo rendimiento en cada una de las asignaturas.

Es así que las estudiantes comienzan a autorregularse, siendo críticas frente al compromiso de sus compañeras, lo cual genera distanciamiento entre algunos subgrupos de estudiantes, sin embargo al realizar actividades en grupo, se muestra unido y cumple satisfactoriamente con las actividades, lo cual se pudo evidenciar en la actividad realizada por el área de ciencias sociales, en el cual las estudiantes realizaban exposiciones y elaboraban productos que compartían con el resto del colegio. Las estudiantes identificaron esta actividad como determinante para demostrar la capacidad que tenían para organizarse y el liderazgo que podían llegar a tener.

En el mes de septiembre el grupo ya cumple con las actividades asignadas en cada una de las asignaturas, se encontraba motivado y comprometido con las funciones que les eran asignadas, se redujeron los comentarios y las críticas a sus compañeras, reconocen los cambios que han presentado individualmente, destacando su responsabilidad y madurez. De igual manera lo reconocen los profesores.

(Profesor de música - 3:13) Su cambio de actitud frente a la responsabilidad de estar en la academia, a la madurez con que tomaron ya el resultado de sus procesos, ya como que se sentaron en una seriedad desde persona, de personalidad y creo que fue eso... yo atribuyo como a la seriedad con que tomaron ya el compromiso.

(Profesor de educación física. - 1:10) Se sientan personas importantes, se sientan

personas que tienen una meta que alcanzar, y se sienten ya como valoradas, en que van a llegar a cumplir su objetivo como personas adultas, algunas ya hablan de sus compromisos de carrera, algunas ya quieren tener compromisos de trabajo, o sea ya están mirando como una estructura de proyecto de vida, que eso en dos años atrás ¡no!, ni existía en ellas, eran muy relajadas completamente.

En los tiempos libres y cambios de clase era frecuente encontrar a las estudiantes preparando sus actividades académicas, en los descansos buscaban la asesoría de los profesores en los temas que presentaban mayor dificultad, persistiendo en la solución de las actividades que les eran propuestas. Los comentarios de los profesores respecto al curso son positivos, quienes lo definen como un curso armónico, comprometido, que académicamente presenta dificultades pero las solventan con el desarrollo de actividades.

En el mes de octubre las estudiantes aunque se encuentran motivadas, cumplen con las actividades propuestas y los profesores destacan su entrega en la realización de las actividades, manifiestan su preocupación por los logros que no han alcanzado superar a lo largo del año, es así que dialogan con los profesores buscando alternativas de trabajo que les permitan superar sus dificultades.

Como resultado los profesores plantean actividades que les permita a las estudiantes demostrar las competencias necesarias para ser promovidas, teniendo en cuenta la facilidad que presentan en la elaboración de actividades manuales, su organización como grupo y el compromiso en su realización, al igual que su actitud.

(Profesor de matemáticas. - 2:4) Encontramos después unas niñas, con igual ... digamos tenían dificultades para manejar los conceptos, pero la actitud siempre fue positiva frente al trabajo y a las actividades que planeamos.

(Profesor de música - 3:7) Muy dedicado, muy juicioso, muy responsable los trabajos

que se daban se cumplían, las prácticas que se hacían, se hacían con mucha... con mucho compromiso,... se trabajó muy bien, en el sentido que se tenía muy claro cuál era el objetivo de la clase.

Dentro de las actividades planteadas en la asignatura de Inglés y que las estudiantes destacan por la organización y preparación que tuvieron en su realización, está el English Day, en la cual tenían la oportunidad de interactuar con el resto del colegio haciendo una representación, lo que género que se exigieran en su presentación y compromiso de trabajo como grupo, ayudando a sus compañeras que tenían dificultades en la pronunciación y aquellas que les es difícil hablar en público.

En la asignatura de español los grados decimos debían organizar una obra de teatro, siendo seleccionado el grupo para su representación, pues se destacó por su creatividad y disposición, demostrando sus habilidades en la realización de actividades en las cuales se pueden expresar libremente. Los profesores establecen que es una característica del grupo el interés y facilidad que tiene el curso en la realización de actividades artísticas.

(Profesora de español. - 4:11) Le ponen todo el empeño del mundo, presentan los trabajos a tiempo, el día que es, y presentan el trabajo tal cual uno les pide las cosas, de pronto en forma, en fondo de pronto no hay mucha profundización en eso, pero son niñas que por lo menos hacen el esfuerzo y en ocasiones sorprenden bastante con los resultados que presentan. Pienso que hay que dar la oportunidad de que las niñas, de que las niñas muestren lo que saben y lo que pueden hacer brindándoles la confianza.

Para la finalización del año, en el mes de noviembre el área de ciencias naturales organiza el encuentro de saberes, el grupo se encargó de la organización, asumiendo el liderazgo y la responsabilidad de la actividad, demostrando habilidades en la organización y planeación de los espacios. Las estudiantes reconocen el hecho de haber organizado la actividad como

significativo, por la confianza que el grupo de profesores depositó en ellas, mostrándose motivadas por los logros alcanzados.

Las estudiantes que presentaron bajos resultados en algunas asignaturas, asistieron a los cursos de nivelación presentando las actividades asignadas por cada profesor, quienes reconocen su compromiso en la realización y el cambio actitudinal que presentan las estudiantes, sin embargo son conscientes de las dificultades que se siguen presentando a nivel de comprensión y análisis. El resultado del curso de nivelación es satisfactorio y las estudiantes alcanzan las competencias necesarias para ser promovidas al siguiente grado. Al respecto los profesores afirman que:

(Profesor de matemáticas. - 2:17) Digamos que no podemos hablar de que subieron muchísimo, porque al final se siguen detectando las mismas falencias en cuanto a los conceptos matemáticas, pero subieron, subieron algo, me encontré con niñas que al final dijeron: -¡profe aprendí, profe gane confianza!. Por ejemplo, cuando encontré niñas que al entregarle las evaluaciones decían: -por primera vez en mi vida paso una previa de matemáticas-. Pues eso era algo estimulante para ellas y también para uno.

(Profesora de química. - 5:2) la actitud era diferente, se veían alegres, se veían tranquilas, se veían como, -¡Dios mío aprendí, lo logré!. La actitud fue completamente diferente.

(Profesor de educación física.- 1:19) He logrado con ellas un trabajo y es que ellas mismas como que se apersonen de preparar sus temas, sus clases, para dirigir eso que llamamos nosotros, mejorar habilidades y destrezas en la parte de acondicionamiento físico.

(Profesora de español.- 4:17) volvieron a creer en sí mismas, en que sí podían... la motivación con la que ellas terminaron... porque estaban muy desmotivadas y terminaron, dándose cuenta de que sí eran capaces, que sí podían, si le metían el hombro

y le metían ganas podían hacer lo que quisieran.

Con respecto a la estrategias empleada por los profesores, ellos coinciden como un factor fundamental el trabajo en grupo, generando espacios de participación, compromiso y respeto, lo cual se vio reflejado en los resultados obtenidos en las actividades a lo largo del año.

