



JAQUE MATE A LA DESESCOLARIZACIÓN:

**CARACTERÍSTICAS DE RIESGO POR
BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PROBLEMAS DE CONVIVENCIA**

JUAN FRANCISCO GARCÍA ORJUELA

**UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN**

CAJICÁ

2019



JAQUE MATE A LA DESESCOLARIZACIÓN:

CARACTERÍSTICAS DE RIESGO POR
BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PROBLEMAS DE CONVIVENCIA

JUAN FRANCISCO GARCÍA ORJUELA

Tesis de grado

Tutora

MARTHA PATRICIA PELÁEZ ROMERO

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

CAJICÁ

2019

TABLA DE CONTENIDO

Resumen

Abstract

Introducción

I: Capítulo 1ro. “Pieza tocada, pieza movida; pieza soltada, pieza jugada. Un rey no puede dar jaque a otro rey”

1. Planteamiento del problema

1.1.Descripción del problema

1.2. Formulación del problema

1.3. Objetivos

1.3.1. General

1.3.2. Específicos

1.4. Justificación

1.5.Línea de investigación

1.6. Alcances y Limitaciones

II Capítulo 2do. “Todavía no sabemos jugar, sólo movemos madera”. O “mejor que ganar es comprender”

2. Marco de referencia

2.1. Antecedentes o Estado del Arte

2.1.1. Deserción Escolar

2.1.2. Deserción escolar en América Latina

2.1.3. Deserción escolar en Colombia

2.1.4. Dimensiones de la deserción escolar en Colombia

2.1.5. Deserción escolar en Cundinamarca

2.1.6. Causas de deserción escolar según la Encuesta Nacional de Deserción

2.1.7. Caracterización de desertores

2.1.8. Análisis de la Deserción

2.1.9. Estrategias de Permanencia

2.1.10. Frente a atención educativa a población vulnerable y fortalecimiento de la pertinencia educativa.

2.1.11. Frente al uso del tiempo libre

2.1.12. El tema de convivencia en el nivel internacional

3. Marco Conceptual

3.1.La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización.

- 3.2. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.
- 3.3. La convivencia escolar un hecho necesario e inevitable
- 3.4. Tipos de problemas que deterioran la convivencia escolar.
- 3.5. El desinterés académico, por parte del estudiante.
- 3.6. Disruptividad, uno de los problemas de convivencia.
- 3.7. Conductas agresivas hacia los compañeros/as.
- 3.8. La conducta indisciplinada y/o el comportamiento.
- 3.9. Conductas antisociales, es el extremo.
- 3.10. Estudios e investigaciones relevantes en el tema de rendimiento escolar relacionado con problemas de convivencia.
- 4. Marco Normativo
 - 4.1. Intervención de las secretarías de educación
 - 4.2. Cinco dimensiones de exclusión
 - 4.3. En Colombia se habla de desescolarización
- 5. Marco Contextual
 - 5.1. Breve reseña histórica de la Institución educativa
 - 5.2. Información del establecimiento educativo

III. Capítulo Tro. “El rey está atrapado” o “el rey no tiene escapatoria”

6. Diseño metodológico

- 6.1. Paradigma
- 6.2. Enfoque
- 6.3. Tipo de estudio
- 6.4. Diseño
- 6.5. Etapas, en la construcción de instrumentos
- 6.6. Población – muestra

IV: Capítulo Crto. “La Dama, protege al rey, la pieza más importante.”

- 7. Análisis de información
 - 7.1. Convivencia escolar
 - 7.1.1. Interacciones sociales – estudiantes
 - 7.1.2. Emocionalidad – estudiantes
 - 7.2. Rendimiento académico
 - 7.2.1. Determinantes psicológicos
 - 7.2.2. Determinantes sociológicos
 - 7.2.3. Determinantes pedagógicos

- 7.3. Correlación entre convivencia escolar y rendimiento académico
- 7.4. El rendimiento académico frente a la solución de conflictos
- 7.5. Repercusiones familiares en manifestación emocional de estudiantes
 - 7.5.1. Factores individuales
 - 7.5.2. Factores familiares
 - 7.5.3. Factores institucionales
 - 7.5.4. Factores regionales y contextuales
- 8. Conclusiones y recomendaciones

Referencias Bibliográficas

Resumen

Este artículo lleva por título JAQUE MATE A LA DESERCIÓN ESCOLAR, es producto de la investigación denominada JAQUE MATE A LA DESESCOLARIZACIÓN, CARACTERÍSTICAS DE RIESGO POR BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO Y PROBLEMAS DE CONVIVENCIA tiene como objetivo principal analizar las características de riesgo de desescolarización por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia para promover la permanencia estudiantil en estudiantes de Básica Secundaria en la IE Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía. A su vez vinculada a línea de investigación Educación y Sociedad.

El diseño metodológico abordó el paradigma socio-crítico desde un enfoque holístico y tipo de estudio descriptivo analítico. En el trayecto y en coherencia con los objetivos dio lugar a 3 instrumentos, entre ellos: Encuesta de percepción, Guía de observación desde tres categorías interacciones sociales, lenguaje, emocionalidad y Guía de encuentro de apropiación aplicados a una muestra de 35 estudiantes de grados sexto a noveno.

Se puede analizar que el bajo rendimiento académico y los problemas de convivencia son productos condicionados por múltiples variables, factores – individuales, familiares e institucionales- y circunstancias relacionadas algunas veces con fallas en la organización de actividades por parte del estudiante como errores en la planificación de los estudios, igualmente, el autoconcepto, repetición de curso, la importancia de las expectativas, la motivación, los factores emocionales, el antiautoritarismo, la comprensión verbal, la capacidad intelectual, entre otros, es decir las problemáticas de los niños, adolescentes en algunos colegios se ha domesticado en parámetros culturalmente aceptados de patriarcalismo, competencia y ganancia, controlados por un sistema anti humano donde no tiene cabida las críticas reflexivas, y autocríticas para auto reformar la esencia del ser humano.

Palabras clave: caracterización. Riesgo desescolarización rendimiento académico y convivencia.

Abstract

This proposal is titled JAQUE MATE A LA DESESCOLARIZACIÓN, its main objective is to analyze the characteristics of risk of deschooling due to low academic performance and problems of coexistence to promote student permanence in Secondary School students in the Technical Officer José Joaquín Casas de Chía . Linked to the Education and Society research line.

The methodological design addressed the socio-critical paradigm from a holistic approach and type of analytical descriptive study. In the journey and in coherence with the objectives gave rise to 3 instruments, including: Survey of perception, Observation guide from three categories social interactions, language, emotionality and appropriation meeting guide applied to a sample of 35 sixth grade students to ninth.

It can be analyzed that low academic performance and problems of coexistence are products conditioned by multiple variables, factors - individual, family and institutional - and circumstances sometimes related to failures in the organization of activities by the student as errors in the planning of studies, likewise, self-concept, repetition of the course, the importance of expectations, motivation, emotional factors, anti-authoritarianism, verbal comprehension, intellectual capacity, among others, that is, the problems of children, adolescents in some schools have been domesticated in culturally accepted parameters of patriarchalism, competition and gain, controlled by an anti-human system where reflexive criticism does not belong, and self-criticism to self-reform the essence of the human being.

Keywords: characterization. Risk deschooling academic performance and coexistence.

Introducción

“El ajedrez, ese misterioso juego que interpela la inteligencia y la pasión de los hombres, **ha provocado muchas reflexiones sobre las metáforas** que atraviesan la historia de la humanidad. La metáfora más evidente, la que está en la superficie, pero no la menos desconcertante, es la guerra. Una guerra que, como las cosas importantes de la vida, no se gana de manera directa. **El rey enemigo no se come. Al rey se le da jaque mate**, que ya es algo más complejo como concepto. No importa si un día las computadoras encuentran una solución matemática al juego. Siempre el planteo del enigma es más interesante que la solución. Dos personas que consienten al duelo bajo la regulación de estrictas leyes, inviolables, y un espacio con límites geométricos. El gran maestro internacional Oscar Panno señaló que el ajedrez contiene todos los elementos que intervienen en el quehacer humano.”

Retomado: <https://www.ellitoral.com/index.php/diarios/2016/06/06/escenariosysociedad/SOCI-05.html>

Apartado 1. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

Esta investigación lleva por título “**Jaque mate a la desescolarización: Características de riesgo por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia**”, la expresión Jaque mate pertenece al ámbito del ajedrez, así se denomina a la jugada que dan fin al juego y que supone la obtención de la victoria para aquel que la logra ejecutar. Cuando un jugador pone bajo amenaza directa al rey del rival, lo deja en jaque. En esta situación, el oponente debe realizar un movimiento que permita dejar al rey a resguardo. Si no existe ningún hace posible que salve al rey, se trata de un jaque mate y la partida llega a su final.

Omar Jaiyyam, en Persia, en el siglo XII, entendió el ajedrez como la clave de la vida. En una de sus rubayyat se lee: “*Dijo el sabio:/ La vida es un tablero de ajedrez/ de noches y días/ donde Dios con hombres como piezas juega/ Mueve aquí y allí/ da jaque mate y mata/ y pieza por pieza vuelve/ a ponerlos en la caja/ Pues hay un destino para la/ pieza, para el jugador y para Dios*”.

Presentar el tema de Desescolarización, a través de una metáfora, la cual permita interpretar el final del juego de ajedrez, es trasladar su comprensión hacia el proceso educativo, en él están presentes un gran número de aspectos que son atendidas por equipos

de personas o profesionales que hacen parte directa o indirectamente de las organizaciones e instituciones involucradas, aportando generalmente en las transformaciones humanas y sociales de los estudiantes, directivas, docentes – maestros y madres y padres de familia, es decir, contribuyendo a toda la comunidad educativa. Las pretensiones de las instituciones educativas están relacionadas con trazar soluciones en la búsqueda del crecimiento del ser humano a través de su integralidad y evitando que opten los estudiantes por desertar temporal o definitivamente del sistema escolar.

Para los profesionales de las Ciencias de la Educación, o también llamados docentes, maestros o profesores, los problemas educativos están centrados en el mejoramiento académico y en la adquisición de nuevos conocimientos, sin embargo, como campo de conocimiento para esta investigación cobra sentido, el tema de deserción, reconocido como un fenómeno complejo que genera diversas consecuencias; es un problema que para enfrentarlo requiere de la convergencia de muchos actores, como los jóvenes, las familias, las escuelas y las autoridades locales, puesto que con su presentación se restringen las posibilidades de desarrollo social y progreso personal, así que dejar la escuela, perpetúa el ciclo de la pobreza, pues es la educación la base fundamental para impulsar el desarrollo de los pueblos.

Este trabajo investigativo está orientado a analizar las características de riesgo de desescolarización por doble condición, bajo rendimiento académico y problemas de convivencia, en un contexto determinado, como es el caso de la I.E. Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía, Municipio de Cundinamarca. Se desarrolló a través de una investigación Holística, también reconocida como mixta de tipo comprensivo; se encuentra organizada en cuatro capítulos, brindando con ello de manera muy completa toda la

fundamentación necesaria para la presente investigación, los títulos de estos están relacionados con la metáfora abordada “Jaque mate”.

En síntesis, el primer capítulo titulado: “*Pieza tocada, pieza movida; pieza soltada, pieza jugada, un rey no puede dar jaque a otro rey*”. Hace referencia al problema, en este se muestra el planteamiento y la formulación, objetivo general y objetivos específicos, justificación de forma concreta acerca de la problemática estudiada y planteada por el investigador con respecto al fenómeno de la deserción escolar infortunadamente, con miras hacia la desescolarización, considerando que algunas veces los estudiantes presentan dentro de la cotidianidad escolar esas problemáticas tan densas y preocupantes, que se hacen mayor dificultad cuando se presenta dinámicas escolares y relacionales, es decir jóvenes – estudiantes que presentan “doble condición”, -paralelamente-, exteriorizan problemas de bajo rendimiento académico y problemas de convivencia. Por otra parte, se presentan los alcances y limitaciones.

El segundo capítulo, denominado “*Todavía no sabemos jugar, sólo movemos madera*”. O “*mejor que ganar es comprender*” presenta el Marco de Referencia, contiene subtemas tales como: Antecedentes o Estado del arte, en él se aborda de manera breve, el concepto de deserción escolar. Posteriormente, se realiza un recorrido por América Latina, Colombia, Cundinamarca. Como segundo aspecto se presenta el Marco Normativo, el cual contiene apreciaciones y comprensiones sobre las normas, decretos y leyes relacionadas con el campo de conocimiento de esta investigación. Otro aspecto es el Marco Contextual, en él se visualiza la misión, visión, filosofía, principios, objetivo institucional y otros elementos que hacen parte de la institución en la cual se desarrolló el proceso de la investigación.

El tercer capítulo, título “*El rey está atrapado*” o “*el rey no tiene escapatoria*” argumenta el Diseño metodológico de esta investigación, el cual contiene apartados tales como: Paradigma, enfoque, tipo de estudio, diseño, línea de investigación y técnicas e instrumentos de recolección de datos, población y muestra, todos estos son la esencia para entrar en relación con la población involucrada en esta investigación, los estudiantes de básica secundaria de la I.E. José Joaquín Casas de Chía.

El cuarto y último capítulo se denominó “*La Dama, protege al rey, la pieza más importante.*” Hace alusión al desarrollo del análisis de información, conclusiones – resultados- y recomendaciones. No cabe duda que este apartado es uno de los más importantes, no en vano el título del capítulo, requiere presentarse una relación relevante con el objetivo de la investigación. Igualmente, su argumentación es razonable y es respaldada por los resultados del estudio, cabe mencionarse que en la actualidad esta situación – La Desescolarización- representa un alto grado de preocupación para el Estado, Ministerio de Educación, Departamentos, Municipios y Distritos que conforman el despacho de Educación Nacional, para ello, se han propuesto políticas, planes, programas, proyectos y actividades que favorezcan la disminución de los índices de deserción del sistema educativo, logrando así retener educandos en las aulas.

La deserción escolar no solo perjudica a los escolares y a sus familias, sino a toda la Nación ya que limita el progreso socio-económico con relación al capital económico del país. Es clara la relación entre el sistema educativo y el interés del progreso de las personas, pero hoy día el desertar de las aulas, escasamente permite al desertor acceder a empleos informales, que suelen tener jornadas extensas y un sueldo por debajo del salario mínimo, perpetuando el ciclo de pobreza y exclusión de la sociedad.

Por otra parte, la repitencia escolar está fuertemente asociada a la deserción escolar y es un tema de interés para los docentes y directivos de todas las instituciones del país. El impacto social causado por el número de jóvenes en extra-edad que no culminan la formación escolar o que lo abandonan es un problema grave. De acuerdo con Pineda (2010), la deserción tiene relación con exclusión social y limita el acceso de los individuos a las diferentes oportunidades de escolaridad.

Capítulo 1ro.

“Pieza tocada, pieza movida; pieza soltada, pieza jugada. Un rey no puede dar jaque a otro rey”

“El origen del juego de ajedrez, también ha estado rodeado por muchas leyendas e historias de entre las cuales hay una que merece la pena detallar. Parece ser que un rey antiguo (sea persa, hindú o chino), buscando un pasatiempo que le divirtiese a la vez que le hiciese pensar, mandó a uno de los eruditos de su corte que le crease un juego. Este erudito, tras haber consultado muchos juegos, creó el ajedrez. Parece ser que el rey quedó muy satisfecho y le dio la oportunidad de elegir la recompensa al erudito. Éste pidió algo que en un principio parecía poco:

Le pidió que por cada casilla del tablero de ajedrez le diese el doble de granos de trigo que le había dado en la casilla anterior. Es decir, en la primera un grano de trigo, en la segunda 2, en la tercera 4 y así hasta las 64 casillas. El rey, que no se paró a hacer cálculos quedó satisfecho con la recompensa y mandó que le fuese entregada. Pero a la hora de hacer los cálculos, se dio cuenta del fatal error que había cometido. En las primeras casillas la cantidad de trigo que debía darle era muy escasa, pero en la última casilla debía pagarle más de 9 trillones de granos de trigo. Haciendo la suma total, el montante ascendía a casi 18,5 trillones de granos, una cantidad tan astronómica como impagable. Para hacerse una idea de la cantidad de trigo necesaria, señalar que la producción de granos de trigo para la cosecha de 2013/2014 fue de 850.000 billones de granos de trigo (se supone que en cada kilo de trigo hay 1.200 granos), una cifra casi 22.000 veces menor a la pedida por el erudito (harían falta 22.000 años al ritmo actual de producción para poder pagarle).

El rey como es lógico quedó muy descontento y según la versión de la leyenda la suerte del erudito fue dispar.”

Retomado: <https://latrompetadejerico.wordpress.com/2014/04/23/jaque-mate/>

Apartado 2. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

9. Planteamiento del problema

En este capítulo se presenta una reflexión ordenada que va dando cuenta de una transición lógica en el tema de desescolarización, describir el problema y formularlo, hace parte del planteamiento, así mismo, teniendo como referencia los diferentes estudios desarrollados en torno a la deserción escolar, involucrando los objetivos de la investigación y obviamente, la justificación.

9.1.Descripción del problema

Uno de los principales problemas en el tema de educación, es la desescolarización, que no permite a algunos estudiantes terminar el ciclo de formación. El joven desescolarizado, desde una perspectiva interaccionista puede ser considerado como un “desviante escolar”, en donde la persona desde el punto de vista del grupo, ha transgredido una norma, y que además puede ocasionar un efecto negativo sobre la sociedad; si se analiza como un problema vinculado al orden y se relaciona en un contexto de alto desempleo,

Entre los factores causantes de la desescolarización se encuentran: el nivel socioeconómico de las familias, y en los primeros grados la indisciplina y la búsqueda de identidad. Varios estudios señalan otras causas de la desescolarización, entre ellas están: las causas centradas en el entorno, causas centradas en la escuela, las causas centradas en la familia, y las causas centradas en el individuo.

Ahora bien, El impacto de la política pública nacional en el aumento de cobertura en la primaria, secundaria y media, ha asegurado una mayor cobertura en todos los niveles, pero esta ha incidido principalmente en el nivel de primaria y los primeros años de secundaria; sin embargo, es necesario crear estrategias que permitan asegurar la educación de los jóvenes estudiantes de básica secundaria con riesgos de desescolarización por presentar “doble condición” de situaciones - problema, el bajo rendimiento académico y problemas de convivencia, situaciones paralelas que dificultan la permanencia en el sistema educativo, y a su vez son las seleccionadas como categorías principales para abordar en el desarrollo de esta investigación.

Por otra parte, el bajo nivel formativo del individuo y la disminución de las competencias para acceder a un trabajo formal, en donde la desescolarización presenta mayor

incidencia, y es efecto de un contexto social, unas características marginales de los hogares y la valoración de la educación que hace que el individuo valore más trabajar en el momento, que invertir su dinero y su tiempo en educación, en donde recibirá beneficios solo hasta el final de la formación.

Es de anotar que, entre las principales razones de desescolarización, de este modo se señala la necesidad de generar programas que incidan en la disminución de la pérdida del año escolar a través del acompañamiento académico, la discusión con el grupo familiar sobre la asignación de tareas u oficios en el hogar que causan efectos en la no asistencia a la escuela. Para el caso de las mujeres, la aplicación de programas enfocados a la prevención del embarazo adolescente, vale aclarar que lo anterior, está relacionado con la deserción, pero a largo plazo puede estar hilado con la desescolarización, y en los hombres, situaciones relacionadas con conductas y comportamientos que alteran la convivencia entre ellos, la ausencia del diálogo familiar de los problemas en la casa que motivan la desescolarización. Es necesario realizar estudios con mayor profundidad de carácter interdisciplinario y transdisciplinario, con un alto componente psico-social y de trabajo social y comunitario para conocer las manifestaciones sociales de las razones presentadas en este trabajo.

Es importante que las autoridades educativas de las entidades territoriales certificadas (funcionarios de las secretarías de educación, directivos docentes y docentes) soliciten a los padres de familia a cumplir con la obligación de garantizar a sus hijos el derecho a la educación, y ejerzan control y vigilancia, adoptando las medidas necesarias y promoviendo la aplicación de las sanciones establecidas en el Código de la Infancia y la Adolescencia y el Código Civil. De acuerdo con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional requiere la

acción de las autoridades, de los padres de familia y de la comunidad educativa en general para que se asegure el acceso y permanencia educativa a todos los niños, niñas y jóvenes.

Ocupa lugar, entender que los padres de familias deben informar a las secretarías de educación sobre los niños, niñas y jóvenes que no se encuentren estudiando para facilitar a las primeras el seguimiento y monitoreo de los procesos educativos.

Por otra parte, la Encuesta Nacional de Deserción (ENDE) - 2018 reporta grandes miradas de complejidad y heterogeneidad del fenómeno, con diferencias entre regiones y respecto a sus causas, entre las que se han descrito motivos económicos, familiares, individuales y de la institución educativa. Actualmente los factores asociados a la deserción escolar se fundamentan en 4 dominios: factores individuales, familiares, escolares y de comunidad. Igualmente se considera que, cuantos más factores tenga, mayor riesgo de dejar el colegio tiene el sujeto o estudiante.

Igualmente, el Ministerio de Educación Nacional -MEN. (2017), dentro de sus Proyectos de cobertura, plantean el Proyecto de Educación Rural (PER), que busca incrementar el acceso a la educación al igual que promover la retención en el sistema educativo en el sector rural, a fin de disminuir la brecha entre la zona rural y la zona urbana. Otra apuesta realizada desde el MEN es el Programa de Alimentación Escolar (PAE), cuyo objetivo es aumentar el acceso y la permanencia escolar a partir del fomento de estilos de vida saludables y mejorando su capacidad de aprendizaje, a través del suministro de un complemento. Aunque existen otros programas que buscan ayudar a la población vulnerable, como el Proyecto Ícaro, Jornadas Escolares complementarias o la Atención a población vulnerable, aún se reflejan altos porcentajes de no escolarizados en estas poblaciones. En cuanto a que las adolescentes presentan un alto porcentaje de no escolarización, no ha

encontrado mayor evidencia al respecto en otros estudios. Por lo tanto, se ve la necesidad de investigar los motivos de este fenómeno. De igual modo, es importante empezar a incorporar este hallazgo a los distintos programas que ya existen, a nivel rural y específicamente en el municipio de Chía - Cundinamarca.

Con base en lo anterior, la Institución educativa involucrada en este estudio tiene una amplia trayectoria a nivel local y departamental siendo formadora de grandes personalidades y desde siempre se ha preocupado por impactar en el desarrollo social y económico del Municipio. La comunidad de la I. E. está compuesta por familias estrato 1 y 2, habitantes de diferentes veredas del municipio de Chía, algunos estudiantes viven en Cajicá y Bogotá. (SIMAT, 2018).

De acuerdo a la información familiar que cada estudiante comparte en los formatos de admisión, los padres son trabajadores de flores, vigilancia, construcción, servicios generales, auxiliares de cocina y oficios varios, el número de familias compuestas por padres con educación profesional es muy bajo. Por lo anterior, hoy la institución pone la mira en grupos de personas que por necesidades económicas poco favorables no pueden acceder a la educación en el momento oportuno a la educación regular y ofrece programa de ciclos para adultos en la noche, ciclo para jóvenes extra edad en la tarde y programas de Alfabetización y Aceleración del aprendizaje para niños extra edad.

En la institución educativa técnica oficial José Joaquín Casas del Municipio de Chía Cundinamarca, los estudiantes durante el año 2017 entre un 15 y 20 %, presentan problemas de convivencia escolar, que les impide mantenerse en el sistema educativo regular. Esta población estudiantil son niños y adolescentes cuyas edades están entre 11 y 18 años de edad. Los problemas de convivencia más notorios son, falta de responsabilidad y compromiso con

respecto al componente académico, la inasistencia y evasión de clase sin justificación, la indisciplina en las clases, el consumo de sustancias psicoactivas, la agresión física y verbal en contra de sus compañeros y profesores. Estos estudiantes, al ser excluidos del sistema no consiguen cupo en otras instituciones públicas del municipio quedando desprovistos del servicio educativo.

Esta institución educativa Oficial, atiende en promedio 650 estudiantes al año matriculados en grado sexto a grado undécimo, en jornada regular, se encuentran en edades que oscilan entre 10 años y 18 años, distribuidos en tres cursos por nivel educativo. De estos aproximados 650 estudiantes matriculados, terminan el año escolar aproximadamente 550 estudiantes, es decir que aproximadamente un 17 % de los jóvenes desertan del sistema y la mayor causa son problemas de bajo rendimiento académico, acompañado por altos niveles de indisciplina.

Los jóvenes con problemas de convivencia que son excluidos del sistema educativo, bien sea porque son retirados de la institución de manera “voluntaria por parte de los padres de familia” o porque se aplica una sanción según el manual de convivencia, son estudiantes que quedan por fuera del sistema educativo, toda vez que estos jóvenes no son aceptados en ninguna otra institución educativa pública del municipio.

Los jóvenes estudiantes de este establecimiento educativo, son de estratos social 1 a 3 y no cuentan con los recursos necesarios para pagar un colegio privado lo que conlleva a que esta población estudiantil se quede sin la oportunidad de estudio. Jóvenes que, en su gran mayoría, en adelante, se dedican a la calle con todos los componentes que trae esa actividad, “delincuencia juvenil, drogas, prostitución” en definitiva se convierte en un problema social y de inseguridad para la población.

Con respecto a lo anterior, surgen interrogantes sociales como: “¿qué pasa con los jóvenes fuera de la escuela?, ¿están en riesgo de delincuencia?, ¿están expuestos a diversos tráficoos o “vagando” por la calle sin protección?” ¿Existe, responsabilidad, por parte de la institución educativa en mantener la permanencia estudiantil con miras a generar promoción y posteriormente, graduación escolar?, ¿Cuándo es evidente y permanente el bajo rendimiento académico y los problemas de convivencia en estudiantes de básica secundaria, como son atendidos por las instituciones educativas?, ¿Cómo acompañar y acompasar estudiantes en riesgo desescolarización por presentar bajo rendimiento académico y problemas de convivencia?

“Puedes jugar una bella partida posicional y obtener una posición estratégica ganadora, **pero si no eres capaz de sellar el trato y cometes un error debido a una táctica simple, todo el trabajo duro se ha ido.** Por lo tanto, sin buenas habilidades de cálculo, es casi imposible jugar una buena partida. El entrenamiento regular de tácticas de ajedrez con problemas te ayuda a encontrar diferentes motivos en tus partidas de forma más rápida y frecuente.” “Aunque la táctica a veces puede ser muy complicada, hay buenas noticias: la táctica consiste en elementos básicos que se pueden aprender como el lenguaje o las matemáticas”.

Retomado: <https://www.ichess.es/blog/los-5-mejores-problemas-ajedrez-principiantes/>

Apartado 3. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

9.2. Formulación del problema

Frente a esta descripción anterior, surge como pregunta problema el siguiente interrogante:

¿Cuáles son las características de riesgo de desescolarización por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia de los estudiantes de Básica Secundaria en la IE oficial técnica José Joaquín Casas de Chía?

9.3. Objetivos

“Muchas tácticas difíciles de ajedrez consisten en una serie de elementos tácticos básicos.

Por lo tanto, si quieres resolver problemas de ajedrez complicados, necesitarás estar familiarizado con todos los diferentes tipos básicos de tácticas de ajedrez. Existen temas tácticos familiares como clavadas, tenedores y ataques dobles que se repiten una y otra vez en cada partida de ajedrez. Al hacer entrenamiento táctico, este concepto de reconocimiento de patrones es de gran importancia. Los jugadores principiantes de ajedrez deben aprender a reconocer patrones tácticos elementales en sus partidas.”

Retomado: <https://www.ichess.es/blog/los-5-mejores-problemas-ajedrez-principiantes/>

Apartado 4. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

9.3.1. General

Analizar las características de riesgo de desescolarización por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia para promover la permanencia estudiantil en estudiantes de Básica Secundaria en la IE Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía.

9.3.2. Específicos

Identificar y describir aspectos individuales, familiares e institucionales que presentan la población con bajo rendimiento académico y problemas de convivencia.

Reconocer los procesos, procedimientos y rutas institucionales de atención y acompañamiento a estudiantes que presenta bajo rendimiento académico y problemas de convivencia.

Diseñar guía de caracterización de población que presenta riesgo de desescolarización por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia estudiantes de Básica Secundaria en la IE José Joaquín Casas de Chía.

9.4. Justificación

“Ser capaz de detectar estos motivos tácticos rápidamente es un factor esencial **para competir con los jugadores de ajedrez fuertes**. **Cuanto más tácticas resuelvas, cuanto más patrones conozcas más rápido los reconocerás en diferentes posiciones.**

Con todo, resulta obvio que la clave para la mejora del ajedrez es el reconocimiento de patrones. Incluso si tienes poco tiempo al día para estudiar ajedrez, es esencial trabajar en su herramienta más importante que te permite obtener excelentes resultados: tu cerebro.

Como el cerebro humano es intrínsecamente olvidadizo, debes trabajarlo a diario. Incluso los mejores jugadores del mundo están haciendo esto repetidas veces para mantener su cerebro en forma.”

Retomado: <https://www.ichess.es/blog/tactica-perspectiva-gran-maestro-gm-damian-lemos/>

Apartado 5. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

La educación formal es una de las herramientas más efectivas para potencializar el desarrollo de un país, a través de ella se busca el mejoramiento de la persona y de la sociedad, es así que todos los esfuerzos que se realicen para que los estudiantes continúen dentro del sistema educativo tiene un impacto en el contexto, redundando en una mejor sociedad donde no exista un espacio para la deserción en ningún nivel académico.

De acuerdo a la CEPAL, (2017) en América Latina, más allá de las insuficiencias de cobertura o acceso a la educación, el problema de los sistemas educativos corresponde a la poca capacidad de retención escolar de los niños y jóvenes, especialmente durante la básica primaria y su transición a la básica secundaria y, en algunos casos, durante los dos primeros grados de secundaria. Esta afirmación se sustenta al revisar las altas tasas de deserción escolar que registran la mayoría de los países y que se traducen en un bajo número de estudiantes graduados de secundaria respecto al número de estudiantes que ingresaron al sistema educativo.

