

**DESARROLLO DE HABILIDADES METAATENCIÓNALES PARA LA
SOLUCIÓN DE PROBLEMAS DE CONVIVENCIA ESCOLAR**

VIVIANA ANDREA CANO VÁSQUEZ 43205463

EMPERATRIZ GALLEGU GONZÁLEZ 43842479

OLGA SOFÍA VILLA SALAZAR 43278565

ASESORA:

PATRICIA PARRA MONCADA

MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

GRUPO DE INVESTIGACIÓN EDUCACIÓN, LENGUAJE Y COGNICIÓN

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN: EDUCACIÓN INFANTIL

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL

MEDELLÍN

2005

ADVERTENCIA

El uso del lenguaje que no discrimine y marque diferencia entre hombres y mujeres es una de las preocupaciones de este trabajo, por tanto, se tendrá en cuenta el lenguaje inclusivo o de género para hacer equidad desde el mismo.

AGRADECIMIENTOS

*A la Corporación Educativa Combos por abrirnos sus puertas
y brindarnos su apoyo y confianza para hacer realidad este proyecto
y acercarnos al mundo de la niñez trabajadora
fortaleciendo y cualificando nuestra labor docente.*

A los y las docentes por su ayuda y comprensión.

*A los niños, las niñas y jóvenes por acogernos y aceptarnos
cálidamente en sus vidas.*

*A la Universidad de Antioquia por guiarnos a través del camino
del conocimiento y darnos herramientas para ejercer
nuestra labor docente con calidad.*

TABLA DE CONTENIDO

I DISEÑO TEÓRICO

1.1 Planteamiento del Problema.....	7
1.2 Formulación.....	9
1.3 Objetivos.....	9
1.3.1 Objetivo General.....	9
1.3.2 Objetivos Específicos.....	9
1.4 Hipótesis.....	10
1.5 Justificación	11
1.6 Investigaciones Antecedentes	13
1.7 Marco Conceptual	15
1.7.1 Metacognición	15
1.7.2 Metaatención	20
1.7.3 Convivencia Escolar.....	26
1.7.4 Resolución de Conflictos	28
1.7.5 Niños Trabajadores y Niñas Trabajadoras en la Calle	33
1.7.6 Valores: Igualdad, Afectuosidad, Participación	44

2 DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Población	53
2.2 Muestra	53
2.3 Tipo de Investigación.....	53
2.3.1 Cualitativa.....	53
2.3.2 Cuantitativa.....	53
2.4 Variables.....	54
2.4.1 Independiente.....	54
2.4.1.1 Descripción Programa Me Conviene.....	54
2.4.1.2 Cronograma.....	60

2.4.2 Dependiente.....	61
2.5 Técnicas e instrumentos para recolección de la información.....	66
2.5.1 Técnicas.....	67
2.5.2 Instrumentos.....	67
2.6 Análisis de la información.....	68
2.6.1 Información de tipo cualitativa.....	68
2.6.2 Información de tipo cuantitativa.....	68

3 ANÁLISIS Y RESUSTADOS

3.1 Análisis cualitativo.....	69
3.1.1 Metacognición	69
3.1.2 Atención	72
3.1.3 Metaatención	83
3.1.4 Convivencia y Conflicto	86
3.1.5 Autoridad	93
3.1.6 Valores	96
3.1.7 Deber Ser – Ser	99
3.1.8 Estrategias	101
3.1.9 Asistencia	105
3.2 Análisis cuantitativo.....	107
3.3 Análisis estadístico.....	110
3.3.1 Comparación entre pretest y postest en el Grupo 1.....	110
3.3.2 Comparación entre pretest y postest en el Grupo 2.	114
3.3.3 Comparación entre pretest y postest en el Grupo 3.....	117

4 CONCLUSIONES

5 RECOMENDACIONES

6 BIBLIOGRAFÍA

TABLAS

Tabla N° 1 Comparación pretest y postest.....	131
Tabla N° 2 Resultados pretest por grupo y por ítem.....	134
Tabla N° 3 Resultados postest por grupo y por ítem.....	134
Tabla N° 4 Moda pretest.....	134
Tabla N° 5 Moda postest.....	135
Tabla N° 6 Media pretest.....	135
Tabla N° 7 Media postest.....	135

GRÁFICAS

Gráficas N° 1 pretest grupo 1.....	136
Gráficas N° 2 postest grupo 1.....	138
Gráficas N° 3 pretest grupo 2.....	141
Gráficas N° 4 postest grupo 2.....	143
Gráficas N° 5 pretest grupo 3.....	146
Gráficas N° 6 postest grupo 3.....	148

1. DISEÑO TEÓRICO

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El proceso de investigación inicia por el interés personal de las investigadoras de indagar cómo utilizan los niños trabajadores y las niñas trabajadoras en la calle las habilidades metacognitivas para la resolución de problemas del entorno laboral y cómo potenciarlas para tal fin, desconociendo y/o olvidando varios aspectos que sólo la experiencia permitió hacer consciente, tales como:

- ✘ El derecho de los niños y las niñas a una vida digna.
- ✘ El derecho de los niños y las niñas a la educación.
- ✘ La importancia de la desestimulación del trabajo infantil y la dignificación del trabajo juvenil.

Se pensaba que la población elegida al estar en contacto con el medio laboral, poseía habilidades metacognitivas, aunque esta idea fue descartada luego de la aplicación de una prueba piloto realizada en la Corporación Educativa Combos que permitió conocer el nivel de pensamiento de los niños y las niñas, quienes no son conscientes de sus propios procesos metacognitivos, de autorregulación y autocontrol.

Como puede observarse, el interés inicial apuntaba sin pensarlo a apoyar el trabajo infantil y no a desestimularlo, pero luego de entrar en contacto con la Corporación Educativa Combos y la población atendida mediante el Programa de

Atención Integral a la Niñez Trabajadora se reformuló la pregunta de investigación teniendo en cuenta las dificultades de la población en sus procesos atencionales y de solución de problemas de convivencia escolar, observadas tanto por el equipo interdisciplinario que allí labora como por las investigadoras, siendo coherentes con el PEI y demás documentos institucionales que tienen como misión general *“Contribuir a la desestimulación del trabajo infantil, a la dignificación del trabajo juvenil y al mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres de sectores empobrecidos económicamente...”* (PEI Corporación Educativa Combos).

Sumado a lo anterior, este proyecto se sustenta desde el énfasis cognitivo propuesto para el Proyecto Pedagógico Investigativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. A partir del área de la Cognición surge la metacognición y ésta a su vez tiene varios componentes dentro de los cuales está la metaatención, que hace referencia al grado de conciencia que posee el sujeto de sus propios procesos atencionales. La metaatención, por tanto, es el componente idóneo para la población mencionada anteriormente, de tal forma que la autorregulación y el autocontrol favorezcan no sólo los procesos cognitivos sino también los sociales, en este caso, la convivencia escolar.

Consecuentemente, el proceso continuó con el diseño de una estrategia de intervención que diera respuesta a las necesidades de la población, es decir, el Programa *“Me ConvienE”* que pretende favorecer la solución de problemas de convivencia escolar mediante el desarrollo de habilidades atencionales y metaatencionales apoyándose en valores como la Igualdad, la Participación y la Afectuosidad, así como en los Principios Rectores de la Perspectiva de Género y la Recuperación de la Palabra, todo ello consignado en la filosofía institucional de la Corporación Educativa Combos.

1.2 FORMULACIÓN

¿Se aporta a la solución de problemas de convivencia escolar cuando se aplica el Programa “**Me ConvienE**” en niños y niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde durante el primer semestre del año 2005?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. Determinar en que medida se aporta a la solución de problemas de convivencia escolar mediante la aplicación del programa “Me ConvienE” en los niños y las niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde durante el primer semestre del año 2005.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Analizar los efectos del Programa Me ConvienE en la solución de problemas de convivencia escolar con los niños y las niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde durante el primer semestre del 2005.

- Caracterizar los procesos atencionales de los niños y las niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde, durante la aplicación del Programa Me ConvienE.

- Demostrar las ventajas que tiene el Programa Me ConvienE respecto a los procesos de convivencia escolar de los niños y las niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde durante el primer semestre del 2005.

1.4 HIPÓTESIS

1.4.1 La solución de problemas de convivencia escolar se favorece a través de la aplicación del programa “Me ConvienE”.

1.4.2 El Programa “Me ConvienE” posibilita el desarrollo de procesos atencionales y metaatencionales en los niños y las niñas.

1.4.3 El género y la edad de los sujetos no interfieren en el logro de los objetivos planteados.

1.5 JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, un área de gran relevancia en el ámbito educativo desde lo formal es el estudio sobre los procesos de pensamiento en general y la metacognición dirigida hacia la resolución de problemas en particular según lo promulgado desde La Ley General de Educación en sus fines, en el artículo 5° item 9: *“...el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución de problemas y al progreso social y económico del país”*.

Así, la educación, como proceso formativo y humanizador está consagrada como un derecho fundamental para todos y todas tal como lo estipula La Declaración Universal de Derechos Humanos, en el artículo 26:

–1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

–2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

Educación para todos y todas incluye a todas las personas independientemente de sus condiciones físicas, económicas, sociales, políticas, religiosas, etcétera. La escuela, como institución educadora debe responder a las necesidades educativas de cada sujeto sin excluir a la niñez trabajadora, quien a menudo ve violados sus derechos, en particular, el derecho a la educación.

Este hecho se gesta, en primera instancia desde la familia, quien en la mayoría de los casos, debido a su precaria situación económica, ve en sus hijos e hijas una alternativa más para solucionar sus problemas financieros.

El Estado, en segunda instancia, es igualmente responsable de esta situación, pues no ha cumplido a cabalidad con su función de garantizar los derechos de los niños y las niñas, afectando de esta forma su integridad.

Por lo anterior, es importante tener presente que los niños trabajadores y las niñas trabajadoras en la calle, son ante todo seres humanos y sujetos integrales, con capacidad reflexiva, con emociones y sensaciones, actores y actrices sociales con estilos de vida propio, constructores y constructoras de su cotidianidad y ante todo seres de derechos y deberes. Pero de igual forma, en el ámbito de la calle estas personas vivencian situaciones conflictivas y una educación desde la experiencia de vida, en medio de una cultura de adultos y adultas donde la agresividad y la lucha por la sobrevivencia generan en los niños y las niñas la adquisición de patrones de comportamiento propios de dicho entorno, como agresiones físicas y verbales con palabras grotescas, robo, rechazo, discriminación y conflictos respecto a las normas establecidas, reflejados en la Convivencia Escolar.

Otro de los aspectos a resaltar y que pertenece al ámbito cognitivo es la Atención, que se ve afectada en los procesos académicos particularmente, los niños y las niñas poseen una atención selectiva que responde a sus intereses laborales y personales dentro los cuales los académicos ocupan un segundo plano.

Esta investigación cobra sentido en la medida que busca favorecer mediante el Programa “Me ConvienE” la solución de problemas de convivencia escolar a través de la aplicación de estrategias que potencien la atención y la autorregulación y el autocontrol de dicho proceso cognitivo, siendo coherentes de esta forma con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional cuando retoma a Jacques Delors en su texto “La educación encierra un tesoro” Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de Educación para el Siglo XXI (1996) cuando señala cuatro pilares de la educación del futuro: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*, siendo éste último pilar relevante por el tema de la convivencia escolar en este caso, en otras palabras, convivir, pues las buenas prácticas de convivencia estimulan el desarrollo de los valores y favorecen la situación de aprendizaje. Las estrategias educativas deben partir de que los conflictos son parte del diario vivir, son inevitables, no son buenos ni malos, simplemente existen y pueden llegar a ser manejados constructivamente.

1.6 INVESTIGACIONES ANTECEDENTES

✖ MONTERREY, N.L. MAYO. La metacognición como un proceso de autorregulación del aprendizaje significativo, en matemáticas de sexto grado de educación primaria. 1999.

Estudio sobre los procesos metacognitivos que permitan la autorregulación del aprendizaje en matemáticas de sexto grado de educación primaria con un enfoque en donde el alumno y la alumna puedan ser guiados a través de actividades de enseñanza y aprendizaje hacia la construcción significativa del conocimiento a través de la resolución de problemas reales de la vida diaria. Parte de la idea de

que el alumno y la alumna puedan ser el artífice de la construcción de su propio conocimiento si el docente y la docente crea situaciones de enseñanza en las que el alumno y la alumna pongan en juego sus habilidades cognitivas utilizando la creatividad en la búsqueda de soluciones a los diversos problemas. El docente y la docente deben propiciar actividades en las que los alumnos y alumnas puedan autorregular su aprendizaje de modo que su participación y control sobre el grupo cada vez sea menos necesaria.

✘ RODRÌGUEZ Campos, Dolffi, y ZAPATA Castañeda, Pedro Nel. La Resolución de Problemas en el área de Bioquímica: un enfoque Cognitivo y Metacognitivo. 2001.

Es una investigación de tipo experimental, sobre los procesos cognitivos y metacognitivos implicados en la resolución de problemas, en el área de bioquímica. La investigación se llevó a cabo con un grupo de dos estudiantes de la Corporación Tecnológica de Bogotá, durante el año 2001, los resultados obtenidos, mostraron que los estudiantes de la población, previo a la aplicación de la estrategia, no tenían las habilidades cognitivas relacionadas con la definición de problemas, selección de estrategias y supervisión de soluciones, a través de un programa de intervención cognitivo en las distintas habilidades cognitivas y metacognitivas, se logró en la población una mejora notable en el uso de las habilidades mencionadas.

✘ MITJÀNS MARTÍNEZ, Albertina. Trabajo Infantil y Subjetividad: una perspectiva necesaria. Estudios de Psicología. Universidad de Brasilia. 2001.

Desde el enfoque histórico cultural se plantea la necesidad de reflexionar frente a los conceptos de subjetividad, personalidad y sujeto para la comprensión de los niños, niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras, al igual que el impacto del trabajo precoz en el desarrollo psicológico.

Este estudio cuestiona a partir de los resultados, la utilización que se ha venido haciendo en la literatura especializada de los conceptos anteriormente mencionados y muestra la posibilidad de profundizar en las mismas para la elaboración de estrategias educativas potencialmente más efectivas en el trabajo con la población.

✱ VARGAS G. Alejandro y RESTREPO O. Hernando. Trabajo infantil y juvenil en la plaza de mercados de Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad Nacional de Salud Pública. Medellín. 2000.

La Facultad Nacional de salud pública de la Universidad de Antioquia en unión con la Corporación Educativa Combos, realizaron un estudio descriptivo y transversal con 250 niños, niñas y adolescentes para conocer las condiciones del trabajo infantil; el estudio permitió conocer las condiciones socioeconómicas, antropométricas y ergonómicas de cada oficio laboral. Para lo cual se concluyó que se muestra altas cargas físicas y psicosociales en todos los oficios infantiles y juveniles de la Plaza, lo cual supone el rechazo de la hipótesis “los trabajos en las plazas de Mercados son aptos para los niños, niñas o jóvenes”.

1.7 MARCO CONCEPTUAL

Este es un espacio que nos permite expresar la postura conceptual desde el cual haremos lectura y análisis de todo lo que atañe a la pregunta de investigación.

1.7.1 Metacognición. Todos los seres humanos desarrollamos a diario procesos cognitivos a través de la escritura, el habla, el aprendizaje, la resolución de problemas, entre otros aspectos, que requieren, para su éxito, que el sujeto sea

consciente de sus propias construcciones mentales, en otras palabras, que posea dispositivos intelectuales que le permitan recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propia actividad intelectual.

Todo el proceso mencionado hace referencia al término metacognición pero para conocer con más detalle su significado, sus dimensiones y las características que presentan los sujetos con habilidades metacognitivas es necesario hacer referencia a diversos autores que se enuncian a lo largo de este capítulo y que han sido citados por Fredy E. González en su texto “Acerca de la Metacognición” y de Lisette Poggioli en “Estrategias Metacognoscitivas” Libro 4.

Antes de llegar al término metacognición fueron necesarios los trabajos iniciales de autores como Tulving y Madigan (1969) y Flavell (1971) sobre metamemoria, es decir, sobre el conocimiento del trabajo de la memoria humana. Luego apareció un nuevo concepto: la metacompreensión, hasta llegar finalmente a la metacognición, que ha sido objeto de estudio de numerosos autores como Flavell (1976), Antonijevick y Chadwick (1981/1982), Chadwick (1985), García y LaCasa Pilar (1990), Nickerson (1988), Ríos (1990), Swanson (1990), entre otros.

Flavell, por ejemplo, emplea el término metacognición para referirse tanto al conocimiento o conciencia que uno tiene acerca de sus propios procesos y productos cognitivos, como al monitoreo (supervisión sobre la marcha), la regulación y ordenación de dichos procesos en relación con los objetos cognitivos, datos o información sobre los cuales ellos influyen, normalmente al servicio de un objetivo o meta relativamente concreta (Flavell, 1976; p. 232).

Antonijevick y Chadwick (1981/1982) por su parte definen el término metacognición como el grado de conciencia que los seres humanos tienen sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Chadwick (1985) considera que la metacognición es la conciencia que tienen los seres humanos sobre sus propios procesos y estados cognitivos. Para este autor, la metacognición se divide en sub-procesos; por ejemplo, meta-atención la cual se refiere a la conciencia que tiene la persona de los procesos que usa para la captación de información; la metamemoria, que se refiere tanto a los conocimientos que tiene un sujeto de los procesos que implica el recuerdo de la información, como a la información que tiene almacenada en la memoria (contenidos de memoria), es decir, la conciencia de lo que conoce y de lo que no conoce.

Según García y LaCasa Pilar (1990), la metacognición tiene que ver con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos, y con el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

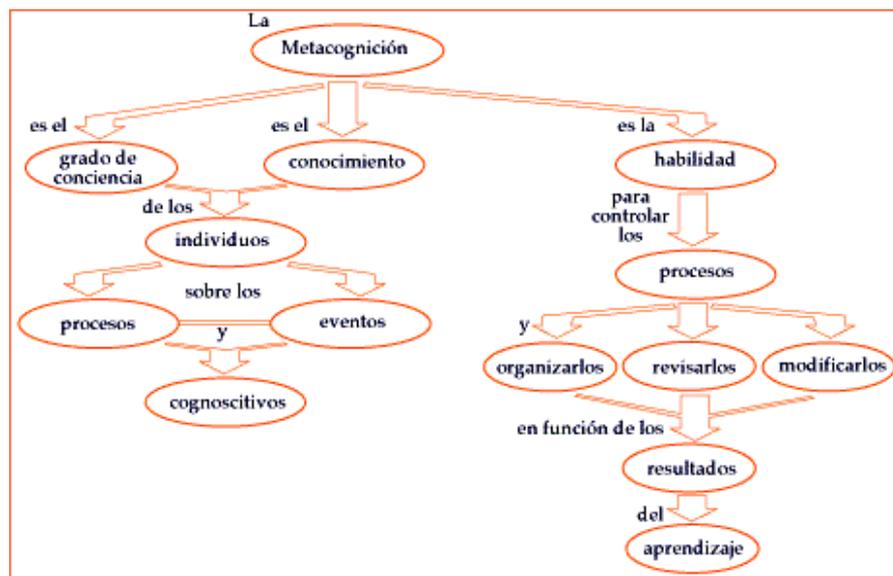
De acuerdo con Nickerson (1988), la metacognición supone dos dimensiones, (a) conocimiento acerca de la cognición humana; y (b) capacidad que toda persona tiene para el manejo de los recursos cognitivos que posee, y para la supervisión y evaluación de la forma como invierte tales recursos en su propio desempeño intelectual.

La concepción de Ríos (1996) por su parte, hace referencia al "conocimiento que tiene un sujeto acerca de las estrategias cognoscitivas con las que cuenta para resolver un problema y al control que ejerce sobre dichas estrategias para que la solución sea óptima"(p. 44). Finalmente, para Swanson (1990), la metacognición es definida como el conocimiento que cada cual tiene de sus propias actividades de pensamiento y aprendizaje, y el control que puede ejercer sobre ellas.

Si analizamos estas definiciones, podríamos decir que, en síntesis, la metacognición puede definirse como el grado de conciencia o conocimiento de los

individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognoscitivos), los contenidos (estructuras) y la habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos, revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje. (Ver Gráfico N° 1 Tomado de Lisette Poggioli “Estrategias Metacognoscitivas” Libro 4.)

**Gráfico
N° 1**



Dentro de la metacognición es preciso hablar de habilidades metacognitivas que según Weinstein y Mayer (1986), dan cuenta del funcionamiento metacognitivo y son:

- Planear el curso de la acción cognitiva, es decir, organizar las estrategias cuyo desarrollo conduzca al logro de alguna meta.
- Tener conciencia del grado en el que la meta está siendo o no lograda.
- Modificar el plan o la estrategia que haya sido implementada, cuando no esté resultando efectiva para alcanzar la meta fijada.

En este mismo sentido, Bransford, Sherwood, Vye y Rieser (1996), consideran importante incluir:

- La habilidad para usar lo que se conoce, es decir, utilizar de manera espontánea los conocimientos previos que se poseen.
- Acceder a la información relevante y pertinente para realizar una tarea o resolver un problema.

De otra parte, según Kagan y Lang (1988), las habilidades *metacognitivas* se ubican en las siguientes dimensiones:

- La supervisión: implica la capacidad de reflexionar sobre las operaciones mentales que están en marcha y examinar sus consecuencias. Este proceso se evidencia cuando una persona que está abocada a solucionar un problema o realizar una tarea intelectualmente exigente, piensa acerca de su conducta y es capaz de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos.
- Regulación y control: una vez se ha detectado el problema a resolver:
 - a. Se observa dicho problema y se ajustan los esfuerzos cognitivos que hay que desarrollar.
 - b. Se mantiene una flexibilidad de pensamiento, de modo que sea posible ensayar diferentes opciones para la solución del problema, sin apegarse a una sola de dichas opciones. Esto le permite abandonar rápidamente las soluciones incorrectas e ineficientes y reemplazarlas por otras mejores.
 - c. Se elaboran planes de acción cognitiva, es decir, diseñar estrategias que eventualmente podrían conducir a solucionar el problema que se está tratando de resolver.
 - d. Mantener la atención enfocada hacia el problema, y evitar distraerse por factores externos o internos que nada tienen que ver con el asunto.