(Profesora de español.- 4:15) El trabajo en grupo, porque era un grupo que tenía muchos subgrupos, entonces al obligarlas a trabajar en grupo y al calificar tan sólo al azar uno de los trabajos, todas debían trabajarlo pero yo solamente escogía uno... un cuaderno o un trabajo de todas, que debía contener lo que hacían todas, entonces eso las obligaba que, a que tenían que trabajarlo en grupo y tenían que compartir, y tenían que respetar la opinión de la otra niña a si no la compartiera.

(Profesor de música. - 3:9) Indiscutiblemente el trabajo en equipo, la conciencia del trabajo en equipo, la conciencia de la responsabilidad frente a una tarea, que se debe realizar en equipo, como lo dije anteriormente, el ejemplo del grupo de la canción, del grupo musical es importante, es decir, si yo no cumplo con mi trabajo, obviamente la canción no va a sonar como debería.

(Profesor de matemáticas. - 2:18) Una parte fundamental fue la disposición, el querer, la confianza, utilizaba... yo les decía que consultaran el uso de la calculadora científica, solución de talleres, esas dinámicas de grupo, digamos básicamente fue lo que se hizo con ella.

En los procesos y actividades desarrolladas por el equipo de profesores, se destaca la forma en que la mayoría se vincularon en cada una de las tareas propuestas, asumiendo el papel de integrante del grupo, situación que las estudiantes reconocen como positiva, entablando una buena relación con los profesores.

(Profesor de educación física. - 1:4) La mirada nunca fue decirles: ustedes tienen que mejorar, sino todo lo contrario, vamos a mejorar nuestros procesos en el trabajo que teníamos como eran los proyectos... estas niñas se comprometieron a tal punto que en decimo su trabajo fue excelente.

(Profesora de química.- 5:6) Cuando entre a la clase yo les dije, chévere porque esto ya lo sabemos, simplemente lo vamos a repasar y lo vamos a reforzar y nos va a ir súper bien. Yo nunca les dije que eran un curso de re iniciantes, que no sé qué, nada, nada.

(Profesor de musica. - 3:4) Yo procuraba cambiarles el nombre de estudiantes o de

alumnas por compañeras de grupo, en este caso grupo musical... porque se generaba alrededor de mi materia una actividad de formación práctica y esta formación práctica, desde el punto de vista de grupo musical, hace o reconoce en cada una y en cada instrumento que se trabajaba la posibilidad de aportar a un bien común, este bien común era una canción o un par de canciones que se trabajaron durante el año, y eso contribuyó a que en algún momento yo no era el profesor, sino era un músico más de esa agrupación.

Los temas trabajados en las diferentes asignaturas tenían en cuenta lo práctico y la aplicabilidad de los conceptos vistos, por lo cual las estudiantes se mostraban más interesadas en la realización de las actividades y tareas.

(Profesor de música. - 3:11) El trabajo práctico, exclusivamente con trabajo practico; El trabajo práctico quita ese manto de acartonamiento de lo que es la teoría y ... las ponen en otro, como en otro sentido, y el trabajo practico como que da sus frutos, porque permite que ellas se apropien de lo teórico como de otra manera, mucho menos rígido.

(Profesor de educación física.rtf - 1:21) la metodología que se utiliza con este grupo y con la mayoría los grupos, definitivamente es el proceso, es el saber para qué hacer las cosas, y el por qué, y por qué es necesario dé un paso seguir el siguiente y el tercero y eso en que repercute para su vida, y dentro de la construcción que es lo que va a utilizar de esta.

Los profesores reconocen que la relación establecida con las estudiantes estaba fundamentada en el respeto, lo cual se vio reflejado en la percepción de las estudiantes al finalizar el año.

(Profesor de educación física. - 1:27) yo digo que la relación de personas, ha sido el punto clave... y la otra que la niñas pues que se le acercan a uno... y no hay como ese espacio de falta de respeto, es una comunicación constante y que cuando hay

compromiso se responde.

(Profesor de musica.rtf - 3:4) Era una relación buena, una relación de digámoslo así de horizontalidad.

(Profesora de química. - 5:8) Siempre el respeto, ante todo el respeto para con ellas.

Relacionándose de la misma forma con el diálogo y la comunicación establecida con las estudiantes, el cual estaba basado en el afecto y la motivación para alcanzar los logros propuestos con el grupo.

(Profesora de español. - 4:9) Era un diálogo muy fraternal, un diálogo fraterno, un diálogo amable, cariñoso maternal, y totalmente respetuoso, pero con confianza

(Profesor de matemáticas. - 2:19) El diálogo permanente y la motivación que siempre estaba dándole hacia ellas, que no bajarán la guardia, que mire, que podían lograrlo y que iban a salir adelante.

(Profesor de educación física.rtf - 1:13) es un diálogo muy... muy bonito es un diálogo como... utilicemos el término horizontal, no hay patrones en que allá el profesor o la persona adulta, no, es un diálogo como de acercamiento, donde si hay que discutir cosas del medio se hacen, si hay que discutir cosas afectivas se hacen, si hay que preguntar por sus situaciones se hace.

Los profesores resaltan que en las estudiantes el factor de mayor incidencia fue la confianza que ellas ganaron, como resultado del trabajo de todo el equipo y la disposición que las estudiantes presentaron.

(Profesor de matemáticas. - 2:7) Creo que la confianza que ellas tenían y que fue creciendo en ellas... confianza que creció por el equipo de profesores que las acompañamos, pues la fuimos haciendo que creciera, y en decirles que ellas podían hacer, que no necesariamente después de un fracaso viene un fracaso, porque si uno se

concientiza puede salir adelante, yo creo que fue lo positivo en ellas.

(Profesor de música. - 3:10) La confianza en ella mismas, darles confianza para que ellas cumplieran con lo que se proponían. Yo creo que la gran mayoría de casos, tenían muy consciente que querían hacer y adonde querían ir, en mi caso se les dio esa confianza como aspecto principal, para que ellas pudieran seguir adelante en su aspecto metodológico, en su aspecto académico.

(Profesora de química.rtf - 5:4) El sentirme que se, el sentir que pueden, que pueden lograr hacer las cosas y... proponerse y hacer, y lograr

Cambios percibidos por las estudiantes

Al realizar la entrevista final se establecieron 13 categorías, vinculando algunas de las categorías de la entrevista inicial, de tal manera que permitiera contrastar la información inicial con los resultados obtenidos al finalizar la intervención. En total se obtuvieron de las 26 entrevistas un total de 632 codificaciones.

A partir de los comentarios de las estudiantes se puede establecer que la forma como se sienten las estudiantes en el colegio está estrechamente relacionado con la relación y comunicación con los profesores y compañeras. Las estudiantes reconocen las acciones de los profesores y el apoyo que recibieron durante el año, modificando su percepción y conductas hacia ellos. Reconociendo el equilibrio entre los atributos favorables y desfavorables de cada categoría de análisis, las cuales fueron agrupadas teniendo en cuenta los componentes de actitud.