La información de la CEPAL, (2017) indica que cerca al 37% de los adolescentes latinoamericanos abandonan la escuela lo largo del periodo escolar y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar la educación secundaria, En los países la mayor deserción se produce una vez completada la primaria, y con frecuencia, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media. El abandono escolar presenta diferencias entre los países, pero coinciden en todos ellos en las tasas de deserción escolar en las zonas rurales.

En Colombia, la deserción escolar se ha reducido en los últimos años, pero continúa constituyendo un grave problema que ha sido generador de diversas políticas públicas que ayuden a la culminación de los estudios de la educación media; 5.15% durante el año 2015 dan cuenta del amplio número de estudiantes que abandonaron el aula de clase entre transición y el grado undécimo.

Por su parte, la Institución Educativa José Joaquín Casas presenta un alto índice de deserción escolar. Los datos muestran que, en los últimos tres años, 2015: 25%, 2016:20% y 2017: 30% y 2018:35% el colegio aporta notablemente a las tasas de deserción nacional. La preocupación surge del hecho por el cual una institución del área urbana, ubicada en un lugar de fácil acceso, privilegiada con cercanía a escenarios deportivos y culturales, en una ciudad como Chía, que es reconocida por su alto desempeño académico y con fortaleza a nivel nacional en materia educativa, con una asignación de docentes completa y una infraestructura muy aceptable frente a otras instituciones educativas del municipio puede presentar tales tasas de deserción.

En lo concerniente al desempeño académico los estudiantes tienen problemas en sus autoconceptos que provocan una tendencia al fracaso, ya que su imagen social es frecuentemente de irresponsabilidad y aunque tienen una visión de mejorar no logran hacerlo

al no encontrar motivadores suficientes para cambiar sus situaciones siendo perjudicial para ellos la competencia creada para obtener los mejores resultados lo cual incide en problemáticas convivenciales como agresión, indiferencia e individualismo; por otra parte se identifica que los estudiantes repitentes tienden a afectar la convivencia escolar minimizando la concentración y motivación del grupo en las actividades académicas. De otra parte, los padres de familia tienen vacíos frente a las más para superar los fracasos escolares, por lo cual recurren a estrategias de patriarcalismo en donde el poder y la agresión son la constante por el aprendizaje cultural y social arraigado en la sociedad.

En el rendimiento académico intervienen variados factores que en ocasiones son ajenos a los alumnos pero que contribuyen de manera negativa o positiva en su desempeño, teniendo en cuenta los aspectos abordados a lo largo del estudio se puede señalar que los elementos de la convivencia que en mayor medida perjudican el rendimiento académico son la negación de la humanidad por estar inmersos en una cultura de individualismo y competencia, lo cual no permite la construcción por medio del lenguaje y las emociones el reconocimiento individual, del otro y del ambiente, el sistema escolar potencia estas distancias y desigualdades que no permiten la motivación para construir diálogos reflexivos y respetuosos de la condición humana, que por medio del amor demuestre la ética de las acciones aceptando la diferencia y teniendo una regulación emocional que le permita conversar y crecer en lo personal y académico.

Los jóvenes estudiantes Joaquinistas que cursan grados de sexto a noveno, se encuentran entre los rangos de edad (11 a 15 años) y que se encuentran en riesgo de ser excluidos del sistema educativo, por causas relacionadas al bajo rendimiento académico y el mal comportamiento escolar y entendiendo que la deserción tiene innumerables costos

personales y sociales, especialmente para esta población que están en vulnerabilidad frente a problemas sociales (drogadicción, pandillas, embarazos en adolescentes, micro tráfico, entre otros), la presente investigación, con una metodología cualitativa, estudio de caso, realizará un acercamiento al contexto escolar y permitirá establecer rutas alternas para brindar a este tipo de población escolar la oportunidad de continuar sus estudios y así mejorar la convivencia escolar, por ende, permitiendo al estudiante la oportunidad de culminar sus estudios de secundaria.

9.5. Línea de investigación

Esta investigación está vinculada en la línea Educación y Sociedad la cual busca comprender la educación en sus diversas relaciones con el sujeto, la cultura y la sociedad, en este caso ofreciendo a los estudiantes de la IE José Joaquín Casas el diseño de guía de caracterización que describa aspectos personales, familiares e institucionales relacionados con la problemática “doble condición” bajo rendimiento académico y problemas de convivencia, los cuales se ven reflejados y generan deserción permitiendo analizar la pertinencia de la institución educativa y su función como espacio público de construcción de ciudadanía.

9.6. Alcances y Limitaciones

El tema de Desescolarización escolar está altamente ligado con la deserción escolar, por lo tanto, focalizar o delimitar el problema, permitió acceder a información específica relacionada con. ¿Cuáles son las características de riesgo de desescolarización por bajo

rendimiento académico y problemas de convivencia de los estudiantes de Básica Secundaria en la IE oficial técnica José Joaquín Casas de Chía? Posteriormente, analizar estas características de riesgo de desescolarización en relación con la problemática de “Doble condición” permitió develar aspectos individuales, familiares e institucionales que presentan la población con bajo rendimiento académico y problemas de convivencia, posicionar los procesos, procedimientos y rutas institucionales de atención y acompañamiento a estudiantes. Por último, diseñar guía de caracterización de población, con base en lo anterior, posicionar el problema en la institución genero toda posibilidad de avanzar y visualizar prospectivas que sean incipientes para la implementación de la caracterización de la población.

El presente estudio es Holístico, predominando aspectos cualitativos. En su desarrollo se construyeron características descriptivas pues es necesario expresar las diferentes particularidades del grupo seleccionado.

Las limitaciones de la investigación están relacionas con la muestra representativa, pequeña en relación a la población estudiantil. Por otra, parte, se requiere de más tiempo para elaborar un producto lo bastante bueno como para que sea eficaz en el tratamiento de la deserción; por ello será necesario planificar y organizar los horarios. Un tiempo adecuado para realizar una investigación productiva depende del uso que de él se haga, en este sentido, recibir docencia y buscar información puede resultar un trabajo arduo y pesado.

Es de entender, que las características de población del municipio de Chía, son cambiantes debido a las condiciones actuales relacionados con inestabilidad en contextos laborales, ubicación socio-geográfica y actualmente con alta predominancia en lo referido a la situación de movimiento de extranjeros “venezolanos”.

II. Capítulo 2do.

“Todavía no sabemos jugar, sólo movemos madera”.

O “mejor que ganar es comprender”

“Lo llamativo es que a lo largo de la historia el ajedrez fuese perseguido por las tres principales religiones monoteístas del planeta (cristiana, musulmana y judía), por algunas religiones orientales y por diversos monarcas. Aunque estas medidas no solían tener un éxito total, sí que motivaron el encarcelamiento de personas y a veces la muerte, pues oficialmente las autoridades consideraban el ajedrez como la raíz de muchos problemas de la sociedad. ¿Por qué? Es difícil saberlo, pero quizás tuviera que ver que este juego juntaba a las mentes más brillantes de la época, y en estos encuentros se solía criticar muchos aspectos de la sociedad. Cabe pensar que los dirigentes, temiendo focos de rebelión, decidiesen prohibirlo y perseguirlo. Muchas veces a algunos dirigentes no les ha interesado que su pueblo piense, razone y se haga preguntas, pues son estas mismas preguntas las que provocan que empiecen a mirar con recelo los privilegios de la clase gobernante y la mala situación del resto de población.”

Retomado: <https://latrompetadejerico.wordpress.com/2014/04/23/jaque-mate/>

Apartado 6. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

10. Marco de referencia

En este capítulo se presentan antecedentes, fundamentos teóricos y legales en torno a la evaluación anual de desempeño docente que se derivan de una revisión bibliográfica, así como una posición crítica respecto a la información compilada. Adicionalmente, una descripción del contexto donde se desarrolla la investigación.

10.1. Antecedentes o Estado del Arte

Se comprende que la educación es un activo que cualquier persona o individuo y sociedad debe tener como tal, se caracteriza por ser un mecanismo primordial para que las naciones o países alcancen un nivel de desarrollo elevado. A continuación, se abordan por separado información relevante, avances conceptuales y aproximaciones comprensivas sobre

la deserción escolar y la convivencia, categorías preliminares para este estudio. Posteriormente, se presenta un panorama general de información, el cual debela relación con apreciaciones en estudios a nivel internacional y nacional respectivamente.

Cuando la educación se ve detenida a través de la deserción escolar, entonces se inicia un conflicto social, si bien existen muchos factores que ocasionan la deserción escolar, el más sobresaliente ese el abandono de la escuela o el colegio, esto es, en el corto plazo los estudiantes deciden desertar presumiblemente porque tienen problemas económicos; y creen que, que en algún momento puede ser cierto, el mercado laboral les compensara más que el seguir estudiando, pero esto se enfatiza cuando no se tiene una idea clara de lo que pasara en largo plazo. A largo plazo los estudiantes que abandonan sus estudios de primaria o bachillerato, enfrentaran muchos problemas para adaptarse a un mercado trabajo calificado y conseguir un ingreso más remunerado, a su vez estas personas son menos productivas y finalmente generan un costo social que es reflejado en bajo crecimiento, trampas de pobreza o bien desigualdades de los ingresos.

La mayor deserción escolar trae consigo problemas de extra-edad y un rezago educativo para las poblaciones en edad de cursar la educación en el siguiente ciclo escolar. La deserción escolar se ha constituido en una dificultad muy grande para la implantación de políticas educativas distritales, municipales, regionales y obviamente nacionales. En el lapso reciente, pues los logros en el aumento de cobertura y acceso a la educación contrastan con los de eficiencia interna del sistema educativo, entre ellos la deserción, esto significa que el aumento de la capacidad de inclusión del sistema educativo es concomitante con el aumento de su capacidad de exclusión, o más bien, su incapacidad de retención y permanencia de la población escolar.

La creciente proporción de niños y adolescentes que abandonan el sistema escolar ha contribuido a mermar los resultados de los esfuerzos que en materia de política se han realizado para universalizar el acceso a la educación. Según la Encuesta de Calidad de Vida de 2016 (ECV-15), del total de niños entre 6 y 18 años, aproximadamente el 80% asistía a una institución educativa; del 20% restante, el 22% nunca había asistido, mientras que el 78% se había retirado. Según datos del Ministerio de Educación Nacional, en 2015, aproximadamente el 24% de los niños en edad escolar (entre 5 y 17 años) se encontraba por fuera del sistema.

Lo niveles de educación en Colombia son bajos con respecto al promedio mundial, es inminente generar planes de contingencia o programas encaminados a aumentar la asistencia y evitar la deserción escolar, principalmente en educación primaria donde se presentan las tasas más altas de abandono escolar. Por lo tanto, es necesario lograr que los niños que no asisten a la escuela ingresen a un sistema educativo que además de garantizarles cupos deberá ofrecerles una educación equitativa y de calidad. Para lograr que la deserción escolar no siga haciendo de las suyas, se da a conocer tres objetivos básicos en educación: cobertura con equidad, calidad y eficiencia, puntos sobre los cuales el actual gobierno se encuentra trabajando.

10.1.1. Deserción Escolar

Se entiende como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como

en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno. La tasa de deserción Intra-anual tiene en cuenta el año escolar, esta se complementa con las tasas de deserción interanual que calcula aquellos que desertan al terminar el año escolar. También es vista la deserción como un problema educativo que afecta el desarrollo de la sociedad, este problema se presenta por la falta de recursos económicos y por desintegración por parte de la familia. Este problema también es considerado como un fenómeno social que es ocasionado por diversas causas ya sean políticas, económicas, familiares, etc. Lo cual debe ser estudiado para determinar las posibles soluciones, así como su prevención. La deserción escolar es considerada como el hecho de que los niños y jóvenes que asisten tanto a la escuela como el colegio, dejan de asistir a estos lugares para completar su desarrollo y su preparación académica, trayendo consecuencias inadecuadas en la vida las personas desertoras como también en la vida social de un país. Este problema educativo afecta el desarrollo del individuo que está dejando de asistir a la escuela o el colegio y también de la sociedad en la que aquel, está conviviendo, lo que normalmente se entiende que es el motivo por el cual se da la deserción escolar es básicamente estos dos ítems: - Problemas Económicos. - Asuntos de desintegración familiar.

El contexto social y familiar están ligados con la escasez de recursos ofrecidos y la pertinencia de la educación impartida, que por lo general estos conducen a la repitencia y a la desmotivación por la educación. El contexto individual y del entorno va aplicado a las condiciones de pobreza y marginalidad, inserción laboral temprana, violencia y anomalías familiares, entre otros.

En conclusión, la deserción escolar puede asociarse relativamente con los problemas de ofertas son relacionados al sistema educativo y problemas de demanda que son relacionados con el individuo y el entorno donde vive.

10.1.2. Deserción escolar en América Latina

En los países de Latinoamérica se registraron avances en el pasado decenio en cuanto a la educación primaria, y, en menor medida, respecto de la cobertura secundaria. En efecto, las tasas de asistencia a la educación escolar en los 90's se elevaron hasta niveles superiores al 90% en gran parte de los países, y en la secundaria llegaron al 70%. Pese a esto, subsisten deficiencias y retrasos en materia educacional, ya que una proporción de niños y niñas sigue abandonando el sistema escolar tempranamente y un alto porcentaje de los adolescentes que transitan del ciclo básico al medio desertan antes de completarlo, sin haber alcanzado el capital educacional mínimo y las destrezas requeridas para mantenerse fuera de la pobreza durante la vida activa.

Los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención ya sea a nivel primario como en el secundario. De manera que la repetición y el retraso escolar (fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar) unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, actúan contra el aprovechamiento del potencial de los niños, niñas y jóvenes. Los efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera desigual en las oportunidades que generan bienestar, sobre

todo en sectores donde existe pobreza. Los factores que han contribuido a reducir la deserción escolar son: El aumento de la cobertura, iniciación, ampliación y mayores programas como becas y materiales escolares gratuitos aparte de programas de alimentación escolar.

A continuación, se da a conocer la magnitud de la deserción escolar antes de completar el ciclo secundario en 18 países de Latinoamérica. Se elaboro una clasificación de los adolescentes de entre 15 y 19 años de edad. Los datos obtenidos indican grandes diferencias entre países, así como entre los contextos urbano y rural. - Datos Generales: En promedio cerca del 37% (15 millones) de los adolescentes en Latinoamérica entre 15 y 19 años abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de los que desertan lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. Sin embargo, en varios países la mayor parte de deserción se produce una vez completado ese ciclo y frecuentemente durante el transcurso del primer año de la enseñanza media.

A lo que se dio a conocer anteriormente hay que añadir 1.4 millones de niños y niñas que nunca asistieron a la escuela o abandonaron antes de completar el primer año básico. - Diferencias según el nivel institucional del país: En países donde se ha logrado niveles educacionales relativamente más altos, la tasa global de deserción escolar en las zonas urbanas fluctúa entre 16% y el 25%; en otro grupo el abandono escolar oscila en torno de un promedio de 37%, mientras que, en un reducido número de países, con nivel más bajo de cobertura de la educación primaria, la deserción afecta entre el 40% y el 50% de los adolescentes.

Así en zonas urbanas de Argentina, Chile, y Panamá la tasa de deserción durante los ciclos primarios y secundarios afecta a uno de cada cinco adolescentes, elevándose a uno de cada tres en las zonas urbanas del El Salvador, Guatemala y Nicaragua. En las zonas rurales,

en Brasil, Colombia y Perú dos de cada cinco adolescentes de entre 15 y 19 años abandonan la escuela antes de completar la secundaria, mientras que en Bolivia, Honduras y México lo hacen dos de cada tres, y en ambos grupos de países alrededor del 80% de la deserción se concentra durante o al finalizar la educación primaria. - Diferencias por sexo: En las zonas urbanas, las niñas abandonan la escuela con menor frecuencia que los niños; progresan a lo largo del ciclo escolar con menor repetición y una mayor proporción de los jóvenes que de los varones entre 15 y 19 años de edad egresan de la educación secundaria sin ningún retraso.

En las zonas rurales, en cambio, las mujeres tienden a dejar la escuela más tempranamente que los hombres, particularmente durante los primeros años de primaria, y en algunos países como: Bolivia, Guatemala, Paraguay, Perú y República Dominicana, un porcentaje mayor de niñas que de niños no ingresan al sistema o lo abandonan sin completar el primer grado. - Las tasas de deserción escolar, siguen siendo muy altas, pese a la elevada cobertura de la educación básica (casi 90%), al incremento de la matrícula en educación secundaria (alrededor 70%) y a la reducción del abandono escolar en casi todos los países durante la década pasada.

Hoy uno de los desafíos de los sistemas educacionales de América Latina. Por otro lado, el abandono escolar es mucho más frecuentemente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos, y esta es una de las principales vías a través de las cuales se reproducen las desigualdades sociales. En 11 de 17 países, más de la mitad del total de niños que no terminan el ciclo primario pertenecen a dichos hogares. En la salida influyen otros factores, como el trabajo, la falta de recursos y el embarazo precoz.

Mientras en las zonas urbanas el 53% de los jóvenes que están trabajando no acaban la educación secundaria, en las zonas rurales el porcentaje asciende al 71%. La baja

educación de la madre (cinco o menos años de estudio) incrementa el riesgo de deserción en más de un 170%. A pesar de que la gran mayoría de los niños completan la educación primaria, su deficiencia radica en la baja calidad y falta de educación enfocada a los requerimientos que surgen en el medio de trabajo. A pesar de los avances logrados a fines de la década pasada el rezago de las zonas rurales en comparación con las urbanas seguía siendo elevada.

En Latinoamérica, el acceso universal a la educación primaria está garantizado, sin embargo, la generalización del acceso a la enseñanza ha traigo consigo el surgimiento de nuevas dificultades. Por una parte, la eficiencia interna del sistema ha decrecido, aumentando las tasas de reprobación y deserción de los estudiantes; en ese sentido, los esfuerzos deben concentrarse no solo en la cobertura y el acceso, sino también en la progresión y conclusión de ciclo educativo, especialmente para la población más pobre. Pero el verdadero problema del sistema educativo latinoamericano no es su insuficiente cobertura, sino la escasa capacidad de retención de los niños y adolescentes de escuelas y colegios. Todos entran, pocos terminan.

La deserción escolar tiene varias causas: económicas, que incluyen tanto a la falta de recursos para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono que se produce para trabajar o buscar empleo; falta de interés de los educandos, debido a que los estudiantes sienten que las enseñanzas de los maestros no vale la pena, o que la educación no les garantiza un empleo bien retribuido; el bajo rendimiento escolar; y , en caso de los adolescentes, una razón de deserción prematuramente la escuela es el embarazo adolescente y la subsiguiente maternidad.

10.1.3. Deserción escolar en Colombia

Según el Ministerio de Educación Nacional MEN, (2017) la deserción puede observarse como el abandono del sistema escolar por parte de alumnos, provocado por factores que se generan en contextos de tipo social, entorno, familiar e individual. Un estudio realizado da a conocer que este fenómeno no perjudica a los mismos estudiantes y a sus familias sino también al mismo País, en este caso Colombia.

La deserción escolar produce que se restrinjan las posibilidades de desarrollo social y las que están en directa relación con el capital humano. Según las estadísticas del MEN la tasa de deserción escolar en Colombia fue del 5% en el año 2018.

De las deserciones que se presentaron en el año 2015, la tasa global en el sector urbano oscilo entre el 20 y el 25%. Las tasas más altas de deserción escolar en Colombia se presentan en primer grado de primaria: 7.7% en las zonas urbanas y 30.5% en las rurales; 18.8% en la educación pública y 12.7% en la educación privada. En las aéreas rurales del 50% de los niños y niñas abandonan el sistema escolar educativo al finalizar su formación básica primaria.

En Colombia para entender el fenómeno de deserción escolar basta tomar la población total de matriculados en educación primaria y media en el 2014 (10.524.547 estudiantes), la tasa de deserción promedio fue de 7.05% anual, con estas cifras se estableció que terminarían el ciclo completo de educación un 47.31% de los estudiantes que iniciaron, que de cada 100 niños que ingresan al sistema de educación, solo terminarían 53 el ciclo educativo, lo cual es preocupante.

La situación educativa en Colombia, según datos reportados por la Unicef (Fondo De Naciones Unidas para La Infancia) en abril de 2016, se refleja las siguientes estadísticas relevantes a la deserción escolar en Colombia, de un total de 2 millones de niños y niñas entre 5 y 6 años, apenas el 38% están matriculados en educación preescolar.

Hay 4'700.000 entre niños y niñas entre 7 y 11 años, y la matrícula en educación primaria era de algo de más de 5 millones, cifra que muestra el problema de extra-edad en este nivel educativo. Hay más de 5 millones de niños y niñas y adolescentes entre 12 y 17 años, y la matrícula de educación secundaria esta alrededor de 4'200.000, quedando sin atención cerca de 800.000 de los matriculados, más de un millón estaban en extra edad; la cobertura neta de educación secundaria en zonas urbanas es el 66% y en zonas rurales era del 24%.

10.1.3.1. Dimensiones de la deserción escolar en Colombia

Según las entrevistas y encuestas realizadas a directivos y docentes de instituciones, como también investigaciones relevantes muestran las dimensiones más sobresalientes que inciden en la deserción escolar, los cuales son las siguientes:

DIMENSIONES	PROBLEMAS
Zona de ubicación de los establecimientos educativos	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Las instituciones educativas son muy lejanas de los hogares. ➤ La zona sufre permanentemente desastres naturales. ➤ La zona donde está la institución educativa es insegura.
Dificultades académicas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Expulsión. ➤ Extra edad. ➤ Repitencia
La convivencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Maltrato entre compañeros. ➤ Conflictos hogares y establecimientos educativos. ➤ Conflictos docentes – directivos- estudiantes.
El fortalecimiento de la oferta educativa	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Oferta educativa incompleta. ➤ Falta de docentes. ➤ Institución educativa con instalaciones inadecuadas.

La pertenencia escolar	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Poca importancia a la educación escolar. ➤ Interés por la educación no formal. Pedagogía inadecuada. ➤ Horarios no flexibles
Otros problemas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Cambios de domicilio. ➤ Laboran a temprana edad. Maternidad o paternidad a temprana edad. ➤ Enfermedad.

Tabla No. 1. Dimensiones más sobresalientes, relacionadas con la deserción escolar.

10.1.4. Deserción escolar en Cundinamarca

Según reporte del Ministerio de Educación Nacional, MEN, para 2018 Cundinamarca tuvo 2,12% de deserción escolar, mostrándose por debajo del porcentaje nacional que correspondió ese año a 3.02%.

Para 2018 se matricularon 236.000 niños en el departamento y la proyección de inscripciones estudiantiles, que inició el 8 de enero de 2019, pretende aumentar la cifra a 248 mil matriculados, bajo la campaña ¡Todos a la Escuela!

Cabe señalar que los últimos estudios (2018) sobre la deserción escolar en Cundinamarca presenta entre las causas de abandono de las aulas de clase se encuentran las situaciones respecto al entorno de los estudiantes, como la necesidad de trabajar a temprana edad, cambio de vivienda de los padres por motivos laborales o por la violencia registrada en algunos sectores del país. En otros casos los niños, niñas y jóvenes no tienen claro un proyecto de vida o sienten que la academia no cumple con las exigencias del mundo actual.

10.1.5. Causas de deserción escolar según la Encuesta Nacional de Deserción

Según la encuesta nacional de deserción las razones más críticas de deserción son en orden de importancia:

DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA

Zona Rural:

- Cambios de domicilio de los hogares
- Dificultades académicas previas (perdida de año o de logros)
- Los hogares dan poca importancia a la educación.
- Los niños consideran el nivel de estudios que tienen como suficiente.
- Poca motivación de los hogares a los niños sobre la educación
- Problemas económicos de los hogares.
- Poca gusto por el estudio.
- Niños con necesidades educativas especiales.
- Maternidad/paternidad a temprana edad.

Zona Urbana:

- Cambios de domicilio de los hogares
- Poca gusto por el estudio.
- Los hogares dan poca importancia a la educación.

MUNICIPIO CHÍA

- Dificultades académicas previas.
- Maternidad o paternidad a temprana edad.
- Situación de desplazamiento forzado.
- Poca gusto por el estudio.
- Niños con Necesidades Educativas Especiales.
- Oferta incompleta en la sede educativa.
- Cambios de domicilio de los hogares.
- Falta de apoyo en uniformes.
- Educación no era pertinente a los intereses.
- Intereses en educación no formal.- Costos educativos.
- Las estrategias pedagógicas de los docentes.
- Situaciones de enfermedad.
- Extraedad.
- Consideran que sus estudios son suficientes.

MUNICIPIO FACATATIVA

- Establecimientos educativos en zonas lejanas a los hogares.
- Cambios de domicilio de los hogares.
- Dificultades académicas previas.
- Los hogares dan poca importancia a la educación.
- Situaciones de enfermedad.
- Maternidad o paternidad a temprana edad.
- Extraedad.
- Establecimientos educativos en zonas lejanas a los hogares.
- Intereses en educación no formal.
- Poca gusto por el estudio.
- Necesidades Educativas Especiales.
- Problemas económicos de los hogares.
- Consideran sus estudios como suficientes.

MUNICIPIO FUSAGASUGA

- Poca gusto por el estudio.
- Cambios de domicilio de los hogares
- Dificultades académicas previas.
- Los hogares dan poca importancia a la educación
- Situación de desplazamiento forzado.

MUNICIPIO GIRARDOT

- Poca motivación de los hogares a los niños sobre la educación.
- Consideran la educación poco útil.
- Extraedad.....

MUNICIPIO MOSQUERA

- Situaciones de enfermedad.
- Establecimientos educativos en zonas lejanas a los hogares.
- Cambios de domicilio de los hogares.
- Poca gusto por el estudio.
- Necesidades educativas especiales.
- Maternidad o paternidad a temprana edad.
- Interés en educación no formal.
- Situaciones de muerte de familiares.
- Problemas económicos del hogar.
- Dificultades académicas previas.
- Los hogares dan poca importancia a la educación.
- Situación de desplazamiento forzado.
- Consideran sus estudios como suficientes.
- Poca motivación de los hogares a los niños sobre la educación.
- Educación poco pertinente a intereses.

MUNICIPIO SOACHA

- Cambios de domicilio de los hogares
- Poca motivación de los hogares a los niños sobre la educación.
- Situación de desplazamiento forzado.
- Los hogares dan poca importancia a la educación.
- Poca gusto por el estudio.
- Falta de apoyo en transporte escolar.
- Establecimientos educativos en zonas lejanas a los hogares.

MUNICIPIO ZIPAQUIRA

- Cambios de domicilio de los hogares.
- Interés en educación no formal.
- Poca gusto por el estudio.
- Problemas económicos del hogar.
- Consideran los estudios que tienen como suficientes.
- Necesidades educativas especiales.
- Situaciones de enfermedad.
- Maltrato de compañeros.
- Maternidad o paternidad a temprana edad.
- Los hogares dan poca importancia a la educación.
- Extraedad.
- Poca motivación de los hogares a los niños sobre la educación.

MUNICIPIO CUNDINAMARCA

- Cambios de domicilio de los hogares
- Dificultades académicas previas (perdida de año o de logros)
- Los hogares dan poca importancia a la educación.
- Poca gusto por el estudio.
- Poca motivación de los hogares a los niños sobre la educación.

- Falta de apoyo en alimentación escolar.
- Las estrategias pedagógicas de los docentes.

Tabla No. 2. Causas de deserción en Departamento de Cundinamarca- algunos municipios.