- e. Cuando el problema se vuelve difícil, se debe controlar la ansiedad y la angustia que podría agregar obstáculos al problema e impedir que se logre su solución.

Conocimiento del conocimiento: esta dimensión supone la existencia de un conjunto de procesos que le permiten a la persona mantenerse enterado (tener conciencia) de sus propios recursos intelectuales:

- a. Relaciona la información previa que tiene del tema o del problema, esto le permite vincular los componentes del problema con categorías conceptuales más amplias a las que pertenecen y organizar la información actual con la que ya posee de manera coherente.
- b. Reconocer la existencia de un problema en una situación que puede parecer irrelevante.

1.7.2 Metaatención. En el marco de la metacognición se encuentran diferentes áreas de aplicación dentro de las que se encuentran la metamemoria, la metacomprensión y la metaatención. De ésta última se hablará con más detalle a continuación, teniendo presentes los aportes que sobre el tema han hecho autores como Antonio Vallés Arándiga en su texto “El Aprendizaje de Estrategias Metaatencionales y de Metamemoria. Algunas Propuestas para el Aula” y Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. en “Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. (1993).

Antes de entrar a explicar con más detalle el tema de la metaatención es necesario hacer mención al término que subyace a éste, es decir, la atención y para ello se tendrán en cuenta los aportes de autores como Ruiz-Vargas, García Sevilla, Sturm y cols., (1997) entre otros, citados por la Fundación INTRAS (2004), Investigación y Tratamiento en Salud Mental y Servicios Sociales.

Según Ruiz-Vargas y Botella (1987, p. 95) la atención es la actividad mediadora que participa en todos los procesos cognitivos, es decir, difícilmente se podrá realizar cualquier acto si ella no está presente. García Sevilla (1997, p. 14) por su parte, define la atención como *“el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y/u operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica”*. De acuerdo con Carrasco (1997, p.39) atender consiste en *“seleccionar determinados estímulos para concentrarse en ellos, ignorando todos los demás”*

En la atención influyen diversos aspectos que pueden ser de origen interno o externo. Entre los externos se pueden mencionar: la intensidad del estímulo, su novedad, su proximidad, su repetición; mientras que entre los internos están: la afectividad, las actitudes, la educación, las expectativas, las motivaciones.

Básicamente se diferencian cuatro dominios cognitivos vinculados a los procesos atencionales, estos son:

a. Los procesos selectivos (atención selectiva): facilitan la codificación y procesamiento de aquellos estímulos interesantes para la persona, sin considerar el resto de estímulos que los acompañan (García, 1997). En consecuencia, se trata de la habilidad del sujeto para centrarse y captar determinados estímulos o aspectos suprimiendo de modo voluntario las respuestas a elementos irrelevantes (Sturm y cols, 1997), por ejemplo: imaginemos que una persona se encuentra en una cafetería donde está hablando varia gente y simultáneamente está puesta la televisión. Si ésta persona desea enterarse de las noticias que ofrece la TV, tendrá que emplear los procesos selectivos si verdaderamente quiere enterarse de algo. Es decir, se trata de la capacidad para seleccionar y poner en funcionamiento los procesos cognitivos sobre aquellas informaciones o actividades que interesan, anulando aquellas que carecen de interés. Por tanto, es un

proceso activo que en gran medida viene mediatizado por los intereses de la persona.

b. Los procesos de distribución o división (atención dividida): en los procesos selectivos se pretende focalizar la atención únicamente a un solo aspecto o estímulo del ambiente. Pues bien, mediante los procesos de división se pretende centrar nuestra atención a más de un aspecto relevante simultáneamente (García, 1997).

Hay que significar que como destaca Wickens (1984) la capacidad atencional puede basarse en múltiples fuentes con lo que es conveniente que en su valoración se hagan tareas que requieran los mismos procesos atencionales, que se codifiquen y procesen de modo similar: verbales o auditivas, etc. Generalmente la actuación de éstos procesos suele estar relacionado con actividades rutinarias y mecanizadas. Un ejemplo muy adecuado para entender este tipo de proceso es el planteado por García (1997) referido a la actividad de conducir: *"...mientras vamos conduciendo hablamos con nuestro acompañante, miramos por el espejo retrovisor para comprobar si alguien quiere adelantarnos, tenemos que controlar el movimiento de los pedales y la palanca de marchas, etc."*

En ocasiones incluso no somos plenamente conscientes de todas estas actividades.

c. Los procesos de mantenimiento o sostenimiento de la atención (vigilancia): con el término de vigilancia se alude a un tipo de dedicación atencional que viene definido por la propia tarea, sin prejuzgar la actitud o el estado del sujeto (Ruiz-Vargas 1987). Así los procesos de mantenimiento o sostenimiento son parecidos a los procesos selectivos, con la única diferencia de que los procesos de mantenimiento actúan durante periodos de tiempo relativamente amplios (García, 1997). Es también conocida como vigilancia, y se define como la capacidad para

mantener la atención para detectar un estímulo relevante pero infrecuente que aparece a intervalos irregulares. Un ejemplo lo tenemos en la intervención quirúrgica que está realizando un cirujano, o la actividad que realizan los vigilantes de un monitor o incluso la conducción por una autopista durante la noche.

También se ha descrito como concentración, que es la capacidad de mantener la atención durante un periodo de tiempo (Junqué, 1993). Por otra parte, y cuando los estímulos relevantes son frecuentes pero la tarea se mantiene durante un periodo de tiempo prolongado es cuando se conoce como atención sostenida. En general, se denominan tareas de vigilancia o atención sostenida a aquéllas de larga duración que consisten en detectar un estímulo de muy infrecuente aparición. Se suele considerar que una tarea es de larga duración cuando se desarrolla en bloques de 30 minutos aproximadamente, pero al igual que lo que ocurre con la frecuencia de aparición del estímulo crítico, estos límites son totalmente subjetivos (Ruiz-Vargas 1987).

d. Procesos de emisión rápida de respuesta (alerta fásica): es la capacidad para dar una rápida respuesta seguida a un estímulo de aviso a la aparición del estímulo relevante (Sturm y cols., 1997). El que el tiempo de respuesta sea menor cuando el estímulo relevante es precedido de un estímulo de aviso permite evaluar la alerta fásica (Sturm y cols., 1997). Por contra, la alerta tónica es lo que habitualmente denominamos estado de alerta y se trata de un nivel estable de activación que se modifica lenta e involuntariamente, como con el adormecimiento. Para que todos estos procesos actúen, se desarrollen adecuadamente y sean activos, es decir, estén bajo el control del sujeto es preciso desarrollar estrategias atencionales. (García, 1997).

Las estrategias atencionales se dirigen a favorecer los procesos atencionales y, mediante ellos, el control o dirección de todo el sistema cognitivo hacia la información relevante de cada contexto.

Una de las principales características de estas estrategias atencionales es su carácter no innato, es decir, son aprendidas. Este aspecto es también importante, ya que al no ser algo establecido, permite la modificación de tales estrategias, a favor de adoptar otras más adecuadas, así como también la posibilidad de controlarlas (García, 1997).

Esta característica es también un aspecto importante a considerar en la rehabilitación en procesos atencionales. A esta posibilidad de automodificación García (1997) la denomina metaatención. Así, a las estrategias destinadas a conocer y desarrollar mejor estos componentes las califica como estrategias metaatencionales.

Todos los seres humanos nacen con los dispositivos básicos para el funcionamiento intelectual pero se deben complementar o desarrollar con otros de orden superior como la metaatención que hace referencia al nivel de conciencia que tienen los sujetos sobre sus propios procesos atencionales en las tareas de aprendizaje. Por tanto, la metaatención debe enseñarse y aprenderse.

La metaatención, abarca el conocimiento de los procesos involucrados en la acción de atender y la regulación de esos procesos: a qué debemos atender, cuáles operaciones mentales debemos realizar para atender, cómo hacer para evitar las distracciones internas o externas que interrumpen el acto de atender. Este conocimiento es el que nos permite tener conciencia y darnos cuenta de las interrupciones y, en consecuencia, aplicar mecanismos autorreguladores para controlarlas.

En los estudios realizados con el fin de explorar los procesos meta-atencionales y su control por parte de los aprendices, se ha encontrado que a medida que crecen en edad y avanzan en escolaridad, éstos desarrollan un papel más activo en el control de su atención y son más flexibles para ajustarla a las demandas de las distintas tareas de aprendizaje que deben enfrentar. En tal sentido, pueden atender a

parte de o a casi todos los estímulos recibidos dependiendo de las demandas de la tarea criterio, se hacen menos susceptibles a las distracciones, su exploración visual y táctil se hace más ordenada y sistemática, y aprenden a distinguir y prestar atención diferencial a los rasgos característicos de grupos de estímulos. (Mayor, Suengas y González, 1993), citado por Poggioli, L.

De acuerdo con Antonio Vallés Arándiga (2002. p. 21):

“Desarrollar las habilidades metaatencionales en los alumnos exige tener en cuenta 3 aspectos:

- 1. Identificar cuando se produce la distracción en una tarea de aprendizaje. (Adquirir conciencia, y esto es uno de los principales componentes de la metacognición).*
- 2. Darse cuenta de cómo afecta negativamente la distracción al hecho de aprender.*
- 3. Dominar, conocer, saber utilizar las diferentes estrategias para atender y poder emplear las que sean más idóneas de acuerdo con la naturaleza de la actividad a aprender.”*

Como se expone en el primer punto, la conciencia es un requisito para el desarrollo de la metaatención y ello debe conducir al sujeto, en primer lugar, a formularse interrogantes que le permitan comprender las instrucciones de la tarea que se le exige y desarrollarla con éxito, ejemplo:

¿Qué exige la tarea?

¿Qué debo hacer?

¿Qué tipo de actividad es?

En segundo lugar, el sujeto debe reflexionar sobre sus capacidades para desarrollar la tarea y comenzar a discernir entre sus potencialidades y debilidades en el transcurso de la misma. Ej:

¿Cómo puedo hacerlo?

¿Cómo lo estoy haciendo?

Finalmente, una vez concluida la tarea, el sujeto debe detenerse a pensar cómo lo hizo, que dificultades se presentaron y cómo puede mejorar. Ej:

¿Cómo lo hice?

¿Qué me ha distraído?

¿Qué debo mejorar?

¿Me sirvió la estrategia que utilicé para atender?

Ahora, vinculando más el tema con el campo educativo, como ya se dijo anteriormente, la atención y como tal la metaatención, son procesos que favorecen la adquisición de conocimientos o el aprendizaje y por tanto, es labor del docente ayudar a sus estudiantes a tomar conciencia sobre ellas, generando espacios para la reflexión metacognitiva y el desarrollo de estrategias que les permitan la planificación, la regulación, supervisión y evaluación de lo que hacen.

1.7.3 Convivencia escolar. La educación es el principal instrumento para la construcción de una cultura de paz, de la buena y sana convivencia. Los elementos clave son el aprendizaje y la práctica de la no violencia activa: el diálogo, la tolerancia, la solidaridad, el respeto de los derechos humanos y la búsqueda permanente de la justicia.

De ahí que se coloque especial atención en desarrollar en ellos capacidades para convertirse en ciudadanos que defienden y favorecen valores como la no discriminación, la tolerancia y la colaboración.

La educación tiene como finalidad contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes; colaborando en su proceso de integración a la vida social, habilitándolos para la participación responsable en la vida ciudadana y protagonismo en el desarrollo de su propio proyecto de vida. Esta misión cobra cada día más importancia ya que la vida social está en permanente transformación y, por tanto, las formas de participación y de vivir en sociedad varían y se hacen más diversas.

Por esto el Ministerio de Educación Nacional retoma los cuatro pilares del conocimiento según Jacques Delors; *Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos*, esta última particularmente centrada en la convivencia social aprendida desde cada espacio en que se comparte la vida con otros, la escuela es un lugar predilecto para ello.

La función socializadora del espacio escolar se manifiesta en todas las interacciones cotidianas que establecen entre sus miembros. Es el primer escenario en el cual se vinculan los estudiantes con la sociedad y es por ello que se transforma en el modelo primario para el aprendizaje de la Convivencia, la formación ciudadana y el ejercicio de valores de respeto, tolerancia, no discriminación y democracia.

Estos valores, actitudes y habilidades deben permear la vida cotidiana en los establecimientos educativos que se verán reflejados en la sociedad en general.

Es por ello que uno de los desafíos de las instituciones escolares, particularmente de la Corporación Educativa Combos, consiste en impulsar y fomentar procesos de reflexión y acción que permitan la vivencia y apropiación de esos contenidos en el ejercicio cotidiano en la vida escolar y que ellos se reflejen en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Según AYLWIN, M. (2000. p. 21), convivencia escolar se entenderá como

...el proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional..., no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa.

La convivencia escolar se refiere a la interrelación que se da entre docentes, alumnos, alumnas, directivos, docentes y padres, madres y apoderados de cada establecimiento educacional. Es una construcción colectiva y, por lo tanto, es responsabilidad de todos.

Cotidianamente en nuestros establecimientos se producen conflictos de menor o mayor gravedad, lo cual es normal ya que los conflictos son inherentes a la sociabilidad humana. Pensar distinto, tener creencias e intereses diferentes, es algo frecuente entre personas que conviven. Sin embargo, es necesario poner atención a la forma como se están enfrentando los conflictos en nuestra comunidad educativa, ya que cuando estos no son abordados a tiempo o son resueltos por la vía del poder, imponiéndose el más fuerte sobre el más débil, es más probable que se generen agresiones o abusos, dañando así a las personas y su convivencia.

Uno de los objetivos del programa Me Conviene es fortalecer la capacidad de la comunidad educativa Combos para resolver sus conflictos en forma autónoma y crítica mediante el desarrollo de habilidades Metaatencionales.

1.7.4 Resolución de conflictos. El siguiente texto tiene como fundamento la concepción de conflicto, violencia en el ámbito escolar, alternativas para la resolución de conflictos.

¿Qué se entiende por Conflicto?

El conflicto se refiere a diferencias o desacuerdos de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista. Los conflictos son inherentes a la sociabilidad humana. Por tanto, son esperables en toda comunidad educativa. Aprender a enfrentarlos y resolverlos en forma pacífica es parte fundamental del "Aprender a Convivir juntos".

¿Qué se entiende por Violencia en el ámbito escolar?

Se refiere a situaciones de agresión y/o abuso que ejerce una persona o grupo sobre otra, las que se manifiestan tanto en la relación entre adultos, jóvenes y niños y niñas, y entre pares. Pueden ser de tipo físico, psicológico, sexual, o resultado de negligencia. Algunas de éstas pasan desapercibidas en la vida escolar, ya que hay formas de agresión que por comunes, se han "naturalizado", tales como las burlas, ridiculizaciones, descalificaciones, marginación, indiferencia, abuso de poder, etc. Sin embargo, su daño es real, afectando la autoestima y la confianza de quienes resultan víctimas, dañando el clima de convivencia en la escuela y del aula. Y a su vez, perjudicando el desempeño profesional de los y las docentes.

¿Qué relación existe entre conflicto y violencia?

Los conflictos, si bien representan una situación de tensión, acompañada frecuentemente por sentimientos de rabia, impotencia, pena, etc.; no necesariamente van acompañados de agresión entre las partes. El surgimiento de reacciones violentas es más probable cuando los conflictos no son abordados a tiempo o son resueltos por la vía del poder, imponiéndose el más fuerte sobre el más débil.

Algunas situaciones cotidianas de la escuela que pueden llegar a ser violentas:

Bromas: en la vida cotidiana de las escuelas hay siempre bromas que se hacen entre personas o entre grupos. Cuando éstas afectan gravemente a las personas que son objeto de ridiculizaciones y humillaciones, pasan a constituirse en un abuso.

Juego rudo: según la edad de nuestros alumnos y alumnas, hay siempre presencia de juegos que conllevan contacto físico y/o simulación de una riña. Si la frontera del juego es sobrepasada, puede constituirse en una agresión.

Normas autoritarias y arbitrariedad en su aplicación: la ausencia de normas conocidas y consensuadas, así como la falta de espacios de conversación y diálogo entre jóvenes y adultos, impide que haya instancias adecuadas para la resolución de los conflictos.

Discriminación: las conductas de discriminación y/o marginación de un alumno o alumna por características físicas, creencias, condición social, étnica, orientación sexual, etc., son ciertamente formas de agresión.

Etapas de la resolución de problemas- conflictos

Son varios los autores y las autoras que plantean etapas para la resolución de problemas consideradas métodos generales independientes del área en que se desarrolle, es decir, con posibilidad de utilización en la convivencia escolar, entre los cuales se encuentran:

Para John D. Bransford (1986, p. 13) autor del texto “Solución IDEAL de problemas”, los componentes a tener en cuenta para la resolución de problemas los define cada una de las letras del mismo modelo:

Identificación del problema; detección de los síntomas y molestias que pueden convertirse en un problema.

Definición y representación del problema; formulación o precisión del problema, visión globalizada del mismo en la cual se vislumbra de una posible solución.

Exploración de posibles estrategias, búsqueda de distintas vías y métodos de resolución de problemas: experimentos, operaciones, conceptos de acuerdo a lo particular del problema.

Actuación, fundada en una estrategia, realización de la acción planeada

Logros, observación y evaluación de los efectos de nuestra actividad, evaluar los resultados y llegar a la retro alimentación.

Moore, Ch. (2001. p.6.) presenta las siguientes formas de abordar un conflicto:

Rechazo del conflicto: es una solución de mala calidad porque se evade e ignora la situación.

Negación informal: se da un diálogo voluntario de las partes del conflicto.

Mediación en el conflicto: esta implica la participación de un tercero neutral que junto a las partes tiene el poder resolutivo. Se da de forma privada, confidencial voluntaria.

Arbitraje: se recurre a un tercero con poder de decisión para que tome la solución.

Estrategias resolutivas de cooperación: denominada también integradora, hombro a hombro o ganar. Esta estrategia busca una solución que satisface e integra las necesidades de ambas partes.

Aylwin, M. (2000. p. 23), dice que: *“Existe resolución de conflictos cuando ambas partes tienen acceso, en igualdad de condiciones, a enfrentar a enfrentar y resolver el conflicto”* este debe contribuir a un cambio en las relaciones humanas al requerir determinadamente ponerse en los zapatos del otro.

Sugerencias para la resolución de conflictos:

- Determinación de quedarse o no en la negociación del problema (definición del tipo de abordaje del conflicto).
- Identificación de los motivos del conflicto (clarificación de la situación) .
- Escrito de lo que se desea que ocurra incluyendo las dos partes del conflicto.
- Preguntas entre el sentir y el pensar.
- Búsqueda de compromisos.

¿Qué habilidades se pueden desarrollar para resolver mejor nuestros conflictos o ayudar a otros a resolverlos?

Escuchar de forma activa: esto implica poner atención a lo que el otro nos dice sin opinar, repitiendo en forma activa lo que va diciendo para comprobar si entendimos bien.

Reflejar los sentimientos: mostrarle, como si fuera un espejo, lo que nosotros creemos que está sintiendo.

Delimitar el asunto: definir el problema sin generalizar. En ocasiones el problema parece más grande de lo que es.

Aclarar los intereses y necesidades: clarificar qué es lo que la persona quiere, porqué es importante para ella. A veces se pueden conciliar los intereses de ambas partes.

Generar soluciones: proponer distintas alternativas que permitan solucionar el conflicto respetando los intereses de ambas partes.

1.7.5 Niños trabajadores y niñas trabajadoras en la calle.

"A ellos, los que también sonrían con los pequeños gestos, los que agradecen la presencia ante tanta ausencia, los que sobreviven a la indiferencia, los nacidos del Sur que llaman a nuestras conciencias..."

Poema anónimo.

Dedicado a los niños, las niñas y adolescentes inmigrantes de la calle.

Parece significativo hacer una diferenciación entre niño, niña o menor de la calle y niño, niña o menor en la calle; una distinción simple es la que señala que los niños y niñas **de la calle** son aquellas personas para las cuales la calle ha reemplazado la familia como instancia socializadora por excelencia, es la persona que ha perdido casi en su totalidad el vínculo con su hogar y la calle se convierte en su opción de vida.

Los niños y niñas de la calle son llamados también "callejeros o callejeras"; de una u otra manera, han roto los vínculos familiares ("duermen en la calle", no en la familia); y en general tiene las siguientes características:

- Desamparo físico e indigencia económica;
- Trabajo prematuro, trabajo explotado;
- Hostilidad y maltrato por parte de los adultos;
- Violencia, alta incidencia delincriminal con batidas y redadas de la policía,
- Minusvalía de capacidades, desnutrición,
- Deficientes condiciones de salud por desnutrición, por inadecuadas prácticas alimentarias o por el uso de drogas (sobre todo inhalantes y alcohol);
- Tensión psicológica permanente, desequilibrio emocional, agresividad;
- Movilidad geográfica (por razones de seguridad, de aventura y por el afán de búsqueda de otras oportunidades de supervivencia);
- Analfabetismo, deserción o repitencia escolar;
- Precocidad sexual, peligro de involucrarse en la prostitución;
- Tienen una grande capacidad de adaptación y de superación en la adversidad ("resiliencia");
- Sentido de solidaridad con sus compañeros o compañeras de aventura;
- Sentido gregario o asociativo (formación de grupos o pandillas).