Componente cognitivo. Con respecto al componente CCG se encontraron 180 citas, con una coocurrencia en 19 lugares correspondientes a la forma como las estudiantes se sintieron en el colegio, resaltando que en la totalidad de estudiantes que manifestaron sentirse bien, la mayoría de los comentarios están relacionados con la forma que perciben el apoyo y la colaboración del grupo de profesores.

(EF Case 22 - 23:3) Me siento bien, los profesores me ayudaron, los profesores nos

ayudaron mucho en muchos aspectos, nos entendieron.

(EF Case 20 - 21:3) me gusta el colegio, a los profesores, les he entendido lo que me explican, están pendientes de nosotras.

(EF Case 6 - 7:3) los profesores, están pendientes de uno, me preguntan cosas, para saber cómo voy.. Como, si estoy bien, ¿cómo me siento?''.

Las estudiantes que presentaron dificultades el año anterior con los profesores reconocen el cambio en su trato y el reconocimiento que ellas perciben, relacionándolo con sus cambios de conductuales.

(EF Case 4 - 5:3) Los profesores se fijan en mí, su actitud es diferente al año pasado, me explican cuando les pregunto, también cambie mi forma de ser con ellos.

(EF Case 12 - 13:3) Me gusto que los profes son chéveres, hablo con ellos.

En cuanto a la metodología de trabajo empleado por el equipo de profesores, se puede establecer que permitió un mayor entendimiento de las temáticas trabajadas por parte de las estudiantes, quienes reconocen la colaboración en las dificultades que presentan, modificando su percepción inicial hacia ellos.

(EF Case 24 - 25:3) Los profesores de este año, me ayudaron mucho, los profesores del año pasado no me ayudaban, no me entraba nada y no me explicaban.

(EF Case 5 - 6:3) Los profesores son exigentes y me ayudan, me tratan bien, les puedo preguntar y no me regañan.

(EF Case 23 - 24:9) Ahora me gusta mucho el colegio por que los profesores que tengo ahora saben explicar mejor y les entiendo mejor.

Por lo que se refiere a la percepción que las estudiantes tienen del grupo, las estudiantes manifestaron sentirse cómodas en el curso a pesar de las situaciones que se pudieran presentar entre ellas. Así mismo la forma en que ellas se pueden comunicar, destacando la colaboración

del grupo en las actividades académicas, lo cual se ve reflejado en el sentir de las estudiantes.

(EF Case 9 - 10:3) Estamos todas igual, casi con los mismos problemas.

(EF Case 13 - 14:3) Me siento bien , nos ayudamos todas, somos como iguales. Me gusta el cambio que tuve.

(EF Case 7 - 8:3) Me siento bien, este colegio es chévere, entiendo las cosas, hago cosas, estoy estudiando, mis compañeras me explican y entiendo, me molestan por las tareas y cumplir.

De igual manera las estudiantes manifiestan sentirse bien en el curso al que pertenecen, debido a la condición de igualdad que ellas perciben en el grupo, por encontrarse todas repitiendo el grado.

(EF Case 4 - 5:6) todas estamos en la misma posición, nos entendemos.

(EF Case 6 - 7:6) es chévere, las compañeras, todas somos iguales. en la misma condición, repitiendo y aprendiendo.

(EF Case 12 - 13:6) todas desde el principio éramos iguales, con otras no hubiera sido lo mismo.

(EF Case 22 - 23:6) éramos todas las que vivíamos eso, nos ayudó a entender muchas cosas.

Se puede establecer a partir de los comentarios la unión y colaboración en las actividades que realizaron en grupo a lo largo del año, inclusive a pesar de la percepción negativa que tienen de algunas de sus compañeras.

(EF Case 5 - 6:6) pues sí , pero hay niñas que son chocantes, un poco odiosas, se creen muy maduras algunas, pero todas somos unidas en las actividades.

(EF Case 8 - 9:6) aunque son todas raras , algunas se creen que saben mucho, pero a veces se quedan calladas, son juiciosas, trabajamos juntas.

En cuanto a la relación con las familias, 19 estudiantes manifestaron llevar una buena relación, modificando la percepción que tenían al comienzo del año. Se puede inferir que las estudiantes consideran los cambios en su relación, debido a los cambios que adoptaron en sus hábitos y conductas, teniendo una mejor comunicación con sus familias.

(EF Case 16 - 17:9) He cambiado mucho y la comunicación es mejor, no peleo tanto.

(EF Case 17 - 18:2) Hablo con mi mama, es diferente al año pasado, he comenzado ha hablar con mi hermana, he cambiado mi actitud.

(EF Case 11 - 12:11) Me di cuenta de cosas que estaba haciendo mal, le cuento mis cosas a mi mama, hablamos mucho.

(EF Case 22 - 23:2) La relación es muy buena, cuando cometo errores mi familia me alienta mucho más, estamos más unidos que el año pasado.

Las creencias de las estudiantes y su autoimagen cambio considerando que los cambios que ellas presentaron fueron beneficiosos en los resultados que ellas obtuvieron.

(EF Case 20 - 21:2) Es buena, ya me he vuelto más responsable, mejore académicamente y no soy desobediente

(EF Case 2 - 3:11) Mi relación es muy diferente, porque yo cambie mi forma de ser, soy responsable, soy comprometida.

(EF Case 23 - 24:19) A veces pienso que me decaeré porque mis papas se quieren separar, pero no, yo tengo que ser dependiente y salir adelante.

Se presentan 7 casos de estudiantes que manifiestan no tener una buena relación con sus familias, esto se debe principalmente a las situaciones personales de las estudiantes y la falta de comunicación con ellas, adicionalmente a las dificultades convivenciales que presentan sus padres, pues en el año en total de las familias nucleares constituidas se desintegraron 4 y se presentaron 2 casos de violencia intrafamiliar

(EF Case 25 - 26:2) La relación es muy mala, por un error, estoy con alguien que no es para mí, mayor 4 años, me critican por que es papa.

(EF Case 1 - 2:2) La situación es muy complicada, mi papa está pagando casa por cárcel. La situación con mi mama es difícil , porque pelea mucho con mi papa.

(EF Case 6 - 7:2) Discutimos por mi independecia. Peleo con mi mama por no llegar a la casa por estar con mi novio.

(EF Case 5 - 6:2) Hablamos muy poco, trato muy poco, paso mucho tiempo sola. Mi mama no me escucha. No le veo interés a hablar con ellos.

Con respecto a la relación con los profesores la totalidad de estudiantes afirman tener una buena relación, presentándose una coocurrencia en 28 lugares, en los que se puede distinguir que se presentó una mejor comunicación con ellos, cambiando la concepción que se presentaba al comienzo del año.

(EF Case 9 - 10:4) Excelente, con ninguno tengo problemas , hablo con ellos, los saludo, los molesto, me ayudaron mucho este año

(EF Case 12 - 13:4) Muy buena, participo con los profesores y me han tenido en cuenta, hablamos mucho.