10.1.6. Caracterización de desertores

A partir de 2015 la Subdirección de Permanencia del MEN, por medio del seguimiento al Sistema Integrado de Matricula (SIMAT), suministra a las entidades territoriales certificadas los listados de desertores intra-anales de la matrícula oficial¹ con su respectiva caracterización. Las principales características son:

TOTAL NACIONAL	DEPARTAMENTO DE CUNDINAMARCA
<ul style="list-style-type: none"> -Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo y primero de primaria. - El 67,1% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 32,9% de rurales. -El 63,2% son de estrato 1. -El 7,7% pertenece alguna etnia -El 4,97% son personas en situación de desplazamiento. -El 55,4% son hombres vs 44,6% mujeres. -Los meses de mayor deserción son julio y junio (recogen el 46,6% de los desertores). 	<ul style="list-style-type: none"> -Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo y octavo (38% del total) - El 67% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 33% de rurales. -El 46% son de estrato 1. -Sólo el 0,3% pertenece alguna etnia -Sólo el 1,5% de los desertores son personas en situación de desplazamiento. -El 53% son hombres vs 47% mujeres. -Los meses de mayor deserción son junio y septiembre (recogen el 37% de los desertores)
MUNICIPIO CHÍA	MUNICIPIO FACATATIVA
<ul style="list-style-type: none"> -Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo y décimo (37.46% del total) - El 55.8% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 44.2% de rurales. -El 58.31% son de estrato 2 y el 25.42% de estrato 1. -El 0.8% pertenece alguna etnia -El 3.05% son personas en situación de desplazamiento. -El 56.78% son hombres vs 43.22% mujeres. -Los meses de mayor deserción son agosto y septiembre (recogen el 84.58% de los desertores). 	<ul style="list-style-type: none"> -Los grados que recogen más desertores son séptimo, octavo y noveno (37.7% del total). - El 89.7% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 10.9% de rurales. -La mayor cantidad de desertores son de estrato 1 (44.91%). Del estrato 2 son el 37.27% de los desertores. -Sólo el 0.2% pertenece alguna etnia -El 0.23% son personas en situación de desplazamiento. -El 57.87% son hombres vs 42.13% mujeres. -Los meses de mayor deserción son junio y octubre (recogen el 48.15% de los desertores).
MUNICIPIO FUSAGASUGA	MUNICIPIO GIRARDOT
<ul style="list-style-type: none"> Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo y décimo (37.92% del total) - El 80.4% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 19.6% de rurales. -El 48.3% son de estrato 2 y el 30.54% de estrato 1. -El 0.2% pertenece alguna etnia -El 3.59% son personas en situación de desplazamiento. -El 58.08% son hombres vs 41.92% mujeres. -Los meses de mayor deserción son junio y octubre (recogen el 37.52% de los desertores). 	<ul style="list-style-type: none"> Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo y primero (41.35% del total) - El 92.9% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 7.1% de rurales. -El 49.69% son de estrato 2 y el 39.88% de estrato 1. -El 0.1% pertenece alguna etnia -El 0.49% son personas en situación de desplazamiento. -El 57.79% son hombres vs 42.21% mujeres. -Los meses de mayor deserción son junio, julio y octubre (recogen el 85.28% de los desertores).
MUNICIPIO MOSQUERA	MUNICIPIO ZIPAQUIRA

<p>Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo, octavo y noveno (50.46% del total)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 96.2% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 3.8% de rurales. -El 48.38% son de estrato 2 y el 36.23% de estrato 1. -El 0.7% pertenece alguna etnia -El 1.16% son personas en situación de desplazamiento. -El 55.56% son hombres vs 44.44% mujeres. -Los meses de mayor deserción son abril, septiembre y octubre (recogen el 51.16% de los desertores). 	<p>Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo y octavo (37.21% del total)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 89.1% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 10.9% de rurales. -El 48.84% son de estrato 2 y el 35.66% de estrato 1. -El 0.2% pertenece alguna etnia. -El 1.36% son personas en situación de desplazamiento. -El 60.47% son hombres vs 39.53% mujeres. -Los meses de mayor deserción son junio y julio (recogen el 46.12% de los desertores)
MUNICIPIO CUNDINAMARCA	MUNICIPIO SOACHA
<p>Los grados que recogen más desertores son sexto, séptimo y octavo (38.01% del total)</p> <ul style="list-style-type: none"> - El 59.5% de los desertores provienen de sedes urbanas y el 40.5% de rurales. -El 50.55% son de estrato 1 y el 39.03% de estrato 2. -El 0.2% pertenece alguna etnia. -El 1.47% son personas en situación de desplazamiento. -El 57.68% son hombres vs 42.32% mujeres. -Los meses de mayor deserción son junio, julio y septiembre (recogen el 59.07% de los desertores). 	<p>No se tiene información de caracterización debido a que la ETC no gestiona su matrícula en el SIMAT</p>

Tabla No. 3 caracterización de “desertores”.
Departamento de Cundinamarca algunos municipios

10.1.7. Análisis de la Deserción

La tasa de deserción intra-anual del departamento de Cundinamarca disminuyó del 5.06% en 2009 al 3.58% en 20115.

Las causas de deserción más críticas son: los cambios de domicilio de los hogares; el poco gusto por el estudio; la poca importancia que los hogares dan a la educación y la poca motivación de los hogares a sus hijos para estudiar.

La mayor cantidad de desertores se concentran en sexto, séptimo y octavo grado (38% del total de desertores). Frente a las cifras nacionales, el Departamento es más crítico en deserción en sedes rurales (33% del total de desertores) y la participación de las mujeres en el total de desertores (47% en Cundinamarca vs 44% en el país). Por el contrario, es muy baja la participación de poblaciones vulnerables como desplazados o grupos étnicos en el total de desertores. Los meses de mayor deserción son junio y septiembre (recogen el 37% de los desertores)

10.1.8. Estrategias de Permanencia

Mejor asignación de los recursos para educación y fortalecimiento de los incentivos:

Población Atendida: Con el rediseño de la metodología de asignación de recursos, a partir de las condiciones socioeconómicas y de la vulnerabilidad de la población que atienden, muchas entidades cambiaron su tipología y por tanto de manera significativa su asignación por estudiante atendido. Así, mientras que en 2012 todas las entidades certificadas pertenecían a la tipología 1, para 2015: una entidad quedó en el mismo grupo (Mosquera); una pasó a la tipología 2 (Soacha); cuatro entidades pasaron a la tipología 3 (Chía, Facatativá, Girardot y Zipaquirá); una entidad a la tipología cuatro (Fusagasugá) y una a la tipología 5 (Cundinamarca). En términos de recursos se asignaron por población atendida más de 590.519 millones de pesos a las entidades certificadas del departamento para 2012, aumentándose en 5.02% los recursos recibidos en 2015.

Calidad Educativa: A los municipios del departamento le fueron asignados más de \$29.748 millones para 2014. Dichos recursos representaron un aumento de 2.9% frente a los recursos asignados a sus municipios en 2015.

Para contrarrestar la deserción relacionada con problemas económicos:

En 2015 los recursos de gratuidad educativa para el departamento de Cundinamarca alcanzaron los 27.104 millones (el aumento fue de más del 108% frente a 2011).

En relación con apoyos complementarios para la permanencia escolar:

Alimentación escolar: Cerca de 36 mil millones del Programa de Alimentación Escolar del ICBF en el departamento. Coberturas superiores al estimado Nacional, 52.1% en el departamento vs 47,7% en el Nacional. Adicionalmente, para el año 2015 los municipios

del departamento recibieron por la asignación especial del Sistema General de Participaciones para alimentación escolar una suma de 4.386 millones.

De otro lado, el MEN con la Resolución No. 3850 de 2014 hace una distribución parcial de recursos por más de \$133 millones para que la ETC Cundinamarca, al tener municipios beneficiarios de regalías directas, atienda gastos de alimentación escolar mientras entra en funcionamiento el nuevo Sistema General de Regalías.

Transporte escolar: Mayores coberturas en transporte escolar que el total nacional: (19.7% en el departamento vs 5,8% en el agregado Nacional). La ETC con mayor cobertura es Mosquera (52.8%) mientras que la ETC Facatativá fue la que registró la menor cobertura (0.4%)².

Excedentes del sector solidario: El departamento beneficia a cerca de 124 mil estudiantes con una inversión 1.862 millones de pesos. La principal línea de inversión en el departamento es la dotación de aulas con textos escolares o bibliobancos, mobiliario escolar y elementos esenciales, laboratorios de física y química; la cual benefició a 114.577 personas en 2015 con una inversión de 1.360 millones de pesos.

10.1.9. Frente a atención educativa a población vulnerable y fortalecimiento de la pertinencia educativa.

En el departamento de Cundinamarca y en seis entidades certificadas, el porcentaje de estudiantes beneficiados del Programa Familias en Acción que cruzan con SIMAT es superior al resultado nacional: 86.5% para el total del departamento mientras que el total Nacional es del 81,4%. Urge trabajar en las ETC Facatativá y Girardot, en las que el

porcentaje de estudiantes beneficiados del Programa Familias en Acción que cruzan con SIMAT es inferior al resultado nacional, 80.1% y 75.7% respectivamente.

El departamento de Cundinamarca tiene mayores niveles de atención a la población en extrema pobreza (Red UNIDOS) en comparación con la cifra nacional: 73.3% vs 69,6% la cifra Nacional). Las ETC que registran menor atención educativa de la población de pobreza extrema son Soacha (64,5%) y Girardot (68,8%).

La atención educativa a la población desplazada³ aumentó ligeramente entre 2010 y 2011 en siete ETC del departamento de Cundinamarca y se mantuvo constante en la ETC-Mosquera. El total departamental creció en 3.4%.

Modelos Educativos Flexibles: Para 2011, 25.603 estudiantes del departamento estuvieron matriculados en modelos flexibles y estrategias pertinentes; es decir, una disminución de - 4.9% respecto a la población atendida con estos modelos en 2010. La estrategia de mayor atención en el departamento es Escuela Nueva con 16.002 estudiantes. De otro lado, con recursos de inversión del MEN, y como parte de las estrategias de fomento, se atienden en 2012 a 634 niños en el departamento en modelos flexibles, con una inversión de más de 920 millones.

10.1.10. Frente al uso del tiempo libre

Jornadas Escolares Complementarias: En 2015, en el departamento de Cundinamarca fueron beneficiados cerca de 225.143 estudiantes. De otro lado, con recursos de inversión del MEN para el 2018 se atienden a 634 niños en Jornadas Escolares Complementarias para el departamento de Cundinamarca con una inversión de 302 millones.

En relación con las causas de deserción relacionadas con la poca importancia que dan los padres a la educación, se desarrolla la estrategia de comunicación y movilización social “Ni uno Menos”. En Girardot, en el marco de esta estrategia, se realizó un taller diagnóstico en 2015 para definir las acciones a implementar en 2016; mientras que en el departamento de Cundinamarca y en el municipio de Soacha las acciones a implementar por el Ministerio de Educación se llevarán a posterior de este informe.

10.1.11. El tema de convivencia en el nivel internacional

A nivel Internacional, las oficinas de UNICEF para América Latina y El Caribe junto con Plan Internacional en el 2011, titulado “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo”, desarrollan un informe dirigido a las autoridades gubernamentales, organizaciones sociales, padres, madres y adolescentes, como un referente para el diseño y la implementación de leyes, políticas y programas que prevengan y respondan de forma efectiva a la violencia contra los niños, las niñas y adolescentes. Este estudio sostiene que a nivel global se han intensificado las iniciativas para prevenir y responder a las distintas formas de violencia en las escuelas, reconociendo la incidencia positiva que tienen las campañas para empoderar a los niñas, niños y adolescentes sobre sus derechos; desarrollando la promoción de la educación sin miedo y sin violencia.

Dentro de este informe se destaca el documento “Clima, Conflictos y Violencia en la Escuela” (2013), un estudio argentino sobre las escuelas secundarias de gestión pública y privada en donde se afirma que un 66.1% afirma haber sufrido hostigamiento, humillación o ridiculización (Calderón, 2013). Hecho que demuestra que los procesos de convivencia

escolar no solamente deben ser parte de las instituciones públicas sino de las privadas para mejorar situaciones al interior de la escuela y fuera de ella.

Otras entidades se interesan por mejorar la calidad de la convivencia escolar, todo ello para aprender a vivir con el otro desde un marco de respeto y tolerancia. Es así como la UNESCO y sus Estados Miembros celebraron entre el 2001 y el 2010, la “Década Internacional por una Cultura de Paz y No Violencia para los Niños del Mundo”, esta acción refleja la importancia que tiene la convivencia y la violencia en la educación a nivel mundial, en el marco del Derecho a la Educación como derecho humano fundamental, y en especial de la iniciativa “Educación para Todos”, esto significa que la convivencia escolar, entendida como prevención de violencia, y óptimos climas escolares, debe ser parte de la garantía del derecho y por tanto se ha ido constituyendo como un eje cada vez más central de las políticas educativas.

De acuerdo con López (2014), la necesidad de priorización de las políticas y prácticas tendientes a mejorar la calidad de la convivencia al interior de las escuelas latinoamericanas viene reforzada por los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la calidad de la educación (SERCE) de la UNESCO que, realizado conjuntamente con países de la región, mostró la importancia que tiene la convivencia escolar para mejorar la calidad de los aprendizajes en los estudiantes, enfatizando en que la escuela debe ser un espacio no sólo de construcción de aprendizajes académicos, sino también de aprendizajes para aprender a convivir en sociedad.

11. Marco Conceptual

“La táctica desde la perspectiva de un gran Maestro: Analizar el tema “táctica” y cómo un gran maestro piensa en situaciones tácticas. Además, se echa un vistazo a la búsqueda de jugadas sorprendidas y se examina como abrir líneas alrededor del rey, la caza del rey, jugadas intermedias, la eliminación de defensas clave y muchas más tácticas.

“La guía del ajedrez táctico”, “El manifiesto del jugador de club” vemos al Gran Maestro explicar de forma clara los siguientes puntos de la partida:

1. No te conformes con final de torre con mejor posición.
2. No dejes que tu oponente pueda controlar su posición cuando la atacas.
3. Abrir más líneas de ataque en contra de un rey semi- expuesto es letal.
4. Cuando ataques, no hagas jugadas de captura o recaptura obvias, en vez de esto, busca jugadas intermedias y que activen piezas ya que éstas pueden ganar el juego de forma inmediata.
5. Durante una caza del rey, ganar material es tan efectivo como dar mate.
6. Pincho (clavada inversa) y jaque mate.”

Retomado: <https://latrompetadejerico.wordpress.com/2014/04/23/jaque-mate/>

Apartado 7. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

11.1. La complejidad del rendimiento académico se inicia desde su conceptualización.

Diversos autores coinciden al sostener que el rendimiento académico es el resultado del aprendizaje suscitado por la actividad didáctica del profesor y producido en el estudiante. Para Martínez-Otero (2007), desde un enfoque humanista, el rendimiento académico es “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares” (p. 34). Hace tres quinquenios, Pizarro (1985) refería el rendimiento académico como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiestan, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. Para Caballero, Abello y Palacio (2007), el rendimiento académico implica el cumplimiento de las metas, logros y objetivos establecidos en el programa o asignatura que cursa un estudiante, expresado a través de calificaciones, que son resultado de una evaluación que implica la superación o no de determinadas pruebas, materias o cursos. Por su parte, Torres y Rodríguez (2006, citado por Willcox, 2011) definen

el rendimiento académico como el nivel de conocimiento demostrado en un área o materia, comparado con la norma, y que generalmente es medido por el promedio escolar.

El propósito del rendimiento escolar o académico es alcanzar una meta educativa, un aprendizaje. En tal sentido, son varios los componentes del complejo unitario llamado rendimiento. Son procesos de aprendizaje que promueve la escuela e implican la transformación de un estado determinado en un estado nuevo; se alcanza con la integridad en una unidad diferente con elementos cognitivos y de estructura. El rendimiento varía de acuerdo con las circunstancias, condiciones orgánicas y ambientales que determinan las aptitudes y experiencias.

En el rendimiento académico intervienen factores como el nivel intelectual, la personalidad, la motivación, las aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-estudiante; cuando se produce un desfase entre el rendimiento académico y el rendimiento que se espera del alumno, se habla de rendimiento discrepante; un rendimiento académico insatisfactorio es aquel que se sitúa por debajo del rendimiento esperado.

En ocasiones puede estar relacionado con los métodos didácticos. (Marti, 2003, p. 376). La expansión de las oportunidades educacionales en América Latina no ha servido hasta ahora para compensar las desigualdades de origen socioeconómico y cultural. Si bien es cierto que hoy en día millones de niños y jóvenes antes excluidos de la educación ingresan al proceso formativo K-12 (término que engloba la educación preescolar, primaria y secundaria), en promedio una mitad no lo completa y la otra mitad sigue trayectorias altamente disímiles desde el punto de vista de la calidad formativa. En efecto, entre quienes completan la educación secundaria –condición para evitar el riesgo de caer bajo la línea de

la pobreza en América Latina–, en promedio, un 50% no ha logrado a los 15 años el dominio mínimo de las competencias de aprendizaje definidas por la prueba PISA (Brunner, 2013).

Las pruebas PISA son el termómetro mundial más importante para evaluar la educación. Se realizan cada tres años. En la última edición, la de 2015, se presentaron estudiantes de 70 países de todo el mundo. Colombia aportó a la muestra internacional 13.718 estudiantes de 380 colegios de todo el país, 258 oficiales y 122 privados.

La relevancia de este modelo de evaluación es que, partir de los resultados, los estados participantes promueven ciertos modelos de enseñanza y políticas públicas dentro de su soberanía para mejorar los indicadores. Ningún país quiere estar a la cola del listado o que la comunidad internacional le llame la atención por un sistema educativo deficitario.

Colombia avanzó en esta última evaluación es innegable. Sin embargo, los hitos alcanzados no son suficientes por una única razón: son logros que provenían de cifras insostenibles. Al margen de Pisa, el país todavía está a la cola de los mejores países del mundo en casi todo: cobertura, calidad, número de profesores (y salario), cierre de brechas, accesibilidad a educación superior, garantías a la alimentación escolar, innovación, tecnología... Como indicaron varios expertos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial y la propia Oede, si Colombia quiere ser la más educada de América Latina en 2025, se necesita destinar un presupuesto más generoso a la educación y lograr compromisos más férreos y de mayor impacto a largo plazo.

Por lo tanto, en relación con lo anterior, se interpreta que El “fracaso escolar” no se combate a base de exámenes y los sistemas escolares no mejoran por más que se examine a los alumnos sin parar. Fracaso y éxito son conceptos del mercado que nunca se han

considerado en el mundo educativo, y hemos de evitarlos por el fuerte componente negativo que llevan implícitos ambos. Observamos un sesgo positivista que Marín (2013) evidencia con estos términos: se estudia más lo que encaja mejor en el método, lo que se mide mejor, mientras que lo que no es tan fácilmente cuantificable resulta invisible. En este caso, PISA tiene de positivo que explicita su criterio y, con ello, no pretende valorar el conjunto de la educación, ni siquiera pretende que lo que valora sea lo más importante de la educación. Lo verdaderamente importante y útil es definir los objetivos educativos a que aspiramos, analizar los contextos y las dificultades con que nos encontramos, y generar propuestas y mecanismos de acción que nos permitan ir avanzando en la consecución de aquellos.

Se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas, especialmente en la personalidad, que pueden afectar el rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas. Asimismo, debemos considerar que, si la impulsividad afecta la capacidad para aprender, es posible que solo se vea afectada la inteligencia cristalizada del sujeto, no la inteligencia fluida, ya que la primera depende en mayor medida de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que la inteligencia fluida se refiere a la capacidad de establecer relaciones independientemente de los conocimientos previos adquiridos.

En este sentido, Llorente (2013) propone que mejorar la situación educativa supone implementar, potenciar y generalizar a todos los centros educativos, las diversas medidas que han resultado útiles para atender la diversidad: como los desdoblamientos, las tutorías individualizadas, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), los Programas

de Actividades Escolares (PAE), las propuestas metodológicas interdisciplinarias y/o globalizadoras, como trabajar por ámbitos o por proyectos, la intervención de dos profesores/as en un aula al mismo tiempo, la organización del aula en grupos cooperativos, la mediación, la negociación y los compromisos, la coordinación de los equipos de apoyo, bancos de recursos y materiales, la no concentración del alumnado desfavorecido en la misma aula o en el mismo centro. Asimismo, una buena inspección educativa debería promover un cambio de actitud de ciertos sectores del profesorado desde la concienciación y el convencimiento, más que desde la imposición, tendentes a mejorar la práctica educativa en el aula o la simple verificación del cumplimiento curricular. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.

11.2. Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico.

Las corrientes en el estudio del aprendizaje se han agrupado en torno a dos orientaciones: la cuantitativa (conductista y cognitivista) y la cualitativa. Dentro de la orientación cualitativa se diferencian dos líneas de investigación: los estilos, ritmos y los enfoques de aprendizaje; los segundos se sitúan dentro del paradigma del procesamiento de la información, aunque con un planteamiento fenomenológico distinto.

Los enfoques de aprendizaje tienen un carácter de predisposición u orientación a aprender de determinada manera, lo que les confiere parentesco con los estilos de aprendizaje, que son formas específicas y relativamente estables de procesar información. Los estilos se pueden considerar como predisposiciones, relativamente generales y constantes, que responden a una tendencia del sujeto y derivan de la disposición de un

individuo a adoptar la misma estrategia en distintas situaciones, independientemente de las demandas específicas de la tarea. Sin embargo, los enfoques son más flexibles que los estilos y ritmos; y se modulan en función del contexto y de las necesidades, movilizando las estrategias oportunas para conseguir los objetivos pretendidos, que son más específicos o particulares (Gargallo, Garfela & Pérez, 2006).

Barca, Peralbo, Brenlla, Seijas, Muñoz y Santamaría (2003) destacan los enfoques de aprendizaje como determinantes principales del rendimiento académico. Un enfoque de aprendizaje describe la combinación de una intención y una estrategia a la hora de abordar una tarea concreta en un momento concreto. Así, cuando el enfoque es superficial, hay la intención de conseguir calificaciones altas y se cuenta con técnicas apropiadas de memorización, entonces el estudiante tendrá un rendimiento adecuado. En cuanto al enfoque profundo, implica una motivación autodeterminada, lo cual supone esfuerzo y satisfacción por lo que estudia; en tal sentido, tiene una gran probabilidad de obtener un rendimiento alto en sus estudios.

Según Biggs (1987), los estudiantes que usan el primero definen sus propios objetivos y tratan de conseguirlos a su manera; si resulta que estos no son los objetivos académicos, dará la impresión de que el estudiante lo está haciendo mal en el sentido “oficial” del término, independientemente de lo satisfactorio que pueda ser el aprendizaje desde su particular punto de vista. Es importante tener presente que los enfoques de aprendizaje no son algo estable en el estudiante, es decir, no son una característica personal inmutable. Por el contrario, un estudiante es capaz de adoptar uno u otro enfoque de aprendizaje (superficial o profundo) dependiendo de la tarea académica a la que se enfrente. En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los alumnos como

del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea” (Biggs, Kember & Leung, 2001, p. 137).

<i>Enfoque profundo.</i>	<i>Enfoque superficial.</i>
<p><i>Motivación intrínseca; el estudiante tiene interés por la materia y desea lograr que el aprendizaje tenga significación personal.</i></p> <p><i>Las estrategias se usan para lograr la comprensión y satisfacer la curiosidad personal.</i></p> <p><i>A nivel de procesos, el estudiante interactúa con el contenido relacionando las ideas con el conocimiento previo y la experiencia, usa principios organizativos para integrar las ideas, relaciona la evidencia con las conclusiones y examina la lógica del argumento.</i></p> <p><i>A nivel de resultados se obtiene un nivel de comprensión profundo, integrando bien los principios fundamentales, así como los hechos.</i></p> <p><i>Los estudiantes con un perfil profundo suelen obtener buenos rendimientos académicos. Sin embargo, un enfoque exclusivamente profundo, por sí solo, no es tan bueno como el predominantemente profundo.</i></p>	<p>Motivación extrínseca; busca “cumplir” y evitar el fracaso. La intención del estudiante es cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción. Las estrategias están al servicio de un aprendizaje mecánico.</p> <p>Los procesos que se movilizan se orientan al aprendizaje memorístico, por repetición, de modo que hechos e ideas apenas quedan interrelacionados. El estudiante acepta las ideas y la información pasivamente, y se concentra sólo en las exigencias de la prueba o examen.</p> <p>Como resultado se obtiene una memorización rutinaria, sin reconocer los principios o pautas guía, y un nivel de comprensión nulo o superficial.</p> <p>Estos estudiantes tienen un bajo rendimiento con respecto a los objetivos y piensan abandonar los estudios antes de tiempo.</p>

Tabla No. 4. Enfoques de aprendizaje

En otras palabras, los enfoques de aprendizaje están en función tanto de las características individuales de los estudiantes como del contexto de enseñanza determinado. Por esta razón, “un enfoque de aprendizaje describe la naturaleza de la relación entre alumno, contexto y tarea” (Biggs, Kember & Leung, 2001, p. 137). Enfoque profundo. Se basa en la motivación intrínseca; el estudiante tiene interés por la materia y desea lograr que el aprendizaje tenga significación personal. Las estrategias se usan para lograr la comprensión y satisfacer la curiosidad personal. A nivel de procesos, el estudiante interactúa.

Desde el punto de vista psicológico, se han utilizado como criterio de rendimiento las calificaciones escolares y se ha relacionado a estas con diferentes variables cognitivas, conductuales, de autocontrol, con los hábitos de estudio, con la personalidad del estudiante, sus intereses profesionales, el clima escolar y familiar, el centro escolar o el género (Bertrams & Dickhauser, 2009; Steinmayr & Spinath, 2009).

En este sentido, como bien señala Willcox (2011), no obstante, las críticas y lo discutible de las calificaciones, la mayoría de las investigaciones se refieren a esta medida como reflejo del desempeño, siendo además considerada en los requisitos de becas, promoción a niveles educativos superiores y obtención de empleos como el principal indicador de los resultados escolares de un alumno. Existen investigaciones que pretenden calcular algunos índices de fiabilidad y validez del criterio de rendimiento académico más utilizado: las calificaciones escolares.

Cascón (2000a) atribuye la importancia del tema a dos razones principales: 1) uno de los problemas sociales, y no solo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; 2) por otro lado, el indicador del nivel educativo adquirido, en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, estas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias que el sistema considera necesarias y suficientes para su desarrollo como miembro activo de la sociedad.

Cascón (2000b) concluye que el factor psicopedagógico que más peso tiene en la predicción del rendimiento académico es la inteligencia y, por tanto, parece razonable hacer uso de instrumentos de inteligencia estandarizados (test) con el propósito de detectar posibles grupos de riesgo de fracaso escolar.

La inteligencia y las aptitudes son las variables que con mayor frecuencia son consideradas como predictoras del rendimiento académico, ya que las tareas y actividades académicas exigen la utilización de procesos cognitivos. La mayoría de los estudios sobre inteligencia y rendimiento escolar confirman que las relaciones oscilan entre .40 y .60 en menor medida. Sin embargo, parecen relacionarse las aptitudes mentales con el rendimiento. En conjunto, en palabras de González-Pienda (1996), los datos disponibles solo permiten asegurar que la inteligencia explica no más del 33% de la varianza del rendimiento.

En este sentido, al mencionar la variable inteligencia en relación con el rendimiento académico, cabe destacar un estudio de Pizarro y Crespo (2000) sobre inteligencias múltiples y aprendizajes escolares, en donde expresan que: “la inteligencia humana no es una realidad fácilmente identificable; es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas diferencias conductuales entre las personas: éxitos/fracasos académicos, modos de relacionarse con los demás, proyecciones de proyectos de vida, desarrollo de talentos, notas educativas, resultados de test cognitivos, etc. Los científicos, empero, no han podido ponerse muy de acuerdo respecto a qué denominar una conducta inteligente” (Rojas, 2005, p. 18).

Barchard (2003) encontró que las habilidades cognitivas y las características de la personalidad predicen con significación estadística el rendimiento académico.

11.3. La convivencia escolar un hecho necesario e inevitable

La vida junto a otras personas es inevitable en cualquier sociedad. Se inicia la vida “con-viviendo” con aquellos que constituyen nuestro núcleo familiar y conforme se crece y se va incorporando a nuevos grupos de despliegan su actividad en escenarios diferentes. Uno de estos espacios es la escuela.

La construcción de un sistema de convivencia en los centros no es tarea fácil, por ello se posterga o se abandona en muchas ocasiones. Señalar que hay que tener en cuenta que aprendizaje y convivencia están indisolublemente vinculados. Si no existe buena convivencia difícilmente se produce aprendizaje, pero si el proceso de enseñanza-aprendizaje está descontextualizado, carece de interés y genera apatía, la buena convivencia se aprende (desde la experiencia) pero también enseña (actitudes y disposición ante la vida que nos acerca a su vez a otros contenidos). Y se aprende a convivir interactuando, interrelacionándose, dialogando, participando.

Por último, destacar que los sistemas de convivencia se construyen mediante un proyecto participativo en el que se integre a todos los miembros de la comunidad educativa. Esta aventura de intentar un acercamiento y provocar el encuentro entre quienes vienen a aprender y quienes decidieron orientar su proceso ha de quedar plasmada en un proyecto común, pero, sobre todo, hay que transformar éste en práctica cotidiana y aprender desde la experiencia. De lo que se trata es de aprender a convivir conviviendo.

Un paso previo a cualquier iniciativa de construir la convivencia escolar pasa por identificar cuáles son los problemas de convivencia más comunes que aparecen en la escuela y por averiguar cuál es la realidad que los centros están viviendo en esos momentos.

11.4. Tipos de problemas que deterioran la convivencia escolar.

Un tratamiento específico a la hora de afrontar la conflictividad escolar requiere de un análisis e identificación de las distintas conductas-problemas que perturban la convivencia en el centro. Por tanto, es prioritario establecer diferencias claras entre los distintos problemas de convivencia que pueden aparecer en un centro, atendiendo bien al tipo de manifestación conductual de los mismos, bien a su origen, a sus fines.

Calvo (2003) agrupa todas las conductas problemas en torno a cuatro categorías:

- Conductas de rechazo al aprendizaje.
- Conductas de trato inadecuado.
- Conductas disruptivas.
- Conductas agresivas.

Existen otros muchos intentos de categorizar el cúmulo de conductas problemáticas que ocurren en un centro escolar. Con mayor o menor grado de especificidad a la hora de hacerlo, la mayoría de las clasificaciones giran en torno a estos grupos señalados. Así, por ejemplo, desde el Proyecto Atlántida, Luengo y Guarro (2003) hablan de las siguientes categorías de conductas-problemas:

- Disrupción en las aulas
- Indisciplina
- Violencia física
- Violencia psicológica
- Vandalismo

- Acoso sexual
- Absentismo
- Fraude

Por otra parte, Peralta (2004) distingue 5 dimensiones racionales para elaborar el Cuestionario sobre Problemas de convivencia Escolar (desinterés académico, disruptividad, indisciplina, maltrato entre iguales y conducta disocial), que están en consonancia con lo visto hasta ahora, pasando por tanto a analizar con más detalle cada una de estas categorías.

11.5. El desinterés académico, por parte del estudiante.

Las conductas de desinterés académico o de rechazo al aprendizaje como las denomina Calvo (2003), hacen referencia a aquellos comportamientos del estudiante, habitualmente observados en clase, que van encaminados a no realizar las tareas académicas propuestas por el profesor. Son conductas de desinterés académico acciones como no traer los materiales requeridos, llegar tarde a clase, no traer los deberes hechos de casa.

Este tipo de comportamientos no suele afectar al proceso de enseñanza-aprendizaje de sus compañeros de clase, pero sí perturba, considerablemente, la labor del docente y su capacidad de respuesta educativa. Podemos decir que el desinterés académico algunas veces es causa y otro efecto de la conflictividad escolar (Ortega y Del Rey, 2003).