Los niños, las niñas y adolescentes trabajadores y trabajadoras **en la calle**, son por su parte, las personas que pasan algún tiempo *en la calle* trabajando, pero que normalmente pasan la noche o realizan otras actividades cotidianas en su casa y tienen soporte familiar. Tiene como principales características:

- Desarrollan una variedad grande de trabajos informales (venta ambulante de cosas varias; cuidado y lavado de vehículos, limpieza ambulante de calzado; ayuda a sus padres o familiares en la venta de los mercados populares, o a cuidar la casa o a sus hermanos más pequeños, etc.);
- Pertenecen a familias empobrecidas a las que intentan apoyar económicamente con su trabajo informal en la calle;

- Mantiene vínculos con la familia, no obstante las situaciones intrafamiliares son difíciles;
- Combinan, en su mayoría, el trabajo con el estudio, generalmente con graves dificultades en su rendimiento escolar; fácilmente sacrifican el estudio con tal de obtener algunos beneficios económicos;
- Desarrollan habilidades y destrezas en el ámbito del mercadeo;
- Asumen; en pocas ocasiones, algunas responsabilidades de adultos (Cuidado de la casa, atención del puesto de trabajo).

La historia de los niños y las niñas trabajadores y trabajadoras es de aquellos temas de muy larga duración. El trabajo infantil es un fenómeno complejo y difícil de investigar. Durante muchos años, la falta de información sobre su extensión y su naturaleza fue un grave impedimento para emprender una acción efectiva al respecto. No obstante, la situación está mejorando mucho. En un nuevo entorno de apertura, muchos países llevan a cabo encuestas amplias sobre trabajo infantil.

Medellín no se encuentra ajena a esta realidad, a diario suelen recorrer las calles niños y niñas con sus manos llenas de artículos, que entusiastas desean vender terminada su jornada laboral. Igualmente los medios de comunicación son informantes de aquella situación laboral donde los niños suelen ser los protagonistas.

Carlos Edward García Londoño (1997. p. 8), en su escrito sobre “Los niños trabajadores de Medellín a principios del siglo XX”, reconstruye la historia de la infancia trabajadora, donde entre otras cosas resalta la participación de los niños, niñas y adolescentes en los sectores de la economía y la sociedad; recolección de grano en fincas cafeteras, labores en las trilladoras y fábricas, actividades en el hogar y las calle, niños artesanos y niñas artesanas y asalariado, asalariada,

recluidos, recluidas o vendedores, vendedoras ambulantes, como algunas de las transformaciones en el entorno en los primeros 30 años del siglo, de la siguiente manera:

A principios del siglo XX se presencié en Medellín un cambio en el tipo de Trabajo infantil que venía desde la colonia, ... El universo callejero fue el otro frente de trabajo en el que se desarrollaron los niños Medellínenses de principios de siglo. El crecimiento de la ciudad, los nuevos usos y costumbres y el acelerado ritmo que iba adquiriendo la vida urbana generalizaron las ventas ambulantes.

A mediados de esta época se pudo observar a los pequeños vendedores ambulantes compartir la suerte de rebuscarse la vida con los niños mendigos, "basuriegos" o simplemente vagabundos.

Entre los niños que recorrían la ciudad buscando clientes estaban los lustrabotas -o "embetunadores", como se les decía más frecuentemente-, los cuales se podían encontrar en los parques de la ciudad; los aguateros (o aguadores), quienes transportaban a sus espaldas grandes canecadas de agua, desde los estanques públicos o desde las quebradas hasta los diferentes barrios; y los carboneros y leñateros, quienes vendían y llevaban a domicilio el carbón y la leña necesarios para el consumo doméstico en ese entonces.

Junto a ellos también transitaban por la ciudad las vendedoras de frutas, quienes se instalaban en las puertas de las escuelas, y las vendedoras de flores, que se situaban a la entrada de los templos y cementerios; los voceadores de prensa y los otros nuevos niños trabajadores de la época: los niños carteros y los niños vendedores de café. Muchos de estos oficios infantiles también eran comunes en Bogotá, en la cual se presentaron otros característicos de esa ciudad: chircaleros y limpia chimeneas.

Con la ayuda de las fotografías, de los cronistas y de los estudios sobre la vida cotidiana de la época, es posible reconstruir la historia de estos niños marginales de Medellín.

El trabajo artesanal se realizaba en la casa, al lado de los padres y las madres y con unas relaciones laborales y salariales muy distintas de las mediadas por un patrón o patrona, un horario y un jornal.

El surgimiento de los niños obreros y niñas obreras industriales fue el ejemplo predominante, al lado de los pequeños y pequeñas vendedores y vendedoras ambulantes, de los niños y niñas trabajadores y trabajadoras de la época, ocupación muy diferente del tipo de trabajo anterior y muy distinta, también, del trabajo que realizan los niños y las niñas en la actualidad.

Hoy en día a los niños y las niñas se les puede encontrar trabajando en el sector informal y en el de la construcción, en las zonas urbanas; y en la explotación de las minas de carbón y en las actividades agropecuarias, en las zonas rurales.

Aunque se presentan casos de abuso y explotación extremas, verdaderos anacronismos sociales que hacen pensar que aquella primera época todavía no ha terminado, al comparar la mentalidad actual hacia la infancia con la de ese entonces se notan las diferencias.

Los tres primeros decenios de este siglo en Medellín representan para la historia de la infancia el peor período del trabajo infantil, aquella época en que los niños y las niñas estuvieron vinculados directamente al sector industrial como obreros y obreras, presentándose un abuso y explotación masivos de su fuerza de trabajo. Las niñas obreras, por ser más numerosas y por lo que representan, pueden escogerse como el símbolo de este duro aporte de la infancia al desarrollo socioeconómico de la ciudad.

En esta misma época también se presencié la generalización de los niños vendedores y niñas vendedoras ambulantes como manifestación del proceso del crecimiento urbano. La actitud más generalizada, aunque no la única, ante el trabajo infantil fue la de su aceptación, en forma velada o exaltada. La mano de obra infantil resultaba ser para los empresarios un recurso abundante y barato; por lo tanto, justificaron su empleo industrial como opción ante el desempleo y la miseria de amplios sectores sociales. Además, argumentaron que el trabajo de

los niños y las niñas tenía un carácter disciplinario y de formación técnica y moral para los futuros trabajadores adultos y adultas.

Aunque los elogios a las virtudes del trabajo desde la infancia eran generales en toda la sociedad, no hay que olvidar que a los que efectivamente les llegaba como única opción era a aquellos niños y niñas de los sectores pobres para los cuales la escuela no era accesible y quienes en su contexto familiar la veían como no prioritaria.

Considerando la necesidad de protección especial que requiere esta población “invisible”, ha sido enunciada la Declaración Universal de los Derechos de los niños y las niñas, donde se escudriña con prioridad su bienestar sin excepción alguna. La escuela Nacional Sindical (1998. p. 10), expresa que: *“Toda persona tiene todos los derechos y libertades enunciados en la Declaración sin distinción alguna, de raza, color, sexo, idioma, opinión política o de cualquiera otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición”*.

A fin de que puedan tener una infancia feliz y gozar, en su propio bien y en bien de la sociedad, de los derechos y libertades que en ella se enuncian se reclama a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y luchen por su obediencia de acuerdo a los principios que promulga la Asamblea General de la ONU (1959, p. 4):

Principio 1

El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración. Estos derechos serán reconocidos a todos los niños sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 2

El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

Principio 3

El niño tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.

Principio 4

El niño debe gozar de los beneficios de la seguridad social. Tendrá derecho a crecer y desarrollarse en buena salud; con este fin deberán proporcionarse, tanto a él como a su madre, cuidados especiales, incluso atención prenatal y postnatal. El niño tendrá derecho a disfrutar de alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados.

Principio 5

El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.

Principio 6

El niño, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión. Siempre que sea posible, deberá crecer al amparo y bajo la responsabilidad de sus padres y, en todo caso, en un ambiente de afecto y de seguridad moral y material; salvo circunstancias excepcionales, no deberá separarse al niño de corta edad de su madre. La sociedad y las autoridades públicas tendrán la obligación de cuidar especialmente a los niños sin familia o que carezcan de medios adecuados de subsistencia. Para el mantenimiento de los hijos de familias numerosas conviene conceder subsidios estatales o de otra índole.

Principio 7

El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

El niño debe disfrutar plenamente de juegos y recreaciones, los cuales deben estar orientados hacia los fines perseguidos por la educación; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho

Principio 8

El niño debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.

Principio 9

El niño debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata.

No deberá permitirse al niño trabajar antes de una edad mínima adecuada; en ningún caso se le dedicará ni se le permitirá que se dedique a ocupación o empleo alguno que pueda perjudicar su salud o su educación o impedir su desarrollo físico, mental o moral.

Principio 10

El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

La Constitución Nacional de Colombia de 1991. p. 18 y 19 contempla entre sus artículos la protección, cuidado y atención a la niñez, se retoman los siguientes:

ARTICULO 44. *Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia.*

La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores.

Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

ARTICULO 45. *El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral.*

El Estado y la sociedad garantizan la participación activa de los jóvenes en los organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, educación y progreso de la juventud.

La LEY 20 DE 1982 del Estatuto del menor trabajador, destaca los siguientes artículos:

ARTICULO 1o. *Créase la Dirección General del Menor Trabajador como Dependencia del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social y con el encargo de promover, desarrollar, impulsar y ejecutar el programa del menor trabajador y prestar los servicios de atención y protección que requieran los trabajadores menores de edad.*

ARTICULO 4o. AUTORIZACION PARA CONTRATAR. *Los menores de dieciocho (18) años, necesitan para celebrar contrato de trabajo, autorización escrita del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social o la primera autoridad política del lugar, previo consentimiento de sus representantes legales.*

La autorización debe considerarse para los trabajos no prohibidos por la ley o cuando, a juicio de funcionario, no haya perjuicio físico ni moral para el menor en el ejercicio de la actividad de que se trate y la jornada diaria no exceda de seis (6) horas diurnas.

Concebida la autorización, el menor de dieciocho (18) años puede recibir directamente el salario, y, llegado el caso, ejercitar las acciones legales pertinentes.

ARTICULO 7o. EXCEPCIÓN ÚNICA. *Los menores de catorce (14) años y mayores de doce (12) años de edad podrán realizar tareas de tipo familiar, siempre y cuando los horarios de ocupación continuos o discontinuos no superen tres (3) horas diarias, no afecten su asistencia*

regular a un establecimiento educativo y garanticen el tiempo necesario para su recreación y descanso, todo lo anterior a juicio de los funcionarios que determine el Gobierno Nacional para la vigilancia y control de las normas relacionadas con el trabajo de menores.

ARTICULO 13. PROHIBICIÓN DE TRABAJO NOCTURNO O SUPLEMENTARIO. *Queda absolutamente prohibido el trabajo nocturno así como el suplementario o de horas extras para los menores de dieciocho (18) años de edad.*

PARÁGRAFO. *Para los efectos del presente artículo, se entiende por trabajo nocturno el comprendido entre las dieciocho (18) horas (6.00 p.m.) y las seis (6) horas (6.00 a.m.).*

ARTICULO 14. TRABAJOS PROHIBIDOS PARA MENORES DE EDAD. *Los menores de dieciocho (18) años de edad no podrán ser empleados en los oficios que a continuación se enumeran:*

A) ALTERACIÓN DE LA SALUD:

- 1. Trabajos que tengan que ver con sustancias tóxicas o nocivas para la salud.*
- 2. Trabajos a temperaturas anormales o en ambientes contaminados o con insuficiente ventilación.*
- 3. En trabajos de minería de toda índole y en los que confluyen agentes nocivos, tales como contaminantes, desequilibrios térmicos, deficiencia de oxígeno a consecuencia de la oxidación o la gasificación.*
- 4. Trabajos en altos hornos de fundición de metales, en hornos de recocer metales y en trabajos de forja.*
- 5. Trabajos donde el menor de edad esté expuesto a ruidos que sobrepasen ochenta (80) decibeles.*
- 6. Trabajos donde se tenga que manipular con sustancias radioactivas, pinturas luminiscentes, rayos x, trabajos que impliquen exposición a radiaciones ultravioletas, infrarrojas y emisiones de radiofrecuencia.*
- 7. Todo tipo de labores que impliquen exposición a corrientes eléctricas de alto voltaje.*
- 8. Trabajos submarinos.*

9. Trabajo en basurero o en cualquier otro tipo de actividades donde se generen agentes biológicos patógenos.

10. Aquellos que impliquen el manejo de sustancias explosivas, inflamables o cáusticas.

B) TRABAJOS SUSCEPTIBLES DE AFECTAR LA MORALIDAD:

1. Queda prohibido a los menores de dieciocho (18) años de edad, el trabajo en casas de lenocinio y afines y los demás que señale el Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

2. Queda, así mismo, prohibido emplear menores de dieciocho (18) años de edad en la redacción, impresión, elaboración, distribución y venta de publicaciones o materiales contrarios a la moral y buenas costumbres.

PARÁGRAFO. La persona que tenga conocimiento de la participación de menores de edad en la realización de los trabajos anotados antes, deberá informar al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social para la aplicación de las sanciones a que haya lugar.

ARTICULO 18. SALARIO MÍNIMO LEGAL. El salario mínimo legal correspondiente a la jornada máxima legal ordinaria fijada para los menores de dieciocho (18) años de edad, será igual al determinado por el Gobierno Nacional, para los trabajadores mayores de dieciocho (18) años.

Estos derechos y leyes, surgen en el ámbito de la convivencia, están ligados a la posibilidad de desenvolvemos socialmente, manteniendo un lugar de reconocimiento y respeto de nuestra dignidad, lo que impone reglas de juego centradas en normas y valores que favorecen el desarrollo del ser humano como un ser integral, con capacidad de interactuar con el mundo de lo sociocultural, lo económico, lo político, lo tecnológico y lo ambiental. En este contexto los derechos constituyen facultades o instituciones que protegen al individuo en cualquier aspecto fundamental que afecte su desarrollo integral como persona.

Los derechos son, por lo tanto una especie de seguro que ampara a los niños y niñas (en este caso trabajadores y trabajadoras) en su integridad física o emocional contra cualquier eventual agresión o intrusión por parte de la sociedad, garantizando el futuro mismo de la humanidad.

1.7.6 Valores: Igualdad, Afectividad, Participación. Hasta fines del último siglo no existían más estudios sobre el valor que los referentes al valor económico. Si bien la expresión "valor" fue empleada originariamente por los economistas para designar el valor de uso o de cambio que poseen las cosas.

La génesis del valor humano se desprende del vocablo latín estimable que le da significación etimológica al término primeramente sin significación filosófica. Pero con el proceso de generalización del pensamiento humano, que tiene lugar en los principales países de Europa, adquiere su interpretación filosófica. Aunque es solo en el siglo XX cuando comienza a utilizarse el término axiología. La Axiología es la parte de la Filosofía que estudia los valores y alcanza gran desarrollo a través de dos grandes pensadores alemanes: Max Scheler (1941) y Nicolai Hartmann (1935). Se consideraba que los valores no eran propiedades sino objetos en si, aunque diferenciados de los objetos reales y de los ideales. Dentro de esta concepción el valor se halla fuera del espacio y del tiempo, es por lo tanto, indestructible (Bruguera, 1988).

El concepto de valor abarca contenidos y significados diferentes y ha sido abordado desde diversas perspectivas y teorías. Retomando a Morales C. (1997.p. 1) quien a su vez cita a Vásquez, 1999. p. 3 se entiende que: *“En sentido humanista, se entiende por valor lo que hace que un hombre sea tal, sin lo cual perdería la humanidad o parte de ella. El valor se refiere a una excelencia o a una perfección. La práctica del valor desarrolla la humanidad de la persona, mientras que el contravalor lo despoja de esa cualidad”*. Desde un punto de vista socio-

educativo, los valores son considerados referentes, pautas o abstracciones que orientan el comportamiento humano hacia la transformación social y la realización de la persona. Son guías que dan determinada orientación a la conducta y a la vida de cada individuo y de cada grupo social.

Una vez más con Morales C. (1997.p. 2), citando a Prieto Figueroa, 1984. se dice que: *"Todo valor supone la existencia de una cosa o persona que lo posee y de un sujeto que lo aprecia o descubre, pero no es ni lo uno ni lo otro. Los valores no tienen existencia real sino adheridos a los objetos que lo sostienen"*.

Aún cuando el tema de los valores es considerado relativamente reciente en filosofía, los valores están presentes desde los inicios de la humanidad. Para el ser humano siempre han existido cosas valiosas: el bien, la verdad, la belleza, la felicidad, la virtud. Sin embargo, el criterio para darles valor ha variado a través de los tiempos. Se puede valorar de acuerdo con criterios estéticos, esquemas sociales, costumbres, principios éticos o, en otros términos, por el costo, la utilidad, el bienestar, el placer, el prestigio.

Los valores son producto de cambios y transformaciones a lo largo de la historia. Surgen con un especial significado y cambian o desaparecen en las distintas épocas.

Es precisamente el significado social que se atribuye a los valores uno de los factores que influye para diferenciar los valores tradicionales, aquellos que guiaron a la sociedad en el pasado, generalmente referidos a costumbres culturales o principios religiosos, y los valores modernos, los que comparten las personas de la sociedad actual.

La visión subjetivista considera que los valores no son reales, no valen en sí mismos, sino que son las personas quienes les otorgan un determinado valor,

dependiendo del agrado o desagrado que producen. Desde esta perspectiva, los valores son subjetivos, dependen de la impresión personal del ser humano. Es en el pensamiento y en la mente donde los valores se aprehenden, cobran forma y significado.

Los objetivistas conciben la existencia del valor más allá de la experiencia subjetiva. El hombre no crea el valor, sino que se encuentra con su existencia en los ideales y en los objetos. Los valores son, por tanto, independiente del sujeto que valora. En opinión de Frondizi, R. (1987):* *“surge como una reacción contra el relativismo implícito en la interpretación subjetivista y la necesidad de hacer pie en un orden moral estable”*.

Parece como si el hombre y la mujer reclamaran unos principios estables trascendentes a la propia subjetividad, algo objetivo y seguro que la experiencia no pueda desmentir. Scheler (1941) se refiere al valor en sí mismo, no a sus realizaciones en el mundo de la cultura o a las reacciones y estimaciones personales, sujetas a profundos cambios, y que él caracteriza como el “ethos”, que es el conjunto de preferencias que definen una época o un grupo determinado.

Las cuatro escuelas valoristas nos dan las cuatro dimensiones del valor: la impresión subjetiva, de agrado o desagrado; los juicios y las estimaciones personales; los ideales; y las relaciones que responden a las tendencias humanas. Una definición de Castillo, G. (2002. p. 567), que comprenda las cuatro dimensiones sería: *“valor es la dignidad de lo real o ideal que responde a nuestras necesidades y suscita estimaciones y juicios de valor.”*

La humanidad ha adoptado criterios a partir de los cuales se establece la categoría o la jerarquía de los valores. Algunos de esos criterios son:

* Sin página.

- a. Durabilidad: los valores se reflejan en el curso de la vida. Hay valores que son más permanentes en el tiempo que otros.
- b. Integralidad: cada valor es una abstracción íntegra en sí mismo, no es divisible.
- c. Flexibilidad: los valores cambian con las necesidades y experiencias de las personas.
- d. Satisfacción: los valores generan satisfacción en las personas que los practican.
- e. Polaridad: todo valor se presenta en sentido positivo y negativo; todo valor conlleva un contravalor.
- f. Jerarquía: hay valores que son considerados superiores (dignidad, libertad) y otros como inferiores (los relacionados con las necesidades básicas o vitales). Las jerarquías de valores no son rígidas ni predeterminadas; se van construyendo progresivamente a lo largo de la vida de cada persona.
- g. Trascendencia: los valores trascienden el plano concreto; dan sentido y significado a la vida humana y a la sociedad.
- h. Dinamismo: los valores se transforman con las épocas.
- i. Aplicabilidad: los valores se aplican en las diversas situaciones de la vida; entrañan acciones prácticas que reflejan los principios valorativos de la persona.
- j. Complejidad: los valores obedecen a causas diversas, requieren complicados juicios y decisiones.

El proceso de valoración del ser humano incluye una compleja serie de condiciones intelectuales y afectivas que suponen: la toma de decisiones, la estimación y la actuación. Las personas valoran al preferir, al estimar, al elegir unas cosas en lugar de otras, al formular metas y propósitos personales. Las valoraciones se expresan mediante creencias, intereses, sentimientos, convicciones, actitudes, juicios de valor y acciones. Desde el punto de vista ético, la importancia del proceso de valoración deriva de su fuerza orientadora en aras de una moral autónoma del ser humano.

No existe una ordenación deseable o clasificación única de los valores; las jerarquías valorativas son cambiantes, fluctúan de acuerdo a las variaciones del contexto. Múltiples han sido las tablas de valores propuestas. Lo importante a resaltar es que la mayoría de las clasificaciones propuestas incluye la categoría de valores éticos y valores morales. La jerarquía de valores según Scheler (1941) incluye:

- a. Valores de lo agradable y lo desagradable,
- b. Valores vitales,
- c. Valores espirituales: lo bello y lo feo, lo justo y lo injusto, valores del conocimiento puro de la verdad, y
- d. Valores religiosos: lo santo y lo profano.

La clasificación más común discrimina valores lógicos, éticos y estéticos. También han sido agrupados en: objetivos y subjetivos (Frondizi, 1972); o en valores inferiores (económicos y afectivos), intermedios (intelectuales y estéticos) y superiores (morales y espirituales). Rokeach (1973) formuló valores instrumentales o relacionados con modos de conducta (valores morales) y valores terminales o referidos a estados deseables de existencia (paz, libertad, felicidad, bien común). La clasificación detallada que ofrece Marín Ibáñez (1976) diferencia seis grupos:

- a. Valores técnicos, económicos y utilitarios;
- b. Valores vitales (educación física, educación para la salud);
- c. Valores estéticos (literarios, musicales, pictóricos);
- d. Valores intelectuales (humanísticos, científicos, técnicos);
- e. Valores morales (individuales y sociales); y
- f. Valores trascendentales (cosmovisión, filosofía, religión).