(EF Case 4 - 5:12) Los profesores se fijan en mí, su actitud es diferente al año pasado, me explican cuando les pregunto, también cambie mi forma de ser con ellos, ahora a veces hablamos.

Adicionalmente perciben el apoyo que el equipo de profesores les brindo, sintiéndose reconocidas por el cambio que presento el grupo en general.

(EF Case 22 - 23:11)Me siento bien, los profesores me ayudaron, los profesores nos ayudaron mucho en muchos aspectos, nos entendieron

(EF Case 15 - 16:4) me querían por que mejore y me supere. Me tienen muy en cuenta.

(EF Case 5 - 6:4) Trato de hablar con ellos, me entienden, explican bien, no son groseros...responden a las preguntas y se preocupan por que me vaya bien.

A su vez se destaca en los comentarios de las estudiantes, la relación de respeto que se estableció con los profesores, lo cual contribuyo a sus cambios conductuales e interés en las actividades académicas.

(EF Case 7 - 8:4) Soy respetuosa, no peleo con los profesores, me ayudan mucho, me explican si les pregunto.

(EF Case 8 - 9:4) Los profesores se dejan hablar, les pongo cuidado, los respeto mucho, se preocupan por mí.

(EF Case 24 - 25:4) Yo los respeto y a veces hablo con ellos, se dejan hablar.

(EF Case 26 - 27:4) Casi no hablo con los profesores, pero es una relación buena, son buenos, aclaran dudas y son respetuosos.

La metodología empleada por los profesores permitió un mayor entendimiento en las temáticas trabajadas durante el año, sin dejar atrás el nivel de exigencia y cumplimiento en las tareas propuestas, lo cual cambio en las estudiantes su percepción por el colegio y la realización de las actividades académicas.

(EF Case 23 - 24:19) Ahora me gusta mucho el colegio, por que los profesores que tengo ahora saben explicar mejor y les entiendo mejor ahora.

(EF Case 23 - 24:12) Entiendo las cosas, me gusta hacer las cosas cuando entiendo, los profesores son diferentes, por que explican todo, les entiendo todo, explican diferente.

(EF Case 4 - 5:4) Buena, me explican lo que no entiendo me preguntan cosas, me tienen en cuenta. Me dejan tareas, como llevar la lista y cosas así.

(EF Case 5 - 6:13) Los profesores son exigentes y me ayudan, me tratan bien, les puedo preguntar y no me regañan.

Componente afectivo. En cuanto al CA, se tienen en total 85 citas, con una coocurrencia en 13 lugares con la forma que las estudiantes se sienten en el colegio, manifestando el gusto que tienen por el colegio y el apoyo de los profesores, así la como el acompañamiento que reciben de sus compañeras en sus actividades académicas, despertando sentimientos favorables en ellas.

(EF Case 2 - 3:3) Me felicitan los profesores,.. nos motivan a trabajar, me gusta todo.

(EF Case 9 - 10:12) Excelente, las cosas con mis amigas están bien, me ayudan académicamente y moralmente, tengo con quien hablar.

(EF Case 13 - 14:3) Me siento bien, nos ayudamos todas, somos como iguales. Me gusta el cambio que tuve.

Las estudiantes que manifestaban sentirse incomodas en el colegio el año anterior, reconocen sentirse bien debido a los cambios presentados en el curso en el que se encontraban, sintiéndose aceptadas por sus compañeras.

(EF Case 20 - 21:3) Me siento diferente, con las que estoy en el salón, me gusta el colegio,... Me siento bien, el salón es diferente al año pasado

(EF Case 3 - 4:3) Me siento aceptada por mis compañeras, me acostumbre a ellas, el ambiente es bueno

(EF Case 15 - 16:12) tengo amigas, ya no estoy sola, si alguien esta solo van y le hablan, nos acompañamos.

En cuanto a la percepción del grupo algunas de las estudiantes reconocen la colaboración y unidad del curso, sintiéndose bien con el grupo y sus particularidades, como eran sus estados de ánimo y sentido de unidad.

(EF Case 15 - 16:6) es muy chévere, las compañeras, no dejan caer a ninguna, nos colaboramos y estamos pendientes de las otras.

(EF Case 24 - 25:6) tiene sus cosas buenas, es extraño, es muy alegre, es por partes el

salón, pero todo el curso se apoyó.

(EF Case 13 - 14:6) todas somos más alegres. (Case 9 - 10:6) es divertido, somos unidas cuando tenemos trabajos

Con respecto a la familia las estudiantes manifiestan haber presentado cambios en su relación, sintiéndose tranquilas, cambiando los sentimientos que las estudiantes reconocieron al comenzar el año.

(EF Case 10 - 11:11) Estamos muy tranquilos, diferente al año pasado, esta solo mi familia.

(EF Case 9 - 10:2) No me estreso con ellos, hablamos mucho

(EF Case 7 - 8:18) Soy muy feliz con mi mama, tengo un nuevo trato aunque no toda la confianza que quisiera tener, pero me la voy ganando con el tiempo, y me apoya en todo lo que necesito ahora soy una nueva persona,

(EF Case 7 - 8:2) La relación es buena, tranquila, le cuento mis cosas, no me quedo callada, mejoro todo este año.

Las estudiantes reconocen tener una mejor relación con los profesores, cambiando su sentir hacia ellos, lo cual se refleja en sus comentarios y el reconocimiento que hacen en los cambios presentados en el año.

(EF Case 23 - 24:13) no me da miedo preguntarles como el año pasado, que me hacían quedar mal frente al salón, este año no. Me gusta estar en clase

(EF Case 22 - 23:4) hablo con muchos de ellos, algunos son como amigos, los profesores de este año son diferentes a los del año pasado, me gustan, son muy buenos, comprensivos.

(EF Case 15 - 16:4) me querían por que mejore y me supere. Me tienen muy en cuenta.

Componente conductual. Con respecto al CC se tienen 108 citas, entre las cuales se encuentra que con respecto al sentir en el colegio, las estudiantes manifiestan que sus cambios conductuales son generados por el cambio en la relación que establecen con los profesores.

(EF Case 9 - 10:13) Me la llevo bien con los profesores, ya no soy grosera y eso trae cosas buenas.

(EF Case 2 - 3:14) Cumplí con todas las tareas, me felicitaban los profesores, me encargaban el curso.

(EF Case 4 - 5:12) ya nadie me molesta por nada, mejore con los trabajos. Los profesores se fijan en mí, su actitud es diferente al año pasado, me explican cuando les pregunto, también cambie mi forma de ser con ellos, ahora a veces hablamos.

Se encuentra en los comentarios de las estudiantes, que ellas reconocen los cambios percibidos en su conducta, debido a la comunicación que las estudiantes sostienen con sus compañeras y profesores.

(EF Case 10 - 11:3) Cambie mi forma de pensar, comparto con mis compañeras, estoy tranquila, hablo más, a pesar de algunas cosas, fue un buen año, lo disfrute.