Autores como Beltrán (2002), Calvo (2003), Marchesi y Hernández (2003), hacen mención a una serie de variables sociales, familiares, escolares y personales que pueden estar relacionadas con las conductas de desinterés académico. De hecho, el informe de la OCDE de 2015 señala que “las condiciones sociales, la familia, la organización del sistema

educativo, el funcionamiento de los centros, la práctica docente en el aula y la disrupción del estudiante hacia el aprendizaje son factores estrechamente interrelacionados”.

Entre las variables sociales que contribuyen a que algunos alumnos/as no participen de las tareas escolares diseñadas al respecto, o lo hagan escasamente, destacan las siguientes:

- La cultura del presentismo.
- El escaso valor de lo educativo.
- La exigencia de los derechos y el olvido de las responsabilidades.

Del bloque de las variables familiares asociadas al desinterés académico destacan tres consideradas mayoritariamente como de gran importancia:

- Falta de expectativas de los padres con relación al rendimiento escolar de sus hijos.
- Relación significativa que se aprecia entre el nivel educativo de la familia y el rendimiento obtenido por los hijos.
- El desinterés se ve incrementado por organizaciones familiares excesivamente complacientes.

En cuanto a las variables relacionadas con el contexto escolar son muchas las que influyen en el grado de desmotivación del sujeto por los aprendizajes:

- El incremento de la edad de escolarización obligatoria.
- Las expectativas del profesor hacia el estudiante y las atribuciones que hace sobre el origen de la dificultad.
- Las atribuciones del alumno/a sobre su fracaso escolar y la formación de un autoconcepto académico negativo.

- La segregación escolar.
- Inadecuación del currículum y de las propuestas metodológicas para su desarrollo.
- Hay otras variables como el tamaño de la clase, la organización escolar, el absentismo y la desobediencia que influyen en un mayor o menor desinterés por la escuela.

Por último, indicar que el nivel de conocimientos previos y de habilidades de los alumnos/as cuando inician la escolaridad, su autoconcepto y autoestima, nivel de impulsividad, son variables personales que también tendremos que tener en cuenta a la hora de valorar la falta de motivación del alumnado.

El desinterés académico tiene estrecha relación con las conductas indisciplinadas y disruptivas; Se considera que, si el fin primordial de la institución escolar es promover el conocimiento además de valores morales y afectivos, queda patente que estos objetivos no se consiguen en un porcentaje considerable.

11.6. Disruptividad, uno de los problemas de convivencia.

La disruptividad, se reconoce como uno de los problemas de convivencia que más perturban la dinámica de clase. Aparece como el segundo problema que más afecta al profesorado, especialmente en la Educación o básica Secundaria. Cuando se habla de disrupción se hace referencia a un conjunto de conductas inapropiadas dentro del aula, que suele retrasar o impedir el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, molesta a docentes y compañeros/as, afecta al rendimiento del grupo y genera un clima de clase

bastante tenso que se traduce en unas malas relaciones interpersonales entre todas las partes (Fernández, 2001).

No son objetivamente conductas agresivas, se trata de comportamientos persistentes realizados por algunos alumnos/as que suponen un boicot permanente a la labor del profesorado, al trabajo que realizan los compañeros/as y al buen funcionamiento académico que se desarrolla en el aula. Son conductas que van desde levantarse sin motivos de su sitio y deambular por la clase, preguntar insistentemente al profesorado con el ánimo de retrasar, interrumpir las explicaciones, hacer ruidos diversos, hasta actuar de forma impulsiva casi sin pensar.

Las explicaciones sobre el origen de estas conductas son distintas según de quién provengan. Se habla de un trastorno de la personalidad o bien un trastorno con base biológica. Sin dejar de contemplar estos supuestos, se piensa que la disrupción no está determinada únicamente por una personalidad perturbada, sino que surge como resultado de la interacción entre el sujeto que actúa (con sus rasgos y peculiaridades) y una situación concreta. (Calvo 2003)

Es decir que la causa no hay que buscarla sólo en el niño/a sino también en la institución escolar, el currículum, la organización del aula, el estilo y la interacción docente, etc. Por tanto, la disrupción “ha de ser analizada a diferentes niveles: individual, familiar, de clima social, de la escuela, de la comunidad y de la estructura social” (Fernández, 2001).

Un aula en el que la disrupción se instale y se convierta en un elemento persistente de la dinámica de clase puede llevar a consecuencias muy negativas (Torrego y Moreno, 2003):

- A una pérdida excesiva de tiempo y energía para la enseñanza y el aprendizaje de los escolares. Tanto profesorado, alumnado como centro desperdician parte de su tiempo y sus recursos en el intento de poner orden en las clases y poder desempeñar sus tareas.
- A un estado de incomunicación entre profesor y alumno/a. Los enfrentamientos y la indiferencia con la que se tratan conducen a actitudes de este tipo.
- A que el profesor se mantenga en una posición conservadora y no arriesgue a experimentar con el grupo nuevas fórmulas de trabajo y de organización del aula.
- A un estado de desánimo y desinterés por parte del alumnado y del profesorado que puede llevar a estos últimos a unos niveles de estrés no deseados.
- A un deterioro del proceso de enseñanza y un descenso en el rendimiento de todos los alumnos/as.

El hacer partícipe al alumno/a del buen funcionamiento del centro tiene en sí mismo un gran valor educativo y es válido para mejorar los problemas de disrupción que existan. A esto hay que añadir un buen estilo motivacional y de interacción por parte del profesorado, una buena distribución de espacios y tiempos, una adaptación del currículo a la realidad que estemos viviendo y un tratamiento adecuado a la diversidad de ritmos, intereses y capacidades del alumno/a. En definitiva, mantener una atención constante al clima de clase.

11.7. Conductas agresivas hacia los compañeros/as.

Las conductas de maltrato entre iguales por abuso de poder que se producen en los centros escolares son una más de las situaciones que alteran o deterioran la convivencia en los centros.

Adentrarse en el estudio de las conductas violentas no es una tarea fácil. Definir y delimitar términos como agresión, violencia, maltrato es complicado, en la medida de lo posible vamos a acercarnos al concepto de “bullying” por su importancia actual.

Aunque este fenómeno, en un sentido genérico, puede ocurrir en muchos contextos diferentes, se va a analizar el que sucede en el recinto escolar y entre compañeros de colegio. El “bullying” es considerado como una de las formas más comunes y potencialmente más serias de violencia en la escuela y esta es una razón, más que suficiente para intentar comprenderlo y analizarlo.

Desde los años 80 son numerosas y variadas las definiciones y hasta el momento no ha habido acuerdo entre los investigadores respecto a cómo debe ser definido el “bullying”. Este concepto ha ido evolucionando con la incorporación de términos y descripciones proporcionadas por los investigadores que se han ocupado del tema y que han servido para ir enriqueciendo y perfilando dicho concepto.

Seguendo a Rigby, es definido de una forma genérica como “un abuso sistemático de poder”, y más específicamente como un comportamiento intencional y repetido (que incluye maltrato físico, verbal o psicológico), que puede ser realizado por un individuo o un grupo que adopta un papel dominante en virtud de su fuerza o en virtud de ser mayores, provocando

deliberadamente daño o miedo en otra persona más débil que él o ellos mismos y no por una buena razón.

Tras esta definición no se encuentran comportamientos agresivos de individuos o grupos que buscan simplemente la confrontación entre ellos, el medir sus fuerzas abiertamente, aquí estamos hablando, más bien, de conductas soterradas, poco visibles, continuadas, desiguales, llevadas a cabo por un individuo o grupo que están intentando ganar poder, prestigio o bienes y que provocan en sus víctimas indefensión y consecuencias nocivas tanto para el bienestar físico como psicológico de las mismas.

Se puede observar cómo los comportamientos “bullying” son hostiles y proactivos, es decir, se dirigen a alguien con la intención de hacerle daño y se producen sin provocación previa. No suponen una reacción a un ataque. En segundo lugar, la dimensión directo/indirecto forman parte del mismo. En tercer lugar, tanto la víctima como el agresor pueden ser un individuo o un grupo, aspectos éste que destaca la importancia del grupo de iguales en este fenómeno. Y, por último, como dice Elinoff (2004) “la llave que cierra la definición de una situación bullying es la existencia de un desequilibrio de poder entre los implicados.”

Greene (2000) sugirió cinco características con las que podrían estar de acuerdo un número importante de investigadores:

- El intimidador pretende infligir daño o miedo a la víctima.
- La agresión tiene lugar en repetidas ocasiones.
- La víctima no provoca el comportamiento del agresor haciendo uso de la violencia física y/o verbal

- El “bullying” tiene lugar en grupos sociales familiares.
- El agresor es más poderoso que la víctima y este poder es tanto real como percibido.

Otro aspecto en el que parecen coincidir los investigadores es en considerar este fenómeno como un subconjunto de la agresión. Las nociones de bullying y agresión representan conceptos diferentes, aunque estén interrelacionados. Las diferentes conductas de maltrato que se han visto son agresiones porque son potencialmente dañinas, intencionales y resultan aversivas para la víctima, pero no todos los comportamientos agresivos pueden ser considerados como maltrato, ya que requieren además cumplir las condiciones que se han comentado.

Aunque existen puntos sobre los que parece que hay acuerdo y son considerados elementos definitorios importantes, Aurora (1996) nos previene sobre el uso excesivo de definiciones que utilizan términos comportamentales, que son evaluados simplemente observando la frecuencia con que ocurren sin tener en cuenta el contexto de la situación en la que se producen.

Otro aspecto de interés es que en pocas ocasiones aparecen reflejadas las experiencias subjetivas de las víctimas.

Espelage, Bosworth y Simon (2001) han sumado a estas aportaciones la sugerencia de sea este concepto considerado como un continuo en el que los comportamientos agresivos puedan tomar diferentes grados de severidad. Un número cada vez mayor de investigaciones están poniendo de relieve los comportamientos agresivos de bajo nivel. Éstos son menos

fáciles y menos frecuentes de ser reconocidos como “bullying” por los docentes y de ser vistos como actuaciones necesitadas de intervención.

Resumiendo, se necesita hoy en día seguir indagando y clarificando conceptualmente este término y, por tanto, todas estas cuestiones han de ser tenidas en cuenta durante los próximos años. Una imprecisa definición puede llevar a clasificar erróneamente a los niños/as como intimidadores o como víctimas, a evaluar insuficiente o equivocadamente el fenómeno o a interpretar incorrectamente los resultados provenientes de los distintos estudios y las diferentes culturas.

11.8. La conducta indisciplinada y/o el comportamiento.

Aunque algunos autores agrupen los comportamientos antisociales y los disruptivos junto a las conductas indisciplinadas, éstas se diferencian de las anteriores porque el alumno/a a la hora de incumplir las normas básicas de funcionamiento del centro o las formas de relación social, no tiene la intención de molestar con ellas a sus compañeros/as ni al docente.

Son comportamientos aprendidos en su primer proceso de socialización o revelan una falta de habilidades, normas y valores necesarios para las exigencias normativas del grupo-clase. Ejemplos de este tipo de conductas son: la falta de orden a la salida o entrada a la clase, ensuciar o tirar cosas por la clase, consumir golosinas, entre otras. Como dice Trianes (2000) la indisciplinada consiste en “el desacato al reglamento de organización y funcionamiento que se produce cotidianamente”.

Casamayor (2000) aporta otra perspectiva y dice que la conducta indisciplinada se produce, la mayoría de las veces, porque desde el centro se hace muy poco en dar a conocer las normas, los códigos de funcionamiento, las reglas del juego por las que se rige el mismo.

En muchas ocasiones los documentos de planificación y organización del centro se convierten tan sólo en unos documentos más que hay que cumplimentar pero que no se usan para regular la vida del centro. Por lo tanto, cuando se produzcan conductas indisciplinadas en el centro escolar habrá que preguntarse primero si han sido convenientemente difundidas las normas que lo gobiernan y si el alumnado posee las habilidades básicas de relación que se requieren para cumplir las normas.

Esto ha de detenerse en cuenta sobre todo cuando existen diversos estudios que insisten en la efectividad para reducir la indisciplina que conlleva la implicación del alumnado en la elaboración, seguimiento y aplicación de las normas de convivencia.

Ahora bien, cuando la no aceptación de las reglas es un acto voluntario y desafiante que supone el conocimiento tácito de las mismas, ya estaríamos hablando de conductas disruptivas o antisociales y la forma de abordarlas serían otras.

11.9. Conductas antisociales, es el extremo.

Las conductas indisciplinadas no atentaban contra la integridad física o psíquica de los demás, ni contra las pertenencias individuales o comunitarias, sin embargo, las conductas antisociales “no se ajustan a las normas generales de la sociedad: respeto a la propiedad, a las personas, al derecho a la vida y tiene graves consecuencias para el desarrollo del individuo” (Trianes 2000).

Se agrupan dentro de esta categoría conductas como: dañar o causar destrozos en el edificio del centro o en las propiedades del profesorado, robar a miembros de la comunidad, consumir drogas en el recinto escolar, agredir a un profesor.

“Los niños/as y jóvenes con conducta antisocial presentan comportamientos agresivos repetitivos, holgazanería, rupturas y choques más o menos confirmados con las normas de casa y de la escuela, robos y otros más extremos como incendios o vandalismo” (Romeu 2005). Según el mismo autor los niños con conducta antisocial suelen presentar otros síntomas asociados como: hiperactividad, retraso escolar, trastornos depresivos, falta de comunicación y escasas habilidades sociales. Las consecuencias de sus conductas tienen efectos a corto y largo plazo, tanto para el que las lleva a cabo como para el que interactúa con él.

Estos niños/as suelen proceder de familias marginales y desestructuradas en las que es frecuente algún familiar con trastorno mental o anormalidad neurológica.

Es importante tener en cuenta que muchas de las conductas antisociales son bastantes frecuentes durante el desarrollo normal y declinan con la edad y/o por una actuación acertada de padres y profesores/as. Su persistencia es lo que las hace clínicamente significativa.

11.10. Estudios e investigaciones relevantes en el tema de rendimiento escolar relacionado con problemas de convivencia.

En un estudio realizado por Castro y Casullo (2001) utilizando el Cuestionario BFI (Big Five Inventory: extraversión, afabilidad, conciencia, neuroticismo y apertura) en una muestra de 337 adolescentes argentinos con edades entre 13 y 19 años, que cursaban estudios

secundarios en escuelas públicas y privadas, se encontró que las dimensiones de las personalidades estudiadas parecen diferenciar entre los perfiles de buen y bajo rendimiento en la escuela. Los adolescentes ordenados, esmerados, menos impulsivos y orientados al logro son también aquellos que se adaptan mejor a la rutina escolar, obtienen calificaciones más altas y autoperciben una satisfacción mayor derivada de su performance académico. Asimismo, aunque en menor grado, estos jóvenes resultan los más sensibles, agradables, cooperativos y afectuosos. También perciben mayor satisfacción en relación con sus vínculos familiares que aquellos con un peor performance en el ámbito escolar.

Por el contrario, los jóvenes en situación de riesgo proclives a mostrar conductas en relación con el fracaso escolar son más irresponsables, despreocupados, informales y olvidadizos, obtienen bajo bienestar respecto de sus estudios y se sienten muy poco satisfechos con sus vínculos familiares, siendo más hostiles y menos amables que el grupo con alto performance académico (Castro & Casullo, 2001).

Por otra parte, se confirman los datos ofrecidos hace años por Cattell y Kline (1982) y Eysenck y Eysenck (1987), según los cuales durante la enseñanza secundaria suelen tener calificaciones más elevadas los estudiantes algo introvertidos que los extrovertidos, acaso porque se concentran mejor. Desde el Reino Unido, Crozier (2001, p. 41) señala que diversos estudios revelan que, en la escuela primaria, los alumnos extrovertidos tienen un rendimiento algo superior, mientras que, en la enseñanza secundaria, esta ventaja desaparece y se invierte la tendencia. Los resultados encontrados no pueden considerarse con proposiciones absolutas, ya que pueden estar influidos o mediados por variables como el sexo, la edad, el estilo de enseñanza, el tipo de actividad escolar, otros rasgos de la personalidad, la situación concreta de aprendizaje, entre otros.

Rothstein, Paunonen, Rush y King (1994) argumentan que algunos modos característicos de comportamiento en los estudiantes, como la extroversión y la introversión, pueden estar relacionados con el ámbito académico. En general, la personalidad del sujeto introvertido se enfoca más hacia sus pensamientos y sentimientos interiores; y el extrovertido es una persona cuyo interés, en general, está dirigido hacia el exterior de sí mismo, la vida social, por ejemplo, y no tanto hacia sus aspectos internos. En tareas mecánicas, el extrovertido tiene un rendimiento alto, pero en tareas minuciosas tiene un rendimiento bajo debido a que es impulsivo, mientras que el introvertido tiene un rendimiento alto en tareas minuciosas puesto que lo piensa más. Las tareas o aprendizajes en esta etapa son más profundos y requieren perseverancia, organización y son perfectos para una personalidad introvertida (Reyes, Gómez & González, 2012, pp. 11-12).

La personalidad extrovertida beneficia al estudiante hasta la etapa de la adolescencia, en las primeras etapas escolares, en la infancia, en la primaria, pues tienen más éxito y mejor rendimiento. Pero, al llegar a la básica secundaria o como se denominaba anteriormente, etapa media y al bachillerato, ya no es una ventaja ser extrovertido. Las diferencias entre extrovertido e introvertido no influyen en los resultados de las capacidades de los estudiantes (Reyes, Gómez & González, 2012). La extraversión predice notas altas en secundaria y más bajas en la universidad (Eysenck, 1997). Heaven, Mak, Barry y Ciarrochi (2002) examinaron también cómo las variables de personalidad medidas por el cuestionario Junior Eysenck Personality (JEPQ) y Escalas de Adjetivos para Amabilidad y Responsabilidad se relacionaban con rendimiento académico autoevaluado en adolescentes de 14 a 16 años de edad, hallando una correlación negativa con psicoticismo y una correlación positiva con amabilidad y responsabilidad.

En otro estudio (Maqsud, 1993), usando el JEPQ en 14-15 años, se informaba de una relación negativa entre psicoticismo y rendimiento académico en lenguaje, pero el rendimiento estaba también significativamente y negativamente relacionado con extraversión y neuroticismo. En un estudio de Muelas (2011), centrado en el último año de educación secundaria, es decir noveno grado y 10 grado, a punto de alcanzar la etapa universitaria, se observó que, en sociabilidad, variable relacionada con la extroversión, no existen correlaciones significativas respecto al rendimiento de los estudiantes.

En el caso concreto de niños y adolescentes, la impulsividad y la agresividad están relacionadas con numerosos trastornos, con importantes consecuencias. En primer lugar, la impulsividad afecta el rendimiento académico y está implicada en diversos trastornos que afectan el aprendizaje, como el trastorno por hiperactividad y déficit de atención, que favorecen el fracaso escolar (Fink & McCown, 1993). Parece ser que la impulsividad actúa como una variable moderadora en la relación entre inteligencia y rendimiento académico, porque los sujetos con elevada impulsividad y elevadas competencias académicas obtienen peores resultados académicos que los sujetos poco impulsivos y con elevadas competencias académicas (Helmers, Young & Pihl, 1995; Zeidner, 1995).

Una posible explicación consiste en que los estudiantes con peor rendimiento académico tienden a presentar un estilo de resolución de problemas impulsivo y descuidado, dando la primera respuesta que les viene a la mente, cuando la respuesta del problema no es inmediatamente obvia.

En este sentido, relacionado a las perspectivas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, donde se enfatiza un aprendizaje basado en la memorización, que está ligada a la inteligencia cristalizada, tenemos que los resultados muestran que no existe relación entre

la impulsividad disfuncional y el potencial intelectual innato del individuo, pero que la impulsividad disfuncional afecta al aprendizaje que permite desarrollar ese potencial y que se manifiesta en la inteligencia cristalizada, dado que la impulsividad disfuncional ha presentado correlaciones significativas con las capacidades intelectuales vinculadas a la inteligencia cristalizada pero no a la inteligencia fluida. Por eso, la impulsividad disfuncional afecta también a los resultados académicos, favoreciendo un mayor número de suspensos (Morales, 2007).

El estudio de Manay (2009) con 300 estudiantes de grados octavo, noveno y décimo, antiguamente 3ro, 4to y 5to de básica secundaria encontró una relación significativa entre la ansiedad y el rendimiento académico.

Aliaga, Ponce, Bernaola y Pecho (2001) investigaron el rendimiento en asignaturas como matemáticas y estadística y su relación con variables psicológicas como el autoconcepto y los rasgos de personalidad –entre otros– en una muestra de 1,096 escolares de 3ro, 4to y 5to de secundaria, es decir (octavo, noveno y décimo) de Lima Metropolitana, y encontró una correlación entre el rendimiento en esas asignaturas y los rasgos de animación (F-), respeto por las normas (G+) y sensibilidad (I+), medidos por el 16 PF de Cattell - Forma A, constatando que la personalidad, considerada como variable independiente principal, afecta significativamente los hábitos de estudio globales.

En su estudio, Cominetti y Ruiz (1997, citado por Edel, 2003) refieren que se necesita conocer qué variables inciden o explican el nivel de distribución de los aprendizajes, planteando que entre estas variables: las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos en relación con los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar

beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados (p. 14). Siendo mejor el rendimiento del estudiante cuando sus profesores le manifiestan sus expectativas positivas, lo cual se complementa con la existencia de un ambiente de aula adecuado.

El estudio de Toro, García-Forero, Tous y Pont (2009) sugiere una posible relación entre la personalidad de los alumnos adolescentes con trastorno del aprendizaje y el acoso escolar (o bullying), debido a los patrones de personalidad vulnerables y manipulables, junto con el bajo rendimiento escolar que muestran estos alumnos; dejando una línea de investigación abierta para que futuros estudios basados en esta área confirmen si existe esta relación.

Al investigar sobre los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes, Piñeiros y Rodríguez (1998) postulan que: la riqueza del contexto del estudiante (medida como nivel socioeconómico) tiene efectos positivos sobre el rendimiento académico del mismo. Este resultado confirma que la riqueza sociocultural del contexto (correlacionada con el nivel socioeconómico, mas no limitada a él) incide positivamente sobre el desempeño escolar de los estudiantes. Ello recalca la importancia de la responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y la escuela en el proceso educativo (p. 34).

Omar, Uribe, Ferreira, Leal y Terrones (2000) abordaron la exploración de las causas más comúnmente empleadas por los estudiantes secundarios para explicar su éxito y/o su fracaso escolar. La verificación se realizó sobre muestras de estudiantes brasileños (N = 492), argentinos (N = 541) y mexicanos (N = 561), alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario de escuelas públicas y privadas. Se verificó que los alumnos de los tres países consideraron el esfuerzo, la capacidad para estudiar y la inteligencia como las causas más

importantes sobre su rendimiento escolar. En lo referente al significado dimensional de las causas específicas, los resultados obtenidos indican que los alumnos exitosos, tanto argentinos y brasileños como mexicanos, coinciden en percibir el esfuerzo, la inteligencia y la capacidad para estudiar como causas internas y estables; brasileños y mexicanos, pero no argentinos, también consideran el estado de ánimo como una causa interna y estable. La dificultad de la prueba, la ayuda de la familia y el juicio de los profesores fueron evaluados como causas incontrolables por argentinos y brasileños, aunque no por mexicanos. Frente al fracaso, emergieron esquemas de respuestas singulares. Los hallazgos se discutieron a la luz de los valores socioculturales y las peculiaridades educacionales de cada país interviniente.

Tejedor (2004) considera que la mayoría de trabajos sobre rendimiento académico analizan este aspecto a partir de la identificación de las tasas de abandono de estudios, la tasa de éxito o de finalización en el plazo previsto en el currículo, tasas de retraso en la terminación de estudios o tasas de cambio de titulación de los alumnos, aunque también se trabaje en algunos estudios con otros indicadores más centrados en el rendimiento académico tradicional (calificaciones, número de asignaturas aprobadas, tasas de presentación a examen, etc.). Aunado a lo anterior, se han identificado algunos factores del orden de la planeación curricular relacionados con características inadecuadas de los diseños curriculares, rigidización de la estructura educativa, la cual provoca un efecto negativo en las motivaciones del estudiante; la calidad de los docentes en lo referente a su formación profesional y pedagógica, la desarticulación académica entre la formación media y superior, la cual se refleja en la dificultad de adaptación del estudiante al ingresar a los estudios superiores.

Hernández y Polo (1993, citado por Willcox, 2011) afirman que el bajo rendimiento académico se debe tanto a fallas en la organización de actividades por parte del alumno como a errores en la planificación de los estudios.

A partir de diversas investigaciones se han ido definiendo diversos modelos estructurales del rendimiento académico, de los que da cuenta Guzmán (2012). Así, entre otros, tenemos los estudios realizados en el Centro de Investigación de la Escuela Washington, confirmando que los resultados de los ingresos bajos de los padres median la relación entre la pertenencia étnica, la lectura y el rendimiento matemático. La meta del proyecto fue examinar las relaciones entre la pertenencia étnica (Abbot & Joireman's 2001); las de French, Immekus y Oakes (2003) demuestran que el resultado del GPA (Grade Pointaverage) está altamente relacionado con el ingreso a la universidad.

Los factores cognitivos predicen mejor el RA y la persistencia de estudiantes de Ingeniería. El promedio de bachillerato fue catalogado como un factor clave del RA; la motivación de los estudiantes hacia la Ingeniería, conformada por la persistencia, metas muy claras y la resiliencia, fue un aspecto relevante (French, Immekus & Oakes 2003); Kember y Leung (2005) muestran que el ambiente escolar no es el único determinante de la capacidad de aprendizaje en los estudiantes, pues el rol de los profesores es estimular el interés en los alumnos hacia las actividades científicas.

Nieto (2008) considera que el rendimiento académico es un producto condicionado por múltiples variables, factores y circunstancias a los que nos deberemos acercar a través de la investigación empírica, por mucha dificultad que esta plantee en su diseño y estrategia metodológica, y nos propone la consecución de las denominadas Teorías de Alcance Intermedio, con el fin de desarrollar un esquema conceptual progresivo más general que

promueva la consolidación de grupos de teorías especiales, de las cuales derivar hipótesis que se puedan investigar empíricamente con mayor profundidad.

Por otra parte, Nieto (2008) nos señala algunos avances conseguidos entre la década de los 70 y mediados del 2000, referidos a la investigación a nivel de enseñanza primaria:

1. Entre los 70 y los 80 aparecen una serie de conclusiones esenciales que se van a convertir en una constante a lo largo de los años, como son el autoconcepto, el origen social, la comprensión verbal, la capacidad intelectual y el preescolar, como elementos determinantes del rendimiento.

2. En la siguiente década, la importancia del autoconcepto como determinante del rendimiento, siguiendo con temas de gran interés, como son la importancia del preescolar, cómo afecta la repetición de curso, la importancia de las expectativas, la motivación, los factores emocionales, el antiautoritarismo; y como en el periodo anterior, de una u otra forma, referencias al origen social y a la capacidad predictiva de variables relacionadas con el uso y dominio lingüístico.

3. A partir de los 90, la importancia de la competencia lingüística como elemento destacado de investigación, al que se añaden los temas de integración escolar y bilingüismo; vuelve a incidirse en variables socioeconómicas como factores que discriminan el rendimiento y la adaptación escolar, así como la importancia de la variable sexo en algunas cuestiones puntuales, manifiesta en unos casos, dudosa en otros, pero presente en las investigaciones casi siempre. Vuelve a surgir el autoconcepto como elemento de interés, la importancia de la competencia lectora, la mejora de receptores sensoriales y neuromotores

como determinantes del rendimiento, y, especialmente, la necesidad de implantar programas de Apoyo y Desarrollo de la Inteligencia.

4. Entre el 2000 y el 2005 surgen como temas novedosos la investigación sobre la jornada continuada o partida, el interés por la música y la cooperación grupal y trabajo cooperativo como factor coadyuvante del rendimiento académico, apareciendo como elemento más repetitivo, nuevamente, el autoconcepto y, en menor medida, las expectativas, el antiautoritarismo, Programas de Desarrollo Integral, formación y maduración lingüística.

Estos ejemplos ilustran claramente la diversidad de métodos y resultados que ofrece la investigación, que dificulta el intento de sacar conclusiones respecto a la relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico a lo largo de las diferentes edades. Con todo, los factores de personalidad parecen ser buenos predictores del rendimiento, por lo cual, como señalan O'Connor y Paunonen (2007), conviene tenerlos en cuenta a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes y no atribuirles toda la responsabilidad del rendimiento únicamente a los factores cognitivos.

12. Marco Normativo

A continuación, se presentan interpretaciones a principales normas, decretos, afirmaciones que reflejan contenidos relacionados con “pretextos” donde el contexto educativo refleja situaciones, problemáticas o dificultades relevantes para la permanencia estudiantil, entre ellas está, por ejemplo:

En la Constitución Política de Colombia (1991) se estipula la educación como finalidad social del Estado (art. 365), y se le delega la responsabilidad de inspección y vigilancia de los procesos educativos (art. 189).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) señala que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. Alrededor de este planteamiento, establece las normas y directrices sobre educación atendiendo la función social en pro de las necesidades e intereses de los ciudadanos.

Permanencia del alumno en el establecimiento educativo. Documento expedido por el ministerio de educación nacional oficina de asesoría jurídica

El artículo 96 de la Ley 115 de 1994 establece, al regular la permanencia del alumno en el establecimiento educativo, que el reglamento interno de la institución educativa establecerá las condiciones de permanencia del alumno en el plantel y el procedimiento en caso de exclusión.

La reprobación por primera vez de un determinado grado por parte del alumno, no será causal de exclusión del respectivo establecimiento, cuando no esté asociada a otra causal expresamente contemplada en el reglamento institucional o manual de convivencia.

Así mismo el Decreto 1860 de 1994, en el artículo 17º, prevé que, en el Reglamento o Manual de Convivencia, de obligatoria adopción y parte integrante del Proyecto Educativo Institucional, se regule la definición de las sanciones disciplinarias aplicables a los alumnos, incluyendo el derecho a la defensa.