Según Gervilla, C. (2002), el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana. Afirma que la dimensión ideal y real del valor está vinculada con la naturaleza humana, pues un valor no tiene sentido en la educación si carece de vinculación con el ser humano.

La Corporación Educativa Combos en su programa de atención integral a la infancia trabajadora retoma en su Proyecto Educativo Institucional, el valor de la Igualdad, Participación y Afectividad, entre otros, como ideales para favorecer la convivencia escolar de acuerdo a la particularidad de su contexto y población.

VALOR DE IGUALDAD

“Desde antes de nacer todas las personas tienen un primer nombre que les hace idénticos a los demás, este nombre es persona humana. Todos los seres humanos son personas y eso les hace iguales.

La igualdad es ante todo un derecho de todos los seres humanos a ser reconocidos como personas dignas de amor, respeto, atención, solidaridad.

El hecho de ser iguales en dignidad no quita el derecho a ser diferentes en creencias, gustos e ideales... y a ser valorados y respetados aunque se pertenezca a grupos minoritarios tales como el de los negros o el de los indígenas.” (Quintero O., Lavacude P. 2004. p. 148).

VALOR DE PARTICIPACIÓN

Los Lineamientos Curriculares para la Educación Preescolar, en el Decreto 2247 de 1997, de nuestro país presenta la Participación como un principio y

Reconoce la organización y el trabajo de grupo como espacio propicio para la aceptación de sí mismo y del otro, en el intercambio de experiencias, aportes, conocimientos e ideales por parte de los educandos, de los docentes, de la familia y demás miembros de la comunidad a la que pertenece, y para la cohesión, el trabajo grupal, la construcción de valores y normas sociales, el sentido de pertenencia y el compromiso grupal y personal.

En el desarrollo del principio de participación se hace relación a la concepción que se tiene de vinculación activa, consciente y permanente de la familia, la sociedad y el Estado, como comunidad educativa, con el objeto de garantizar a los niños y las niñas su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos.

VALOR DE AFECTUOSIDAD

La afectividad constituye un valor y una práctica tan frecuente en el aula como la violencia o acción punitiva. Durante la clase ocurren situaciones que evidencian la relevancia que otorga el docente y la docente a la interacción afectiva, así como situaciones informales, "no oficiales", momentos de chanza y broma, en los cuales se aprecia acercamiento y cordialidad entre los actores y actoras. El docente y la docente usan expresiones estimulantes para reforzar positivamente al alumno y la alumna las cuales están acompañadas, a veces, de sonrisas, palmadas o gestos afirmativos que indican acercamiento y afectividad.

El amor como una manifestación de la afectuosidad es un valor porque amar y ser amado es uno de los grandes sueños de todo ser humano.

Todos los actos de la vida humana, de un modo o de otro, tienen que ver con el amor, ya sea porque lo afirman o lo niegan. El amor es el uso más humano y más profundo de la voluntad. Amar es un acto de la persona y por eso ante todo se dirige a las demás personas. Sin ejercer estos actos, y sin sentirlos dentro, o reflexionar sobre ellos, la vida humana no merece la pena ser vivida.

De aquí se sigue que el amor no es un sentimiento, sino un acto de la voluntad, acompañado por un sentimiento, que se siente con mucha o poca intensidad, e incluso con ninguna. Puede haber amor sin sentimiento, y “sentimiento” sin amor voluntario. Sentir no es querer.

Ese sentimiento, que no necesariamente acompaña al amor sensible o voluntario, puede llamarse afecto. Amar es sentir afecto. El afecto es sentir que se quiere, y se reconoce fácilmente en el amor que tenemos a las cosas materiales, las plantas y los animales, a quienes “cogemos cariño” sin esperar correspondencia, excepto en el caso de los últimos. El afecto produce familiaridad, cercanía física, y nace de ellas, como ocurre con todo cuanto hay en el hogar. Pero además de afectos, el amor tiene efectos: como todo sentimiento, se manifiesta con actos, obras y acciones que testifican su existencia también en la voluntad. Los afectos son sentimientos; los efectos son obra de la voluntad. El amor está integrado por ambos, afectos y efectos. Si sólo se dan los primeros, es puro sentimentalismo, que se desvanece ante el primer obstáculo.

Amar es preocuparse por los y las demás, solo se quiere lo mejor para ellos y ellas y no se quiere que nada malo les pase. El amor busca la felicidad y el bienestar de todos y todas. El amor vuelve más humanos. Al amar a otros y a otras, automáticamente se forman mejores personas y aquellos y aquellas que sienten amor se contagian y, a su vez, aman a otros y a otras. El amor crea cadenas de cosas buenas.

Estos valores no actúan por sí solos, están asociados a lo siguiente:

RESPECTO: es establecer hasta donde llegan mis posibilidades de hacer o no hacer, y dónde comienzan las posibilidades de los y las demás. El respeto es la base de toda convivencia en sociedad. El respeto implica pluralidad, es decir, acepta las diferencias de ideas y posturas respecto de algún tema, o de la vida misma. La pluralidad enriquece en la medida en la que hay más elementos para formar una cultura. La pluralidad cultural nos permite adoptar costumbres y tradiciones de otros pueblos, y hacerlos nuestros.

El modo de interpretar el respeto y vivirlo bien, será resultado de haber reconocido los derechos, la condición y las circunstancias reales de las personas.

JUSTICIA: para practicar la igualdad es necesario ser justo y justa, es decir, darle a cada cual lo que le corresponde. La justicia implica dejar que todas las personas hablen, expresen y manifiesten sus ideas y sentimientos.

GENEROSIDAD: se es generoso y generosa cuando se actúa pensando en el bienestar de los amigos y las amigas, sin esperar nada a cambio. La generosidad va desde lo más sencillo hasta lo más profundo.

Los valores son los cimientos de nuestra convivencia social y personal. De ellos depende la estabilidad de las relaciones.

La educación en valores busca brindarles herramientas a los niños y niñas para que puedan desarrollar su propio criterio para buscar la verdad y no ser manipulados por otros, para querer el bien por voluntad propia y no por obligación, para que puedan afrontar las dificultades con confianza y optimismo, para que crezcan con una buena autoestima, y con deseos de superarse y mejorar la sociedad en la que viven.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 POBLACIÓN: Corporación Educativa Combos.

2.2 MUESTRA: niños y niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde durante el primer semestre del 2005.

2.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN: para la realización de esta investigación se retomaron metodologías de los paradigmas de investigación, así:

2.3.1 Cualitativa. Nuestra investigación está sustentada en un proceso interpretativo que permite descubrir conceptos y relaciones a partir de la información y los datos obtenidos a lo largo de ella. Se basa en técnicas e instrumentos para la recolección de la información como la observación y la descripción de los fenómenos. Sumado a ello, rescata el valor del diario pedagógico por su creatividad y aporte al proceso investigativo.

2.3.2 Cuantitativa: Es de carácter Pre-experimental porque se diseñó una intervención “**Me ConvienE**” con la intención de cualificar los procesos atencionales y metaatencionales de los niños y niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los

grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde durante el primer semestre del 2005.

Es de grupo único, es decir, no existe grupo control, (era difícil encontrar otra institución que tuviera una población con las mismas características en la ciudad).

Igualmente se realizó un pretest antes de iniciar la intervención de **Me ConvienE** con los niños y las niñas de los grupos ya constituidos por la institución y un postest terminada la ejecución del programa.

2.4 VARIABLES

2.4.1 Independiente: Programa **Me ConvienE** (Ver anexo digital).

2.4.1.1 Descripción del Programa

¿Qué Pretende? El programa Me ConvienE pretende favorecer la solución de problemas de convivencia escolar mediante el desarrollo de habilidades metaatencionales en los niños y niñas de la Corporación Educativa Combos, apoyándose en valores como la Igualdad, la Participación y la Afectuosidad, así como en los principios rectores de la Perspectiva de Género y la Recuperación de la Palabra, todo ello consignado en la filosofía institucional de dicha Corporación y justificado en la Constitución Nacional, la Pedagogía y la Ética.

Objetivos Específicos del Programa

- Motivar en los niños y las niñas del programa de atención integral a la niñez trabajadora de la Corporación Educativa Combos el autoconocimiento de si mismos, de sus sentimientos y gustos como componente vital de la comunicación.

- Fomentar en los niños y las niñas del programa de atención integral a la niñez trabajadora de la Corporación Educativa Combos el respeto por la palabra de los otros y las otras.
- Generar espacios de diálogo para la confrontación de ideas, donde los niños y las niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos reconozcan a los y las demás como sujetos activos de la comunicación.
- Contribuir al mejoramiento de las relaciones interpersonales entre en los niños y las niñas del Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos.
- Desarrollar en los niños y las niñas su capacidad para mantenerse en una tarea, respondiendo a todas sus demandas, despertando en ellas su interés y voluntad.
- Propiciar estrategias para que los niños y las niñas identifiquen los factores que dispersan e impiden su atención y las consecuencias que esto conlleva.
- Aplicar estrategias que permitan a los niños y las niñas iniciar procesos de autorregulación.

¿En qué Consiste? Me ConvienE consta de tres (3) módulos de trabajo, cada uno de ellos permite fomentar un valor de los mencionados en un período de cuatro (4) semanas, con una intensidad de tres (3) sesiones de 1:30 minutos por cada una de ellas, lo que equivale a 12 intervenciones por mes. Cada sesión, a su vez, se compone de tres (3) momentos* desde los cuales se pretende lo siguiente: las primeras cinco semanas desarrollar procesos atencionales y las restantes, habilidades metaatencionales que den paso a la solución de problemas de convivencia escolar, así:

* Estos momentos se plantearon a partir de la lectura del texto “El cultivo de la razón ética y del diálogo para la solución de problemas de convivencia escolar”. Lopera, E., y otros. 2002

- **Me Conozco:** es el reconocimiento de sí mismo y sí misma. Cada sujeto se aproxima a la realidad de una forma particular e individual, de acuerdo a la experiencia social, familiar y cultural vivida, y actual, esto influye en su forma de pensar, sentir, expresar y conocer. La individualidad se forma en la interacción con los otros y el reconocimiento de sí se logra en la medida que se reconoce, valora y acepta el otro. Respecto a la atención y metaatención es el primer paso para conocer sus procesos identificando: qué afecta su atención, cómo la afecta, la influencia positiva y negativa del ambiente, la motivación, los prejuicios, la disposición.

- **Actuemos juntos y juntas:** descubrimiento de la intersubjetividad. La intersubjetividad involucra un conjunto de componentes entre los cuales destacamos el lenguaje, la tematización y argumentos de los sentimientos morales, los principios universales, la reciprocidad.
 - Lenguaje: posibilita el conocimiento de la subjetividad del otro y la proyección de la propia para constituir la intersubjetividad, donde prima los intereses colectivos sobre los individuales, creando un ambiente que permita la formación de la identidad comunitaria.
 - Tematización de los sentimientos morales: tematizar debe entenderse como la opción de traducir en palabras los sentimientos morales, este proceso implica la racionalización de dichos sentimientos, por parte del sujeto de quien lo escucha, dando lugar a la argumentación, que posibilita establecer compromisos con quienes le rodean, comprender al otro y poder estar en acuerdo o desacuerdo con él asumiendo posición propia frente a los hechos morales.
 - Principios Universales: de las máximas personales se trasciende a principios universales, lo que requiere de argumentación y discusión racional entre un grupo de personas ya que la validez de los

principios universales se establece en el reconocimiento y aprobación colectiva de los mismos.

- Reciprocidad: se logra cuando los sujetos comprenden la importancia de la tematización propia y ajena y la argumentación de los sentimientos morales, estando en capacidad de atender al otro y establecer compromisos con él, a partir de la comunicación mutua. En las relaciones recíprocas todos los sujetos son protagonistas y partícipes activos.

Dentro de este momento se incluyen dos términos fundamentales para el trabajo en equipo, que son el consenso y el disenso, pues se cree que para que las relaciones sociales sean armónicas, se debe estar de acuerdo con los puntos de vista de los demás, necesariamente no tiene que ser así, se trata de conocer y comprender el punto de vista ajeno, dar a conocer el propio y definir las diferencias. Tanto el disenso como el consenso son necesarios porque dinamizan las relaciones sociales. Todo lo anterior requiere de los procesos atencionales de los niños y niñas participantes en los encuentros, pero al centrarnos en los procesos atencionales y metaatencionales se logra tomar conciencia de las acciones, comportamientos y actitudes de los otros para enriquecer los propios

- **Reflexión:** esta es una nueva fase de reconocimiento de sí, donde el sujeto, después de vivido este proceso, logra enriquecerse en la relación con los y las demás, ha tomado conciencia de la evolución de sus procesos intelectuales y de discernimiento moral, pudiendo aportar a la construcción y descubrimiento de la intersubjetividad en la relación con los otros y las otras. En cuanto a la atención y la metaatención, este espacio permitirá a los y las participantes comprender qué obstaculiza su atención y proponerse estrategias para mejorarla, de igual forma le permite autoevaluar el proceso.

Durante las primeras 5 semanas de intervención se hará más énfasis en el desarrollo de la atención y las semanas restantes en las habilidades metaatencionales, para ello se harán preguntas durante todas las sesiones de tipo cognitivo y metacognitivo (Montenegro. 2002. p 52-62), como las siguientes:

PREGUNTAS COGNITIVAS	PREGUNTAS METACOGNITIVAS
<p>Son el vehículo a través del cual se activan y se orientan las estrategias cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo es? ▪ ¿Qué ocurrió? ▪ ¿Cómo ocurrió? ▪ ¿Por qué? ▪ ¿Cuál es la explicación? ▪ ¿En qué se parece? ▪ ¿En qué se diferencia? ▪ ¿Qué pasaría si? ▪ ¿Qué relación existe? ▪ ¿Cuál es la conclusión? ▪ ¿Cómo representar? ▪ ¿Qué factores intervienen? ▪ ¿Cómo demostrar? ▪ ¿Cómo resolver? ▪ ¿Qué aplicación se puede dar? ▪ ¿Qué inquietudes surgen? ▪ ¿Cómo superar la contradicción? 	<p>Cumplen la función de activadores de juicio de metaatención y se orientan al monitoreo retrospectivo, la autorregulación y autoevaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Qué tan acertada fue su respuesta? ▪ ¿Elegió la ruta correcta? ▪ ¿Qué tan fácil fue resolverlo? ▪ ¿Cuántos intentos empleó? ▪ ¿Cumplió el objetivo? ▪ ¿Está empleando el tiempo previsto? ▪ ¿Se encuentra seguro de estar aprendiendo? ▪ ¿Se siente satisfecho con los logros obtenidos? ▪ De N preguntas, ¿cuántas responderá en forma correcta? ▪ ¿Cuánto tiempo empleará en resolver el problema?

Adicionalmente, y como una forma de evaluar el progreso de los estudiantes y las estudiantes se tendrán presentes los siguientes ítems:

1. No acaba las cosas (juegos, actividades,..) que el/ella mismo/a empieza.

2. No puede concentrarse en una tarea mucho tiempo.
3. Se pierde en sus pensamientos como si estuviera soñando despierto.
4. Tiene dificultades para seguir instrucciones, parece que no escuchara.
5. Sus trabajos son descuidados y poco pulcros.
6. Se distrae muy fácilmente por cualquier cosa.
7. No hace los deberes que se le asignan.
8. No puede estar sentado, es muy inquieto y se mueve mucho.
9. Es nervioso: siempre manosea algo, hace muecas, mueve extremidades, etc.
10. Es impulsivo y actúa sin pensar.
11. Interviene cuando no es su turno o le cuesta esperar turno.
12. En general habla demasiado.
13. Insulta, amenaza o discute con facilidad.
14. Es rechazado por algunos de sus compañeros.
15. Molesta a sus compañeros e interrumpe sus actividades o la clase.
16. Tiene dificultades para trabajar o participar en grupo.
17. Comete errores «tontos» que es capaz de corregir si se los señalan.
18. Tiene dificultades para organizar su trabajo escolar.
19. Muestra disgusto ante tareas o actividades que implican esfuerzo mental.
20. Pierde u olvida instrucciones, objetos o material importante para su trabajo escolar.
21. ¿Este niño/a presenta algún problema físico, sensorial, psíquico o social (problemas familiares, etc.) que influye muy claramente en su rendimiento académico?

Finalmente, durante las sesiones se harán ejercicios sencillos que permitan favorecer la autorregulación y la atención sostenida en los niños y las niñas de forma progresiva, por ejemplo: cerrar los ojos durante 30 segundos, permanecer en silencio durante 1 minuto, luego 3, etc.

2.4.1.2 Cronograma Ejecutado

VALOR	SESIÓN	FECHA PREVISTA	FECHA REAL DE EJECUCIÓN		
			GRUPO 1 GRADO 0-1	GRUPO 2 GRADO 2-3	GRUPO 3 LUDOTECA
Elaboración de	Pretest	Abril 1			
IGUALDAD	1	Abril 5	Abril 5	Abril 7	Abril 5
IGUALDAD	2	Abril 7	Abril 7	Abril 8	Abril 7
IGUALDAD	3	Abril 8	Abril 8	Abril 8	Abril 8
AFECTUOSIDAD	4	Abril 12	Abril 12	Abril 12	Abril 12
AFECTUOSIDAD	5	Abril 14	Abril 14	Abril 15	Abril 14
AFECTUOSIDAD	6	Abril 15	Abril 15	Abril 15	Abril 15
PARTICIPACIÓN	7	Abril 19	Abril 26	Mayo 3	Abril 19
PARTICIPACIÓN	8	Abril 21			Abril 21
PARTICIPACIÓN	9	Abril 22			Abril 21
IGUALDAD	10	Abril 26	Mayo 3	Mayo 5	Abril 28
IGUALDAD	11	Abril 28			
IGUALDAD	12	Abril 29	Abril 28		Abril 26
AFECTUOSIDAD	13	Mayo 3	Mayo 5	Mayo 6	Mayo 3
AFECTUOSIDAD	14	Mayo 5	Mayo 6	Mayo 12	Mayo 5
AFECTUOSIDAD	15	Mayo 6	Mayo 10	Mayo 10	
PARTICIPACIÓN	16	Mayo 10	Mayo 12	Mayo 13	Mayo 10
PARTICIPACIÓN	17	Mayo 12			Mayo 12
PARTICIPACIÓN	18	Mayo 13	Mayo 13	Mayo 13	Mayo 13
IGUALDAD	19	Mayo 17	Mayo 17	Mayo 17	Mayo 19
IGUALDAD	20	Mayo 19			
IGUALDAD	21	Mayo 20	Mayo 20	Mayo 20	
AFECTUOSIDAD	22	Mayo 24	Mayo 26	Mayo 26	Mayo 26
AFECTUOSIDAD	23	Mayo 26	Mayo 31	Mayo 31	Mayo 31
AFECTUOSIDAD	24	Mayo 27			
PARTICIPACIÓN	25	Mayo 31	Junio 2	Junio 2	Junio 2
PARTICIPACIÓN	26	Junio 2	Junio 7	Junio 3	Junio 3
PARTICIPACIÓN	27	Junio 3			
IGUALDAD	28	Junio 7			
IGUALDAD	29	Junio 9	Junio 9	Junio 7	Junio 9

IGUALDAD	30	Junio 10	Junio 10	Junio 9	Junio 10
AFECTUOSIDAD	31	Junio 14			
AFECTUOSIDAD	32	Junio 16			
AFECTUOSIDAD	33	Junio 17			
PARTICIPACIÓN	34	Junio 21			
PARTICIPACIÓN	35	Junio 23			
PARTICIPACIÓN	36	Junio 24			
			TOTAL SESIONES REALIZADAS		
			22	21	23

CONVENCIONES:

	SESIÓN REALIZADA EN FECHA DIFERENTE
	SESIÓN NO REALIZADA
	SESIONES REALIZADAS SOLO CON LOS NIÑOS POR EL TALLER DE VERDE MANZANA
	SESIONES NO REALIZADAS POR PERÍODO DE VACACIONES
	ELABORACIÓN DE PRETEST Y POSTEST
	SESIÓN REALIZADA EN FECHA DIFERENTE Y VERDE MANZANA

2.4.2 Dependiente: la solución de problemas de convivencia escolar en los niños y las niñas del programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 – 1 y 2 –3 de la jornada de la mañana y en la Ludoteca en la jornada de la tarde durante el primer semestre del 2005.

Para el pretest solo se hizo prueba piloto, no se hizo evaluación de pares expertos porque la prueba ya había sido aplicada y validada en “El cultivo de la razón ética

y del diálogo para la solución de problemas de convivencia escolar”. (Lopera, E., y otros. 2002).

FORMATO DE PRETEST Y POSTEST

NOMBRE: _____ **EDAD:** _____

FECHA: _____ **GRADO:** _____

PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Luisa es una niña inteligente, amigable y ordenada. Siempre cumple con todas sus responsabilidades en la escuela y le colabora a la profesora y a sus compañeros y compañeras.

Pero hoy, cuando llega la hora del refrigerio, Luisa no hace la fila y aunque no fue la primera en llegar, se hace adelante porque quiere comer lo más pronto posible. Todos sus compañeros y compañeras se enojan y le piden que respete el turno.