(EF Case 21 - 22:3) Me siento bien, hablo con algunas, me parece más interesante. los profesores, son mejores que el año pasado,

(EF Case 16 - 17:8) Bien, he mejorado mucho, conozco otras persona, me gustan las clases, le he puesto más empeño, me gusta más estar en clase.

De la percepción que las estudiantes tienen del grupo se puede encontrar que se presentaron cambios de conducta en la forma de trabajo, respetando la diferencia entre sus compañeras, considerando que la unidad del grupo permitió cumplir con los objetivos propuestos satisfactoriamente.

(EF Case 11 - 12:6) algunas personas no me gustan. Cuando nos unimos trabajamos,

hacemos cosas buenas.

(EF Case 10 - 11:6) aunque no faltan los problemas, pero con todas se puede hablar y todas nos colaboramos, somos iguales.

En relación con la familia, las estudiantes reconocen cambios en su comportamiento, los cuales se ven reflejados en sus comentarios, permitiendo suponer que contribuyeron a mejorar su relación.

(EF Case 2 - 3:12) Cambie la forma en que me vestía y como me arreglaba, eso mejoro la relación con mi mama. Trabajo los fines de semana y eso me ayuda.

(EF Case 3 - 4:2) ya no me regañan tanto como el año pasado por el rendimiento académico, dejamos de pelear tanto.

(EF Case 11 - 12:11) Me va bien en el colegio, me di cuenta de cosas que estaba haciendo mal, le cuento mis cosas a mi mama, hablamos mucho.

(EF Case 17 - 18:2) Hablo con mi mama, es diferente al año pasado, he comenzado a hablar con mi hermana, he cambiado mi actitud. No hablo con mi papa.

Con respecto a la relación con los profesores, se puede encontrar que el CC cambio en su mayoría gracias a la relación de respeto establecida en el grupo y el reconocimiento que las estudiantes tienen del equipo de profesores, estableciendo una mejor comunicación que permitió que no se presentaran discusiones.

(EF Case 7 - 8:18) Respeto a los demás, no soy grosera con los profesores ahora tengo más tiempo para mi estudio

(EF Case 1 - 2:4) La relación es buena, es de respeto, no discuto con ellos.

(EF Case 6 - 7:4) Bien, porque estoy cumpliendo con todo, soy responsable. me tienen en cuenta, me dejan encargada de cosas.

(EF Case 9 - 10:21) Me la llevo bien con los profesores, ya no soy grosera.

Análisis y discusión.

A partir del análisis de las categorías se pudo establecer que las estudiantes al iniciar la intervención presentaban en su mayoría actitudes negativas hacia los profesores, teniendo una percepción basada en sus experiencias de años anteriores y la relación establecida con ellos, expresando sentimientos de frustración y rechazo. Las actitudes negativas de los estudiantes hacia los profesores, tal como lo establece (Hill, 2014), influyen directamente sobre los componentes de actitud relacionados con las actividades académicas.

El establecer estrategias y actividades por parte del equipo de profesores a las estudiantes que reconocían tener una mala actitud hacia ellos, generó cambios en el tipo de relación que las estudiantes percibían, reconociendo su apoyo y estableciendo una buena comunicación, confrontándolas frente a su objeto de actitud. Es así que las estudiantes al contrastar la información obtenida con aquello que generó su percepción inicial de los profesores, modificaron sus componentes de actitud, implantando valencias positivas que se reflejaron en el transcurso del año.

Las discusiones y reflexiones realizadas a lo largo del año con el grupo, contribuyeron a que las estudiantes establecieran estrategias de estudio y acuerdos de convivencia en el aula, comprometiéndose en su cumplimiento. Esto debido a que los cambios actitudinales no solamente depende de las experiencias individuales de cada estudiante, pues se modifican socialmente a partir de las respuestas favorables que recibe del grupo, teniendo una función instrumental adaptativa (Katz, 1960), fortaleciendo de esta forma positivamente la relación con el grupo y los profesores.

De igual manera la metodología empleada por el equipo de profesores permitió a las estudiantes autorregular su proceso de aprendizaje, asumiendo la responsabilidad en las

actividades que desarrollaban, estableciendo acuerdos y tomando decisiones a partir de la evaluaciones que realizaban basadas en sus percepciones y creencias, involucrando el componente cognitivo y afectivo de las actitudes, para realizar las acciones que determinan su conducta. Es así que se indujo a las estudiantes que se mostraban renuentes a los procesos que eran llevados en el grupo a adaptarse a las condiciones impuestas por ellas mismas, generando transformaciones con respecto a su comportamiento y compromiso.

Se puede establecer que la autoimagen de las estudiantes fue modificada a partir de la relación establecida con los profesores, quienes a pesar de considerar el nivel académico y sus competencias en general muy bajos nunca se lo manifestaron, por el contrario las motivaban a realizar las actividades estableciendo la condición de igualdad con los demás cursos, manteniendo el mismo nivel de exigencia y rigurosidad, sin menospreciar o generar en el grupo la idea que el trabajo realizado por ellas era evaluado sin tener el mismo criterio.

La metodología empleada por los profesores se basó en la consecución de los objetivos propuestos al iniciar el año y en cada una de las asignaturas, sin considerar solamente la apropiación de los conceptos establecidos en el plan de estudio; El centrar el trabajo en el establecimiento de estrategias por parte de las estudiantes para solucionar las situaciones que son propuestas y emplear diferentes procedimientos en la ejecución de las tareas, aumenta la motivación en la realización de las actividades y mejora su nivel de desempeño.

Por lo anterior, en concordancia con lo planteado por Mueller & Dweck (1998), se encontró que el orientar las actividades hacia la consecución del logro, disminuye la presión y aumenta la capacidad de superación a la frustración, por lo cual las estudiantes no desvían su atención o abandonan la realización de las actividades al no encontrar solución a las situaciones que le son presentadas. Esto genera cambios en su autoimagen y desarrolla actitudes positivas hacia las actividades académicas, evidenciado en los cambios en sus hábitos de estudio, el

aprovechamiento del tiempo libre y la capacidad para emplear diferentes procedimientos en la ejecución de las tareas, lo cual como lo reconocen las estudiantes, permitió la comprensión de conceptos que para ellas eran confusos.

La metodología de trabajo desarrollada por el equipo de profesores, vinculo a todas las estudiantes en el proceso, pues se basó principalmente en el trabajo colaborativo y el logro de objetivos; Se asumió con actividades que desarrollaban las temáticas propuestas en el plan de estudios, fortaleciendo las características del grupo y teniendo en cuenta su opinión, permitiendo a las estudiantes asumir en ocasiones el rol del profesor, quien se convertida en un facilitador de las actividades. Esto contribuyó a cambiar la forma en que las estudiantes se perciben, sus creencias y estereotipos respecto a los profesores y compañeras, asumiendo actitudes favorables hacia ellos en relación con el respeto, la colaboración, la responsabilidad y la solidaridad.