En cuanto a la permanencia del estudiante en el establecimiento educativo, aspecto que ha sido tratado de manera extensa por la Jurisprudencia nacional, la Corte Constitucional en Sentencias de junio 3 de 1992 y T-500 de 1998, expresó que la Constitución garantiza el acceso y la permanencia de los alumnos en el sistema educativo, y en el plantel en el que se encuentran matriculados, salvo que existan elementos razonables -incumplimiento académico o graves faltas disciplinarias del estudiante- que lleven a privar a la persona del beneficio de permanecer en una entidad educativa determinada.

De igual forma en Sentencia No. T-340/95, la Corte manifestó que: "..El Estado, a través de la ley, estableció unas condiciones para la concurrencia de los particulares en la prestación del servicio, que aseguran a los menores "...las condiciones necesarias para su permanencia en el sistema educativo", y que la institución demandada excluyó al actor en abierta transgresión de esos límites, recortando indebidamente el alcance de su derecho a la educación. Dado el texto de los artículos 44, 45 y 67 de la Constitución, la limitación que impuso la Ley General de la Educación a la competencia de los Consejos Directivos de los colegios, interesa tanto a la sociedad y al Estado como al establecimiento, a la familia y al estudiante, y por eso no puede aceptarse que el alcance del derecho a permanecer en una institución educativa, definido por la Carta Política y la ley, sea recortado por un convenio entre particulares en el que el interés de la sociedad y el Estado -definidos previa y expresamente-, son contrariados".

En Sentencia T-348/96, sobre el reglamento educativo la Honorable Corte Constitucional sentenció que: "Los establecimientos educativos se rigen internamente por principios y reglas de convivencia, las cuales se consignan en los denominados manuales de convivencia o reglamentos internos, instrumentos que sirven para regular la convivencia armónica de los distintos estamentos que conforman la comunidad educativa, y que como tales han de expedirse y hacerse conocer por parte de quienes integran cada uno de ellos, a quienes obliga, siempre que no sean contrarios a preceptos constitucionales o legales. En esos instrumentos se consagran los derechos y deberes de los estudiantes, quienes como sujetos activos del proceso educativo tienen la prerrogativa de reclamar los primeros y la obligación de cumplir y acatar los segundos"

En sentencia T-024 de 1996, la Corte aseguró que el derecho a la educación, en cuanto a su carácter, implica una doble condición de derecho-deber; un incumplimiento, debe forzosamente dar lugar a una sanción, pero enmarcada dentro de límites razonables.

El Alto Tribunal expresa que el derecho-deber admite, ante el incumplimiento por parte del alumno de sus obligaciones, la imposición de sanciones previamente establecidas, mediando el debido proceso, las cuales pueden incluso llegar a la cancelación del cupo, siempre que no impliquen la negación del núcleo esencial del derecho fundamental a la educación, ni se constituyan en penas de carácter imprescriptible, pues violarían lo establecido en el artículo 28 de la Constitución.

En sentencia T-519 de 1992, la Corte Constitucional mencionó que "..A este propósito, la Corte estima pertinente observar que si bien la educación es un derecho fundamental y el estudiante debe tener la posibilidad de permanecer vinculado al plantel hasta la culminación de sus estudios, de allí no puede colegirse que el centro docente esté obligado

a mantener indefinidamente entre sus discípulos a quien de manera constante y reiterada desconoce las directrices disciplinarias y quebranta el orden impuesto por el reglamento educativo, ya que semejantes conductas, además de constituir incumplimiento de los deberes ya resaltados como inherentes a la relación que el estudiante establece con la institución en que se forma, representan abuso del derecho en cuanto causan perjuicio a la comunidad educativa e impiden al colegio alcanzar los fines que le son propios." (Negrillas fuera de texto).

De igual forma la Corte ha sostenido que cuando, como consecuencia de actuaciones indebidas, las entidades encargadas de prestar el servicio público de educación, sean estas públicas o privadas, alteran o ponen en peligro ese derecho fundamental, ya sea como consecuencia de medidas académicas, o administrativas, estarán efectivamente violando el derecho fundamental a la educación, que de ninguna manera, puede ser alterado, ni coartado. Es cierto que los estudiantes cuando ingresan a una institución educativa, lo hacen con el pleno conocimiento de las obligaciones que como educandos adquieren para con la institución y para con ellos mismos y es cierto también que las diferentes instituciones adquieren obligaciones para con los educandos, como son las de impartir una educación completa y de buena calidad, sin que esto implique que deban hacerlo de forma gratuita.

En Sentencia T-543 de 1997, La Corte, respecto a la protección del alumno ha previsto que "...Este derecho que se adquiere como consecuencia de un contrato celebrado entre estudiante e institución educativa, tiene otras vías judiciales, cuando las obligaciones surgidas del mismo sean incumplidas por una u otra parte. Pero sin lugar a dudas el derecho a la educación si podrá ser protegido de manera inmediata por vía de la tutela, cuando éste sea violado".

12.1. Intervención de las secretarías de educación

Teniendo en cuenta que las Secretarías de Educación deben ejercer en el ámbito de su jurisdicción la vigilancia en la prestación del servicio educativo, habrá de valorarse también la previsión del artículo 201 de la Ley 115 de 1994, el cual regula el contrato suscrito entre el padre de familia y el establecimiento educativo de manera armónica con las normas que regulan la permanencia de los alumnos en la institución educativa. Dentro de este contexto y en virtud de la función descrita, las Secretarías de Educación, de acuerdo con el caso particular, pueden proponer el reintegro del alumno despedido en forma irregular, cuando el procedimiento de expulsión se efectuó sin el cumplimiento de lo establecido en el Manual de Convivencia, o se establezca violación al debido proceso.

La corte constitucional Sentencia No. T-340/95 plantea que, si bien es cierto, que la educación es un derecho también constituye un deber. En ese orden de ideas existen compromisos de lado y lado del contrato educativo y que existe entre otros el compromiso de cumplir con las normas de convivencia y el cumplimiento por parte de los educandos de sus obligaciones académicas. En ese orden de ideas, es de considerar que hay una muy importante parte de la población estudiantil que por no cumplir con sus deberes académicos y por incumplir las reglas de convivencia se ven abocados a ser desescolarizados, es decir, a ser excluidos del sistema educativo. Precisamente este es el punto a tratar en esta investigación, son estos individuos, reconocidos como “estudiantes problema” precisamente, es el objeto - sujeto de estudio que focaliza la población de esta investigación.

Estas son algunas consideraciones que ha tenido la corte constitucional con respecto al tema de mantener a estudiantes con problemas disciplinarios y académicos en las aulas de clase. Sin embargo, todavía quedan muchos bolsones de exclusión, actuales o potenciales: niños y niñas que ingresan tarde al sistema educativo, que fracasan reiteradamente, que no encuentran experiencias pedagógicas que les permitan desarrollar sus capacidades y que viven situaciones de discriminación. El mensaje que quiere transmitir el título del informe, *Completar la Escuela. Un Derecho para Crecer, un Deber para Compartir* vuelve a plantear la meta del cumplimiento de todos los derechos educativos de la infancia y a la vez, insiste en la necesidad de actuar en forma cooperativa y eficaz para lograrlo. En la elaboración del informe se comenzó reconociendo los perfiles de los grupos más afectados por la exclusión escolar. Luego se identificaron las barreras que obstaculizan la educación sostenida, oportuna y plena de estos niños, niñas y adolescentes. Finalmente, se propusieron estrategias para abordar estas problemáticas. El enfoque metodológico adoptado supone un proceso innovador para la región, debido a que identifica los perfiles de sujetos excluidos de manera previa a la detección de barreras. Este abordaje descarta que los perfiles sean causales de la exclusión y fija la mirada en las barreras de la oferta educativa, a diferencia de otros análisis e interpretaciones de la última década, que se han concentrado sobre todo en los problemas de la demanda educativa.

4.2. Cinco dimensiones de exclusión

En el marco del informe se determinan cinco dimensiones de exclusión, es decir, cinco posibilidades de estar hoy o mañana fuera de la escuela y del mapa del recorrido escolar.

- Dimensión 1: niños y niñas en edad de asistir a la educación inicial que no están en la escuela inicial o primaria.
- Dimensión 2: niños y niñas en edad de asistir a la educación primaria que no están en la escuela primaria ni secundaria, distinguiendo entre aquellos que nunca acceden a la escuela primaria, accederán en forma tardía, o han participado de ella por un tiempo restringido y abandonaron sin finalizar el nivel completo.
- Dimensión 3: niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la educación secundaria básica que no están en la escuela primaria ni en la secundaria.
- Dimensión 4: niños y niñas que están en la escuela primaria pero que están en riesgo grave de abandonar.
- Dimensión 5: niños, niñas y adolescentes que están en la escuela secundaria básica pero que están en riesgo grave de abandonar.

El informe destaca que los niños, niñas y adolescentes indígenas, afrodescendientes, con discapacidades o que viven en zonas rurales están en mayor riesgo de exclusión o rezago escolar. Los datos analizados demuestran que, en algunos países, la asistencia de la población en edad de estar en la secundaria alcanza a menos del 50% en las zonas rurales. También evidencian una clara vinculación entre la condición del trabajo infantil y la asistencia a la escuela; los estudiantes de entre 12 y 14 años que trabajan, si bien muchos están escolarizados, muestran tasas de asistencia menores que los que no trabajan. Además, en algunos países los niños y niñas afrodescendientes atraviesan más frecuentemente situaciones de ingreso tardío y fracaso escolar.

4.3. En Colombia se habla de desescolarización

Que dice la corte constitucional frente al tema de la tutela de la educación como derecho fundamental. Según se pudo establecer por información de las diferentes asociaciones de docentes del país, la Corte Constitucional advirtió que los colegios no están obligados a mantener en sus aulas a quienes en forma constante y reiterada desconocen las directrices disciplinarias.

Evaluación y Promoción en la Ley General de Educación (Artículo 96.) Permite la reprobación de estudiantes, sin restricción; por lo tanto, puede darse en todos los grados.

Permite la exclusión de la institución por bajo rendimiento y por mala disciplina bajo el cumplimiento de dos condiciones: que dicha sanción esté contemplada en el Manual de Convivencia y que se lleve el debido proceso. La promoción y el derecho a la Educación:

- No se vulnera el derecho a la Educación por pérdida del año (098 3-III-94).
- No se vulnera el derecho a la Educación por sanciones al mal rendimiento (596-7-XII-94).
- No se vulnera el derecho a la Educación por normas de rendimiento y disciplina (316-12-VII-94).
- No se vulnera el derecho a la Educación por la exigencia al buen rendimiento (439-12-X-94).
- No se vulnera el derecho a la Educación por expulsión debido al mal rendimiento o faltas de disciplina (439-2-X-94).

El derecho a la Educación lo viola el estudiante que no estudia porque viola el derecho de los demás. No se puede perturbar a la comunidad estudiantil ni dentro ni fuera de la

institución (Ejemplo: cuando un alumno comete un delito). Doctrina Constitucional sobre el derecho a la Educación:

- El derecho a la Educación no es absoluto, es derecho- deber. (tiene que cumplir con el Manual de Convivencia)
- El derecho–deber exige, en todos, deberes.
- El derecho-deber exige a los estudiantes un buen rendimiento académico.
- Todos los estudiantes tienen derecho a la disciplina y al orden.
- El derecho a los demás limita el derecho propio a la educación y al libre desarrollo de la personalidad.
- El derecho a la Educación permite sancionar a los estudiantes por bajo rendimiento académico, hasta la exclusión.
- El bajo rendimiento vulnera el derecho a la Educación de los estudiantes que rinden y aprovechan el tiempo.

Si los padres escogen para sus hijos la educación privada, quedan obligados al pago de las pensiones, por lo tanto, la Corte no encuentra configurada violación a los derechos fundamentales la no renovación del contrato de matrícula con base en el causal de atraso y no pago de pensiones por parte de los padres de familia.

Esta sala es enfática en señalar que el deber de los estudiantes radica desde el punto de vista disciplinario, en respetar el reglamento y las buenas costumbres. Destacó a la vez que los estudiantes tienen la obligación de mantener las normas de presentación en los colegios, así como los horarios de entrada y salida de clases, descansos, salidas pedagógicas, y las diferentes actividades realizadas en la institución; igualmente el estudiante deberá conservar el debido comportamiento y respeto por sus profesores y compañeros.

5. Marco Contextual

Chía es un municipio colombiano en el departamento de Cundinamarca, ubicado sobre un asentamiento existente desde época precolombina, se le conoce como La Ciudad de la Luna, en referencia a la etimología de su nombre. Con 126.647 habitantes aproximadamente, es el municipio más poblado de la Sabana de Bogotá. La oferta cultural es visible a través del Centro Histórico y Parque Principal de Chía, desde hace varios años el parque principal y sus portales de acceso son de uso peatonal exclusivo. En el interior hay cafés, restaurantes y se encuentra la sede de la Alcaldía del municipio, así como la parroquia de Santa Lucía. Puente del Común. Se trata de una de las obras de ingeniería civil en el Virreinato. El Castillo Marroquín. Es un edificio del arquitecto francés Gastón Lelarge. Es patrimonio cultural y se utiliza para eventos y reuniones de diversos tipos. Por otra parte, el clima, es muy similar al de Bogotá

5.1. Breve reseña histórica de la Institución educativa

Fue creado por ordenanza de la honorable asamblea Departamental por el mes de noviembre de 1950 y parece que comenzó a funcionar en el año siguiente o en el año 1952, siendo secretario de Educación de Cundinamarca el doctor Jesús Casas Enrique, hijo del ilustre varón don José Joaquín Casas Castaña cuyo nombre ostenta con orgullo nuestro plantel educativo. El primer Rector don Santiago Pereira García y su secretario don José J. Cierra Casas quienes abrieron las puertas a la niñez anhelante del saber y fue así como reiniciar los cursos 5 elemental primero, segundo y tercero de bachillerato.

Con el fruto de esta visita se produjo la resolución número 3966 del 6 de noviembre de 1964, mediante la cual se aprueban todos los estudios de bachillerato, existentes en el Colegio José Joaquín Casas de Chía y en razón de ella se proclamó el primer grupo de bachillerato que dio comienzo a una serie ininterrumpida de jóvenes entusiastas que año tras año ha venido obteniendo su título de bachilleres e ingresando a la universidad, unos, y otros al trabajo pero todos haciendo gala de su formación integral y dando ejemplo de mortalidad y suficiencia.

Sería interminable la lista de educadores que han desempeñado los puestos directivos del colegio José Joaquín Casas de Chía, pero todos ellos se han distinguido por espíritu de servicio a la comunidad y el mayor celo comunicativo.

5.2. Información del establecimiento educativo

Nombre Establecimiento	I.E. Jose Joaquin Casas
Zona:	URBANA
Dirección:	Av Bolivar Cl 18
Teléfono:	8626570
Tipo Establecimiento	Institución Educativa
Genero:	Mixto
Niveles:	Preescolar - Básica primaria Básica secundaria Media vocacional
Jornadas	Única y Noche
Carácter	Técnico / Académico
Modelo Educativo	Programa para jóvenes en extra-edad y adultos, Educación tradicional, Aceleración del aprendizaje, Cafam, Ser
Discapacidades	Transtorno Del Espectro Autista, Sv-Baja Visión, Di-Cognitivo, Sv-Ceguera, Otra Discapacidad, Síndrome De Down, Hipoacusia o Baja Audición
Numero De Sedes:	2
Calendario	A

Fuente: (PEI José Joaquín Casas, 2014)

Tabla No.5 Información Institución Educativa

El horizonte institucional presenta:

Misión	Visión
<p>“La I.E. José Joaquín Casas de Chía ofrece modelos educativos diferenciados con metodologías específicas, para brindar a los niños, jóvenes y adultos una educación para el desarrollo humano que fortalece sus responsabilidades sociales y mejora su calidad de vida.”</p>	<p>“En el año 2020 la I.E. José Joaquín Casas de Chía será reconocida por su liderazgo en la implementación de modelos educativos diferenciados que atiende las necesidades educativas de la población, a través de una formación integral desde niños hasta adultos mayores, que vivencien los valores vitales y éticos, presentando un alto desempeño académico, desde sus responsabilidades sociales mejorando su calidad de vida.”</p>
Filosofía	
<p>La filosofía de la institución educativa está enmarcada: “...dentro de los principios de desarrollo a escala humana, con formación para la vida y el trabajo; identificándolo como un ser pluridimensional que integra sus dimensiones biológica- sexual, psicosocial, estética, ética, artística y cognitiva con el fin de expresar su pensamiento de forma participativa y holística para convivir sanamente en una sociedad globalizada en permanente cambio.”</p>	
Valores	Principios
<p>“Actuará orientada por el respeto y el amor hacia sí mismo, hacia los demás y hacia su entorno natural y social. Respeto</p> <p>Reconocerá que como personas y miembros de una comunidad deberán cumplir con compromisos, derechos y deberes adquiridos. Responsabilidad</p> <p>Obrarán con justicia frente a diferentes situaciones en las que se vean comprometidos dentro y fuera de la institución. Justicia</p> <p>Reconocerán las diferencias que caracterizan lo esencial de cada ser humano. Tolerancia</p> <p>Tendrá derechos y obligaciones, podrán elegir y ser elegidos, participarán con el talento humano en la proyección de la comunidad. Igualdad</p> <p>Propenderán por la consecución del bien propio y común en el desarrollo de sus actividades institucionales. Solidaridad.</p> <p>Actuar con rectitud, decencia y transparencia, comportándose y expresándose con coherencia y sinceridad en todas sus acciones. Honestidad.”</p>	<p>Se propiciará un ambiente institucional donde los integrantes de la comunidad educativa obren con justicia tolerancia y respeto. Se fomentará el respeto a la igualdad humana y a la convivencia en armonía con el desarrollo pleno de la personalidad y la pluralidad.</p> <p>La Institución ofrecerá una orientación dentro de un ambiente basado en la responsabilidad.</p> <p>Se practicará el principio de igualdad y participación democrática en la conformación de los órganos del gobierno escolar y demás actividades que se realicen en el plantel.</p> <p>Habrà celeridad y oportuna atención de los integrantes de la comunidad educativa y especialmente cuando se trate de contribuir en la formación integral de los estudiantes.</p> <p>Se obrará conforme al principio de solidaridad social, respondiendo con acciones humanitarias en beneficio de la comunidad.</p> <p>Se garantizará el acceso al conocimiento y deberá manejarse con el rigor que demanda la ciencia y la tecnología, respetando las diferencias como base fundamental en la adquisición de nuevos conocimientos.</p> <p>Se vivenciará el amor a través de acciones de comprensión, apoyo, afecto y solidaridad hacia los diferentes miembros de la comunidad educativa y familiar.”</p>
Objetivo Institucional	
<p>“Brindar una educación humana de calidad, con modelos educativos diferenciados a niños, jóvenes y adultos, potencializando sus capacidades y habilidades para mejorar su calidad de vida y la de su entorno.”</p>	

Fuente: (PEI José Joaquín Casas, 2014)

Tabla No. 6. Horizonte institucional

III. Capítulo Tro.

“El rey está atrapado” o “el rey no tiene escapatoria”

“Hacer un **análisis del significado de las piezas del juego**, por el paralelismo existente entre ellas y la jerarquía social medieval e incluso posterior. Por ejemplo, el peón simboliza la clase media-baja de la sociedad. Es la figura más abundante y de menor valor, y su disposición inicial en la batalla que representa el juego se explica cómo carne de cañón o como protección de las piezas de mayor valor (los estamentos más altos). La torre corresponde con las torres o almenas de una fortificación por situarse en los extremos de la misma, esta explicación no justifica el porqué del movimiento de la misma. El caballo, se relaciona con el movimiento particular, esta relacionada con la capacidad de saltar del animal, su agilidad y con el hecho de “llevar un jinete” montado encima. Respecto al alfil, su rol se entiende como el de un militar o el de un funcionario ligado a la corte, el movimiento de la pieza permite confiere cierta autoridad a la misma, ya que es capaz de realizar ataques no frontalmente, buscando huecos y debilidades difíciles a la vista (de ahí su valor).”

Retomado: <https://latrompetadejerico.wordpress.com/2014/04/23/jaque-mate/>

Apartado 7. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

6. Diseño metodológico

En este capítulo se presentan aspectos metodológicos que conforman el proceso de investigación, tales aspectos están relacionados con el paradigma, el enfoque, el tipo de estudio, el diseño, la línea de investigación, la selección de técnicas e instrumentos de recolección de la información y la descripción de la población.

6.1.Paradigma

De acuerdo con Martínez (como se citó en Alvarado, L. J., & García, M., 2008) un paradigma es el modelo a seguir por los investigadores en un campo de acción específico. En esta investigación el paradigma es socio-crítico, el cual “se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo” (Alvarado, L. J., & García, M., 2008, p.190).

En coherencia con lo anterior, la crítica está dirigida a la racionalidad técnica de la evaluación, en cuanto interesa la formalidad del proceso, es decir, recolectar y aportar información sobre el nivel de cumplimiento del evaluado, sin mayor profundidad en el propósito formativo para que se tome conciencia del rol que se desempeña, y a partir de ello, se reconstruya de forma sucesiva la práctica evitando la rutinización de la enseñanza.

Esta reconstrucción del quehacer profesional, será real si la reflexión es individual y colectiva, actuando en un equipo y en un contexto. De este modo, se crea una cultura institucional en torno a la autoevaluación no solamente de docentes sino de los distintos actores educativos en cuanto a lo pedagógico y actitudinal.

6.2. Enfoque

El enfoque metodológico es holístico o comúnmente llamado mixto. Entendido como la recolección de datos cuantitativos y cualitativos para realizar un análisis, producto de la información obtenida (Hernández Sampieri y Mendoza, 2008). Con este enfoque se pretende alcanzar una visión completa del tema estudiado, durante este proceso, se realiza una recolección de la información, permitiendo una posición crítica frente a la evaluación anual de desempeño docente y a la vez plantear una alternativa basado en la constitución de colectivos de autoevaluación, correlacionando la postura del investigador y la opinión de los docentes participantes en la investigación.

6.3. Tipo de estudio

El tipo de estudio es descriptivo analítico. Con las investigaciones de alcance descriptivo se “busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de

personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P., 2010).

En particular, se recolecta información de manera conjunta sobre el concepto, proceso y procedimiento que orientan la evaluación de los docentes al servicio de la educación estatal, para sistematizar experiencias identificando potencialidades y limitaciones del sistema, con el objetivo de plantear una alternativa para favorecer el desarrollo personal y profesional.

6.4. Diseño

Los diseños de investigación se pueden clasificar en transeccionales y longitudinales. En esta investigación es transeccional, su propósito es “recolectar datos en un solo momento” (Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P., 2010, p. 154). De modo que, la información se recolecta con la aplicación de dos técnicas, encuesta y entrevista, en un tiempo determinado, para finalmente analizar los resultados.

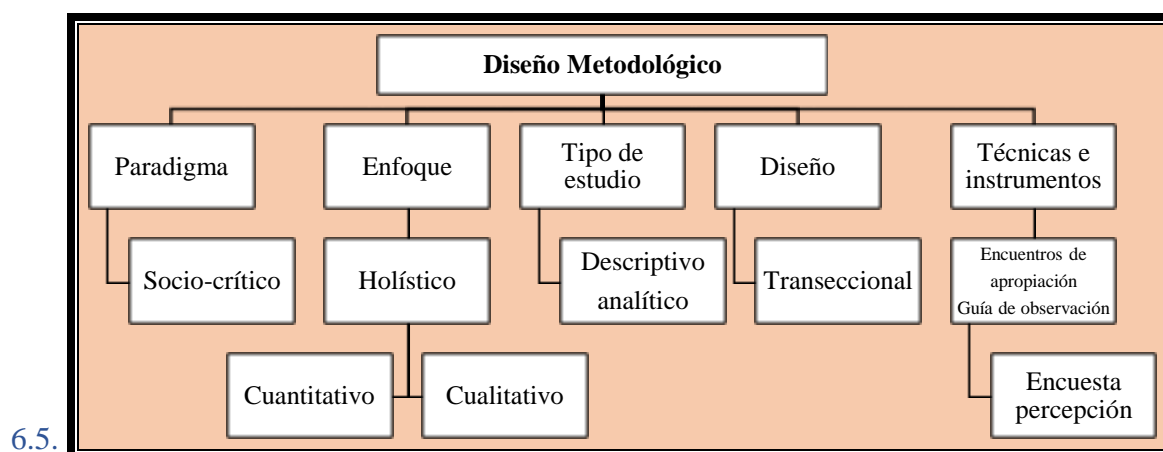


Figura 1. Aspectos metodológicos de la investigación

6.6. Etapas, en la construcción de los instrumentos

En coherencia con el objetivo de investigación, las técnicas empleadas permitieron recolectar y analizar la información específica, utilizando encuesta de percepción como instrumento, a través de indicadores y preguntas, suscitados de la revisión de fundamentos teóricos y normativos.

Como se observa en el gráfico siguiente, fue necesario la revisión de la literatura con miras a construir un marco conceptual, como segunda fase se identifican y apropian las categorías, parte del desarrollo de la tercera fase, se propone la contextualización y el acercamiento a la población, como cuarta y última fase, es el reconocimiento y comprensión de la realidad con base en el análisis de información, conclusiones -resultados- y sugerencias.

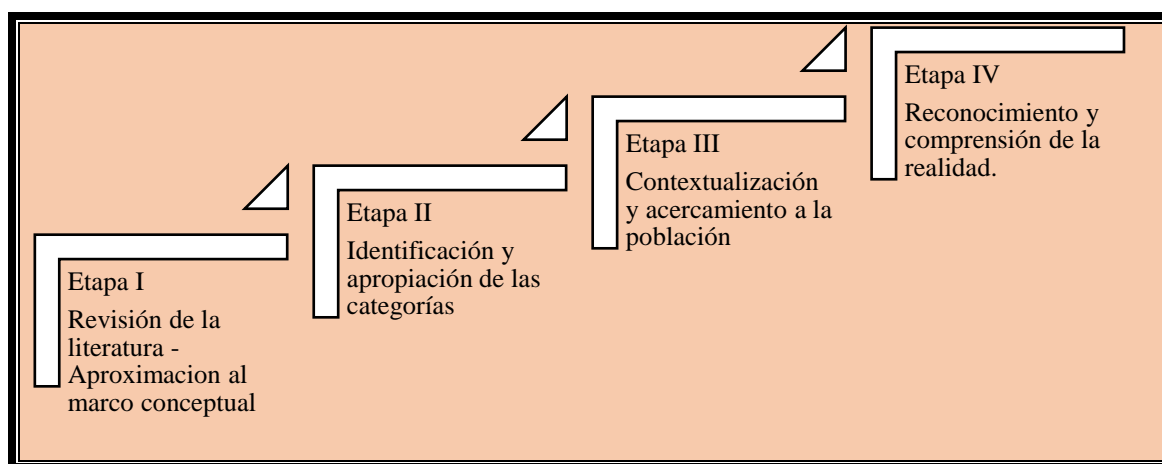


Figura 1. Etapas en el desarrollo de la investigación

6.7. Población - muestra

Se tiene como población -objeto- o actores - protagonistas de estudio los estudiantes, se toma una muestra no probabilística por conveniencia en donde como lo manifiesta

(Navarrete, 2000 p 169) “Las unidades de la muestra se autoseleccionan o se eligen de acuerdo a su fácil disponibilidad”. Por lo tanto, el criterio de selección de los grados fue desde sexto hasta noveno de básica secundaria, se determinó por observar que son grados donde se encuentran mayores problemáticas en bajo rendimiento escolar y problemas de convivencia y por ser una transición para los estudiantes a su educación media en donde se encuentran con mayores responsabilidades y aumentan los problemas en el clima escolar de los diferentes cursos.

Participó en el estudio, con un total de 35 estudiantes, de los cuales el 64 % son de sexo femenino, 36% de sexo masculino, encontrando una edad media de 11 años.

Para implementar el diseño metodológico, fue necesario construir instrumentos que facilitaran la participación de las personas, por lo tanto, se utilizaron como primera técnica **la Encuesta de percepción:** la convivencia escolar y rendimiento académico de los estudiantes en donde cada uno manifestará su comprensión del tema. El instrumento estuvo a disponibilidad de los estudiantes para diligenciarlo – Medio virtual, plataforma. Anexo B

Como segunda técnica, la observación se registró a través de **Guía de observación,** estructura en tres categorías Interacciones sociales, Lenguaje, Emocionalidad para el desarrollo del encuentro de apropiación, este permitió apoyar procesos de formación y fortalecimiento, igualmente permitió chequear el reconocimiento del territorio mediante el instrumento mapa construido por los estudiantes en donde se expresan sentimientos y emociones sobre los espacios del colegio en los cuales tienen convivencia a diario, lo anterior permite reconocer las fortalezas y debilidades de las interacciones en los espacios para generar propuestas concretas para un cambio de la realidad. Anexo C

En tercer lugar, se construyó **Guía, encuentro de apropiación**, organizada desde un escenario de presentación, objetivo de la sesión, definición de roles y responsabilidades, indicadores para la creación de los mapas, construcción de convenciones, preguntas generadoras, Criterios para graficar el mapa de territorio, conflicto y relaciones

IV: Capítulo Crto.

“La Dama, protege al rey, la pieza más importante.”

“Muchas personas ven al rey como una figura débil que puede provocar aprietos en más de una partida si no se defiende bien. Pero si uno analiza la situación se da cuenta de que esto no es así. El rey es la figura más deseada por el enemigo por ser la más importante pieza del tablero. **La caída del rey supone la caída del “ejército de piezas”**. Por lo tanto, por muy poderoso que pueda ser un ejército, si no protege bien a su rey, podría verse derrotado en una batalla. Respecto a la escasa capacidad de movimiento del mismo, se supone que el rey solía ocupar un campamento desde el cual dirigía las operaciones y que para moverlo era necesario realizar grandes cambios. Aun así, he encontrado diversas teorías al respecto, aunque ninguna me ha parecido muy clara o lógica.”