A. Escribe o dibuja lo que entendiste de la lectura?

B. ¿Cuál crees que es el problema?

C. Has vivido tú o alguien que conoces una situación parecida a la de Luisa.
Cuéntanos.

D. Propone diferentes soluciones al problema de Luisa.

E. Selecciona una solución y explica por qué así se resolvería el problema.

RESPUESTAS

- A. a. Luisa es una niña colaboradora y alegre que comete la falta de meterse en la fila
b. Luisa llegó tarde y se metió a la fila
c. Luisa no cumple con las tareas de la escuela.
d. Luisa perdió su pelota.
e. No responde.
- B. a. Luisa no respeta el turno en la fila
b. Los compañeros y/o compañeras se enojan y le piden a Luisa que respete el turno
c. Luisa tiene hambre
d. Luisa tiene pesadillas
e. No responde.
- C. a. Un día yo me metí a la fila y llamaron a la profesora.
b. Mis amigos (as) y yo nos metemos a la fila y nos regañaron.
c. Los(as) otros(as) se meten a la fila.
d. A mi me gusta jugar con la pelota.
e. Sólo contesta un si o no responde.
- D. a. Propone 4 o más alternativas de solución al problema.
b. Propone 3 alternativas de solución al problema.
c. Propone 2 alternativas de solución al problema.
d. Propone 1 alternativa de solución al problema.
e. No propone alternativas de solución al problema, son incoherentes o no responde.

- E. a. Hablar con Luisa para que respete, porque el problema es con ella.
- b. Buscar mediación del docente o directivas de la institución, porque éstos (as) hacen que los niños o niñas obedezcan.
- c. Hablar grupalmente del conflicto, porque entre todos y todas se pueden dar diferentes soluciones al problema.
- d. Sancionar a Luisa, para que aprenda y no lo vuelva a hacer. (bien sean los maestros o los niños y las niñas, llevándola a convivencia, suspendiéndola, llamando a su acudiente, sacándola a la fuerza de la fila, golpeándola, etc.)
- e. No responde, no selecciona ninguna alternativa o es totalmente incoherente.

VALORACIÓN DE LAS RESPUESTAS

A: 4

B: 3

C: 2

D: 1

E: 0

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Con el fin de obtener la información requerida para la realización y/o ejecución del proyecto se utilizaron básicamente de las siguientes técnicas e instrumentos:

2.5.1 TÉCNICAS

Observación: los procesos de conocimiento se inician a partir de la observación. El investigador define por objeto de conocimiento aquello que es susceptible de conocer.

El problema de investigación se inicia por la observación y busca comprender sus características, las interrelaciones de estas o establecer conexiones entre ese problema y otros modos de conocer el comportamiento en el contexto que los rodea. La observación permite constatar en forma permanente las nociones que cada uno tiene de la realidad.

Descripción: la descripción es uno de los subproductos de la observación y es el principio necesario para el establecimiento de explicaciones. La descripción permite reunir los resultados de la observación en una exposición relacionada de los rasgos del fenómeno que se estudia.

Explicación: la explicación es una fase de conocimiento científico que se encuentra precedida de la observación y de la descripción. Explicar quiere decir establecer relaciones entre características de un objeto, situación, acontecimiento, para lo cual es necesario utilizar la información proporcionada por la descripción y las observaciones que se han realizado para determinar dichas características.

2.5.2 INSTRUMENTOS

Diario de campo: es un instrumento que favorece la reflexión de los investigadores y las investigadoras frente a aquellos eventos que giran en torno a

su trabajo investigativo ya que en este tienen la posibilidad de consignar los acontecimientos más significativos y relevantes para el proceso.

Fichas de trabajo: para analizar resolución de problemas.

Pretest y postest: para evaluar estado inicial y final de los y las estudiantes respecto a solución de conflictos de convivencia escolar.

2.6 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. La información recogida era de tipo cualitativo y cuantitativo.

2.6.1. Información de tipo cualitativo. La información recogida en los diarios de campo se analizó y organizó por categorías, algunas de ellas estaban determinadas previamente como: Metacognición, Atención, Metaatención, Convivencia, Valores; otras se elaboraron durante el análisis como: Autoridad, Deber Ser – Ser, Estrategias, Asistencia.

2.6.2. Información de tipo cuantitativo. Para hacer el análisis inicial de la observación recogida en el pretest y el postest en cada uno de los grupos, se hizo un análisis desde la estadística descriptiva y para comprobar la hipótesis se hizo una chi cuadrada, con los datos recogidos en cada uno de los grupos.

3. ANÁLISIS Y RESULTADOS

3.1 ANÁLISIS CUALITATIVO

En el siguiente análisis se hará referencia a G1, G2 y G3 como una forma de nombrar los grupos en los cuales se realizó la intervención, así:

G1: grado 0 – 1

G2: grado 2 – 3

G3: Ludoteca

Igualmente se retomarán los diarios de campo correspondientes a cada grupo con la representación siguiente:

D1: grado 0 – 1

D2: grado 2 – 3

D3: Ludoteca

Es de anotar que los nombres expresados al interior del texto para la ejemplificación de las situaciones son ficticios por motivos de respeto con las personas participantes.

Las categorías resultantes de la intervención y del problema mismo de investigación son: Metacognición, Atención, Metaatención, Convivencia, Autoridad, Valores, Deber Ser – Ser, Estrategias, Asistencia.

3.1.1 Metacognición. Los procesos cognitivos están inmersos en todas las acciones de los seres humanos, bien sea en las habilidades comunicativas, la

resolución de conflictos o el aprendizaje, sin embargo para su óptimo desempeño, se requiere que el sujeto tome conciencia de sus debilidades y fortalezas frente a sus capacidades cognitivas para enfrentar diversas situaciones. Ello le permite a la persona autoconocerse para poder monitorear y evaluar sus acciones y a partir de ello implementar estrategias que la hagan más competente y así poder autorregular su propia actividad intelectual, siendo de esta forma coherentes con lo expresado con García y La Casa (1990), al expresar que la metacognición tiene que ver con el conocimiento que una persona tiene de las características y limitaciones de sus propios recursos cognitivos, y con el control y la regulación que ella puede ejercer sobre tales recursos.

En el transcurso de esta investigación y, específicamente durante la aplicación del tratamiento del Programa Me ConvienE tanto en G1 como en G2 y G3, la metacognición ha sido el elemento que ha dado origen a otros como la misma atención y metaatención. Es por lo anterior, que el Programa tuvo presente a través de todas sus sesiones, algunas veces más específicas que otras, el planteamiento de situaciones, problemas, preguntas o actividades que favorecieran este proceso cognitivo que daría lugar a los otros dos mencionados:

“¿Qué pasa cuando están en mal estado?, ¿Quién las daña? Las anteriores preguntas invitan a los niños y las niñas a cuestionarse, a explicar, lo cual es un aspecto importante en el proceso metacognitivo” (D2, Abril 15).

“...les pedí a todos y todas que estuvieran en silencio el mayor tiempo posible pero antes debían decirme cuánto tiempo creerían que durarían así” “Los resultados no coincidieron para nada con las predicciones hechas por ellos y ellas.” (D3, abril 28).

“...¿cómo hicieron para saber su significado? Se encontraron respuestas como: ‘pienso cuando lo hago’, en el dibujo está” (D1, Mayo 5).

“...¿qué les permitió aprender? Camilo dijo: ‘la cabeza’, Diana expresó: ‘el pensamiento’, y Pedro ‘el cerebro’, Pablo contestó: ‘hacer silencio’” (D1, Mayo 5).

“En este mismo espacio debían ponerse en el lugar del otro o la otra y pensar cómo se sentirían si les hicieran lo mismo que eligieron en la ficha” Los niños y las niñas fueron “capaces de reconocer que no escuchan o se tapan los oídos, se ríen o juegan cuando no les interesa o no les gusta lo que se habla pero que no les gustaría que se lo hicieran a ellos o ellas” (D3, mayo 10).

“¿Cuál será nuestro compromiso con la clase, para aprender? Obedecer, hacer silencio, hacer las tareas, respetar a los compañeros y las compañeras, profesores y profesoras, no gritar, no pelear, no jugar”. (D2, Mayo 24).

Tita “expresa sentirse feliz cuando golpean a alguien, pues según ella es por haber hecho algo malo y se lo merece” (D3, mayo 26).

La metodología de hacer preguntas utilizada a través del Programa Me Conviene fue eficaz porque permitió que los y las estudiantes pudiesen poner en palabras los pensamientos, conocimientos, dudas y procesos que realizan en el desarrollo de una actividad o situación específica, aunque muchas de sus expresiones fueron limitadas. Se habla de un logro inicial teniendo en cuenta que dicho proceso no es habitual y por tanto genera un grado de dificultad su elaboración.

Una más de las estrategias utilizadas durante la intervención, que de igual forma favoreció la metacognición, fue la técnica del pensamiento en voz alta, la cual consiste en hacer que una persona describa su pensamiento mientras está pensando, invitándola a que hable en voz alta a medida que resuelve un determinado problema; se piensa que cuando una persona trata de describir lo que ocurre en su cabeza cuando está pensando, se suscitan más pensamientos en ella. El propósito básico que se persigue al utilizar esta técnica es establecer el

grado de conciencia que la persona tiene acerca de su propio pensamiento, es decir, de la estrategia que utiliza para planificar, supervisar y evaluar su ejecución, mediante las expresiones verbales que emiten durante la ejecución de la tarea (Ríos, 1990). La implementación de esta técnica fue posible mediante la estrategia del modelamiento metacognitivo por parte de los y las docentes, pues de esta forma, los niños y las niñas comprendían con mayor claridad y facilidad lo que debían hacer.

No obstante, los alcances en materia de metacognición son limitados, si se tiene presente la dificultad de realizar este proceso en si mismo y en si misma, reconocer los errores y evaluar su rol como sujeto pensante, pues es común la cultura de mirar las debilidades del otro o la otra. Además de esto, no se pueden olvidar los inconvenientes presentados para realizar la intervención. Sin embargo, es importante resaltar que se pudo generar en la población al menos la necesidad de cuestionarse sobre aspectos que parecen tan simples como: ¿Con qué se piensa?, ¿Dónde está el pensamiento?, esto como una forma de iniciación a los procesos metacognitivos, en fin, todas las estrategias empleadas para el desarrollo de la metacognición fueron la base para la iniciación de uno de sus componentes, es decir, la metaatención, a su vez, eje central de la investigación.

3.1.2 Atención. Los seres humanos se adaptan al medio circundante mediante la interacción entre mecanismos, procesos y operaciones como la atención, la percepción, la memoria, la motivación, el lenguaje, entre otras, cada una de gran importancia para el más simple de los aprendizajes, sin embargo, en muchas ocasiones alguna de ellas presentan dificultades que inevitablemente llevan consigo grandes inconvenientes para el desempeño eficaz en diferentes espacios y tareas que requieren de su implementación.

Siendo la atención uno de los ejes sobre los cuales se fundamenta esta investigación y uno de los procesos que naturalmente requiere el aprendizaje, en la medida en que se da prioridad a la necesidad de hacer hincapié en un estímulo específico subyacente entre muchos otros del ambiente y/o en otras ocasiones exige la atención a diversos estímulos simultáneos, sea ante situaciones externas como las sensaciones y percepciones o, situaciones internas como los sentimientos y pensamientos que finalmente modifica la conducta (García Sevilla, 1997, p. 14).

Los procesos atencionales presentan considerables obstáculos en los niños y las niñas trabajadores y trabajadoras en la calle, debido a múltiples aspectos sociales, económicos, culturales y políticos a los que se ven sometidos y sometidas como parte de su realidad de vida, los mismos que dejan secuelas en los ámbitos cognitivos, social, emocional y físico.

Aún cuando dentro de la población intervenida son pocos los niños y las niñas diagnosticados y diagnosticadas con déficit de atención, en su gran mayoría presentan problemas en este mecanismo según las observaciones sistemáticas y su confrontación con la teoría.

De acuerdo con dichas observaciones, los niños y las niñas que presentan esta alteración a nivel fisiológico o interno obstaculizan los procesos de aprendizaje de los demás compañeros y las demás compañeras con movimientos e interrupciones usuales no concernientes al tema trabajado. Es el caso Pedro García del grupo G1, quien en repetidas ocasiones vio interrumpido su trabajo por un niño diagnosticado con TDA/H, así:

“Hoy todos y todas estuvieron atentos y atentas en el desarrollo de la actividad, excepto Pablo Muñoz que aunque se mantuvo por mayor tiempo en su lugar se

sentó de diferentes formas, tomó varios elementos de estudio para jugar sin autorización...afectando el estudio de los y las demás” (D1, Mayo 3).

“Por lo demás, los niños y las niñas parecen estar hoy con un poco más de disposición y atentos y atentas a las actividades a realizar, excepto Andrés Pérez y en ocasiones algunos otros que participan poco. Andrés Pérez es un niño bastante inquieto y según información del docente consumía Ritalina recetada por un neuropsicólogo de la institución a la cual pertenecía anteriormente y que en la actualidad le fue suspendida voluntariamente por su familia” (D2, Abril 5).

No obstante, no sólo en los casos de niños y niñas con TDA/H el trabajo se vio interferido, como sucedió con Luisa Sánchez, quien no está diagnosticada pero aún así se convirtió en varias ocasiones en un obstáculo para el trabajo de los y las demás:

“Todos y todas reconocieron que Luisa los distraía y expresaron que lo mejor era ‘no pararle bolas’, no obstante, eso les costó mucha dificultad y muchas veces cayeron en su juego” (D3, mayo 19).

La atención como mecanismo de selección de información en los niños y las niñas de la comunidad intervenida fue fluctuante debido a la dificultad que se presenta para erradicar los mensajes concurrentes frente a la selección de una fracción relevante:

“Los niños y las niñas participaron por un corto período de tiempo con disposición, luego se acostaban, caminaban o simplemente no atendían a las instrucciones recomendadas” (D1, Abril 5).

La atención selectiva en el G2 y en el G3 igualmente fue variable, pues en algunas ocasiones el desarrollo de las actividades se vio favorecido o no por este proceso,

prueba de ello es la realización correcta o no de las tareas propuestas y su participación activa en ellas:

“...hubo un alto nivel de concentración y atención acompañado de la observación; la evidencia de esta atención fue su participación activa, el responder coherentemente las preguntas y reflexión, el haber acatado las instrucciones y realizar con calidad el apareamiento o el dibujo sobre el cuidado de los objetos” (D2, Abril 15).

“...fue casi imposible trabajar con Luisa Sánchez porque conversó durante toda la sesión y fue necesario llamarle la atención constantemente, pero aún así no logró atender en ninguna actividad por más de un minuto aproximadamente y por supuesto fue motivo de distracción para los y las demás” (D3, Mayo 19).

La atención como mecanismo de capacidad limitada al considerar la incapacidad que existe de abarcar toda la realidad simultáneamente, parece ser uno de los designios de los niños y las niñas al considerar la posibilidad de desarrollar varias actividades al tiempo y al sustentar erróneamente la calidad del producto, lo cual da evidencia de la incomprensión de los límites de la atención y de las características necesarias para la metaatención, al desconocer que se requiere del esfuerzo consciente, elección de un estímulo relevante para la eficacia potencial de la actividad; prescindiendo de los ruidos o distractores que puedan estar presentes para regular la adquisición de conocimientos al evaluar dicho proceso:

En el caso de Diana Mesa se presentó la siguiente situación:

“Diana Mesa juega con su brillo labial en medio de la lectura del cuento y al llamársele la atención para que se concentre expresa estar escuchando y comprendiendo la lectura, sin embargo, al confrontarla sobre éste no es capaz de dar cuenta del contenido del mismo.” (D1, Mayo 5).

Solo se observan capacidades *de atención dividida* referida a la atención simultánea de estímulos y *voluntaria* en sus campos laborales, al tener que permanecer meticulosos con la mercancía, capital, devueltas, riesgos de robo, tránsito vehicular y demás, por ser este de mayor interés:

“Unos y unas realizan sus tareas en silencio y atentos, otros en medio de conversaciones terminan con éxito y calidad la actividad” (D2, Abril 7).

“Todos y todas lo hicieron muy bien, concentrados, calmados e incluso en un silencio relativo, es decir, hacían comentarios breves que no interferían en su atención, es más, terminaron muy pronto y empezaron a pegar sus trabajos en la pared para la exposición” (D3, Abril 21).

Comúnmente la atención que se dispone en los espacios académicos de la población es espontánea, al interceptarse estímulos fluctuantes por cortos períodos de tiempo conforme a las características como la intensidad, la repetición, la novedad, la variedad, el color, el tamaño o lo inesperado del mismo:

“Comenzar la sesión no fue fácil, estuvimos en un espacio diferente que no ofrecía mucha comodidad a los niños y las niñas para trabajar, causándoles distracciones” (D3, Abril 8).

“...no pudimos continuar con lo que estaba planeado...además, estábamos en el comedor y como se acercaba la hora del refrigerio y descanso para toda la población, el lugar se comenzó a llenar de personas que preguntaban qué hacíamos o distraían al grupo” (D3, Mayo 13).

“...los niños y las niñas se mostraban ansiosos y ansiosas y poco querían participar de la actividad, estaban atentos y atentas a los movimientos y ruidos del tercer piso, lugar del evento, como si fuera poco algunos miembros de otros

grupos que ya estaban por fuera del salón interrumpían la clase al entrar al aula.”
(D1, Abril 28).

Solo en escasas ocasiones y más frecuentemente al final de la implementación del programa Me ConvienE se halló que algunos de los sujetos elegidos y elegidas para la observación revelaron sienta gobernación voluntaria en su atención, la cual persistía con varianza de tiempo en situaciones determinadas de acuerdo a las actividades significativas que se desarrollaban para cautivar previamente el proceso atencional, como en el caso de Pedro García:

“Un niño que se duerme en clase, se retira constantemente del salón y no participa de las actividades, dijo: ”no siga que usted no sabe”, expresión que fue rechazada por los demás compañeros y compañeras” (D1, Marzo 10).

“Pedro inicialmente no quería hacer el recorrido de observación pero al repetir la instrucción lo duda y lo ejecuta, actitud que repite frecuentemente” (D1, Abril 15).

“Pedro ansioso por empezar la elaboración de las viviendas no espera el turno, se desplaza de su asiento hacia el lugar en el que se encuentra el material para obtenerlo primero” (D1, Mayo 3).

“Pedro pide permiso para participar, levanta la mano” (D1, Mayo 6).

Sin embargo, en actividades que requerían de un promedio de tiempo normal para su edad, entre 15 y 20 minutos aproximadamente, volvía a sucumbir la indisposición en la atención, si antes ésta no se perturbaba con los estímulos generados al exterior o interior de sus propios organismos, es decir, la concentración que se alcanzaba se extinguía afectando la asimilación y reflexión crítica de la temática.

Ciertamente el proceso de mantenimiento o sostenimiento de la atención en tiempo relativamente largos son insuficientes, aún en relación con el promedio de tiempo que se da en correspondencia con la edad, la motivación sea cual sea la estrategia es efímera por lo cual rápidamente se empieza a atender otros aspectos del ambiente, olvidando la prioridad y la percepción aún cuando se favorecía con materiales didácticos, vistosos, novedosos y llamativos, no orientaron decisivamente la atención, lo que acarrió en muchas de las actividades productos terminados con poca calidad y en muchos de los casos incompletos o no iniciados, al parecer por habituación vertiginosa que disminuyó el interés y/o la sensibilidad frente al estímulo; conforme a la presentación de nuevas estrategias didácticas se reiniciaba el ciclo de la atención. Un ejemplo de ello fue la actividad propuesta para el 9 de junio, que pese a tener las características necesarias para lograr una atención, motivación y disposición imprescindibles para desarrollarla no se pudo iniciar en el G1 y en el G2, mientras que en el G3 sólo se inició más no se finalizó:

“Pero al momento de empezar el juego, todo se volvió un desorden y sólo la persona a quien le correspondía el turno escuchaba lo que debía hacer, las demás conversaban y jugaban entre sí hasta que se les llamara la atención. (D3, Junio 9).

“Desde el comienzo fue un poco difícil centrar su atención ya que la falta de disposición imposibilitó el desarrollo completo de la actividad; tal fue el caso, que no hubo escucha de las instrucciones para el juego; pudo más el ruido que el deseo de jugar y aprender por medio de él” (D2, Junio 9).

Entre las características de la atención evaluada a través de la memoria, se encontró que la amplitud o cantidad de información asimilada es superficial y a corto plazo. Sólo cuando los tópicos eran abordados continuamente se acertaba en la asimilación de información de forma mecánica por repetición:

“...más desconcertante aún fue empezar la primera actividad y pedirles que escribieran o dibujaran los derechos que tienen y fue como si nunca antes hubiesen escuchado esa palabra y decían: ‘profe, explíqueme otra vez’” (D3, Junio 9).

“Se evidenció un alto nivel de atención, concentración, análisis, observación, participación; incluso en medio del concétrese, pues el otro equipo se dio cuenta de la trampa y no lo permitió, esta es una muestra de memoria inmediata.” (D2, Abril 15).

Como se ha visto, la atención en los tres grupos fue fluctuante y se vio limitada por muchos aspectos, entre los que están:

El nivel alto de vigilia en oposición a la alerta necesaria para la incorporación consciente de la información, esto por lo concerniente a las especificidades de los niños y las niñas trabajadores y trabajadoras de la calle, quienes cotidianamente trabajan y/o acompañan a sus padres y madres en largas jornadas laborales, hasta altas horas de la noche.

“De acuerdo con el texto “Transformando Sentires” Módulo 1, (2004, p.16) ‘...el rendimiento escolar de los jóvenes entre 12 y 17 años se ve afectado a partir de 15 horas semanales de trabajo y en promedio en nuestro país, los niños y las niñas entre 12 y 13 años trabajan 32 y 43 horas semanales’ En nuestra investigación, particularmente, encontramos niños que inician su jornada diaria desde las 5:00 am y se acuestan hasta las 11:00 pm o 12:00 pm, hecho que demuestra que no descansan lo suficiente, teniendo como consecuencias el incremento de llegadas tardes a la institución educativa, ausentismo, fatiga que generan que los niños y las niñas se sientan desorientados y desorientadas, desubicados y desubicadas, no comprendan que se está realizando o por qué y, además, causan distracción en quienes se encuentran alrededor. En conclusión,

“la fatiga y el cansancio obstaculizan el desarrollo de la atención y la concentración al igual que la memorización y la adquisición de habilidades del pensamiento”[☆].