Así mismo se puede establecer que el hecho que los profesores centraran su discurso en la superación personal y la consecución de las metas, así como el reconocimiento al desempeño que presentaba al grupo, tal como lo establece Mueller, et al., (1998), produjo cambios en las creencias e ideas de las estudiantes respecto a sus capacidades, atribuyendo su bajo rendimiento a la falta de esfuerzo y compromiso, mas no a las dificultades que presentan.

Al ser el dialogo entre los profesores y las estudiantes durante las clases y el desarrollo las actividades basado en el respeto y la cordialidad, genero cambios en la percepción de las estudiantes respecto al colegio y las actividades académicas, reflejándose en la responsabilidad y el compromiso mostrado en el cumplimiento de las tareas que les eran asignadas, fortaleciendo su autoimagen y asumiendo actitudes positivas frente a al sentir en el colegio, reconociendo que las situaciones por las que ellas habían pasado se habían transformado. Por tal razón el ambiente que las estudiantes percibían en el aula era afectuoso, facilitando su acercamiento a los profesores.

La percepción del equipo de profesores respecto a los sentimientos negativos y de temor al iniciar el año para afrontar nuevamente las actividades por parte de los estudiantes, les permitió establecer que se presentaba resistencia o como lo reconocen algunos una barrera en su relación. Esta situación fue superada al establecer como estrategia no hablar sobre las consecuencias negativas que presentaría nuevamente el fracaso, persuadiéndolas a cambiar las acciones que ellas reconocían había producido la reprobación del año, modificando sus hábitos de estudio, la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades académicas, así como la percepción negativa de los profesores al recocer su acompañamiento y su actitud hacia ellos.

La manera como los profesores llevaban a cabo las acciones formativas en las situaciones que las estudiantes fallaban con sus responsabilidades, o cometían alguna falta al manual de convivencia, dando la oportunidad de evaluar y plantear alternativas de solución y superando las dificultades dentro del aula, género que el grupo se autorregulara frente a su comportamiento, asumiendo la responsabilidad de sus acciones, modificando de esta forma sus componentes de actitud y mejorando la convivencia en el aula.

La vinculación a las actividades que eran propuestas al grupo por parte de los profesores, modifico la percepción negativa que tenían algunos de ellos respecto a las estudiantes reiniciantes. Es así que la actitud de los profesores hacia el grupo, permitió que la percepción de las estudiantes hacia ellos de igual manera se modificara, reconociendo su acompañamiento y el cambio en la relación establecida. Se podría establecer a partir de los comentarios que este fue uno de los factores con una mayor incidencia en los cambios actitudinales de las estudiantes, quienes manifestaban sentimientos asociados a la relación establecida con el grupo de profesores y presentando cambios actitudinales en el CA.

Las adaptaciones que los profesores realizaron a su forma de evaluar a partir de las condiciones del grupo, no centrándose en pruebas que determinaran los contenidos de cada

asignatura, sino teniendo en cuenta los intereses de las estudiantes y motivación, así como sus procedimientos y participación en las actividades, valorando el proceso seguido para alcanzar cada uno de los objetivos propuestos y el logro alcanzado, permitió que el grupo asumiera la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, reconociendo los aspectos en los cuales presentaban dificultades. Por otra parte contribuyo a que las estudiantes reconocieran sus capacidades y el valor del trabajo que ellas realizaban, evidenciándose en la actitud que asumían a la hora de desarrollar las distintas actividades, así como su nivel de compromiso para culminar las tareas.

Los acompañantes de las estudiantes mostraron su compromiso en el proceso, apoyando las decisiones que se tomaban y asumiendo en la mayoría de casos las recomendaciones que se realizaban en las diferentes reuniones. Al respecto las estudiantes reconocen los cambios que se presentaron en sus relaciones familiares, mejorando su comunicación; sin embargo, las condiciones particulares que presenta cada familia afectan el desempeño y la motivación de las estudiantes, quienes a pesar de las diferentes situaciones que afrontan se muestran comprometidas en la realización de las actividades académicas.

Puntos de llegada y consideraciones finales

Se puede establecer que la disposición e intencionalidad del equipo de profesores es fundamental para trabajar con las estudiantes que reinician un curso, puesto que es posible encontrar la contraposición de algunos de ellos por las condiciones que presentan. En concordancia con Durán (2011), la actitud de los profesores aumenta el interés y la motivación de los estudiantes hacia sus actividades académicas, lo cual es determinante para garantizar la permanencia y el éxito de los estudiantes en el sistema educativo, por lo cual es necesario que el profesor realice ajustes a su metodología, entendiendo las características que presenta el grupo con el cual se va a realizar la intervención.

El tener en cuenta el interés de las estudiantes en la conformación del grupo, así como el plantear los objetivos y metas que se quieren alcanzar en su organización, contribuye a que la estudiantes se apropie del proceso, estableciendo estrategias que permitan su consecución, aumentando de esta manera su motivación (Martínez-Otero, 2009). Por el contrario al no considerar la intención de las estudiantes y no establecer los objetivos en la conformación del grupo, aumenta los sentimientos de frustración con la que las estudiantes reinician el curso, se produce desmotivación y otros interferentes que afectan el rendimiento académico (Hill, 2014).

La presentación inicial de las estudiantes permite indagar sobre su proyecto de vida, las expectativas durante el año y observar la dinámica del grupo. Se encontró que las estudiantes que se muestran renuentes a realizar esta actividad, presentan una autoestima baja y una percepción negativa del grupo, asociado a los niveles de estrés que presentan debido a su fracaso escolar y la presión social que están viviendo (Sedere, 2010), convirtiéndose en un factor de protección a su autoimagen y no como se podría considerar en un desafío al desarrollo de la actividad.

La comunicación a los padres de familia sobre la conformación del grupo, su objetivo, condiciones y el interés que presentan las estudiantes, los involucra en el proceso formativo, a través de su apoyo y acompañamiento en las actividades académicas; Es necesario buscar su comprensión a la situación que presentan las estudiantes, pues es común el señalamiento que hacen respecto al fracaso escolar. Se pudo evidenciar tal como lo plantea (Fernández, et al., 2011), que las actitudes de las familias y la comunicación afectiva incide en el rendimiento escolar, el cual se ve afectado por la relación que las estudiantes establecen con sus acompañantes.

La realización de la entrevista inicial permite caracterizar el grupo y realizar el diagnóstico de la situación que presenta, reconociendo sus dificultades y el establecimiento de los objetivos de la intervención. Se constituye en un elemento que reconoce el proceso que han

vivido las estudiantes, su historia de vida, sus ideas y opiniones (Kvale, 2011), asumiendo la entrevista como una forma de descargar sus sentimientos de frustración e ideas negativas con respecto a su familia, profesores y compañeras. Adicionalmente permite establecer una comunicación directa con el grupo, modificando la percepción que tienen las estudiantes de la relación con el profesor.

La actividad de sensibilización en la cual se hace el reconocimiento de las dificultades presentadas el año anterior, permite a las estudiantes proponer cambios a cada uno de los aspectos que ellas destacan y en los cuales tienen injerencia, estableciendo estrategias y normas de comportamiento que permiten su autorregulación, evidenciándose en la autonomía en la realización de las actividades académicas y la convivencia.