Retomado: <https://latrompetadejerico.wordpress.com/2014/04/23/jaque-mate/>

Apartado 8. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

7. Análisis de la información

La investigación se enfocó inicialmente, en revisar literatura para identificar las categorías que fueron referentes para el análisis. Después, se diseñaron y aplicaron dos técnicas utilizando cuestionarios: una encuesta con el ánimo de identificar las tendencias teóricas y técnicas que presenta la evaluación a nivel personal e institucional y, una entrevista, para ampliar experiencias y opiniones.

El primer análisis está relacionado con datos sociodemográficos y conformación de tipos de familias, esta información está dada desde sub- categorías que amplían y profundizan la información relevante de los estudiantes involucrados.

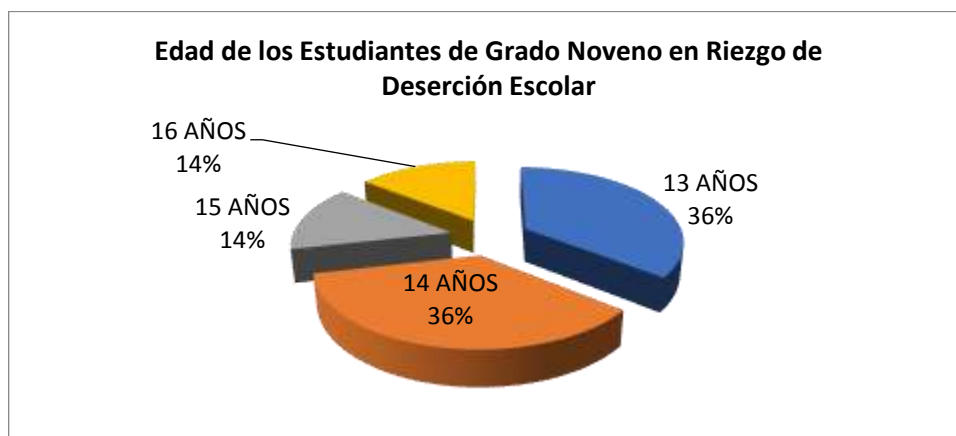
Participó en el estudio, con un total de 35 estudiantes, de los cuales el 64 % son de sexo femenino, 36% de sexo masculino.

También participaron 10 docentes de básica secundaria de los cuales el 50% hombres y el restante mujeres.



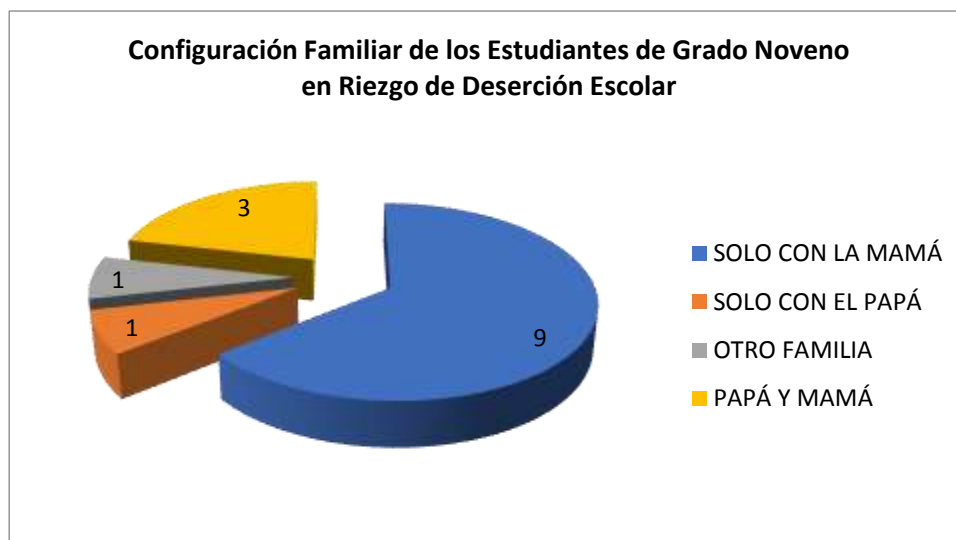
Gráfica No. 1. Representación de género en la investigación

Las edades de los estudiantes son un factor importante dentro de su caracterización, estos estudiantes pertenecientes a grado noveno y de acuerdo a los parámetros de escolaridad del MEN la edad adecuada para este grado es de los 13 a los 14 años de edad, aquellos estudiantes que sobrepasan esta edad se consideran en condición de extra edad escolar. La proporción de las edades de los estudiantes seleccionados son las siguientes:

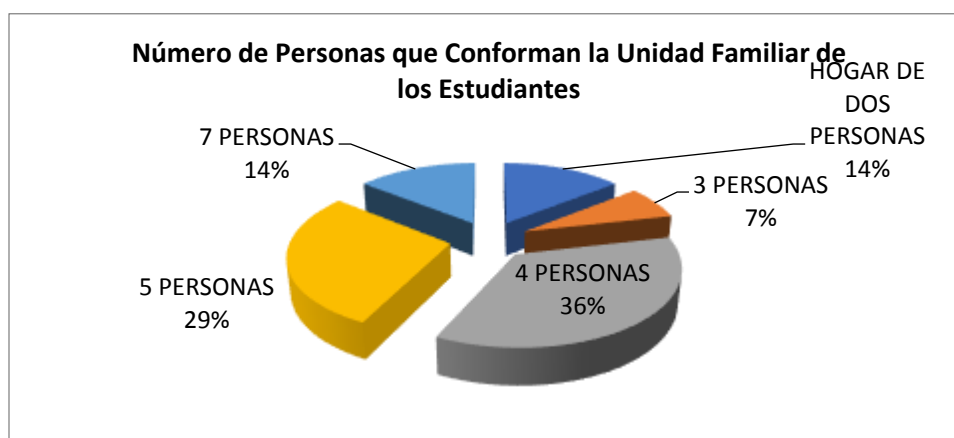


Gráfica No. 2. Representación de el ítem edad de los estudiantes vinculados

La configuración familiar es una categoría de análisis importante dentro de esta investigación, aunque la mayoría de estudios establecen que los hijos que habitan con uno solo de sus padres tienen desempeño más bajo que los pares que habitan con ambos padres biológicos, no existe consenso respecto a la magnitud del efecto o la relación causal de los efectos (Santin & Sicilia, 2013), las familias de los estudiantes escogidos están configurada de la siguiente manera:



Gráfica No.3. Configuración de la familia



Gráfica No. 4. Número de personas que conforman la familia

Existen otras variables familiares de orden más instrumental que tienen efecto sobre el logro académico (Lozano, 2009). La Rocque, Kleiman y Darling (2011) concluyeron que la implicación de los padres se asocia con una mayor asistencia a clases, mejores resultados en evaluaciones escolares, tasas más altas de egreso de niveles escolares superiores y menor repetición de grados. En un meta-análisis sobre la implicación de los padres y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria, Hill y Tyson (2009) observaron que existen distintos tipos de involucramiento, y que cada uno tiene distintos niveles de asociación con los resultados académicos. El primer tipo es la socialización académica, ésta incluye la comunicación de los padres sobre sus expectativas acerca del desempeño académico de sus hijos y la valoración de la educación, así como la discusión sobre estrategias de aprendizaje (Sánchez y Valdés, 2011). La socialización académica constituye un andamiaje promotor de la autonomía, independencia y habilidades cognitivas en el estudiante.

El segundo tipo es el involucramiento escolar, el cual tiene menos efecto que la socialización académica, pero también impacta el desempeño académico. El involucramiento se basa en la participación en actividades escolares más de tipo administrativo, tales como la sociedad de padres, la organización de actividades para recaudar fondos para la escuela, etc. Por último, el tercer tipo es el involucramiento en casa, que agrupa un rango de actividades que van desde proporcionar a los hijos un ambiente apropiado para el estudio (materiales, libros, espacio de trabajo, etc.) hasta el monitoreo y revisión de la tarea en casa. Sin embargo, ayudar con la tarea mostró, en algunos casos, asociación inversa con el rendimiento. No obstante, otros autores han encontrado resultados contradictorios. Por ejemplo, Ferguson (2006) mostró que los

niños cuyos padres dedicaban tiempo a ayudarles con la tarea tuvieron 36% más probabilidad de lograr resultados académicos exitosos.

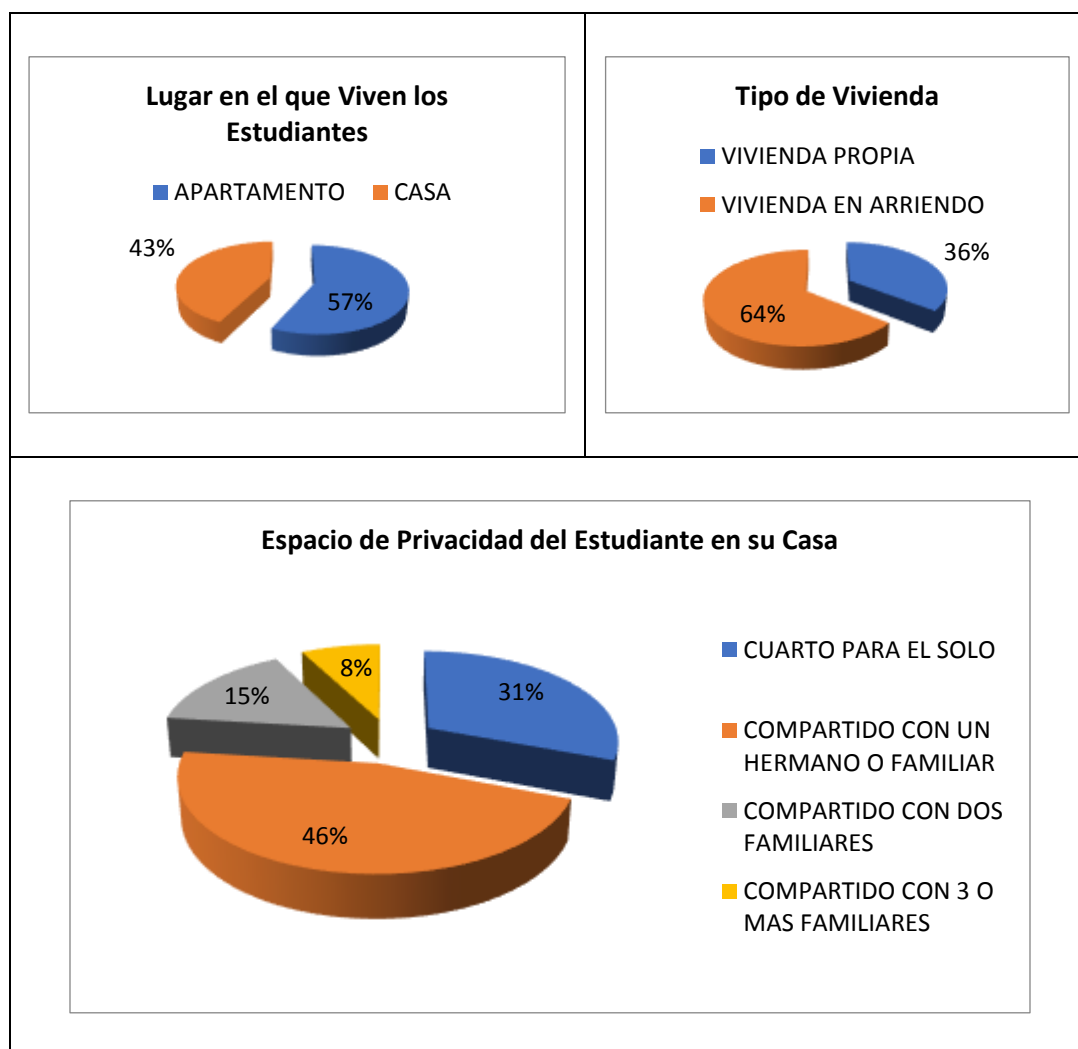
Queda claro el efecto que distintas variables familiares tienen sobre el logro escolar. Sin embargo, hasta la fecha son escasos los estudios realizados en México en los que se identifiquen variables del entorno familiar que contribuyan a la configuración de los perfiles estudiantiles asociados con el desempeño académico. Describir estos perfiles, como apuntaron Da Silva et al. (2010), proporcionaría información útil para los agentes implicados en la educación, dotándolos de elementos para la comprensión del desempeño de los estudiantes, así como para la planeación de estrategias diferenciadas, orientadas a la atención oportuna de estudiantes que así lo requieren. Por lo tanto, el objetivo del presente estudio fue identificar perfiles de estudiantes de secundaria basados tanto en el rendimiento académico como en variables propias del entorno familiar.

Igualmente, preguntas relacionadas con lugar donde vive el estudiante, tipo de vivienda y espacio de privacidad en casa, corresponden con aspectos relacionados con el nivel socio-económico. Varios estudios han demostrado la relación lineal entre el nivel socioeconómico de la familia y el logro académico (Cervini, 2002; Gil, 2013; Jadue, 1997; Suleman et al., 2012). En una investigación con estudiantes de secundaria Suleman et al. (2012) analizaron la asociación de tres variables de índole socioeconómica (ingreso mensual familiar, nivel educativo de los padres y nivel ocupacional de los padres) con el rendimiento académico. Sus resultados mostraron que los estudiantes que tuvieron mejores puntuaciones académicas fueron aquellos cuyos padres tenían más altos ingresos económicos, así como mayores niveles educativos, con ocupaciones laborales más de tipo profesional. En un estudio similar, Gil (2013) analizó

la relación del nivel socioeconómico y el rendimiento escolar de más de 65,000 estudiantes de primaria. Para ello construyó un índice socioeconómico en el que incluyó tres dimensiones: cultural (nivel de estudios del padre, nivel de estudios de la madre y número de libros en el hogar), potencial económico (nivel ocupacional del padre, nivel ocupacional de la madre, computadora en casa, conexión a internet en casa y servicio de televisión digital en casa) y recursos de apoyo al estudio (lugar para estudiar en casa, mesa de estudio, material de consulta y apoyo escolar). Encontró una relación significativa entre las tres dimensiones del índice de nivel socioeconómico y los puntajes en competencia matemática, comunicación lingüística y científica.

Otro indicador del nivel socioeconómico es el hacinamiento en el que vive la familia. Esta variable, característica de los hogares menesterosos, produce tensiones familiares que afectan la concentración y la capacidad de retención, habilidades necesarias para enfrentar con éxito las tareas de aprendizaje (Jadue, 1997; Segretin et al., 2009). Goux y Maurin (2005), analizando los datos de 80,000 hogares en Francia, encontraron que la probabilidad de repetir grado en primaria y secundaria se incrementa de manera altamente significativa a medida que el número Familia y rendimiento académico: configuración de perfiles estudiantiles en secundaria Alicia Chaparro, Coral González y Joaquín Caso Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 18, Núm. 1 / IIIDE-UABC 55 de personas por habitación en casa aumenta. Asimismo, encontraron que el tamaño de la familia se relacionó negativamente con la cantidad de implicación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. Al respecto, Alomar (2006) señaló que las familias más grandes tienen menos oportunidad de proporcionar suficiente retroalimentación sobre las habilidades académicas de los estudiantes.

Las siguientes gráficas corresponde al factor económico familiar, la muestra seleccionada arrojó los siguientes resultados:



Gráfica No. 5. Factor económico familiar

Preguntar y analizar por los recursos económicos de sostenimiento, implica considerar que, aunque el nivel socioeconómico guarda una estrecha relación con el capital cultural de la familia (Bourdieu, 1979), se ha visto que este último tiene un mayor poder explicativo sobre el logro académico (Cervini, 2002, Cheung y Andersen, 2003; Darin, 2012; Grayson, 2011). De acuerdo con Bourdieu (1979), el capital cultural puede concebirse de tres formas: a) incorporado, que es el resultado de la socialización del individuo, proceso de

imposición y adquisición de arbitrios culturales, realizada primariamente por la familia y de acuerdo con la clase social de pertenencia; b) objetivado, que se conforma a través de los bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, películas, etcétera, y c) institucionalizado, que constituye una forma de objetivación particular, al corresponder a los títulos escolares.



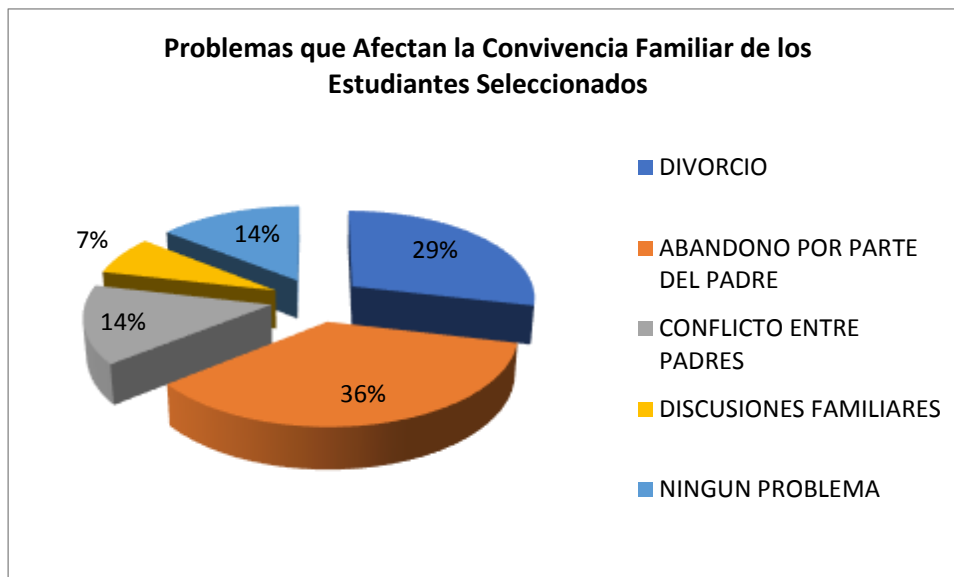
Gráfica No. 6. Recursos Económicos de sostenibilidad
estrecha relación con capital cultural de la familia

Para analizar los problemas que afectan la convivencia, es necesario primero identificar que en la convivencia familiar las personas aprenden algunos significados y gran parte de los símbolos que les permiten ejercer su capacidad de pensamiento, por lo que es posible modificar su *repertorio* al usarlo en la acción y en la interacción sobre la base de la *interpretación de la situación*, ya que en la interacción social las personas amplían sus horizontes de sentido y así su capacidad de acción. En este sentido conocer las versiones (Spink, 2000) sobre convivencia familiar implicó, establecer las reflexiones posteriores de los estudiantes involucrados, conocer sentidos y significados que circulan en ellos. La interacción familiar es el proceso que posibilita un espacio común negociado de construcción de significados entre los miembros de forma interactiva y simultánea. Para el interaccionismo

simbólico la interacción es el espacio, la unidad que posibilita el self y la sociedad: por medio de la interacción y la simbolización se generan ambos, se mantienen o cambian permanentemente. La interacción social es pues lo que posibilita una realidad negociada.

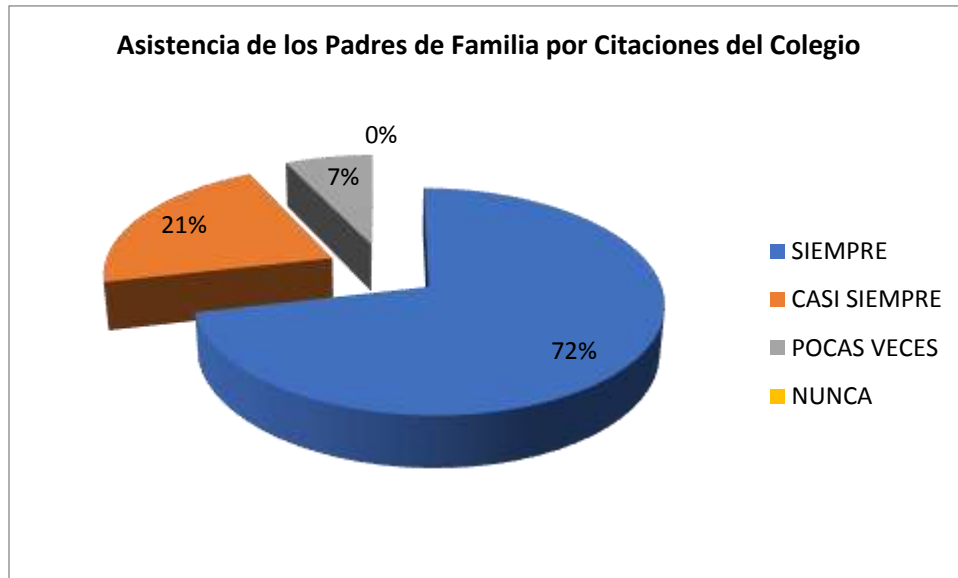
La convivencia familiar a la luz de otras categorías que tipifican el sistema explicativo del interaccionismo simbólico, tales como las siguientes: por una parte, la familia se entiende como una forma organizativa (Rentería, 2004; Rentería & Carvajal, 2006) particular en la que es posible identificar interacciones e, igualmente, experimentar e interpretar diversos tipos de papeles, normas, acuerdos de convivencia, así como el mantenimiento o la reproducción de la dinámica social mayor en la que está inmersa. Asumir la familia de esta forma permite considerar diferentes formas de agruparse, por parte de las personas para construir un espacio de existencia compartido, mediado por vínculos afectivos y por la construcción del compartir cotidiano. Lo anterior amplía el panorama sobre las concepciones hegemónicamente tipificadas de familia.

El contexto social y familiar tienen un impacto decisivo en el ámbito escolar, los estudiantes que enfrentan conflictos familiares graves manifiestan dificultad para atender y concentrarse, algunos de ellos con conductas inapropiadas que propician constantes reportes. Estos factores que hemos mencionado favorecen un clima de violencia en los hogares y en las escuelas, no solo violencia directa sino también una forma de violencia oculta que obliga a la búsqueda de otras formas de abordar esta problemática desde las aulas.



Gráfica No. 7. Problemas que afectan la convivencia familiar

Según Icaza y Mayorga (1994), el acompañamiento familiar no sólo favorece el rendimiento escolar, sino que su influencia se ve reflejada en otras áreas del desarrollo puesto que mejora la autoestima, aumenta la motivación y confianza en el logro académico. Sin embargo, la escasez de tiempo por trabajo, la carencia de preparación académica, y el comportamiento de los jóvenes que están en edad adolescente en donde presentan actitudes de rebeldía son algunas de las principales causas de que el acompañamiento académico familiar no sea tan asertivo como se requiere. Según Correa, Fuentes, Tenjo y Maldonado (2016): “Una de las principales causas de la falta de hábitos de estudio de los adolescentes es que los padres no dedican tiempo a sus hijos, debido a las obligaciones laborales. Como consecuencia, los padres no conocen las rutinas que los adolescentes tienen y no pueden direccionar tales hábitos”



Gráfica No. 8. Asistencia de los padres de familia al colegio Vs. Acompañamiento familiar

El acompañamiento familiar no sólo favorece el rendimiento escolar, sino que su influencia se ve reflejada en otras áreas del desarrollo puesto que mejora la autoestima, aumenta la motivación y confianza en el logro académico. Sin embargo, la escasez de tiempo por trabajo, la carencia de preparación académica, y el comportamiento de los jóvenes que están en edad adolescente en donde presentan actitudes de rebeldía son algunas de las principales causas de que el acompañamiento académico familiar no sea tan asertivo como se requiere. Según Correa, Fuentes, Tenjo y Maldonado (2016): “Una de las principales causas de la falta de hábitos de estudio de los adolescentes es que los padres no dedican tiempo a sus hijos, debido a las obligaciones laborales. Como consecuencia, los padres no conocen las rutinas que los adolescentes tienen y no pueden direccionar tales hábitos”

7.1. Convivencia escolar

7.1.1. Interacciones sociales – estudiantes

En cuanto a las interacciones en la convivencia escolar en el grupo compuesto por 35 estudiantes, para un total del 100% de la población muestral, se identifica que:

- El 92% de los estudiantes identifica siempre cuidado en el espacio individual y colectivo, mientras que los docentes consideran que este aspecto solo alcanza un 33%.
- El 57% de los estudiantes responde que el grupo siempre coopera en las actividades propuestas en el grupo, y los docentes manifiestan en un 100% que esto siempre sucede.
- El 56% de los estudiantes identifica motivadores para la realización de las actividades, en tanto que los docentes manifiestan que en un 100% se evidencian los motivadores.
- El 54% de los estudiantes identifica la ayuda entre sus compañeros y a su docente, los docentes responden que esta ayuda se da en un 33%.
- El 14% de los estudiantes manifiesta que reconocen las normas de convivencia escolar frente al cuidado de sí mismos y de los demás, mientras que los docentes lo ven en un 33%.
- El 9% de los estudiantes refieren que proponen formas de solución a los conflictos, y los docentes refieren que se da en un 33% de las ocasiones.

De un 100% que equivale a un total de 35 estudiantes, manifiestan agrado así:

- Un 21% de la población que equivale a 7 estudiantes muestra agrado en laboratorios.
- Un 19% de la población que equivale a 7 estudiantes muestra agrado en terraza.
- Un 12% de la población que equivale a 4 estudiantes muestra agrado en audiovisuales.
- Un 12% de la población que equivale a 4 estudiantes muestra agrado en biblioteca.
- Un 12% de la población que equivale a 4 estudiantes muestra agrado en artes.
- Un 6% de la población que equivale a 2 estudiantes muestra agrado en patio.
- Un 6% de la población que equivale a 2 estudiantes muestra agrado en Zona de ajedrez.
- Un 6% de la población que equivale a 2 estudiantes muestra agrado en tecnología.
- Un 6% de la población que equivale a 2 estudiantes muestra agrado en Zona verde.

Razones que aportan para dicho agrado:

- Los laboratorios son lugares que les agradan porque hacen experimentos y aprenden cosas interesantes, la terraza les gusta por lo bonita y el sol que pueden recibir, el taller de artes porque hacen cosas que les gusta. Biblioteca y audiovisuales les agrada porque pueden aprender cosas y son espacios de entretenimiento. Les agrada el patio de preescolar, pero por su edad no pueden ingresar, en sus deseos esta volver a ser pequeños; la zona de ajedrez y el aula de tecnología en donde pueden divertirse, y la zona verde en donde juegan y hacen deporte.

Manifiestan que hay conflicto en los siguientes lugares:

- Un 67% de la población que equivale a 23 estudiantes dicen que el patio y la salida
- Un 33% de la población que equivale a 12 estudiantes dicen que la rampa

Manifiestan que observan peligro en:

- Un 42% de la población que equivale a 15 estudiantes dicen que en el balcón
- Un 26% de la población que equivale a 9 estudiantes dicen que en la terraza
- Un 16% de la población que equivale a 6 estudiantes dicen que en los pasillos y escalera

Manifiestan que no les gusta:

- Un 38% de la población que equivale a 13 estudiantes dicen que en el baño.
- Un 28% de la población que equivale a 10 estudiantes dicen que en tecnología 2.
- Un 14% de la población que equivale a 5 estudiantes dicen que en coordinación
- Un 14% de la población que equivale a 5 estudiantes dicen que en escaleras y pasillo
- Un 6% de la población que equivale a 2 estudiantes dicen que en la administración

Razones que dan:

- No les gusta los baños por los malos olores y desaseo, tampoco el aula de tecnología 2 ya que está justo al lado de su salón y los jóvenes de bachillerato hacen mucho ruido al entrar se empujan y amontonan, la coordinación pues dicen que hay violencia.
- Les parece peligroso: la terraza por la altura y las barandas, del mismo modo el balcón les parece un lugar peligroso por las barandas sueltas que tiene, el patio y su salida les parece conflictivo por que se generan peleas y desordenes en donde se pueden

caer generándose accidentes, y en ocasiones los golpean con balones sin darse cuenta quien fue. También las escaleras y los pasillos les parecen peligrosos por los empujones que se presentan y que en ocasiones han generado accidentes.

CONTRADICCIONES	TENDENCIAS	VACIOS
<p>Se encuentran contradicciones evidentes en las respuestas de estudiantes y docentes, en donde se puede percibir que para los estudiantes las interacciones sociales se encuentran en un nivel medio a satisfactorio debido a la construcción cultural y social en donde han estado inmersos, para ellos es normal un ambiente de conflicto y de poco reconocimiento del otro y su cuidado, haciendo evidente la distorsión de las relaciones humanas frente al respeto del próximo; esto según la cartografía se evidencia en el descuido de las zonas comunes como los baños en donde no les gusta permanecer.</p>	<p>La tendencia en la variable es la legitimación que se le da al patriarcado en donde se acepta como condición humana la negación de la dignidad y autonomía del otro y se establece una relación basada en el temor y el control, la cual es validada como fundamental y vital para la construcción de la convivencia del curso.</p>	<p>ente a las interacciones sociales en la convivencia es evidente la falta de respeto mutuo y colaboración en el grupo seleccionado que lleve a reflexiones de los desacuerdos para buscar alternativas de solución a los conflictos, por lo cual los estudiantes y docente se ven obligados a recurrir a otras instancias que propongan estrategias de intervención en los desencuentros, lo anterior se corrobora en la cartografía que refleja los lugares de más conflicto y que generan temor son aquellos en donde no hay baja presencia de docentes como el patio, los pasillos y las escaleras.</p>

Tabla No.7. Interpretación interacciones sociales

En cuanto a lenguaje en la convivencia siendo 35 estudiantes para un 100%, manifiestan que:

- Para un 60% de los estudiantes la postura al comunicarse genera un ambiente de atención y escucha, para los docentes esto se da en un 67% de las veces.
- El 54% de los estudiantes manifiesta que siempre se facilita la expresión de sentimientos y emociones en el grupo, mientras que los docentes expresan que esto se da en un 33%.
- Un 54% del grupo de estudiantes identifica que siempre hay respeto en el dialogo y la comunicación, en tanto que los docentes manifiestan que esto se da algunas veces en un 100%.
- Para un 40% de los estudiantes el tono de voz utilizado en las interacciones facilita la comunicación, a lo cual los docentes contestan que en un 33% de las interacciones se da siempre.