De igual forma influye el apetito que los y las acompaña desde el inicio de la jornada y la desnutrición subyacente por lo general desde sus primeros años de vida, como diría la Doctora Jakubowicz, D. (2002. p.3):

De los alimentos que incluimos al despertar dependen el rendimiento escolar, la capacidad de concentración y de estar alerta, de analizar la información y de evocar los conocimientos aprendidos. Muy poco se le puede exigir a un estudiante si no le garantizamos una nutrición que sostenga niveles intelectuales óptimos.

En relación con lo anterior:

“Diana Mesa y su amiga, de equipos diferentes, no querían participar por motivo de su hambre, presentían el momento del refrigerio preguntando insistentemente por la hora” (D1, Mayo 10).

No ajena a la atención están las deficiencias de salud o las enfermedades que como consecuencia de los escasos cuidados anteriormente mencionados se visualizan dentro de los espacios académicos, un ejemplo de ello son bajo peso, frecuentes infecciones respiratorias, fiebres y problemas cutáneos.

Una más de las problemáticas que afecta la atención en la niñez trabajadora es el factor emocional, a menudo se encuentran carentes de afecto observado en algunos casos con manifestaciones de desánimo, desinterés, vulnerabilidad, pereza, inseguridad, irritación, entre otras. También se encuentran conflictos como

[☆] CANO, Viviana, GALLEGO, Emperatriz y VILLA, Sofía. Implicaciones del trabajo infantil sobre los procesos cognitivos de los niños y las niñas. 2005. Borrador de artículo.

el que se menciona a continuación relacionado con abuso sexual aunque existen otros como problemas económicos, calamidades domésticas como el desmoronamiento de las viviendas o inundaciones de las mismas, entre otros.

“Tita al parecer, de acuerdo a sus expresiones, ha tenido acercamientos de acoso sexual[★] por parte del esposo de su tía...la misma Tita manifestó en ese momento ‘por eso es que a veces yo estoy por ahí toda aburrida’..., en ocasiones Tita se rehúsa a trabajar y no es capaz de explicar por qué. En esos momentos yo pensaba que era porque las actividades eran muy aburridas o poco motivantes, pero hoy comprendí que existen en ella otros motivos personales que la bloquean y le impiden desenvolverse bien en una actividad, esos motivos serían razones externas a Me Conviene pero que pueden afectar su desarrollo de una u otra forma.” (D3, Junio 10)

“Hoy Camilo no tuvo un desempeño activo como es usual en él, se mostró decaído, callado, al indagarle por medio de una conversación espontánea expresó que su casa fue deteriorada por el invierno...” (D1, Junio 9).

Por consiguiente, se afecta la atención y concentración de los y las estudiantes al vivir en un mundo lleno de problemas personales, violencia intrafamiliar y social.

“Diana Mesa se negó a trabajar, se observaba triste, callada, desanimada; según los comentarios de la ludoeducadora en el espacio de la ludoteca se observaba igual; ni con su mejor amiga se motivó, la cual se estaba viendo afectada por dicho estado de ánimo” (D1, Mayo 12).

Como una de las explicaciones que se le da a las alteraciones de la atención en relación con el medio en el que se mueve esta población de niñez trabajadora se

[★] Este caso está siendo estudiado por la psicóloga de la institución, quien está en proceso de confirmación de los hechos para posteriormente seguir el debido proceso.

dice que puede afectarlos la sobrecarga de estímulos auditivos, visuales y hasta olfativos que difieren al ambiente escolar.

Otro factor que influye en la calidad de la atención en el ámbito académico puede vincularse al desinterés, no generalizado, por lo relacionado con lo educativo mientras centran su atención en otros aspectos que más les interesan como sus propios trabajos o formas de subsistir.

“Otro aspecto relevante, motivo de la conversación, fue la actitud de Mateo Morales y Juan Henao quienes fueron groseros y ‘braviaron’ a los profesores y las profesoras por decomiso de la mercancía, pues constantemente y en medio de la actividad académica llevaban dulces haciendo venta de ellos en ese momento” (D2, Agosto 1).

Por último, otras de las causas de la inatención es la inasistencia, pues cuando los y las estudiantes pierden la adaptación a las reglas institucionales ven afectado este dispositivo; también se relaciona con los materiales de trabajo, bien sea porque no los llevan, los pierden u olvidan; de la misma forma ocurre con la baja tolerancia a la frustración, que ocasionó, algunas veces, que los niños y las niñas abandonaran sus trabajos o perdieran la motivación por éstos.

Algunas de las características evidenciadas en la población que afectan sus procesos atencionales coherentes con las teorías son:

- Inquietud.
- Se mueven de sus asientos y se paran constantemente de ellos.
- Se desplazan continuamente por todos lados.
- Hablan demasiado, en ocasiones sin relación al tema.
- Se distraen con facilidad con objetos que llevan a clase.
- Responden abruptamente antes de que se completen las preguntas.

- Tienen dificultad para esperar el turno.
- Interrumpen a las y los demás cuando están hablando.
- Cometan errores por ser descuidados y no seguir las instrucciones.
- Presentan dificultad para llevar a cabo órdenes múltiples de los adultos.
- Pierde y olvidan los materiales escolares.
- Tienen dificultad para terminar con calidad los trabajos escolares.
- Tienen dificultad para escuchar, lo que genera que las reglas e instrucciones tengan que ser repetidas constantemente.
- A menudo evitan, les disgusta o se muestran renuentes a comprometerse en tareas que requieran esfuerzo mental (como el trabajo o las tareas escolares).

En definitiva, todas las situaciones mencionadas pueden ser generadas por diferentes factores como la motivación intrínseca o extrínseca del sujeto u otros como los sociales, emocionales y afectivos, cognitivos y nutricionales o por las estrategias pedagógicas e incluso por llamar la atención.

El desarrollo cognitivo, por su parte, en el cual juega un papel primordial la atención, se entorpece por las falencias en este proceso, lo que por ende afectó los resultados del Programa Me Conviene.

3.1.3 Metaatención. La metaatención abarca el conocimiento de los procesos involucrados en la acción de atender y la regulación de esos procesos: a qué debemos atender, cuáles operaciones mentales debemos realizar para atender, cómo hacer para evitar las distracciones internas o externas que interrumpen el acto de atender.

Este conocimiento es el que nos permite tener conciencia y darnos cuenta de las interrupciones y, en consecuencia, aplicar mecanismos autorreguladores para controlarlas.

En nuestra investigación, se tomó la metaatención como punto de partida para mejorar los procesos de convivencia escolar en la Corporación Educativa Combos, si se tienen en cuenta los componentes que subyacen a ambos, es decir, a la metaatención y la convivencia. Dichos componentes son la autorregulación y el autocontrol, lo que significa que si los y las estudiantes logran tener conciencia de sus procesos atencionales, podrán también aplicar esa conciencia en otros ámbitos o espacios de sus vidas, en este caso específicamente en la convivencia escolar, pues el aprendizaje o los conocimientos que adquiere el sujeto no son fraccionados y por el contrario son susceptibles de ser aplicados en diferentes momentos o esferas de la vida.

Los alcances de la investigación en cuanto al desarrollo de la metaatención son limitados, pero es importante explicar por qué:

En primer lugar, es necesario tener presente las dificultades de la población intervenida en cuanto a sus procesos cognitivos, en especial la atención, condición sin la cual no se puede dar lugar a la metaatención.

Como consecuencia de lo anterior, el Programa *Me Conviene*, que inicialmente estaba pensado para el desarrollo de la metaatención, debió ser replanteado para incluir en su primera parte la potenciación de la atención.

No se realizó el paquete completo de actividades debido a varias razones:

- Poca disposición por parte de los y las estudiantes para atender las instrucciones y llevarlas a cabo, por falta de reconocimiento de la autoridad como docentes para dirigir actividades académicas.
- Interrupción de las sesiones de trabajo por actividades institucionales como asambleas estudiantiles, paseos, talleres de sexualidad, programa Verde Manzana (sólo para las niñas), brigadas de salud, entre otros.

- Ausencia total de la población como sucedió en varias ocasiones en el G3 y ausencia parcial de la misma en G1 y G2, además de la llegada tarde de algunos y algunas estudiantes.

No obstante y pese a las anteriores circunstancias, se logró que los niños y las niñas adquirieran al menos conciencia sobre lo que beneficia o afecta su atención aunque no sean capaces de hacer algo al respecto:

“Todos y todas reconocieron que Luisa los y las distraía y expresaron que lo mejor era ‘no pararle bolas’, no obstante, eso les costó mucha dificultad y muchas veces ‘cayeron en su juego’” (D3, Mayo 19).

“...Diana reconoció que no escuchó porque estaba pensando en otras cosas, expresó que tenía sueño y por eso lo resaltó en la ficha” (D1, Mayo 12).

“No sólo el aula de clase es un espacio para indagar sobre los procesos metaatencionales de los niños y las niñas, está tarde tuve la oportunidad de conversar con Mauricio Gaviria acerca de su comportamiento en el aula de clase, y le pregunté: ...¿Por qué no te concentras en la realización de las tareas? Su respuesta fue: ‘me pongo a jugar con tros compañeros y tampoco tenía lápiz’...” (D2, Junio 10).

“¿Cómo fue la atención de todos y todas, y el compromiso con la clase? Camilo admitió no haber estudiado por jugar pero se comprometió a hacerlo mejor; Pablo dijo que debía hacer menos ruido, y Pedro guardo silencio sobre su comportamiento y se sonrió como forma de respuesta” (D1, Mayo 17).

Finalmente, en cuanto a la metaatención, el avance se observó en el grado de conciencia que han logrado verbalmente los niños y las niñas sobre lo que los y las afecta y beneficia pero aún les falta tomar una posición y un hacer al respecto.

“Todos y todas son capaces de reconocer qué les interrumpe o dificulta estar atentos y atentas pero aunque sepan como evitar eso no hacen nada para cambiarlo, pero es un buen comienzo” (D3, Mayo 31).

3.1.4 Convivencia. La convivencia y el conflicto son dos instancias inherentes al ser humano y a su condición de sujeto social, ello significa que están presentes en todo momento y en cada lugar. La Corporación Educativa Combos en su texto “Acuerdos para la convivencia” (2003, p.3) entiende la Convivencia como *“la capacidad para compartir con otros y otras cada día, sabiendo que existen diferencias, pero respetándolas, para que cuando se presenten los conflictos se puedan resolver pacíficamente”*

El término convivencia hace referencia a la posibilidad que tienen las personas de desenvolverse en el ámbito social, donde prime el reconocimiento y la dignidad humana, situación que requiere la presencia de normas, reglas y valores que favorezcan el desarrollo de los sujetos como personas integrales y con capacidades para interactuar con el mundo social, cultural, económico, tecnológico y político.

La escuela, como uno de los principales agentes socializadores del ser humano no es la excepción a la regla y, por el contrario, es uno de los lugares donde más se puede evidenciar la presencia de la convivencia y el conflicto. En este caso, entonces, es necesario hacer referencia a la convivencia escolar que se puede entender según Aylwin, M. (2000, p.21.) como:

...el proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional..., no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa por lo que constituye

una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción.

El conflicto, por su parte, se refiere a diferencias o desacuerdos de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista. Los conflictos son propios a la sociabilidad humana, por tanto, son esperables en toda comunidad educativa. Aprender a enfrentarlos y resolverlos en forma pacífica es parte fundamental del "Aprender a vivir juntos y juntas".

Debido a la relación directa de esta temática con el problema eje de la investigación, esta categoría fue anticipada y como tal existen registros escritos que permiten hacer un rastreo y una evaluación del proceso de la misma. En cada uno de los tres grupos trabajados (G1, G2 y G3) las situaciones fueron diferentes.

Es así como en G1 y en G2 la convivencia y el conflicto fueron decisivos para el proceso puesto que *“la convivencia escolar dentro del aula tiene un alto nivel de conflicto, el cual se manifiesta en la cantidad de agresiones físicas y verbales que no dejan de darse en la jornada”* (D2, Abril 5).

“Hoy se presentaron varias peleas dentro del salón...con agresión física y verbal. Pedro García participó en diversas discusiones...en forma de defensa lanzó su borrador al suelo” (D1, Abril 7)

“En la elaboración de la tarjeta se presentaron discusiones constantes y hasta golpes por la incompatibilidad de ideas, de formas de colorear, dibujar y ausencia del deseo por llegar a acuerdos” (D1, Mayo 10)

Sin embargo, la convivencia no siempre fue un impedimento para el desarrollo de las actividades propuestas desde Me Conviene, pues fue posible observar

momentos en los cuales hubo trabajo en equipo, cooperación, compañerismo y ayuda que facilitaron la realización de las mismas.

“En el día de hoy los niños y las niñas han llegado un poco más calmados y calmadas, pocos gritos y menos conflictos...están concentrados, concentradas, atentos y atentas, disminuyendo la participación en peleas y conflictos” (D2, Abril 7).

“Se observó trabajo colectivo por parte de los niños y las niñas quienes trabajaron cooperativamente aportando ideas de construcción y utilización de materiales” (D1, Mayo 3).

“Todos y todas muy concentrados y concentradas en sus trabajos comparten e intercambian ideas con sus compañeros y compañeras del lado, trabajan en equipo uniendo su material” (D2, Mayo 5).

“Aunque aún de un modo no exitoso, los niños y las niñas están aprendiendo a trabajar en equipo” (D2, Mayo 12).

Esto evidencia que la convivencia no se reduce únicamente a la presencia de conflictos, pues luego que ellos ocurren se puede ver cómo las personas involucradas resultan afectadas por el suceso, aunque no lo reconozcan o pongan en palabras, buscando dar solución al mismo.

Algo igualmente importante es precisar que en la mayoría de las ocasiones los conflictos son reiterados generalmente por los mismos niños y/o niñas y éstos se deben posiblemente a situaciones relacionadas con factores como el hambre, problemas personales, afectivos, resentimiento entre compañeros y compañeras, deseos de provocar al otro o la otra, como mecanismo de defensa.

“La construcción de equipos se hizo difícil porque algunos niños no querían compartir con otros y otras por diferentes razones como: ‘no me prestó el borrador’, ‘el es muy peleador’, ‘en la calle es muy picaito’” (D1, Abril 7).

“Pedro García y otros se la pasan haciendo muecas, molestando a los otros y a las otras provocando peleas” (D1, Abril 14).

“Pedro García se ha mostrado grosero con compañeros, compañeras y profesionales” (D1, Mayo 6).

En otras ocasiones, se presentan situaciones que aunque parecen ser conflictos no lo son y responden más bien al lenguaje y al contexto social de los niños y las niñas:

“Algunos niños se refieren a sus trabajos con expresiones como: ‘que chimba’, ‘que gonorra tan fea’... pero esas expresiones nunca fueron utilizadas ofensivamente durante el trabajo, eran referentes comunes de su expresión, a diferencia de los dicho por Sebastián Ramírez que aunque no utilizó términos grotescos lo dijo de forma tosca hasta con gestos de desagrado: ‘todos los de este salón no saben hacer nada’” (D1, Mayo 3).

“...se han disminuido las agresiones físicas aún estando los grupos G1 y G2 juntos, todavía el uso de palabras grotescas no disminuye pero no llegan hasta las peleas con golpes” (D1, Mayo 24).

“En repetidas ocasiones y en diferentes espacios de la institución he observado agresiones físicas entre los niños y al intervenir como mediadora he descubierto, como ellos mismos lo expresan, que sólo se trata de un juego” (D2, Junio 9).

Otro aspecto que merece especial atención y que surge a partir de las observaciones realizadas y que igualmente se vincula con la temática de la convivencia y el conflicto es que la actitud y el comportamiento agresivo y grotesco de algunos niños o algunas niñas entorpecen el proceso de formación social de otros y otras que están alrededor y/o son nuevos o nuevas en la institución o simplemente no utilizan esta forma de relación con los demás, modificando a partir de ello sus conductas y acciones:

“...todos y todas dieron inicio silencioso a las actividades, pero con la llegada tarde de los otros y otras el grupo fue cambiando el ambiente, hablar en voz alta, agredirse verbal y físicamente, molestar...” (D2, Septiembre 11).

En el G3, por su parte, esta categoría no significó un obstáculo sustancial para la aplicación del tratamiento, lo cual no supone la ausencia de conflictos ni la existencia de una convivencia siempre armónica e ideal: *“Problemas de convivencia no se han presentado hasta el momento durante las sesiones...”* (D3, abril 7).

No obstante, existen otros factores como la inatención y la indisciplina que si pueden interferir en la realización de las actividades programadas *“Finalmente, se puede decir que no se presentaron problemas de convivencia en el transcurso de la sesión, sólo de disciplina como se mencionó...”* (D3, abril 8).

Con el paso de las sesiones, *“la sana convivencia dentro del aula mientras trabajan se mantiene, aunque ello no significa que no se presenten problemas, sólo que son muy simples, sólo son verbales y generalmente requieren de intervención mínima del docente para solucionarlos”* (D3, abril 12).

Una muestra más del proceso como se vivió la convivencia en este grupo de trabajo se refleja en su capacidad de laborar en equipo: *“los niños y las niñas*

reconocieron la importancia de expresar sus ideas y de trabajar en equipo para alcanzar sus metas...”, “...tuvieron la posibilidad de compartir ideas y opiniones llegando a acuerdos en la construcción de la historia a partir de imágenes” (D3, abril 19).

La sana convivencia, como punto de partida en esta investigación para dar inicio a los procesos metaatencionales en los niños y las niñas se vio favorecida a partir del trabajo en equipo propuesto en todas las sesiones del Programa Me Conviene, así por ejemplo:

“En todas las socializaciones que se hacen, los niños y las niñas participan activamente dando a conocer sus puntos de vista sobre los temas trabajados. Las socializaciones me gustan mucho porque se convierten en una excusa para fomentar la participación, la escucha y el respeto, lo que a su vez favorece la sana convivencia”. (D3, mayo 5).

Como se dijo anteriormente, en el G3 no se presentaron muchos problemas de convivencia escolar, sin embargo, *“...en todos los momentos en que se presentan litigios, los hombres, particularmente, responden con un golpe, con gestos de rabia y palabras agresivas. Las mujeres, por su parte, no las he visto peleando con golpes, pero también se ven con mucha rabia y resentimiento, además de hacer, al igual que los hombres, agresiones verbales y/o amenazas”. (D3, Mayo 12).*

“Se observa avance en ellos y ellas al menos en su discurso, se ven más propositivos y propositivas y mencionan diferentes formas de resolver los conflictos, tratarse entre ellos y ellas y poder respetarse entre sí... A manera de conclusión, pienso que se han registrado avances significativos en cuanto a resolución de conflictos y convivencia escolar (aunque más en el discurso que en el hacer) pero aún así es importante el logro” (D3, Mayo 31).

La convivencia es un aspecto que se ve interferido por la diferencia de edades entre unos - unas y otros - otras dentro de un mismo nivel educativo, puesto que las ideologías o actitudes que caracterizan una determinada edad, son diferentes a las de los otros niños y las otras niñas más pequeños o más grandes; y debido a la dificultad que presentan para descentralizar su postura, crean conflictos que resuelven generalmente con gritos, ofensas, y en algunos casos se adicionan agresiones físicas, resaltando que posteriormente se da, en primera instancia, una negociación entre las partes involucradas.

Sin embargo, teniendo en cuenta las observaciones realizadas durante el proceso de intervención se pudo evidenciar en la población intervenida otra forma de resolución de conflictos consistente en la búsqueda de mediación de un adulto o una adulta, acción que se utiliza al sentirse en desventaja con el opuesto o la opuesta y en otras ocasiones por la adquisición de conciencia como una forma de prevención de enfrentamientos físicos o verbales; o que puede también darse después de una negociación cuando no se llega a algún acuerdo; debido a la inexistencia del diálogo o comunicación horizontal, es decir, cuando no hay escucha entre las partes.

“Pedro García en medio de la realización de los títeres se acerca a mi puesto para buscar mediación de un conflicto que tenía con un compañero evitando golpearlo” (D1, Junio 2).

“Ellos y ellas sí recurren a un docente o una docente pero cuando lo hacen igual amenazan, por ejemplo: ‘profe mire a Luisa, dígame que no me siga jodiendo o sino le meto un puño’ (D3, Mayo 12).

En síntesis, la convivencia y los conflictos que en ella se ven inmersos, acogen, como es natural, a todos los niños y a todas las niñas sin importar su edad y se ven además, afectados por diversos factores, como afectivos, económicos, socio-

culturales, entre otros. La resolución de estos conflictos es resuelta de forma agresiva o violenta, asumida con rabia e impotencia, donde existe un pensamiento lineal y nadie se ubica en el lugar del otro o la otra. Situación que caracteriza a la niñez trabajadora en la calle, esto debido al contexto en el que se ven sumidos, como condición de vida.

3.1.5 Autoridad. Son la escuela, las instituciones gubernamentales y no gubernamentales que trabajan a favor de la infancia y la juventud, unos de los espacios educativos por medio de los cuales se busca formar integralmente al individuo, esto es, seres que tengan un desempeño desde el “*aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión, para vivir con dignidad y comunicarse con los y las demás; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás y las demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores y que fortalece la propia personalidad. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio”. Delors, J. (1996. p. 1). Todo lo anterior trasciende la simple transmisión de conocimientos, favoreciendo la educación para el ser humano, en su calidad de persona y como miembro de una sociedad, y por ende la relación con otros y otras, en definitiva, seres críticos, autónomos, innovadores, reflexivos, responsables, analíticos, que respondan significativamente a los retos de la nueva sociedad.