El diagnóstico inicial del grupo realizado en cada una de las asignaturas permite establecer el nivel de competencias en que se encuentran las estudiantes. Basándose en las necesidades que cada profesor identificó, así como las asignaturas que las estudiantes reconocen presentar mayores dificultades, es conveniente proponer el plan de acción para nivelar a las estudiantes con los conceptos básicos necesarios para iniciar el curso.

Se pudo establecer que el asignar tareas y responsabilidades en las distintas actividades a las estudiantes que se muestran rezagadas o presenta conductas disruptivas, es un factor motivacional que aumenta su confianza, cambiando la percepción que tienen sobre ellas mismas al sentirse reconocidas, fortaleciendo de esta forma su autoestima y autoimagen, mostrando cambios conductuales que inciden en el mejoramiento de su rendimiento académico.

Entre las estrategias más significativas para las estudiantes y que reconocen contribuyeron a superar las dificultades que ellas presentaban, se encuentra la realización del horario mensual, pues les permitió planear y organizar su tiempo; el horario era firmado por los padres de familia,

involucrándolos en el proceso en cuanto al control y acompañamiento que hacían en casa de las actividades de las estudiantes, cambiando de esta forma los hábitos de estudio de las estudiantes.

Las actividades propuestas con el grupo deben estar enfocadas en cumplir la tarea, con objetivos realizables, teniendo en cuenta las capacidades de la totalidad del grupo, dado que las estudiantes con mayores dificultades pueden quedar rezagadas en su realización, incluso abandonan la tarea, produciendo un mayor sentimiento de frustración. Por el contrario, si la estudiante consigue desarrollar la tarea que ha sido asignada, aumenta su confianza, mejorando su autoestima y mostrando un mayor interés por las actividades académicas.

El trabajo colaborativo permite a las estudiantes aportar a la realización de las actividades desde sus capacidades individuales, aprendiendo de sus compañeras, bajo la orientación del profesor. Esto genera en ellas una buena percepción respecto a las actividades escolares, disminuyendo la tensión que presentan al abordar una nueva temática. De igual manera el trabajo es significativo para las estudiantes, más aun si se tienen en cuenta en su realización las características del grupo y la manera que tiene para aprender.

Las actividades que son propuestas a las estudiantes, deben permitir que ellas se organicen, establezcan acuerdos y asuman la responsabilidad en su realización; Al asumir el control de las actividades las estudiantes desarrollan su autonomía, aumentando el interés y compromiso en su realización, cambiando la percepción que reconocen de sus compañeras, así como de las capacidades que tienen para realizar las actividades.

Las estudiantes al comenzar el año tienen la idea de ser promovidas al siguiente grado superando las dificultades que presentaron, por lo cual es importante que los cambios que las estudiantes tengan respecto a la realización de sus actividades, sean reconocidas positivamente teniendo en cuenta su intención, puesto que si la estudiante se empeñó en la realización de la tarea, pero sus resultados no son satisfactorios, los sentimientos de temor y frustración pueden

generar en la estudiante actitudes negativas hacia las actividades académicas, perdiendo interés en su realización.

Analizar el proceso y las estrategias que las estudiantes emplearon en el momento de realizar una actividad, les permite desarrollar procedimientos que pueden ser transferibles en la realización de cualquier tarea, aumentando de esta forma su motivación y cambiando su autoimagen, lo que genera cambios en los componentes de actitud.

Las temáticas y contenidos del curso planteados en el plan de estudio se deben adaptar, teniendo en cuenta que el ritmo de aprendizaje y desarrollo del grupo no es el mismo que los demás cursos. Es necesario que en la metodología empleada se tenga en cuenta el nivel de competencia con el que inician las estudiantes y el cual es establecido en el diagnóstico inicial, pues se tiene la idea que al ser estudiantes reiniciantes, ya deben tener los conocimientos necesarios para poder profundizar en los conceptos, sin tener en cuenta sus capacidades.

La forma en que el profesor se vincula y participa en las actividades propuestas, genera en las estudiantes un mayor interés en su realización. Al considerar que el profesor hace parte del grupo de trabajo se establece una mejor relación, cambiando la percepción que tienen las estudiantes sobre él, y modificando sus componentes de actitud.

Lista de referencias

- Alonso, F. M. (2007). El estudio del prejuicio en la psicología social: definición y causas. In *Psicología social* (pp. 591-617). McGraw-Hill.
- Allport GW (1935). Attitudes. In: Murchison C, editor. Handbook of social psychology. Worcester, Mass.: Clark University Press;; . 1935. pp 798-844.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién?: la modificación del concepto de fracaso. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9(1), 111-126.
- Arrebola, I. A., & Lara, A. I. (2010). Las actitudes hacia las matemáticas en el alumnado de ESO: un instrumento para su medición. *PUBLICACIONES*, 40, 49-71.
- Asch, Solomon E., (1952). Social psychology. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc, xiii, 649 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/10025-019>
- Bardin, L. (1991). Análisis de contenido (2ed.). Ediciones Akal.
- Bazán, J. L., & Aparicio, A. S. (2012). Las actitudes hacia la Matemática-Estadística dentro de un modelo de aprendizaje. *Educación*, 15(28), 7-20.
- Bruner, J. S.(1988) Desarrollo cognitivo y educación. Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- Carbonero, M. A., Martín-Antón, L. J., Monsalvo, E., & Valdivieso, J. A. (2015). Rendimiento escolar y actitudes personales y de responsabilidad social en el alumnado preadolescente. *Anales de Psicología*. *anales de psicología*, 2015, vol. 31, nº 3 (octubre), 990-999 <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.3.181161>
- CODIA (2015), Comité Distrital de Infancia y Adolescencia, Sistema de Monitoreo de las Condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C año 2014. Recuperado de [http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_informes_gestion/\(29042015\)_informe_smia_2014.pdf](http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_informes_gestion/(29042015)_informe_smia_2014.pdf)
- Durán, G. A. D. (2011). Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México. *Pedagogía i Treball Social*, 1(2), 90-110.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The advantages of an inclusive definition of attitude. *Social Cognition*, 25(5), 582-602.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 136-150.