CONTRADICCIONES	TENDENCIAS	VACIONES
El grupo de estudiantes en más de un 50% identifica respeto en el dialogo y la comunicación lo cual es contradictorio con las respuestas de los docentes que perciben en un 100% de las ocasiones que algunas veces esto sucede; si se tiene en cuenta a Maturana quien expresa que el lenguaje es un rasgo	El grupo de estudio que esta permeado por la cultura y la adquisición de saberes (habilidades, creencias, mitos) los cuales se han dejado de generación en generación con problemas para encontrar la verdadera humanidad que se traduce desde el lenguajar, que se compone del lenguaje	Existe en el grupo de estudiantes un vacío en lo concerniente a la expresión de sentimientos y emociones, por la privación de lo que es humano en un mundo moderno que ha enseñado que lo valioso es lo comercial y lo que genera una ganancia en último lugar y devaluado se encuentra la manifestación

<p>cultural que nos define un modo de vivir juntos y como tal la conservación generacional; se puede inferir que hay una falla en la mediación esencial de relaciones de convivencia y por lo tanto en la construcción de la conservación personal y existencial.</p>	<p>cargado de emociones, lo cual ha sido un tema desconocido para la cultura de los estudiantes y para el proceso escolar.</p>	<p>de las emociones por considerarlas como símbolo de debilidad en la convivencia que otorga al otro poder sobre la relación.</p>
---	--	---

Tabla No. 8. Interpretación Lenguaje en la convivencia

7.1.2. Emocionalidad - estudiantes

- El grupo de estudiantes manifiesta en un 94% que siempre tienen cuidado por la institución, mientras que los docentes refieren que solo en un 33%
- Un 82% de los estudiantes identifican siempre situaciones de agresión verbal en el aula, mientras que los docentes consideran en un 67% que se dan algunas veces.
- Un 77% de los estudiantes refieren que siempre se presentan situaciones de agresión psicológica como chantaje, rechazo y exclusión, mientras que los docentes lo ven algunas veces en un 67%.
- Un 14% de los estudiantes manifiestan que siempre se da importancia a las necesidades de otros aun dejando de hacer sus cosas, y para los docentes esto se presenta siempre en un 33% de las ocasiones.
- El 11% de la población estudiantil manifiesta que siempre los integrantes del grupo deciden realizar acciones en pro del bien común o individual de los otros, en tanto, que para los docentes esto sucede algunas veces en un 100%.

- Un 9% de los estudiantes identifican siempre situaciones de agresión física en el aula, pero para los docentes en un 33% sucede algunas veces.
- El 46% de la población de estudiantes señala que nunca se evita realizar acciones que puedan dañar a otros, a lo cual los docentes expresan con el 67% que algunas veces sucede.
- Un 91% de estudiantes expresa que algunas veces se presentan situaciones en donde se ignore a uno de sus miembros, a lo cual los docentes respondieron en un 100% que también sucede algunas veces.
- Un 91% de los estudiantes expresa que algunas veces se mantiene el interés del grupo al participar o cuando se ausentan, y para los docentes esto sucede siempre en un 33%.

CONTRADICCIONES	TENDENCIAS	VACIOS
Se evidencia que el 94% de los integrantes del grupo manifiesta interés por el cuidado de la institución, pero los docentes contradicen esto al identificar que solo es el 33%, lo cual se da por la falta de reconocimiento de la dignidad humana, la cual se construye relacionamente en cada espacio de socialización dando el dominio de la autonomía de las personas	En lo referente a la emocionalidad se observan problemas en el grupo por el desconocimiento en el manejo y expresión de sus emociones, por lo cual recurren a establecer relaciones agresivas tanto físicas, verbales y psicológicas que conducen a la invisibilización de ellos mismos y del otro, con una autonomía distorsionada ya que no se establece auto respeto, respeto por los	Se observa en el grupo una forma de competencia y no cooperación lo cual niega nuestra forma humana de amor fundamentada en la unión y aparece la negación del otro que implica la negación de sí mismo reflejada en la agresión y la indiferencia. (Maturana 2002).

que es el ejercicio de la libertad, teniendo en cuenta que está ligada a las consecuencias de las acciones, ligada estrechamente a la ética del cuidado.	demás y por el ambiente, evidenciando falencias en la autoestima, autodeterminación y autoorganización	
--	--	--

Tabla No. 9. Interpretación Emocionalidad en la Convivencia

7.2. Rendimiento Académico

7.2.1. Determinantes psicológicos

- El 3% de la población que equivale a 1 estudiante presenta una necesidad educativa especial – retardo mental leve.
- Un 74% de la población que equivale a 26 estudiantes manifiestan interés por las actividades académicas.
- Un 63% de la población que equivale a 22 estudiantes manifiestan como imagen social de su rendimiento académico la irresponsabilidad.
- Para un 43% de la población que equivale a 15 estudiantes su visión social de estudiantes está definida en el incumplimiento de las actividades académicas por la indisciplina
- El 40% de la población que equivale a 14 estudiantes manifiestan como imagen ideal de su rendimiento académico compromisos de mejorar.
- El 29% de la población que equivale a 10 estudiantes expresa que sus padres les quitan o prohíben lo que les gusta, como forma de superar el fracaso escolar

CONTRADICCIONES	TENDENCIAS	VACIOS
Se evidencia que el 74% de los integrantes del grupo tienen interés por las actividades pedagógicas, pero al mismo tiempo tienen una imagen social de irresponsabilidad en su rendimiento académico.	Los estudiantes tienen una imagen social de irresponsabilidad frente a las actividades académicas, con un ideal de mejorar su rendimiento.	Se identifica que los padres tienen vacíos frente a las formas para superar los fracasos escolares, por lo cual recurren a estrategias de patriarcalismo en donde el poder y la agresión son la constante por el aprendizaje cultural y social arraigado en nuestra sociedad.

Tabla No. 10. Interpretaciones determinantes psicológicas

7.2.2. Determinantes Sociológicos

- El 100% de la población que equivale a 3 estudiantes que requieren algún tipo de terapia, tiene el apoyo de su familia para la asistencia a las mismas.
- Un 74% de la población que equivale a 26 estudiantes manifiestan que en sus hogares no se presentan discusiones familiares frecuentes.
- Un 74% de la población que equivale a 26 estudiantes expresan que en sus hogares predomina el respeto y la tolerancia.
- Para un 68% de la población que equivale a 24 estudiantes sus padres siempre aseguran que sus tareas sean realizadas y estudien para los exámenes

- El 46% de la población que equivale a 16 estudiantes manifiestan que la jornada contraria la comparten con sus padres.
- El 40% de la población que equivale a 14 estudiantes pertenecen a estrato socioeconómico dos.
- En un 34% de la población equivalente a 12 estudiantes pertenecen a familias compuestas por Padre, madre y hermanos.
- Para el 31% de la población equivalente a 11 estudiantes el padre tiene un nivel educativo universitario.
- El 31% de la población que equivale a 11 estudiantes su madre tiene un nivel educativo de bachillerato.

CONTRADICCIONES	TENDENCIAS	VACIOS
Se observa un buen proceso de apoyo familiar con los estudiantes lo cual debería favorecer un aprendizaje más rápido y minimizar el bajo rendimiento académico, pero al contrario la indisciplina ha llevado a no presentar las actividades y un bajo rendimiento.	La actitud de las familias en los procesos académicos de los estudiantes es de acompañamiento y seguimiento, así mismo se percibe un adecuado clima familiar.	El contexto sociocultural está privando a los estudiantes de los estímulos necesarios para el desarrollo de su personalidad, de la inteligencia y de la socialización, lo cual incide en el bajo rendimiento académico.

Tabla No. 11. Interpretación determinantes sociológicos

7.2.3. Determinantes pedagógicos

- Un 63% de los participantes que equivale a 22 estudiantes manifiesta que los profesores reconocen las virtudes de los estudiantes.

- Un 63% de la población que equivale a 22 estudiantes identifican una preferencia por el trabajo en grupo.
- Un 50% de la población que equivale a 3 estudiantes repitentes tienen problemáticas convivenciales relacionadas con las agresiones físicas, verbales y psicológicas.
- Un 34% de la población que equivale a 12 estudiantes manifiestan que se facilita el aprendizaje cuando se habla o se cuentan hechos o historias.
- Un 17% de la población que equivale a 6 estudiantes son repitentes.

CONTRADICCIONES	TENDENCIAS	VALOR
Aunque se pretende crear un clima de aula saludable para el desarrollo personal y cognitivo los conflictos y agresividad presente en el grupo no permiten el adecuado desarrollo de las actividades	Se identifica en el docente de aula un reconocimiento de las virtudes de los estudiantes, promoción de trabajo en grupo y metodologías innovadoras para la clase. Los estudiantes repitentes producen desequilibrios en el grupo por sus faltas de convivencia y agresividad.	Conflictos en las relaciones entre pares, lo cual redundando en un clima escolar negativo, con bajo desarrollo de competencias sociales y cognitivas.

Tabla No. 12. Interpretaciones determinantes pedagógicas

7.3. Correlación entre convivencia escolar y rendimiento académico

Frente a las situaciones que afectan el rendimiento académico se puede establecer que las problemáticas convivenciales de los estudiantes repitentes permean el grupo y el interés por las actividades pedagógicas de la siguiente forma:

- En un 4% las agresiones físicas, verbales y psicológicas siempre afectan el interés por las actividades pedagógicas, se identifica facilidad para la expresión de emociones y sentimientos de forma inadecuada siempre lo cual se produce por ver el lenguaje y emociones en un segundo plano tanto por estudiantes, docentes y padres, lo cual conlleva solo a identificar los logros escolares como lo único y primordial en el aula de clase.
- El 4% de problemáticas detectadas por extra edad generan siempre interés por las actividades, pero dificultad para expresión de sentimientos y emociones.
- Frente a las problemáticas de ausentismo familiar se puede observar en un 2% que algunas veces se le da interés a las actividades académicas y dificultad para expresar sentimientos; lo cual se refleja en la sociedad actual donde se mercantilizan las relaciones y se dan intercambios según lo que pueda la persona recibir de otra u otros dejando atrás lo que nos hace humanos el lenguaje y las emociones entrelazadas en las conversaciones.
- El 2% de alumnos que busca relaciones amorosas se convierte en problemática porque solo algunas veces tienen interés por las actividades académicas y manejo inadecuado de su expresión emocional.

- Los estudiantes repitentes que no tienen ninguna problemática convivencial reflejan en un 9% que siempre tienen interés por las actividades académicas, y algunas veces facilidad para expresión de sentimientos y emociones.

7.4. El rendimiento académico frente a la solución de conflictos

- Para los estudiantes que tienen una imagen social de irresponsabilidad en un 6% se identifica que nunca son capaces de proponer formas de solución de los conflictos.
- En el caso de los estudiantes que tienen una imagen social de responsabilidad en un 2% refieren que algunas veces son capaces de proponer formas de solución a los conflictos y otro 2% de esta población manifiesta que siempre proponen formas de solucionar conflictos.

7.5. Repercusiones familiares en manifestación emocional de estudiantes

- En cuanto a las formas que tiene la familia para superar los fracasos académicos los estudiantes que son castigados físicamente en un 5% algunas veces realizan acciones para el bien común del grupo evitando dañarlos en algún aspecto.
- Los estudiantes que sus padres utilizan el dialogo como forma de superar los fracasos académicos en un 5% siempre realiza acciones por el bien común del grupo y evitar realizar acciones que dañen a otros.
- Un 5% de los estudiantes en donde no utilizan alguna como forma de superación de los fracasos escolares algunas veces realizan acciones comunes en pro del bien común y evitan realizar acciones que dañen a los otros.

- El 4% de los estudiantes que utilizan sus padres el prohibir o quitar cosas que le gustan nunca realizan acciones comunes en pro del bien común y evitar realizar acciones que dañen a los otros.
- Un 4% de los estudiantes que sus padres regañan con palabras hirientes o groserías nunca realizan acciones comunes en pro del bien común y evitar realizar acciones que dañen a los otros.
- El 4% de los estudiantes que sus padres utilizan el dialogo como forma de superación de fracaso escolar nunca realizan acciones comunes en pro del bien común y evitar realizar acciones que dañen a los otros.
- Un 4% de los estudiantes que son castigados físicamente para superar los fracasos académicos nunca realizan acciones para el bien común del grupo evitando dañarlos en algún aspecto.

Ahora bien, con base en los objetivos específicos se presenta un breve análisis e interpretación de información construida con el interés en construir nuevas categorías que faciliten el diseño de la guía de caracterización de población que presenta riesgo de desescolarización por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia estudiantes de Básica Secundaria.

Algunos autores afirman que es básicamente es un fenómeno multicausal, ya que muchos son los factores que en esta intervienen, desde el comportamiento de los niños, y los hogares como agentes cruciales al tomar la decisión de continuar, pasando por el proceso de enseñanza-aprendizaje de los centros educativos, hasta el entorno en el cual viven y se

desarrollan los niños y las familias. El hecho de que exista el problema de deserción escolar, conlleva a que los individuos detengan la posibilidad de continuar con sus estudios y a su vez dejen de incrementar su nivel de bienestar social, y de ingreso económico.

La deserción al igual que la repitencia escolar, siguen siendo problemas graves y en muchos casos sin respuestas inmediatas para resolverlos. Algunos autores afirman que la deserción se asocia comúnmente al desempleo a largo plazo, la pobreza, las perspectivas sombrías de salud, la dependencia prolongada de la asistencia pública, la maternidad individual, a la apatía política juvenil, y a la delincuencia común (Cabus y De Witte, 2011; Bjerk, 2012). Sin embargo, otros autores, han argumentado, que es un poco ingenuo hacer este tipo de asociaciones, ya que no implica necesariamente causalidad (Guimarães & Sampaion, 2010; Cratty, 2012). De hecho, es cada vez más reconocido que se requiere precaución en la interpretación de tales correlaciones, ya que, la decisión de abandonar la escuela puede ser impulsada por factores exógenos, o incluso puede ser el resultado de defectos sistémicos, más que los factores intrínsecos de los jóvenes implicados (De Witte & Rogge, 2013). Sin embargo, ciertos autores coinciden en afirmar que la desigualdad sociocultural, puede provocar el abandono escolar prematuro, así como también problemas de salud, y pobreza (Eicher et al. 2014 y Gibbs & Heaton, 2014).

En general el desarrollo del ser humano, es definido, por el sistema complejo de relaciones y los múltiples niveles del ambiente donde convive. El cual, a su vez, está conformado por diferentes niveles organizados jerárquicamente, que incluyen el individuo mismo, los patrones y actividades de interacción en el entorno próximo y los escenarios sociales en el que dicho sujeto no participa directamente pero que afectan sus experiencias, tal es el caso del manejo político.

Ahora bien, caracterizar la población que presenta riesgo, requiere estructurar por niveles entre ellos están:

7.5.1. Factores Individuales:

Las dotaciones, físicas e intelectuales, con las cuales llegan los niños a la escuela son determinantes para su aprendizaje y posterior logro escolar, en términos de rendimiento y permanencia (Fleisch, Shindler & Perry, 2012). Parte de estas dotaciones son producto de lo que han vivido en sus hogares, otras son características inherentes, como el género y las habilidades, o las experiencias antes de ingresar a la escuela (Bask & Aro, 2013; Baquerizo et al. 2014). Con respecto a las experiencias previas, la evidencia internacional muestra, que tener acceso a educación preescolar de calidad, tiene un impacto positivo en el rendimiento académico a lo largo del ciclo escolar (Hanafi et al. 2012). En América Latina en particular, estudios muestran que la asistencia a preescolar reduce la repitencia, además tiene un efecto significativo en el buen rendimiento académico y los años de educación alcanzados (Archambault et al. 2009; Gvirtz & Oría, 2010; Narváez, 2013). En cuanto a características propias de los niños, que afectan la decisión de permanecer o no en el sistema de educación formal, se encuentran la edad y el género (Abar et al. 2012; Fall & Roberts, 2012) ya que por ejemplo el ser hombre y mayor de 12 años aumenta la probabilidad de abandonar el sistema educativo (Lucio, Hunt, & Bornovalova, 2012). Las menores tasas de asistencia y mayores tasas de deserción en este grupo sugieren que las familias tienden a retirar de la escuela a los niños primero que a las niñas y en la mayoría de los casos, con el fin de que contribuyan a incrementar los ingresos del hogar (Román, 2009; Vásquez, 2010; Markussen et al. 2011; Lugo, 2013).

7.5.2. Factores familiares:

En América Latina, los elementos principales que determinan la deserción y la repitencia en los grados de básica son, el cambio de domicilio y la migración de las familias, buscando mejores oportunidades (García et al. 2010; Gvirtz & Oría, 2010). En segundo lugar, le siguen la falta de dinero, el desplazamiento forzado, la necesidad de que el niño trabaje para incrementar los ingresos de la familia y el bajo nivel educativo de los padres (López, Albíter, & Ramírez, 2009). Diversos autores afirman que el factor que más sobresale como agente causante de la deserción y repitencia escolar es la situación socioeconómica (Sepúlveda, & Opazo, 2009; Vásquez, 2010; Román, 2013). En general se ha encontrado que los niños que viven en hogares de bajo nivel socioeconómico tienen una mayor probabilidad de desertar y repetir sus actividades escolares, que aquellos que vienen de hogares de niveles educativo más altos (Baquerizo et al. 2014; Cerpa et al. 2014).

Una porción importante de esta asociación se debe a la relación que existe entre la educación de los padres y el logro escolar de los hijos, donde la probabilidad de deserción y repitencia son mayores para hijos de padres que solo han alcanzado primaria, en comparación con hijos cuyos padres han alcanzado un título universitario (Ferrer et al. 2011; Lucio et al. 2012) lo anterior se evidencia no solamente por la correlación entre ingresos del hogar y los fenómenos analizados, sino además, por las razones que manifiestan los niños desertores y sus familias, en donde la razón predominante de abandono y repitencia es de índole económico o falta de recursos, necesidad de trabajar, y altos costos de la educación (Villalonga, 2011; Abar et al. 2012; Fall & Roberts, 2012).

En general los estudios demuestran que la composición familiar también es un predictor de deserción, ya que los niños en familias incompletas o mono parentales tienen mayor riesgo de deserción que niños en familias biparentales (Román, 2013; Lugo, 2013). Estos mismos factores (ingreso, educación de los padres y composición del hogar) han mostrado ser definitivos para el caso colombiano en particular (Castaño, Gallón & Vázquez, 2006; García et al. 2010; Acevedo et al. 2015a).

Factores institucionales:

En Latinoamérica, la incorporación de programas gubernamentales enfocados a disminuir las tasas de deserción y repitencia escolar, en parte han aumentado la eficiencia de los sistemas educativos principalmente de tres maneras: (1) fortaleciendo la asistencia, (2) incrementando las tasas de aprobación y (3) reduciendo las de desaprobación (García et al. 2010; Acevedo et al. 2015a; & Acevedo et al. 2015b). Sin embargo, las tasas de deserción y repitencia, siguen siendo predominantes y considerables, especialmente para los estratos bajos de las zonas urbanas y las zonas rurales (Bjerk 2012; Andrei et al. 2012; Korhonen et al. 2014). Los factores escolares que inciden mayormente en las tasas de deserción y repitencia incluyen aquellos relacionados con el ambiente institucional, número de niños por profesor, formación docente, infraestructura, materiales educativos, entre otros (Eicher et al. 2014 y Gibbs & Heaton, 2014) y aquellos relacionados con el acceso, como la distancia de las residencias a los centros educativos, los costos de matrícula, materiales, transporte, y la falta de cupos disponibles (García et al. 2010).

Varias investigaciones internacionales muestran que la primaria, es buen predictor de las tasas de graduación en secundaria, y a su vez, esta es predictor del buen rendimiento en la universidad y postgrado (Markussen et al. 2011; Rinne, & Järvinen, 2011). El logro escolar

temprano incide en la permanencia de los niños los centros educativos (Gvirtz & Oría, 2010). Estudios retrospectivos han identificado diferencias en desempeño escolar desde tercer grado, asociadas a deserción escolar posterior (Martínez et al. 2009; Cratty, 2012; Espinoza et al. 2012). El logro escolar está relacionado con variables individuales del estudiante, como sus experiencias tempranas, su nivel de aprestamiento al ingresar en la educación formal, su nivel de motivación, sus competencias sociales y sus habilidades cognitivas, entre otras (Fleisch et al. 2012; Hanafi et al. 2012). Sin embargo, el logro escolar también es conexo a las características de la institución educativa a la cual ingresa el niño, a la duración de las clases, al nivel de formación de los docentes, a la infraestructura y a la disponibilidad de los recursos educativos (Lucio et al. 2012). El número de estudiantes por profesor tiene un efecto importante sobre el desempeño académico de los niños, sobre todo en los primeros años (Vries, León, Romero & Hernández, 2011; Lugo, 2013; Cerpa et al. 2014). Sin embargo, los resultados de aprendizaje varían considerablemente de un establecimiento educativo a otro, lo cual indica, que la calidad de la escuela juega un papel importante en la decisión de permanecer en ella o abandonarla (Villalonga, 2011).

Un estudio longitudinal realizado sobre una muestra de alumnos sugiere que estos, perciben las diferencias que existen en la calidad de la escuela y tienden a permanecer en las de mejor calidad, puesto que un año de asistencia a las mismas puede ser equivalente a más de dos años en las escuelas de baja calidad (Sabol & Pianta, 2012). La repitencia de los niños en la escuela es un proceso complejo en el cual confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola & Claro, 2010; Villalonga, 2011).

Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes. Esto se ve reforzado o afectado por el tipo de organización (Sepúlveda & Opazo, 2009; Vukovic & Lesaux, 2013). La disminución de esta problemática socioeducativa, requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y para ello se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario (De Witte et al. 2013).

7.5.4. Factores regionales y contextuales:

Existen varios factores regionales que pueden generar una baja asistencia o deserción escolar por encima de las características individuales de los niños y sus familias (Román, 2013). Entre ellos cabe resaltar la ruralidad, la pobreza, la marginalidad, y la violencia (Cratty, 2012; Lugo, 2013).

La magnitud de la deserción escolar es consistentemente superior en las zonas rurales que en las zonas urbanas (Espínola & Claro, 2010). Por su parte Viana & Rullan, (2010) analizaron el fenómeno de la deserción y repitencia escolar en zonas urbanas y rurales y las compararon con lo presentado en otros contextos y encontraron que está influida por los factores contextuales, ya que la zona de comparación poseía buenos servicios de apoyo al estudiante, sus maestros con mayor libertad de cátedra y mejor preparación, además la desigualdad social pequeña, y la educación universitaria, así como los servicios de salud eran

gratuitos, públicos y de calidad (Rinne & Järvinen, 2011) mientras que la zona analizada careció de estos aspectos básicos (Viana & Rullán, 2010).

Así mismo Cerpa et al. (2014) y Carvajal, Trejos & Barrera (2011) referencian dentro del marco de la deserción y repitencia en los factores contextuales, que el fracaso escolar tiene sus raíces en la realidad social, económica, política y cultural de los países. Sin embargo, este fenómeno no alcanza a comprenderse en su complejidad solo desde la escuela, sino que es necesario ampliar la mirada hacia el sistema educativo y social del que ella forma parte. Lo que coincide con lo investigado por Román, (2013) y Guimarães & Sampaion, (2010) quienes analizaron las causas de la situación de la deserción y repitencia, encontrando que está ligada a factores contextuales como la pobreza, el hambre, la falta de oportunidad, el desempleo y la carencia de medios adecuados para acceder a un nivel de educación, sin embargo, menciona que esas realidades han venido cambiando en los últimos años.

8. Conclusiones y recomendaciones

“Cada pieza tiene un valor que viene a representar su importancia en el juego con sus propias fortalezas y debilidades. Por lo tanto y repitiendo la idea, es realmente curioso cómo se puede **extrapolar el juego a la vida real y como puede ayudar a comprender algunos mecanismos sociales y jerárquicos** (aunque las reglas actuales del juego tengan una gran influencia medieval). Esto ha provocado que a lo largo de la historia el ajedrez haya sido considerado no sólo como una herramienta militar, sino como una manera de planificar actuaciones y de entender la mejor forma de “defenderse” y de “atacar”.

Retomado: <https://latrompetadejerico.wordpress.com/2014/04/23/jaque-mate/>

Apartado 9. Metáfora juego de ajedrez, jaque mate.

Conclusiones

En la actualidad en el aula escolar y en todos los ámbitos de encuentro entre personas se ha dado mayor prevalencia a los resultados académicos y en lo social la ventaja que se puede obtener dejando de lado lo que realmente nos hace humanos el entrelazar el lenguaje con las emociones como lo refiere Maturana, (1991), no en vano titula su libro “El Sentido de lo Humano” se ha perdido el pensar la persona como un todo que es importante y que construye para dejar las relaciones sociales en forma consumista como lo es el mercado actual, se consume tiempo y vivencias pero no se construye con la diferencia ni frente a las emociones, de allí se evidencia que la convivencia escolar del grupo de estudiantes de básica secundaria, está afectada por la negación de la condición humana en las relaciones cotidianas al privar al otro de la dignidad y autonomía con relaciones basadas en el poder, el temor y la agresividad, perdiendo la habilidad para comunicarse mediante el lenguaje y la emocionalidad lo cual conlleva a repetidas faltas de respeto y una casi nula colaboración por ende dificultad para generar alternativas de solución a los conflictos y afectación del interés de los estudiantes por las actividades académicas. Es decir, la sociedad en la que viven los

niños, adolescentes en algunos colegios se ha domesticado en parámetros culturalmente aceptados de patriarcalismo, competencia y ganancia, controlados por un sistema anti humano donde no tiene cabida las críticas reflexivas, y autocríticas para auto reformar la esencia del ser humano.

En lo concerniente al desempeño académico los estudiantes tienen problemas en sus autoconceptos que provocan una tendencia al fracaso, ya que su imagen social es frecuentemente de irresponsabilidad y aunque tienen una visión de mejorar no logran hacerlo al no encontrar motivadores suficientes para cambiar sus situaciones siendo perjudicial para ellos la competencia creada para obtener los mejores resultados lo cual incide en problemáticas convivenciales como agresión, indiferencia e individualismo; por otra parte se identifica que los estudiantes repitentes tienden a afectar la convivencia escolar minimizando la concentración y motivación del grupo en las actividades académicas. De otra parte, los padres de familia tienen vacíos frente a las formas para superar los fracasos escolares, por lo cual recurren a estrategias de patriarcalismo en donde el poder y la agresión son la constante por el aprendizaje cultural y social arraigado en la sociedad.

En el rendimiento académico intervienen como lo hemos visto variados factores que en ocasiones son ajenos a los estudiantes pero que contribuyen de manera negativa o positiva en su desempeño, teniendo en cuenta los aspectos abordados a lo largo del estudio se puede señalar que los elementos de la convivencia que en mayor medida perjudican el rendimiento académico son la negación de la humanidad por estar inmersos en una cultura de individualismo y competencia, lo cual no permite la construcción por medio del lenguaje y las emociones el reconocimiento individual, del otro y del ambiente, el sistema escolar

potencia estas distancias y desigualdades que no permiten la motivación para construir diálogos reflexivos y respetuosos de la condición humana, que por medio del amor demuestre la ética de las acciones aceptando la diferencia y teniendo una regulación emocional que le permita conversar y crecer en lo personal y académico.

La identificación temprana de estudiantes en riesgo constituye una acción de gran importancia para disminuir potenciales fracasos e implementar crear o diseñar programas de intervención con fines preventivos. Los aspectos considerados en estas conclusiones tienen una clara implicancia para acciones relacionadas con asesorar, acompañar y acompasar.

- En primer lugar, es importante la consideración de las categorías y sub-categorías relacionadas con aspectos que coadyuvan en la orientación escolar, ya que tradicionalmente solo se consideran los aspectos patológicos de los jóvenes, es decir rotulación desde los problemas, como es el caso cuando presentan doble condición de problemas, bajo rendimiento académico y problemas de convivencia.
- En segundo término, resulta conveniente tomar en cuenta que determinada disposición modera la adaptación efectiva de los estudiantes al entorno escolar.

En la actualidad, para dar respuesta a la preocupación social del bajo rendimiento académico de los estudiantes junto con problemas de convivencia, requiere analizar distintas categorías o aspectos que puedan influir en dicho rendimiento y en los problemas de conducta o comportamiento que refleja en las relaciones.

Fundamentar nuevas líneas de investigación que aportan modelos de rendimiento, que contribuyen a mejorar los perfiles de admisión de los estudiantes, realizar intervenciones

psicopedagógicas y mejorar la calidad de la educación universitaria, de acuerdo con el contexto y las características de cada país. Los ejemplos de investigaciones realizadas, presentadas al interior del documento ilustran claramente la diversidad de métodos y resultados que ofrece la investigación, que dificulta el intento de sacar conclusiones respecto a la relación entre rasgos de personalidad y rendimiento académico a lo largo de las diferentes edades.

La violencia se ha convertido en un hecho habitual en nuestras vidas. Se ha instalado poderosamente en nuestra sociedad y ha contaminado los distintos escenarios en los que convivimos. Y aunque, por un lado, tendamos a rechazar la violencia que contemplamos, por otro, no dejamos de practicarla. Siempre se encuentran motivos para justificar aquellos comportamientos violentos que hemos utilizado y nos han servido para resolver conflictos o conquistas algún objetivo.