En relación con la autoridad todo lo anterior es significativo, en tanto este término, de acuerdo con Gómez, R. (2003. p.1), quien a su vez destaca a Fernando Savater; hace alusión entre otras cosas al *hacer crecer*, siendo después de todo una de las funciones más relevantes de la educación.

Por lo tanto, la autoridad no se impone, se gana por el reconocimiento que se da a las personas que son capaces de vivir en la práctica del respeto y el ejemplo, pues el hecho de ser padres o madres, profesores o profesoras, adultos o adultas no garantiza la autoridad. De este modo se rompe con una vaga concepción sobre la autoridad como mando, imposición y poder, lo cual responde más bien al autoritarismo.

Sin embargo, en este caso, la autoridad no se ganó sólo con respeto y ejemplo, pues fue necesario un largo proceso de adaptación de las partes involucradas en toda la intervención, pues los niños y las niñas ya poseían como referente normativo al maestro o la maestra titular, con quien permanecen la mayor parte del tiempo, han establecido normas y una constancia de trabajo, que les brinda más autonomía y autocontrol.

Como consecuencia de lo anterior, el desarrollo del Programa Me ConvienE se vio alterado, debido a que la población se mostró, en un inicio, muy reacia frente a los nuevos modelos de autoridad, lo que a su vez, generaba que la mayor parte del tiempo se dedicara casi exclusivamente a conocer y aplicar reiterativamente las normas existentes, con el fin de centrar su atención y disposición para la realización de las actividades.

“La autoridad y la norma, por su parte, siguen siendo un aspecto difícil, pues aún hay que llamarles la atención más de una vez para lograr que realicen la actividad, cuando están en desacuerdo se enojan, grita, bravean y hasta quieren salirse del salón, a lo cual se pone resistencia” (D2, Agosto 16).

Este difícil proceso de reconocimiento y autoridad no es solo cuestión de las instituciones educativas como tal, es en la familia como grupo básico primario donde se establecen las primeras relaciones y se aprenden valores, creencias y costumbres de una determinada estructura social, es incluso allí donde se dan las

primeras relaciones de autoridad o en algunos casos, infortunadamente, de autoritarismo.

En este orden de ideas, es muy importante distinguir entre autoridad y autoritarismo. Retomando a Gómez, R. (2003. p.1), puede decirse que:

La autoridad es el influjo que se ejerce sobre los demás basado en el mutuo respeto e inspirado en demandas racionales formuladas dentro de un referente dialógico y democrático. Es un ascendiente que, en la crianza, se fortalece en la cotidianidad como producto del acompañamiento comprometido y afectuoso. El autoritarismo, por el contrario, se fundamenta en la imposición, es irreflexivo y se refiere más a la forma de proceder con los niños y niñas que a la de relacionarse con ellos y ellas.

Es así como puede decirse que el buen ejercicio de la autoridad desde el hogar tiene como función enseñar a asimilar, respetar y cumplir responsablemente las normas dentro de un proceso gradual de socialización, no imponiendo pautas que no estén al alcance de los niños y las niñas, estas se cumplen si hay motivación, el cumplimiento de normas establecidas que no varían según las circunstancias, permiten que el individuo interiorice una serie de conductas y comportamientos hacia el respeto y cumplimiento de funciones y normas que posteriormente se encontrarán socialmente. Sumado a esto, la autoridad enseña por medio del ejemplo actitudes de respeto hacia los y las demás personas, permite por medio del consenso educar desde la crítica, el análisis y la participación.

3.1.6 Valores. La búsqueda continua para optimizar la formación integral como indicador de logro de la calidad de la educación es un propósito a nivel mundial del siglo XXI, con ella viene el interés creciente de intervenir de manera positiva, con una mirada crítica al currículo explícito y oculto que ha de ser utilizado intencionalmente para promover la convivencia escolar y por ende la formación en valores, la cual se hace cada vez más compleja por las problemáticas sociales,

políticas, económicas y culturales que atraviesa la sociedad, la misma que es reflejada en los espacios escolares al ser los niños y niñas afectados y afectadas por la violencia, los crecientes problemas sociales, la falta de respeto hacia el prójimo, la pobreza, la delincuencia, el terrorismo, la falta de cohesión social y, sobre todo el encaminar negativamente la resolución de conflictos.

Por tanto, se da la necesidad de indagar y gestionar los aprendizajes vitales para la convivencia escolar como son los relacionados con la educación en derechos humanos, la educación para la resolución de conflictos en términos pacíficos, la educación en la equidad, cooperación y cordialidad, es decir, una educación en valores que inherentemente impacte los procesos de paz, mediante la tolerancia, la no-discriminación, la intersubjetividad, entre otros.

Tenemos que tomar en consideración que la parte que le da estructura central al ser humano son precisamente los valores. Valor significa todo aquello que es significativo e importante para nosotros, ya sea una persona, una idea o una cosa.

Los valores que hacen trascender al ser humano son aquellos que están de acuerdo con los principios universales: la verdad, la honestidad, el bien, la belleza, etc., que son valederos en todo tiempo y espacio.

Un área de atención por consiguiente del Programa Me ConvienE ha sido la de los valores de Igualdad, Participación y Afectuosidad que además de vincularse a otros valores, hacen parte del perfil institucional de la Corporación Educativa Combos y son elementales para la convivencia humana en general y escolar en particular.

El fundamentar el trabajo en estos valores proyectó ahondar en aspectos de carácter actitudinales y comportamentales de una manera positiva y efectiva en una población vulnerada como es la de la niñez trabajadora en la calle, asumiendo

los problemas que naturalmente surgen en la sociedad, para poder intencionar estrategias pedagógicas que de cierta forma resguarden dicha población.

A través de las actividades que incluyeron diálogos, sesiones creativas de grupo y otras iniciativas innovadoras se hicieron explícitos e implícitos los valores de Participación, Afectuosidad e igualdad.

“En esta actividad del módulo de afectuosidad se observó que identifica representaciones relacionadas con las manifestaciones de afecto como el beso, el abrazo, la sonrisa... nombran otras formas de afecto como : ‘cuando mi mamá me da la comida’, ‘cuando regalamos una flor’, ‘cuando damos regalos’, ‘cuando se cae algo y uno lo recoge’”. (D1, Mayo 5).

“Todos y todas... comparten e intercambian ideas con sus compañeros y compañeras del lado, trabajan en equipo uniendo su material,... concluimos resaltando que no tenemos diferentes derechos por vivir o vestirnos diferente a los otros y las otras. Somos iguales porque somos seres humanos” (D2, Mayo 5).

“...el valor de la participación se ha fortalecido bastante y ellos y ellas reconocen la importancia de este valor en todos los ámbitos de sus vidas, pues opinan, parafraseando sus palabras, que cuando todas las personas participan en algo, las cosas se hacen más rápido y quedan mejor y además se le da la oportunidad a todos y todas de formar parte de algo” (D3, Mayo 12).

Las actividades de comunicación que prevalecieron en las intervenciones permitieron que los y las estudiantes aplicaran habilidades sociales pacíficas de forma verbal que daban cuenta generalmente al deber ser.

“En esta sesión que aborda el valor de afectuosidad se vio como... todos y todas conocen formas de resolver conflictos de forma pacífica y sin herir al otro o la otra,

lo ponen en palabras aunque no aplican, dicen: 'hablar con el o la compañera', 'hablar con la profesora', 'hablar con el grupo', entre otras; y para hacerlos pensar en esto se les preguntó porque pelean tanto, responden por medio de sonrisas, miradas de compinchería, etc" (D1, Mayo 31).

Los juegos lúdicos que bien se implementaron exigen actitudes de respeto, cooperación, participación, escucha; el tiempo de diálogo y debate que continúan en ellos, ayudaron a los estudiantes y las estudiantes a explorar las causas y efectos de diferentes actitudes y comportamientos que dinamizan la realidad.

Otras actividades estimularon la conciencia de responsabilidad personal y social retomando su cotidianidad, no obstante los cambios no trascendieron al deber ser.

"Una de las sesiones se relaciona con el cuidado que tengo conmigo mismo, así se retoma el autocuidado al transitar por las calles, tomando como ejemplo la función de los puentes peatonales, el significado de las estrellas negras, las consecuencias de pegarse de los carros con velocidad y bajar de un automóvil en movimiento," (D2, Junio 10).

El abordaje de la auto-estima y la tolerancia continuó a través de los ejercicios, todos ellos diseñados para ayudar a los individuos a reflexionar frente a dichos valores y la transferencia de los mismos en los diferentes espacios como son la casa, el colegio, el lugar de trabajo, la comunidad y el vecindario; a su vez sirvieron como herramienta para hacer frente a los diferentes sentimientos que subyacen de la problemática que afrontan.

"Algunos plantean que todos los profesionales y todas las profesionales los quieren y protegen por su situación en la calle y que por eso no se debe ser groseros con ellos y ellas como pasa en muchas ocasiones: 'cuando se desobedece', 'cuando les gritamos', 'cuando les tiramos basura al suelo', 'cuando

no dejamos dar clase'; así muchos niños y muchas niñas expresaron formas de no afecto con cada uno y cada una de los miembros de Combos" (D1, Mayo 6).

"Todos y todas decían que en sus hogares se expresa el afecto con un beso, una palabra o una sonrisa cuando se levantan, se acuestan van a estudiar o están mal...al preguntar si son afectivos o afectivas con los miembros de su familia dijeron que sí y que lo son... cuando se golpean y se lastiman o cuando se sienten felices por las cosas buenas que le suceden a los demás como ganar el año o recibir un regalo" (D3, Mayo 3).

Los valores, por tanto, se construyen a través de la misma interacción y el ejemplo más que por el mismo discurso explícito; las personas deben ser conscientes de su actuar y comprender que dicho comportamiento afecta o beneficia a los y las demás. A través de la implementación del Programa Me ConvienE, los niños y las niñas tuvieron la posibilidad de poner en palabras, a través de la reflexión y la confrontación, sus opiniones y concepciones, así como las nuevas ideas que surgieron a partir del desarrollo de las actividades.

3.1.7 Deber Ser – Ser. Esta categoría hace referencia a las actitudes que tiene los niños y las niñas frente a diversas situaciones en las cuales es necesario asumir una postura de compromiso, crítica y respeto en la relación con los otros y las otras, lo cual le permite al ser humano fortalecerse como tal.

Por *deber ser* se entiende esa postura que responde a los ideales de la sociedad, más no a los propios o al *ser*, es decir, a los deseos, gustos e intereses y creencias personales.

“Pero infortunadamente, estas propuestas así como algunos acuerdos que se han hecho parecen quedar siempre en el deber ser, pues sus acciones no son coherentes con lo que dicen” (D3, Mayo 12).

“Se han hecho acuerdos y compromisos tanto individuales como colectivos pero en cada sesión generalmente todo es igual y no pasan de reconocer cómo fue el trabajo de cada día” (D3, Mayo 31).

La siguiente situación surgió a partir de una actividad en la cual se coloca un caso a los niños y las niñas para analizar las formas de resolver un conflicto. Con ello se pudo evidenciar que cuando los y las estudiantes están en una situación externa adoptan una postura más crítica, respondiendo a lo que realmente debe ser, no obstante, su comportamiento cotidiano no corresponde a esto; es decir, se les dificulta autoevaluar sus comportamientos.

“Todos y todas saben qué es lo adecuado en la resolución de conflictos, lo expresan pero no lo ejecutan, frente a una pregunta sobre el por qué de sus peleas se obtuvo como respuesta risas y miradas de compinchería” (D1, Mayo 31).

“...¿Qué podemos hacer? Cuidarlos, arreglarlos, no romperlos (haciendo referencia a sillas, mesas, etc) ...sus respuestas son coherentes, racionales e inteligentes, pero ¿porqué a la hora de cuidar no lo hacemos cómo decimos? (D2, Abril 15).

“Se reconocen las formas de irrespeto y no afecto, se crean acuerdos coherentes, pero una vez más estos corresponden al deber ser y no a la realidad” (D2, Mayo 12).

“Todas las actividades las realizaron y lo hicieron bien, pero me dejan la sensación de haberlo hecho por deber, para terminar rápido y poder jugar, y sus expresiones en Reflexiono son más del deber ser que del ser en sí mismo: dicen: ‘no arrastrar las sillas ni empujarlas’, ‘no debemos dañar los juguetes’, ‘sin rayarlas’ (las mesas) pero el mismo día y en el mismo momento lo estaban haciendo” (D3, Abril 15).

“...en medio de la dramatización, de forma espontánea se escucharon las siguientes expresiones: ‘demalas para que no madrugó’, ‘que busque otras amigas y amigos’, ‘yo la cojo a puños’, ‘que no juegue’; pero al iniciar las preguntas reflexivas de nuevo pasaron al deber ser: - ¿Pudo Marta pedir juego de otra manera que no fuera con empujones?, Se obtuvieron como respuestas: ‘sí, hablando con ella’, ‘pidiendo permiso’, ‘siendo amable’, ‘sin empujar porque no la dejan’, ‘que no sean groseros, peleadores, aletosos’” (D1, Mayo 31).

3.1.8 Estrategias. Son aquellas acciones que realiza el maestro o la maestra con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje de las disciplinas en los y las estudiantes. Para que las estrategias sean efectivas es necesario que el o la docente estén bien formados, formadas y capacitados y capacitadas; formación, que en gran parte, se fortalece con la práctica pedagógica.

Las estrategias utilizadas desde el programa Me ConvienE fueron diseñadas pensando en las características de la población a intervenir; retomando los principios de la educación como son la lúdica, la integralidad y la participación; y los principios rectores de la Corporación Educativa Combos tales como la recuperación de la palabra, la historia, la perspectiva de género, la comunitariedad, la paz y la cogestión. Todo lo anterior con el propósito claro de favorecer la atención, la metaatención, la convivencia y la formación en valores. Dicho programa consta de tres (3) módulos de trabajo que corresponden a los valores de Igualdad, Afectuosidad y Participación, que a su vez se componen de

tres momentos que son: Me Conozco, que busca el reconocimiento de sí mismo y sí misma; Actuemos Juntos y Juntas, para el descubrimiento de la intersubjetividad; y Reflexiono, como nueva fase de reconocimiento de sí, logrando enriquecerse en la relación con los y las demás.

El paquete de actividades permite dejar un registro escrito sobre los procesos y resultados obtenidos a lo largo del programa, como una forma de obtener datos para recopilar y analizar los resultados y a su vez responder a las exigencias de los actuales modelos de investigación. Dentro de estas se encuentra el uso de fichas donde priman las figuras, el color, poca utilización de texto para facilitar la comprensión de quienes aun no poseen lectura y escritura convencional, espacios libres para creación espontánea, preguntas guías o metodología de la mayéutica, así como juegos, lecturas de cuentos, realización de manualidades y materiales concretos desarrollados dentro y fuera del aula de clase.

“Las representaciones visuales utilizadas en el paquete de actividades, ayudan a la selección de estímulos, es una metodología propicia para el déficit de atención” (D1, abril 8).

El uso de todas las estrategias y actividades implementadas a partir del programa Me Conviene, con sus características de innovación, creatividad y originalidad permitieron fomentar e iniciar procesos relacionados con:

- La atención
- Iniciación de grados de conciencia en los niños y las niñas sobre sus procesos atencionales.
- El mejoramiento de las relaciones interpersonales, a partir del surgimiento de propuestas para la resolución de conflictos.
- El trabajo cooperativo
- La participación

- La escucha
- El entusiasmo y la motivación
- El desarrollo de habilidades comunicativas
- La formación en valores
- El reconocimiento en los niños y las niñas de sus derechos y deberes.
- La creatividad
- El respeto y la tolerancia
- La libre expresión y la diversidad

Sin embargo, en el transcurso de la aplicación del programa se evidenciaron inconvenientes y falencias que obstaculizaron la aplicación del mismo, tales como:

El uso cotidiano de fichas de trabajo que generó habituación en los niños y las niñas haciendo perder la motivación y el interés.

La habituación de los niños y niñas en la utilización del cuaderno para la escritura y las actividades académicas, lo que trajo como consecuencia que pensarán que cuando se realizaban otras actividades o se trabajaba con otros materiales, pensaban que se estaba jugando.

Desventaja de quienes aún no saben leer y escribir convencionalmente frente a quienes si lo hacen, pues éstos últimos comprendían con mayor rapidez las órdenes que estaban escritas y realizaban sus trabajos con más agilidad, mientras que con los otros y las otras era necesario repetir constantemente las instrucciones e indicaciones para que pudiesen realizar sus tareas. Además de ello, quienes terminaban sus trabajos con más prontitud fueron, en algunas ocasiones, motivo de desorden, generadores de conflictos y distractores o distractoras para los y las demás.

“Pienso que la actitud de ellos se debe a que aún no saben leer y escribir de manera convencional y aunque cada opción les fue leída y explicada antes de

comenzar las votaciones no recordaron con exactitud lo que significaba cada una. Por tanto, o bien la estrategia no fue adecuada o más bien los rótulos debían ir acompañados de dibujos que los hiciera más claros y comprensibles” (D3, Mayo 10).

“La ficha sirvió con eficacia para lo que se quería, cada uno y una eligió su fruta, animal, deporte y música favorita, mientras los y las demás señalaban las de sus propios gustos” (D1, Mayo 20).

Lo anterior por la posibilidad del dibujo como sustituto de la escritura.

“En el tablero se dibujaron las imágenes de la ficha, explicando lo que se tenía que hacer, los niños y las niñas parecían comprender mejor...” (D2, Abril 15).

Además de las estrategias de *Me ConvienE*, constantemente fue necesario implementar otras que no estaban previstas pero que se hacían necesarias para controlar aspectos como la atención, la disciplina, el tiempo o encaminar temáticas que pudieran surgir a partir de lo establecido.

“Me sobró algo de tiempo antes de salir al refrigerio por lo cual improvisé con una actividad de dibujar en el tablero un objeto para que los demás lo adivinaran, y funcionó..” (D2, Abril 8).

Las estrategias utilizadas en el paquete de actividades del Programa *Me ConvienE*, están diseñadas para profundizar los proceso de enseñanza y aprendizaje de una forma lúdica y creativa; es flexible, por lo cual, tiene la posibilidad de adaptarse a las necesidades requeridas por cualquier población.

3.1.9 Asistencia. En general la asistencia de la población intervenida era fluctuante, de 30 alumnos y alumnas en promedio en el G1 la asistencia era de 13 a 17 niños y niñas por día, en el G2 con un promedio de 25 niños y niñas en total asistían de 14 a 18 y por último en el G3 la asistencia fue más constante manteniéndose un promedio de 5 niños y niñas. Aún cuando se eligió la muestra de la investigación con la particularidad de mayor frecuencia en la asistencia a la institución, esta no se modificó notoriamente, al presentarse de igual forma las problemáticas comunes para dichas faltas, incluso se presentó hasta un caso de deserción. Entre las causas de inasistencia se halló:

- Los padres y madres no los y las despiertan a tiempo para llegar a la institución, por lo cual llegan tarde o simplemente no llegan.
- No son motivados generalmente por las adultas y los adultos encargados de su cuidado que en ocasiones sólo buscan el beneficio alimenticio, que se da dos horas después de iniciada la jornada académica, más no le dan mayor relevancia a la formación educativa.
- Tienen que trabajar hasta altas horas de la noche, por tanto se quedan más tiempo reponiendo horas de sueño y llegan retrasados a la clase.
- Se distraen en la calle en otros asuntos que le llaman más la atención que estudiar, como es el juego o comer dulces, pues esta prohibido ingresar al aula comiendo.
- En ocasiones no les apetece ingresar a la institución por las normas y reglas que deben respetar.
- No asisten por la lluvias constantes.

- Enfermedades como la varicela, gripes, fiebres, entre otras.
- En muchas de las ocasiones que llegan tarde eligen quedarse por fuera del salón caminando dentro de la institución.
- Otra de las causas de inasistencia fueron problemas personales como enfermedades y muerte de familiares, calamidades domésticas como inundaciones, y deterioro de la vivienda.
- La falta de pasajes o transporte.
- Conflictos sociales (violencia), donde la solución es partir de la ciudad.
- Muchos y muchas comienzan la jornada laboral en el trayecto de la casa a la Corporación, por lo cual retardan su llegada.
- Interrupción de las sesiones de trabajo por actividades institucionales como asambleas estudiantiles, paseos, talleres de sexualidad, programa Verde Manzana (sólo para las niñas), brigadas de salud, entre otros.

“ De los niños elegidos para la observación, sólo estaba Camilo pues Pedro García de nuevo no quiso entrar a clase al preferir quedarse por fuera montando en bicicleta” (D1, Mayo 20).

“...espero la llegada de los niños y las niñas (de las cuales sólo llega una, pues las demás se encuentran en Verde Manzana), llamo a lista...y una vez más falta Mauricio Gaviria, uno de los niños elegidos...” (D2, Abril 8).

“En cuanto a la asistencia, he visto cómo algunas niñas están siendo más constantes al venir a la institución” (D2, Abril 12).

Sin embargo hay pequeños y pequeñas que madrugan con puntualidad pero se ven afectados por la espera de los y las demás compañeras y compañeros.

“...no deja de ser costumbre las llegadas tarde y por ende la interrupción de las clases” (D2, Mayo 5).

“La asistencia fue de 15 niños y niñas, como no es de extrañar hubo llegadas tardes, las cuales retardan la actividad y como es el caso desconcentraron a los compañeros y las compañeras que estaban atentos y atentas en el trabajo” (D1, Junio 2).

Todas las anteriores son las causas de ausentismo temporal, permanente y la deserción escolar que afectan inevitablemente el bajo rendimiento académico, y por ende la implementación del programa Me ConvienE.