- Fedesarrollo (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad. Recuperado de : <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/11445/190/1/La-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-y-media-en-Colombia-retos-en-equidad-y-calidad-KAS.pdf>
- Fernández, JJ, y Rodríguez, JC (2008). Los Orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico. *Mediterráneo Económico*, (14), 323-349.
- Fernández, N. S., Herrero, E. T., Gutiérrez, A. B. B., Alba, M. E. F., Menéndez, R. C., García, J. A. G. P., ... & Pérez, J. C. N. (2011). El fracaso escolar en Educación Secundaria: análisis del papel de la implicación familiar. *Magister: Revista miscelánea de investigación*, (24), 49-64.
- Fullan, M. (2009). *The Jossey-Bass Reader on Educational Leadership*. John Wiley & Sons.
- García, D. Á., Pérez, L. Á., Pérez, J. C. N., Castro, P. G., García, J. A. G. P., Pérez, C. R., & Menéndez, R. C. (2010). Violencia en los centros educativos y fracaso académico. *Revista Iberoamericana de Psicología y salud*, 1(2), 139-153.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al dialogo con lo plural aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *La Piragua*, (16)
- Grau Vidal, R., Pina Calvo, T., & Sancho Álvarez, C. (2011). Posibles causas del fracaso escolar y el retorno al sistema educativo. *HEKADEMOS*, 2011, vol. 4, num. 9, p. 55-76.
- Hair, E. C., Moore, K. A., Ling, T. J., McPhee-Baker, C. & Brown, B. V. (2009). “Youth who are “disconnected” and those who then reconnect: Assessing the influence of family, programs, peers and communities”. *Child Trends*, 37, 1-8.
- Hernández, V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., ... & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, Región de Los Lagos-Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 37(1), 71-83.
- Higuera Rojas, MC (2015). Factores Asociados a la repitencia escolar en los Estudiantes de Básica Secundaria y Media vocacional del Colegio Simón Bolívar IED.
- Hill, A. J. (2014). The costs of failure: Negative externalities in high school course repetition. *Economics of education review*, 43, 91-105.
- Hogg, M.A. y Vaughan, G.M. (2010) *Psicología Social*, 5ª edición, Panamericana, Buenos Aires.
- Hoffmann, VE, y Stuardo, JPC (2010). Estrategias de Prevención de la deserción en la Educación Secundaria: Perspectiva latinoamericana *Revista de Educación*, (1), 257-280.
- ICBF(2012). Recuperado de: http://www.icbf.gov.co/portal/page/portal/IntranetICBF/macro_procesos/MP_misionales/G

[atencion_familiasycomunidades/Caracterizaci%C3%B3n%20de%20Familias%20\(Doc%20Final-Rev%20%20ACTUALIZACION%20MA.pdf](#)

- Jara, O. (2013). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Recuperado de <http://www.bibliotecavirtual.info/2013/08/orientaciones-teoricopracticas-para-la-sistematizacion-de-experiencias/>
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *Public opinion quarterly*, 24(2), 163-204. doi: 10.1086/266945
- Krippendorff, K., & Wolfson, L. (1990). *Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Mark P. Zanna (1990) , "Attitude Function: Is It Related to Attitude Structure?", in *NA - Advances in Consumer Research Volume 17*, eds. Marvin E. Goldberg, Gerald Gorn, and Richard W. Pollay, Provo, UT : Association for Consumer Research, Pages: 98-100.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85.
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2), 11-38.
- Mazzitelli, C. A., & Aparicio, M. T. (2009). Las actitudes de los alumnos hacia las Ciencias Naturales, en el marco de las representaciones sociales, y su influencia en el aprendizaje. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 8(1), 11.
- Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994) *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mueller, C. & Dweck, C. (1998). Praise for intelligence can undermine children's motivation and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75 (1), 33-52.
- Muñoz, J. M. E., González, M. T. G., & Domínguez, B. M. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 41-64.
- PNUD (2015). Educación de calidad: para una ciudad y un país equitativos. Recuperado de: <http://www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/Pobreza/undp-co-educacioncalidad-2015.pdf>.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, 2013, pp. 33-59
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada de conjunto REICE. *Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.

Santander, OAE (2013). Caracterización PSICOLÓGICA DEL ESTUDIANTE Y SU RENDIMIENTO ACADÉMICO. Revista Colombiana de Ciencias Sociales, 4(1), 23-41.

Sedere, Upali M. (2010). Towards a stress free education. International perspective. Recuperado de <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED508198.pdf>

Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Ediciones Morata.

Thurstone, L. L. Chave, E. J. , (1929). The measurement of attitude: A psychophysical method and some experiments with a scale for measuring attitude toward the Church. , (pp. 1-21). Chicago, IL, US: University of Chicago Press, xii, 97 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/11574-001>

UNICEF (2012) Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela. Completar la escuela. UNICEF

ANEXO 1

Entrevista inicial

Aspectos familiares

Conformación del Hogar:

- ¿Cómo era la relación con tu familia el año pasado?
- ¿Recibes ayuda en las tareas del colegio?
- ¿Tus padres discuten?
- ¿Qué sueles hacer con tu familia?
- ¿Qué te dijeron en tu familia por reprobado el año?

Entorno escolar

- ¿En cuál colegio cursaste el año anterior?
- ¿Cómo te sentías en el colegio el año pasado?
- ¿Qué era lo que menos te gustaba del colegio el año pasado?
- ¿Qué era lo que más te gustaba del colegio el año pasado?
- ¿Tenías problemas en el colegio?

Aspectos académicos

- ¿Qué asignaturas consideras más difíciles?
- ¿Cuáles se te facilitan?
- ¿Cómo era tu actitud frente a las actividades académicas?
- ¿Ya habías reprobado algún año?

Aspectos sociales

- ¿Cómo era tu relación con los profesores?
- ¿Cómo era la relación con tus compañeros?

Aprovechamiento del tiempo libre

- Realizas alguna actividad adicional en tu tiempo libre
- ¿Por qué no participas en ninguna actividad?

Remisiones a orientación o psicología.

- ¿Has sido remitida a orientación del colegio ?
- ¿Has hablado con algún psicólogo fuera de colegio?

ANEXO 2

Formato de entrevista realizada a los profesores.

Actitud de las estudiantes

- ¿Cómo era la actitud de las estudiantes al iniciar el año frente al desarrollo de las actividades académicas?
- ¿Considera que las estudiantes tuvieron cambios actitudinales al finalizar el año?
- ¿Cómo percibió emocionalmente a las estudiantes al iniciar el año?.
- ¿Cambio su percepción al finalizar el año?
- De los posibles cambios que presentaron las estudiantes ¿ cuál considera es el más relevante?

Relación con las estudiantes

- ¿Cómo era la relación que estableció con las estudiantes al comienzo del año? ¿en el transcurso del año como cambio esa relación?
- ¿Cómo era el dialogo con las estudiantes?
- ¿Las estudiantes recurrieron en algún momento a su colaboración para solucionar un problema?.

Desempeño de las estudiantes

- ¿Distingue alguna diferencia en el trabajo y rendimiento del grupo con respecto a los demás?
- ¿La forma de evaluación utilizada con el grupo era la misma que con los demás grados decimos?
- ¿Cuáles son los aspectos metodológicos que considera relevantes en su trabajo realizado con el grupo?
- ¿Cuáles son los instrumentos o herramientas que usted considera facilitan el aprendizaje de las estudiantes del grupo?
- ¿Cuál de las estrategias que implemento durante el año con el curso considera que contribuyo en el mejoramiento de las estudiantes?
- ¿Considera que su práctica pedagógica y la percepción de los estudiantes cambio con el trabajo realizado con el grupo?
- ¿A qué atribuye que todas las estudiantes hayan sido promovidas al siguiente grado?