La escuela no ha escapado a esta violencia social que ha conseguido introducirse en ella como por un proceso de ósmosis. En el interior de este recinto son cada vez más frecuentes las experiencias de violencia que allí se viven. Esto no significa que la violencia no existiese antes en esta institución, sino que ahora es más visible, ha adoptado nuevas formas y ha acaparado la atención social (Ortega 1998) Cuando se habla de violencia escolar, no se puede pensar en un tipo de violencia muy particular que sólo se genera entre las paredes de la institución y cuyos únicos responsables son las personas que allí conviven. La violencia escolar existe en la medida que existe la sociedad. El entorno escolar es un microclima social holográfico, reflejo de una realidad social más amplia, caracterizada, en su visión más negativa, por un alto grado de individualismo y competitividad. “Si la sociedad adulta es cada vez más intolerante y violenta, la sociedad infantil copia el modelo de sus mayores y proyecta en sus ámbitos de relación la misma interacción hostil” (Rius 2002)

Recomendaciones

De acuerdo con los resultados expuestos anteriormente se puede evidenciar que en la categoría convivencia escolar las categorías más afectadas son emocionalidad e interacciones sociales por cuanto se les dificulta pensar en el otro para realizar acciones en pro del bien común, lo cual conlleva en varias ocasiones a sufrir agresiones físicas, verbales y psicológicas que con dificultad pueden tener una solución. Para minimizar los efectos de lo anterior en la convivencia escolar y rendimiento académico se propone lo siguiente:

1. Replantear, resignificar o reconstruir el rol del docente, direccionando hacia la construcción de relaciones, articulando con la didáctica en donde se pueda canalizar el talento y la creatividad de los niños y jóvenes. Más que enseñarles conocimientos académicos, se debe dotar a los niños con competencias afectivas, privilegiar los sentimientos sobre el conocimiento académico; en este punto es de vital importancia desarrollar la inteligencia humana de los niños, enseñando pues las relaciones e influencias del todo viendo el carácter psicológico, social, cultural del aprendizaje para evitar caer en nuevas fragmentaciones mentales y emocionales.

2. Identificar las representaciones mentales no biológicas de los estudiantes como son el aspecto sociológico y cultural para comprender sus necesidades mentales, emocionales y espirituales y de esta forma enseñar lo que es ser humano teniendo en cuenta su identidad propia y compleja que es la comprensión mutua entre los seres humanos.

3. Incluir en la metodología docente lo referente a inteligencia emocional, entendida en dos medidas interpersonal (inteligencia social) y la inteligencia intrapersonal (inteligencia personal), para lo cual se debe tener una percepción emocional en donde las emociones sean percibidas y expresadas, en segundo lugar, la integración de las emociones con la cognición, tercero una comprensión emocional para comprender y razonar las emociones desde el sentimiento a su significado y por último la regulación emocional, teniendo presente en todo momento la ética del individuo que está ligada al control individual y social por esto es importante el desarrollo de las autonomías individuales, de participación comunitaria y de ser parte de un universo.

4. Vincular, apropiar y generar la catedra para la paz transversalmente como un proceso educativo frente a la paz entendida como un valor social y educativo de dignificación de la realidad humana en la construcción de la seguridad humana y la promoción del bienestar personal y colectivo de las comunidades y grupos sociales sin exclusión. La paz no es la ausencia de tensiones y conflictos, ni adhesión ciega a una ideología o sistema político; es respeto y tolerancia hacia las ideas y persona del otro, es libertad y justicia, es un proceso no un fin ni un camino.

Referencias Bibliográficas

- Abbot & Joireman's, (2001) Protagonismo de la atención a la convivencia en la prevención de la conflictividad y la violencia escolar. *Información psicológica*, 95,4-14.
- Acevedo, (2015) *La voz del estudiante. El éxito de programas de retención universitaria*. Bogotá: Universidad de La Sabana-IESALC-UNESCO.
- Alomar (2006) Procedimiento básico para los establecimientos educativos. Documento final de la consultoría para la elaboración de la reglamentación de la Ley 1620 de 2013. Documento elaborado para el MEN. Bogotá: documento sin publicar.
- Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens: Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202
- Aurora, (1996) *La familia como ámbito educativo*. (2ª ed.). Madrid: Ediciones RIALP, S.A.
- Ávila M, Ariel Fernando, Bromberg Z, Paul, Pérez S, Bernardo, Villamil P, María E. (2014). Libro encuesta de clima escolar y victimización, 2013. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional. Berry Thomas, con la colaboración de ClarkeThomas. (1997). *Reconciliación con la tierra La nueva teología ecológica*. Santiago, Chile: Cuatro vientos.
- Barca, A., Peralbo, M., Brenlla, J.C., Seijas, S., Muñoz, M.A. & Santamaría, S. (2003). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y género en alumnos de educación secundaria (ESO): Un análisis diferencial. *Psicología, educação e cultura*, 2, 25-43.
- Barchard (2003) *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Recuperado de http://www.fundacionfide.org/upload/08/10/vivir_convivir_red_acoge.pdf
- Bertrams & Dickhauser,(2009); Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 261-276. Recuperado de: <https://documat.unirioja.es/descarga/articulo/3731076.pdf>
- Bjerck (2012) *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Recuperado de http://www.fundacionfide.org/upload/08/10/vivir_convivir_red_acoge.pdf

Brunner, J. (2013). Prueba Pisa: ¿por qué a los países de América Latina les va tan mal? Especial para BBC Mundo. Recuperado de http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/12/131205_pisa_opinion_brunner_am

Caballero, Abello y Palacio (2007) Factores de riesgo asociados a bajo rendimiento académico en escolares de Bogotá. *Investigaciones Andina*, 15(26), 654-666. Retrieved April 20, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-81462013000100004&lng=en&tlng=es.

Cabus y De Witte, 2011; Manual de Capacitación a Líderes Locales en Masculinidades y Prevención de la Violencia Basada en Género. Lima: UNFPA.

Calderón, (2013) Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. *Revista de Estudios Sociales*, (19).

Calvo (2003) “Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado”, en Revista Compendium, vol. 13, núm. 24, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela, 2010, pp. 5-21

Cano, J. (2001). El rendimiento escolar y sus contextos. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 15-80. Cascón, I. (2000a). Análisis de las calificaciones escolares como criterio de rendimiento académico. Recuperado de: <https://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c17.html>

Carvajal, Soto y Urrea, (2012) La convivencia escolar en adolescentes de cinco municipios de Sabana Centro Departamento de Cundinamarca – Colombia”.

Carvajal, Trejos & Barrera (2011) La transición a la sociedad xarxa [informe de recerca en línia]. Projecte Internet Catalunya. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Casamayor (2000) “Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión”, en Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 41, núm.1, Fundación Universitaria Konrad Lorenz, Colombia, 2009, pp. 69-79.

Cascón, I. (2000b). Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP. Recuperado de <http://campus.usal.es/~inico/investigacion/jornadas/jornada2/comun/c19.html>

Castaño, Gallón & Vázquez, (2006) Competencia social: intervención preventiva en la escuela”, en Infancia y Sociedad, núm. 24, 2000, pp. 21-48.

Castorina, Jose A, Dubrovsky, Silvia. (2004). Psicología, cultura y educación: perspectivas desde la obra de Vigotsky. Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico. Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994)

Castro y Casullo (2001) "Los insumos escolares en la educación secundaria y su efecto sobre el rendimiento académico de los estudiantes", Human Development Department, LCSHD, Paper Series, núm. 36, The World Bank, Latin America the Caribbean regional Office

Castro, A. & Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18011326003.pdf>

Castro, A. & Casullo, M. (2001). Rasgos de personalidad, bienestar psicológico y rendimiento académico en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 18(1), 65-85. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/180/18011326003.pdf> Cattell, R.B. & Kline, P. (1982).

Cattell y Kline (1982) "Rendimiento escolar. Influencias diferenciales de factores externos e internos", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 29, núm.1.

Centro de Estudios Educativos, A. C. México, 1999, pp. 69-92CEPAL, (2017) "Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios", en *Revista Enseñanza e investigación en psicología*, vol.11, núm.2, Universidad Veracruzana, Xalapa, México, 2006, pp. 255-270.

Congreso de la República de Colombia. (2005). Ley 985 de 2005. Por medio de la cual se adoptan medidas contra la trata de personas y normas para la atención y protección de las víctimas de la misma. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2007). Ley 1146 de 2007. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (2008) Ley 1257 de 2008. Por la cual se dictan normas de sensibilización, prevención y sanción de formas de violencia y discriminación contra las mujeres, se reforman los Códigos Penal, de Procedimiento Penal, la Ley 294 de 1996 y se dictan otras disposiciones. Bogotá.

Consejo Internacional de Políticas de Derechos Humanos. (2010). *Sexualidad y Derechos Humanos. Documento de Reflexión*. Ginebra.

Corte Constitucional de Colombia. Sentencias: T-401 de 1992, T-011 de 1993, T-472 de 1996, C-045 de 1998, C-521 de 1998, T-556 de 1998, T-1430 de 2000, T-881 de 2002.

Cratty, (2012) *Hacia un modelo causal de rendimiento académico*. Madrid: Centro de Investigación, Documentación y Evaluación CIDE.

Crozier (2001) “Modelos de investigación del bajo rendimiento”. *Revista Complutense de Educación*. Vol. 12, núm. 1, pàg. 159-178.

Crozier, R. (2001). *Diferencias individuales en el aprendizaje. Personalidad y rendimiento escolar*. Madrid: Narcea.

Darin, (2012) *Aprender en la virtualidad*. Barcelona: Gedisa.

Díaz, F., Prados, M. & López, S. (2002). *Relación entre rendimiento académico, síntomas depresivos, edad y género en una población de adolescentes*. *Psiquiatría.com*, 6(2).

Edel, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. REICE *Revista Interamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.

El análisis científico de la personalidad y la motivación. Madrid: Pirámide.

Espínola & Claro, 2010; Villalonga, 2011Espinoza et al. (2012) *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*”. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Vol. 1, núm. 2.

Ferguson (2006) “Usos educativos de las TIC: Competencias tecnológicas y rendimiento académico de los estudiantes barineses, una perspectiva causal”. *Investigación Arbitrada*. Núm. 35, any 11, pàg. 661-670.

Fernández, 2001) *LISREL al análisis del rendimiento estudiantil*”. 1er intercambio de experiencias sobre rendimiento académico: Problemas y perspectivas. Asociación Venezolana de Investigación educativa (AVIED). (28 de juny de 1988: Mérida).

Fierro, M. C. y Tapia G. (2012). *Sobre el concepto de convivencia escolar y sus dimensiones*. Documento de trabajo. México: Seminario de proyecto: ITESO.

Galeano, María Eumelia. (2012). *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: La Carreta Editores.

Garanto, J., Mateo, J. & Rodriguez, S. (1985). *Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico*. *Revista de Educación*, 277, 171-199.

García López, Juan. (1994). El rendimiento Escolar: Los alumnos y alumnas ante su éxito o fracaso. Madrid, España: Editorial Popular S.A.

Gargallo, B., Garfela, P. & Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Bordón*, 58(3), 45- 61. Recuperado de <http://www.uv.es/~gargallo/Enfoques.pdf>

González, M. (1997). ¿Es significativo el efecto de la inteligencia en el rendimiento académico? *ADAXE*, 13, 133-139. Recuperado de https://dspace.usc.es/bitstream/10347/608/1/pg_132-139_adaxe13.pdf

González-Pienda, J.A. (1996). Estilos cognitivos y de aprendizaje. En: J.A. González-Pienda, *Psicología de la Instrucción. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar (Vols. 2)*. Barcelona: EUB.

González-Pienda, J.A. (1996). Estilos cognitivos y de aprendizaje. En: J.A. González-Pienda, *Psicología de la Instrucción. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar (Vols. 2)*. Barcelona: EUB.

González-Pienda, J.A., Núñez, C., Glez.-Pumariega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271- 289. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>

Goux y Maurin (2005) "Condicionants socioeconòmics del rendiment acadèmic". *Papers: Revista de Sociologia*. Núm. 51, pàg. 153-259.

Greene (2000) *Hipertexto: La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, S. y Montañez, G. (2012). Análisis teórico sobre el concepto de rendimiento escolar y la influencia de factores socioculturales. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9, 1-21. Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/249571369/Analisis-teorico-sobre-el-concepto-de-rendimiento-escolar-pdf> Universidad San Ignacio de Loyola 347

Héctor A. Lamas Cabrales, O. (2008). Contexto de la evaluación de los aprendizajes en la educación superior en Colombia: Sugerencias y alternativas para su democratización. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2(1), 141- 165. Recuperado de <http://www.postgradoune.edu.pe/documentos/evaluación/contexto%20de%20evaluacion%20de%20los%20aprendizajes.pdf>

Héctor A. Lamas Guzmán, M. (2012). Modelos predictivos y explicativos del rendimiento académico universitario: caso de una institución privada en México (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. España. Recuperado de <http://eprints.ucm.es/15335/1/T33748.pdf>

Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2008). El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto. In JL Álvarez Gayou (Presidente), 6º Congreso de Investigación en Sexología. Congreso efectuado por el Instituto Mexicano de Sexología, AC y la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa, Tabasco, México.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). Metodología de la investigación. *La Habana: Editorial Félix Varela, 2.*

León Fariñas, Gloria. (2009). El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9516>

Ley 1620 de 2013: Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Bogotá, Colombia.

Ley general de educación. (Ley 115 de 1994). DO 41214. Bogotá, Colombia

Maturana Romesín, Humberto. (1985). Biología del fenómeno social. Recuperado de <http://matriztica.cl/wp-content/uploads/Biologia-del-fenomeno-social>.

Maturana Romesín, Humberto. (2002). Transformación en la convivencia. Santiago, Chile: Dolmen.

Maturana Romecín, Humberto (1991) Ediciones pedagógicas chilenas, s.a. librairie française santa magdalena 187, Derechos exclusivos reservados para todos los países Primera edición: noviembre, 1991

MEN. (1998). Educación ética y valores humanos. Serie Lineamientos Curriculares. Bogotá.

Morales, Hugo. (2007). Factores no cognitivos asociados al logro de aprendizajes: El caso del Programa Escuela Abierta de UNESCO en Brasil.

Morín, Edgar. (1998). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa.

Morín, Edgar. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación a futuro. Barcelona: España: UNESCO.

Muelas (2011), Formación integral de adolescentes. Madrid: Fundamentos.

Ortega 1998 Propuestas de intervención en el aula. Técnicas para lograr un clima favorable en la clase. Narcea, Madrid.

Ortega y Del Rey, 2003 Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Una perspectiva de género.

Peralta (2004) Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia. Alianza, Madrid.

Piñeiros y Rodríguez (1998) Relacionarnos bien. Programa de Competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años. Editorial Narcea, Madrid.

Pizarro (1985) Cuentos para sentir. Educar las emociones. SM, Madrid. (Disponible también en catalán).

Pizarro y Crespo (2000) Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Popular.

Rentería & Carvajal, 2006 Temas de nuestro tiempo: psicología, educación, sociedad y calidad de vida. Madrid: Fundamentos.

Rentería, 2004 Conducta prosocial: evaluación e intervención. Madrid: Morata.

Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol 5, N° 5e, 172 – 178. República de Colombia - Gobierno Nacional.

Rute Cardoso, Ana, & Verner, Dorte. (2011). Factores de la deserción escolar en Brasil. El papel de la paternidad temprana, la mano de obra infantil y la pobreza. *El trimestre económico*, 78(310), 377-402. Recuperado en 20 de abril de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2011000200377&lng=es&tlng=es.

Sánchez y Valdés, (2011) La convivencia escolar en Educación Primaria y Secundaria. Conductas positivas y negativas. Claves para la innovación y calidad educativa. Capítulo 18.

Sánchez, E., & Montoya, S. J. (2018). La convivencia, una comprensión de la relación entre estudiantes y maestros. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>

Santin, D., & Sicilia, G. (2013). *Acción Familiar*. Obtenido de http://www.accionfamiliar.org/sites/default/files/mzbook/adjuntos/memoria_accion_familiar_2013.pdf

- Sarabia, F. J. (1999). Metodología para la investigación en marketing y dirección de empresas, Madrid, Pirámide.
- Serrano, G. P. (1993). *Elaboración de proyectos sociales: casos prácticos* (Vol. 32). Narcea Ediciones.
- Shaffer, D. R., & Velázquez Arellano, J. A. (2000). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*
- Soriano, A. (2009). Violencia y conflicto. La escuela como espacio de paz. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 13(1), 321-334. Recuperado de : <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42172>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Nueva York, NY, EE. UU.: The Guilford Press.
- Steinmayr & Spinath,(2009) Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Thomas, G. (2011). How to do your case study: A guide for student & researchers. Londres.
- Torremorell, M. C. (2007). Guía de Mediación escolar. Barcelona, España: Editorial Octaedro. Recuperado de: <https://www.octaedro.com/appl/botiga/fitx.php?codi=521&lang=es>
- Triana, A; Ávila, L. & Malagón, A. (2010). Patrones de crianza y cuidado de niños y niñas en Boyacá. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8, 2, 933-945.
- Trianes (2000) «Las relaciones entre compañeros/as escolares», en Goñi, A. (ed.). Psicología de la educación sociopersonal. Madrid: Fundamentos.
- Vásquez, 2010 Resolución de conflictos de convivencia en centros escolares. Madrid: U.N.E.O.
- Viana & Rullan, (2010 Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Narcea, Madrid.
- Villalonga, 2011 La alternativa del juego [1 y 2]. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Los libros de la catarata, Madrid.
- Vries, León, Romero& Hernández, 2011; Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años. Ediciones Octaedro, Barcelona

Walker, H. M., Colvin, G. y Ramsey, E. (1995). *Antisocial Behavior in School: Strategies and Best Practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. Recupered from:
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848677.pdf>

Willcox (2011), *Solución de conflictos en el aula*. Editorial Escuela Española, Madrid.

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4a. ed.). Thousand Oaks, CA, EE. UU.:SAGE.

Zeidner, 1995 *Hagamos las paces. Mediación 3-6 años*. Ediciones Ceac, Barcelona. (Disponible también en catalán)

Anexos

Anexo A:

CONSENTIMIENTO INFORMADO	
Declaración Yo, _____ en mi calidad de _____ madre, _____ padre, _____ y/o _____ acudiente) del estudiante _____ por el presente, estoy de acuerdo y permito la participación en el Estudio título: JAQUE MATE A LA DESESCOLARIZACIÓN: Características de riesgo por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia.	
He sido informado por la investigadora de los objetivos del estudio, el cual pretende Analizar las características de riesgo de desescolarización por bajo rendimiento académico y problemas de convivencia para promover la permanencia estudiantil en estudiantes de Básica Secundaria en la IE Oficial Técnica José Joaquín Casas de Chía.	
La duración estimada del estudio son 10 meses , entiendo que el investigador puede detener el estudio o mi participación en cualquier momento sin mi consentimiento. Así mismo, tengo derecho a retirarme del estudio en cualquier momento. Por el presente autorizo al investigador de este estudio de publicar la información obtenida como resultado de la participación de mi hijo en el estudio, en revistas u otros medios legales, y de permitirles revisar los datos personales, guardando la debida CONFIDENCIALIDAD del nombre y apellido de mi hijo (a). Entiendo que todos los documentos que revelen mi identidad serán confidenciales, salvo que sean proporcionados tal como se menciona líneas arriba o requeridos por Ley para cualquier queja acerca de los derechos de usted como beneficiario, contactar al Comité de ética de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Militar Nueva Granada.	
_____	_____
Firma del Investigador	Firma de quien autoriza
Fecha: ____ / ____ / ____	

Anexo B

ENCUESTA PERCEPCIÓN:

CONVIVENCIA ESCOLAR Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

En este cuestionario, nuestro interés consiste en obtener información sobre algunas características del estudiante y del Colegio. Esta información es especialmente valiosa, por lo que solicitamos su colaboración respondiendo a las preguntas que se te plantean. **NO EXISTEN RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS**; además, la información que nos proporcionas es anónima, por lo que te pedimos que respondas lo más sinceramente posible.

INSTRUCCIONES

Por favor, lee atentamente y responde **todas** las preguntas. Recuerda que la información solicitada no pretende evaluar, sino conocer mejor tu Colegio.

La mayor parte de las preguntas están formuladas para que señales con una “X” en el cuadro o cuadros que correspondan.

En muchas de las afirmaciones aparece la palabra padres; si vive con sus dos padres o si vive con otras personas o familiares, debe entenderse por “padres”, la o las personas que son responsables de usted, ante la institución educativa.

De antemano te agradecemos tu colaboración

1. ¿Cuál es su género?					
Masculino ()			Femenino ()		
2. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?					
Afirmación	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
2.1. Mis padres están pendientes de mi rendimiento escolar.					
2.2. Mis padres se aseguran que yo haga mi tarea y estudie para los exámenes.					
2.3. Si tengo dificultades con una tarea, pido ayuda a mis padres					
2.4. Si mis calificaciones bajan, mis padres hacen que estudie más.					
2.5. Mis padres se preocupan porque mantenga una buena disciplina en el Colegio					

2.6. Yo colaboro con las actividades que se realizan en mi curso.					
2.7. Nuestro profesor apoya a que el curso plantee sus inquietudes u opiniones					
3. ¿Cuán de acuerdo está con las siguientes afirmaciones?					
Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
3.1. Mi Colegio está muy comprometido con la promoción de valores					
3.2. Siento que la mayoría de los profesores se preocupa por enseñarnos actitudes y valores importantes para nuestra vida futura					
3.3. Con frecuencia hacemos trabajos grupales en el Colegio.					
3.4. Las veces que he formado parte de un equipo, para trabajos del Colegio, ha resultado ser una buena experiencia.					
3.5. En este Colegio se respeta la diversidad.					
3.6. Creo que mi Colegio funciona como una democracia.					
3.7. Por parte del Colegio participo en actividades de solidaridad y ayuda a otras personas.					
3.8. En el Colegio, se nos ha enseñado a cuidar el medio ambiente.					
3.9. Siento que los profesores reconocen mis virtudes					
3.10. Siento que, el Colegio se preocupa por estimular mi desarrollo como					
3.11. En el Colegio se nos ha enseñado que debemos considerar las consecuencias de nuestras acciones.					
3.12. En el Colegio se nos ha enseñado a explorar distintas opciones antes de tomar una decisión importante en nuestras vidas					
4. Señale el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el Colegio (marca lo que corresponda frente a cada afirmación)					
Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	No lo conozco o no sé
4.1. Conozco las normas de convivencia del Colegio					
4.2. Las normas de convivencia son respetadas por la mayoría de los estudiantes					
4.3. Las normas de convivencia son respetadas por la mayoría de los profesores					
4.4. Los alumnos hemos participado en la definición de las normas de convivencia del Colegio					
4.5. En casos de faltas a las normas se aplican las sanciones establecidas en el manual de convivencia					
4.6. Las sanciones se aplican por igual, sin discriminación a todos los estudiantes					
4.7. En mi curso hemos elaborado normas de convivencia para nuestra aula.					
4.8. Cuando hago algo realmente bueno en el Colegio, mis profesores lo reconocen					

4.9. Si estoy teniendo problemas personales, puedo conversar con mis profesores al respecto					
4.10. Los profesores de este Colegio motivan a los estudiantes para que logren su mejor desempeño.					
4.11. Los profesores tratan de relacionar el material de su clase con lo que nosotros estamos aprendiendo en otras clases					
5. Con que frecuencia ha observado las siguientes conductas por parte de...					
¿Los profesores de su Colegio acostumbran?	Nunca	Pocas veces	A menudo	Siempre	
5.1. Intimidar con amenazas a estudiantes.					
5.2. Golpear a estudiantes.					
5.3. Insultar a estudiantes.					
5.4. Ridiculizar a estudiantes					
6. ¿Los estudiantes de su Colegio acostumbran?					
6.1. Agredir a los profesores					
6.2. Faltar el respeto a los profesores					
6.3. Tener un comportamiento en el aula que impide hacer clases.					
7. Cuando ocurre un conflicto en el Colegio ¿cuáles son las maneras más comunes de resolverlo? (Marca solo 2 respuestas)					
7.1. Dialogando y llegando a acuerdos					
7.2. Sermoneando a quienes se estima son los culpables					
7.3. Con castigo y sanciones					
7.4. Tratando el conflicto entre todos: orientador, coordinador, profesores, alumnos					
7.5. No dándole importancia y dejándolo pasar					
7.6. Buscando la ayuda de un mediador					
8. Desde que comenzaron las clases, ¿cuántas veces dentro del Colegio...					
Afirmaciones	0 veces	1 vez	2 o 3 veces	4 o más	
8.1. has sido víctima del robo o daño intencional de tu propiedad, mp3, ropa o libros?					
8.2. has sido víctima de rumores o mentiras dañinas sobre ti?					
8.3. has tenido miedo de que alguien te golpee?					
8.4. has sido víctima de burlas debido a tu aspecto o por tu manera de hablar?					
8.5. te han empujado, hecho a un lado con un empujón, fuiste golpeado o pateado por alguien que no bromeaba?					
8.6. has estado en una pelea física?					
8.7. te han ofrecido, vendido o dado alguna droga ilegal?					
8.8. te han amenazado o lastimado con un arma (una pistola, una navaja o cuchillo, o una macana o palo, etc.)?					
8.9. te has sentido acosado sexualmente y has sentido miedo por esa razón?					
8.10. has dañado intencionalmente la propiedad de la escuela?					
8.11. has llevado contigo un arma?					
9.. Señala su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones (marca lo que corresponda frente a cada afirmación)					
Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En Desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	
9.1. La relación con mis hermanos/as es buena.					
9.2. La relación con mis papás es buena.					
9.3. La relación entre mis padres es buena.					
9.4. Frecuentemente hay fuertes discusiones familiares.					
9.5. Yo quisiera irme de la casa lo antes posible.					
9.6. Hay un buen clima familiar.					

¡Muchas gracias por su colaboración!

Anexo C:

GUÍA DE OBSERVACIÓN			
INTERACCIONES SOCIALES	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
En el aula se reconoce las normas de convivencia escolar, frente al cuidado de sí mismo y de los demás			
El estudiante se identifica la ayuda entre compañeros y a su docente.			
Se identifica con el cuidado del espacio individual y el colectivo.			
El estudiante coopera en las actividades propuestas en el grupo			
Se identifica el estudiante con el grupo cuando se crean motivadores para la realización de las actividades.			
El estudiante, observa e interpela cuando los estudiantes y el docente proponen formas de solución de los conflictos.			

LENGUAJE	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
El estudiante participa con el grupo cuando se identifica respeto en el dialogo y comunicación.			
El estudiante asume una postura cuando los estudiantes y docentes le comunican y generan un ambiente de atención y escucha			
Se interpreta que el estudiante reacciona cuando el tono de voz utilizado en las interacciones facilita la comunicación.			
Se interpreta que el estudiante reacciona cuando el observa que hay expresiones de sentimientos y emociones del grupo.			

EMOCIONALIDAD	SIEMPRE	ALGUNAS VECES	NUNCA
Los integrantes del grupo dan importancia a las necesidades de los otros, aun dejando de hacer sus cosas para prestar ayuda.			
Los integrantes del grupo deciden realizar acciones en pro del bien común o individual de los otros			
Se evita realizar acciones que puedan dañar a los otros.			
Se identifican situaciones de agresión física en el aula			
En el grupo se presentan agresiones verbales (insultos, groserías, gritos, otros).			
Se presentan situaciones de agresión psicológica (chantaje, rechazo, exclusión, otras)			
En el grupo se evidencia cuidado por la institución (pupitres, paredes, aulas, pasillos, canchas, etc).			
En el grupo se presentan situaciones en donde se ignore a uno de sus miembros.			
Se mantiene interés entre los miembros del grupo al participar o cuando se ausentan			

Anexo B:

GUIA, ENCUENTRO DE APROPIACIÓN

Percepción relación con el colegio

Presentación:

Se realiza un acercamiento con el grupo seleccionado, generando confianza y motivación a los estudiantes para participar en las actividades y generar expectativas frente a la temática planteada, resaltando la necesidad de tener en cuenta los significados individuales y grupales sobre los lugares y relaciones que les generan seguridad o inseguridad, para lo cual deben compartir en grupos y realizar un ejercicio de descripción de la situaciones problemáticas en un mapa y también sus posibles soluciones, para finalizar se realizará una plenaria en donde todos los grupos presentan los resultados.

Objetivos de la sesión

Construir colectivamente el conocimiento del grupo seleccionado sobre sus relaciones al interior y su dinámica con el colegio en general

Describir gráficamente por medio de un mapa los conflictos que se presentan y encontrar alternativas de solución.

Definición de roles y responsabilidades:

El grupo general se divide en cuatro subgrupos, cada uno asume una responsabilidad.

- Un participante será quien escribe las notas generales del trabajo del grupo.
- Todos los integrantes del grupo serán guías en la socialización de las preguntas que se den sobre el tema trabajado en cada sesión.
- Todos participan en la construcción del mapa de relaciones, detectando las problemáticas y posibles soluciones.
- Todos pueden participar en la plenaria, pero al iniciar para la presentación deben elegir a máximo tres participantes.

Indicaciones para la creación de los mapas

1. Ver video sobre la temática a abordar (7 minutos).
2. Dinámica para la integración de los grupos (5 minutos).
3. Entrega de preguntas generadoras para el trabajo en grupo (5 minutos).
4. Debate y reflexión en cada grupo sobre los temas (10 minutos).
5. En grupos creación de los mapas (10 minutos).
6. Plenaria para presentación de los mapas y construcción de posibles soluciones grupales.
7. Cierre.

Construcción de convenciones

Las convenciones serán construidas por todo el grupo, teniendo en cuenta las emociones encontradas en el debate.

Preguntas generadoras

- ¿Qué espacios del colegio te gustan más? ¿Por qué?
- ¿Cuáles espacios del colegio te disgustan? ¿Por qué?
- ¿En qué lugar del colegio se presentan mayores conflictos? ¿Por qué?
- ¿Cómo solucionan el conflicto? ¿Quién lo soluciona?
- ¿Encontramos lugares peligrosos en el colegio? ¿Cuáles?

Criterios para graficar el mapa de territorio, conflicto y relaciones

El grupo grafica las relaciones que surgieron de acuerdo a lo debatido

- Leer la lista de preguntas generadoras
- Iniciar por dibujar los espacios del colegio
- Marcar con un símbolo los lugares donde hay conflicto
- Marcar el tipo de conflicto que sucede en cada lugar y hacer iconos en cada lugar de las emociones que genera el conflicto y el lugar
- Dibujar la solución para cada conflicto