3.2 ANÁLISIS CUANTITATIVO

Los datos del pretest y postest se organizaron en tablas con la intención de agilizar el análisis. (Ver Tabla No. 1)

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos mediante la aplicación del pretest y postest puede decirse que:

En el **G1**, pregunta **A** sobre la comprensión de la lectura, los resultados en ambas pruebas conservaron su mayoría en la respuesta **b** “Luisa llegó tarde y se metió a la fila”; aunque en el pretest se nota mayor comprensión de la lectura debido al aumento del puntaje, en relación al pretest en la respuesta **a** “Luisa es una niña colaboradora y alegre que comete la falta de meterse a la fila”.

En el **G2**, al igual que en el **G1**, continua prevaleciendo la respuesta b tanto en el pretest como en el postest, en este último se duplica la cantidad, no obstante los 4 que se ubican en la respuesta a del pretest ya no se evidencian en el postest.

Por su parte en el **G3**, la mayoría de la población se ubica en la respuesta a “Luisa es una niña colaboradora y alegre que comete la falta de meterse a la fila” y en el postest la totalidad de la población tuvo esta misma ubicación.

En la pregunta **B** relacionada con la identificación del problema central, se encontró en el **G1** evidencia tanto en el pretest como en el postest de comprensión de la problemática central, es decir; en el ítem a, que es “Luisa no respeta el turno en la fila”.

En el pretest del **G2** se observan menos de la mitad de respuestas en el ítem a, mientras que el resto está disperso en las demás ítems; en el postest por el contrario, aunque algunos pocos se encuentran dispersos la mayoría se ubica en el ítem a. Algo similar sucede en el **G3**, pues luego de estar esparcidos en tres de los ítems del pretest, pasan en el postest a ubicarse todos en el a.

Pasando a la pregunta **C** que hace referencia a una vivencia o no de una situación similar a la planteada, los resultados son; para los tres **Grupos 1, 2 y 3** la respuesta predominante fue la c que plantea “Los(as) otros(as) se meten a la fila”; lo que indica dificultad en reconocer su actitud en diversas situaciones, pues son pocos los que se ubican en la respuesta a, es decir; “Un día yo me metí a la fila y llamaron al a profesora o profesor”

La pregunta **D**, que consiste en la propuesta de diversas alternativas de solución arrojó los siguientes datos; en el pretest el **G1** tuvo una cantidad similar de respuestas de 2 y 1 alternativa respectivamente; los cambios en el postest fueron más notorios, encontrando 6 estudiantes que proponen 3 alternativas de solución

y una persona que logra proponer 4 o más alternativas, resultado que no se visualiza en el pretest.

En el **G2** se resalta que los resultados de los ítems c y d que son la proposición de 2 y 1 alternativa de solución respectivamente, se conservan, mientras que 4 de los 5 que eran incoherentes, no responden o no proponen pasan a la b, es decir; proponen 3 alternativas.

Finalmente en el **G3**, los resultados están dispersos en 4 de los ítems en el pretest, sin embargo en el postest coinciden el total de la población en la respuesta b “Propone 3 alternativas de solución al problema”.

La pregunta **E** que consiste en elegir una alternativa de solución y explicar el por qué; presenta en el pretest del **G1**, la mayor parte de la población en el ítem b “Busca mediación de docente, la docente o directivas de la institución, porque estos hacen que los niños y niñas obedezcan” , situación que varió notablemente en el postest, puesto que en esta ocasión las respuestas están repartidas en los 5 ítems, aunque se mantienen el numeral b como el de mayor predominancia.

En el **G2**, pretest la mayoría de las respuestas están en el ítem e que es; “No responde, no selecciona ninguna alternativa o es totalmente incoherente”, aunque hay una cantidad significativa de respuestas en el ítem a que consiste en “Hablar con Luisa para que respete, porque el problema es con ella” y en relación al postest las respuestas del ítem a se duplicaron manteniendo su prevalencia; un aspecto a resaltar es el cambio positivo del grupo frente a la elección de una alternativa de solución para el problema.

Para finalizar, aunque en el pretest de **G3** las respuestas se encontraban repartidas en todos los ítems, en el postest las respuestas se ubican en el ítem a “Hablar con Luisa para que respete, porque el problema es con ella”.

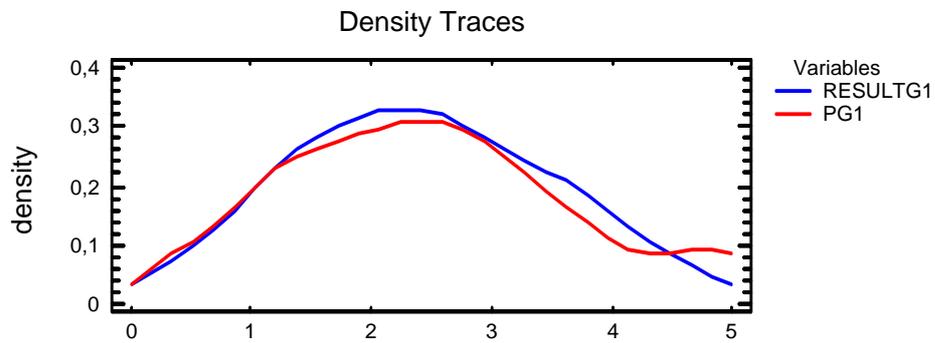
3.3 ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Con el análisis estadístico se pretende probar la incidencia de la variable independiente en este caso el Programa Me ConvienE sobre la variable dependiente solución de problemas de convivencia escolar. La prueba se aplicó a cada grupo en particular y se hizo la comparación de datos obtenidos desde la estadística descriptiva entre resultados de pretest y posttest en cada grupo, luego se hizo una tabla de contingencia para hacer la prueba con la Chi Cuadrada.

3.3.1 Comparación entre pretest y posttest en el Grupo 1. A continuación se presentan los datos estadísticos obtenidos en el grupo 1.

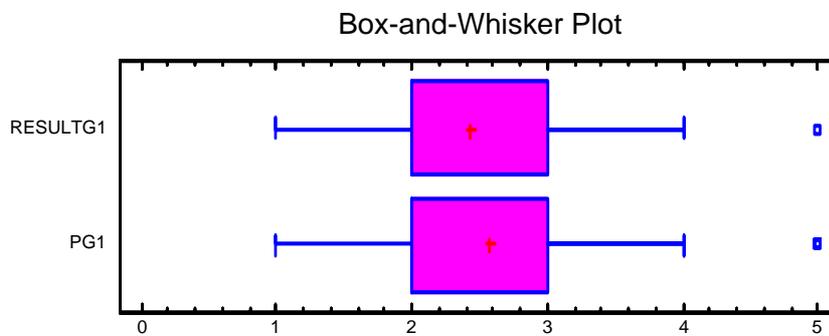
	PRETEST G1	POSTEST G1
Muestra	110	110
Promedio	2,42727	2,56364
Variación	0,999249	1,49591
Desviación estandar	0,999625	1,22308
Mínimo	1,0	1,0
Máximo	5,0	5,0

Gráfica 1. Concentración de las respuestas entre pretest y posttest.



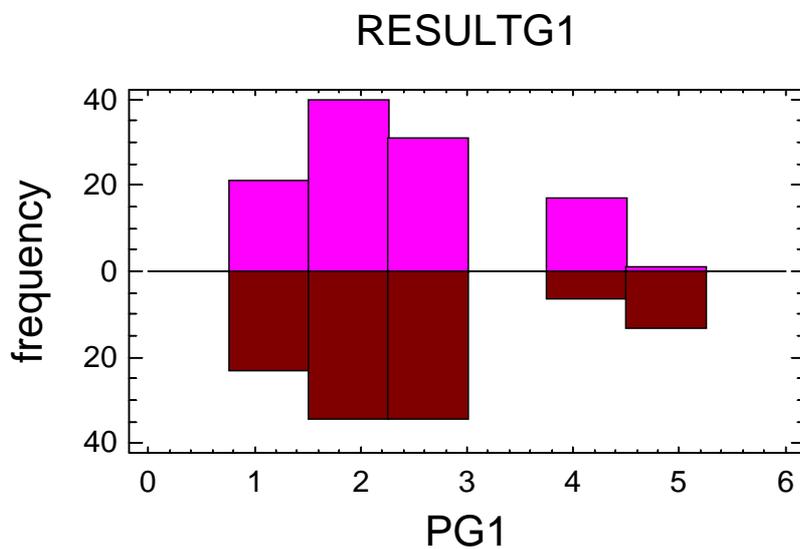
La gráfica muestra como las respuestas de los niños y las niñas están concentradas en los ítems 1,2,3, se observa una ligera modificación entre pretest y postest en las respuestas 4 y 5.

Gráfica 2. La diferencia entre medias del pretest y el postest.



Se observa el desplazamiento de la media en el postest de manera positiva, lo cual indica la efectividad del Programa Me Conviene.

Gráfica 3. Comparación entre pretest y postest.



Esta permite concluir la diferencia entre pretest y postest, la mayor diferencia se encuentra en la disminución de respuestas entre en los items 2 y 4, por lo cual se puede inferir que las de tipo 2 se desplazaron a 1, las de 3 a 2 y a 4, por tanto, aumentaron en el 1, 3 y 5.

Gráfica 4. Tabla de contingencia de los resultados de pretest y postest

Frequency Table for RESULTG1 by PG1

	1	2	3	4	5	Row Total
1	12 10,91%	5 4,55%	1 0,91%	0 0,00%	3 2,73%	21 19,09%
2	11 10,00%	13 11,82%	7 6,36%	2 1,82%	7 6,36%	40 36,36%
3	0 0,00%	9 8,18%	19 17,27%	2 1,82%	1 0,91%	31 28,18%
4	0 0,00%	7 6,36%	6 5,45%	2 1,82%	2 1,82%	17 15,45%
5	0 0,00%	0 0,00%	1 0,91%	0 0,00%	0 0,00%	1 0,91%
Column Total	23 20,91%	34 30,91%	34 30,91%	6 5,45%	13 11,82%	110 100,00%

Cell contents:

Observed frequency

Percentage of table

Gráfica 5. Datos de Chi Cuadrada.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
49,21	16	0,0000

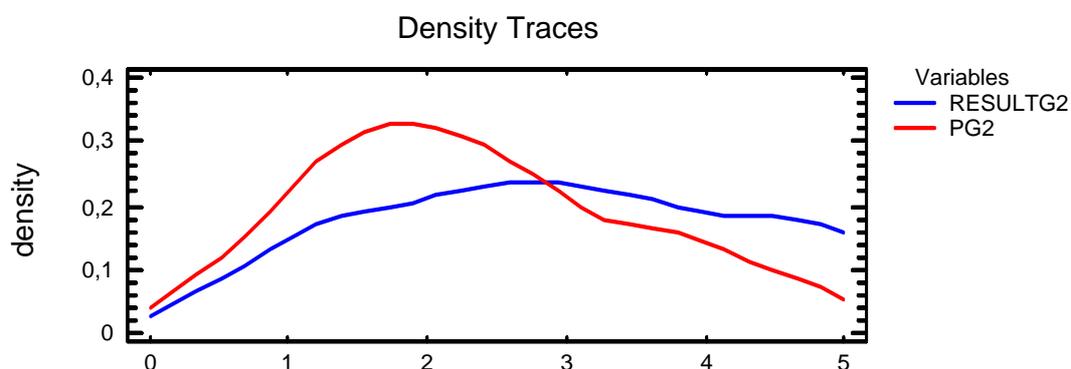
Warning: some cell counts < 5.

Como puede observarse la Chi Cuadrada dio un valor de 0,000 de lo que se deduce que las transformaciones entre pretest y postest se deben a la intervención con Me ConvienE.

3.3.2 Comparación entre pretest y postest en el Grupo 2. Se presentan los datos estadísticos obtenidos de la comparación entre pretest y postest.

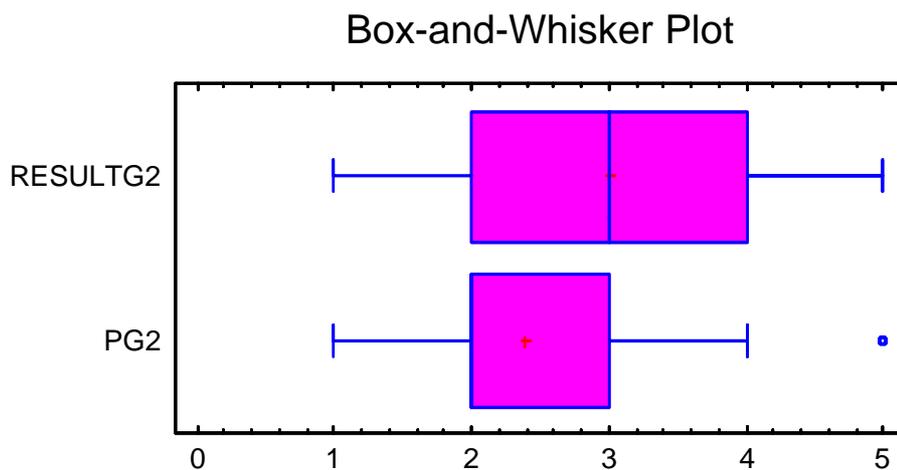
	PRETEST G2	POSTEST G2
Muestra	110	110
Promedio	3,0	2,39091
Varianza	1,85321	1,3045
Desviación estandar	1,36133	1,14215
Mínimo	1,0	1,0
Máximo	5,0	5,0

Gráfica 6. Concentración de las respuestas entre pretest y postest .



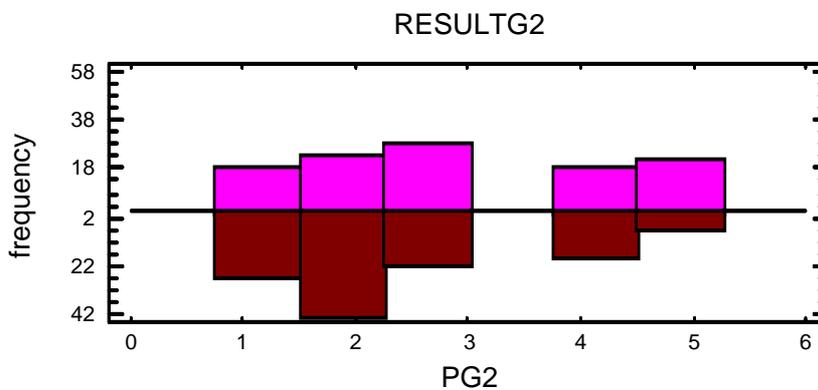
Se observa como en el postest disminuyen las respuestas 3, 4 y 5 y aumentaron las de tipo 1 y 2.

Gráfica 7. La diferencia entre medias del pretest y el postest .



Se observa el desplazamiento de la media a la derecha indicando que las respuestas 4 y 5 pasaron a los items 2 y 3.

Gráfica 8. Comparación entre pretest y postest.



Esta gráfica permite concluir la diferencia entre pretest y postest y la mayor diferencia se encuentra en la disminución de respuestas entre en las respuestas 4 y 5 hay una mayor concentración en las respuestas 2.

Gráfica 9. Tabla de contingencia de pretest y postest de grupo 2

Frequency Table for RESULTG2 by PG2

	1	2	3	4	5	Row Total
1	8 7,27%	8 7,27%	1 0,91%	1 0,91%	1 0,91%	19 17,27%
2	6 5,45%	12 10,91%	3 2,73%	2 1,82%	0 0,00%	23 20,91%
3	8 7,27%	7 6,36%	10 9,09%	3 2,73%	0 0,00%	28 25,45%
4	2 1,82%	5 4,55%	3 2,73%	8 7,27%	1 0,91%	19 17,27%
5	2 1,82%	10 9,09%	3 2,73%	3 2,73%	3 2,73%	21 19,09%
Column Total	26 23,64%	42 38,18%	20 18,18%	17 15,45%	5 4,55%	110 100,00%

Gráfica 10. Datos de Chi Cuadrada.

Chi-Square Test

Chi-Square	Df	P-Value
34,87	16	0,0041

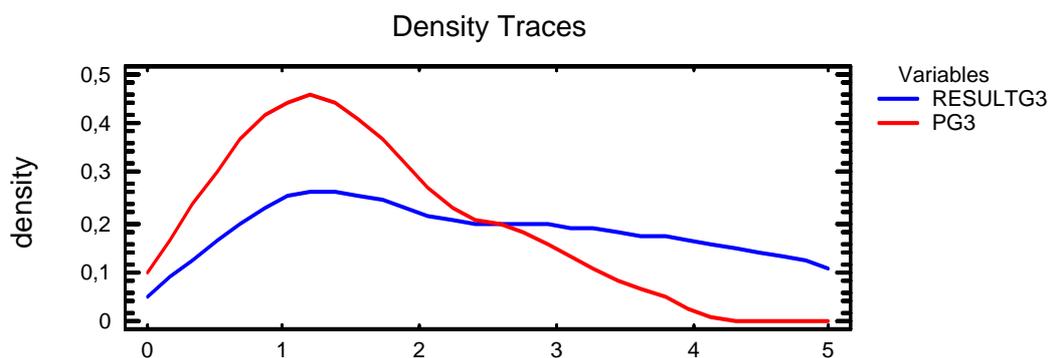
Warning: some cell counts < 5.

La Chi Cuadrada dio un valor de 0,0041 de lo que se deduce que las transformaciones entre pretest y postest se debe a la intervención con Me ConvienE

3.3.3 Comparación entre pretest y postest en el Grupo 3. Se muestran los datos estadísticos

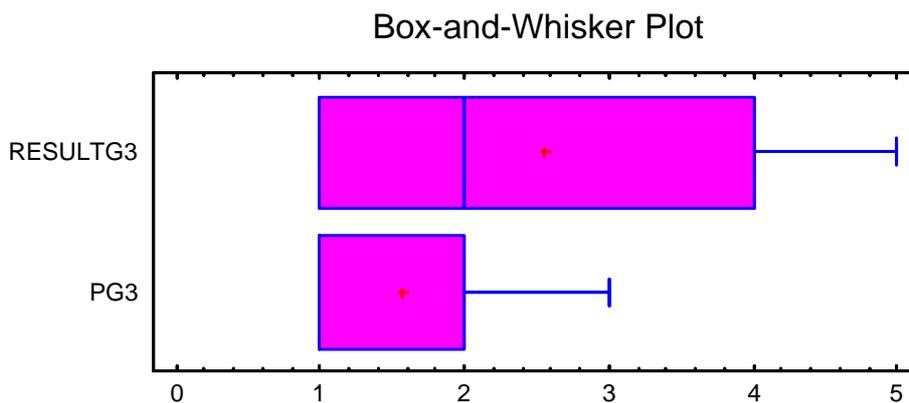
	PRETEST G3	POSTEST G3
Muestra	25	25
Promedio	2,56	1,56
Varianza	2,0067	0,59
Desviación estandar	1,41657	0,78115
Mínimo	1,0	1,0
Máximo	5,0	3,0

Gráfica 11. Concentración de las respuestas entre pretest y postest en el grupo 3.



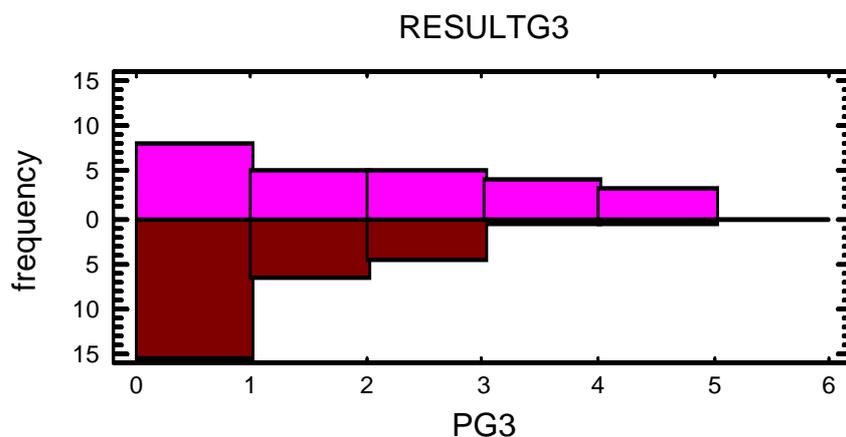
Al comparar los resultados entre pretest y posttest se observa como en el segundo disminuyen las respuestas 4 y 5 y aumentan las 1 y 2.

Gráfica11. La diferencia entre medias del pretest y el posttest en el grupo 3.



Se observa como las medias del pretest que esta entre 2 y 3 se desplaza entre los items 1 y 2.

Gráfica 12. Comparación entre pretest y posttest.



Esta permite concluir la diferencia entre pretest y posttest, ella se encuentra en la disminución de respuestas entre en las respuestas 4 y 5 y una mayor concentración en las respuestas 1.

Dado que el G3 tiene un grupo reducido de estudiantes al hacer tabla de contingencia y de chi cuadrada estadísticamente no se puede demostrar la incidencia de una variable sobre otra, además existe dispersión en los datos, pero al analizarlos y compararlos entre pretest y posttest se observa como disminuye la media de 2,56 a 1,56, la varianza de 2,0067 a 0,59 y la desviación estándar de 1,41657 a 0,78115, lo cual permite predecir que si se volviese a aplicar el Programa Me ConvienE, habría menos dispersión de los datos y se podría demostrar la incidencia de la variable independiente sobre la dependiente.

Conclusión: cualitativa y estadísticamente se prueba la hipótesis de que el Programa Me ConvienE mejora la solución de problemas de convivencia entre los niños y niñas de la Corporación Educativa Combos de los grados 0 - 1, 2 – 3 y la ludoteca.

4. CONCLUSIONES

Me ConvienE fue diseñado pensando en la implementación de actividades que tuvieran validez y aplicabilidad en cualquier institución y bajo las características cognitivas y sociales de todo tipo de poblaciones.

Con la implementación de dicho programa fue posible contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar en la Corporación Educativa Combos en su programa PAINIT, así como a la toma de conciencia en los niños y las niñas sobre las principales causas y consecuencias que originan sus problemas y las diferentes alternativas de solución que tienen frente a éstos, aunque muchas de ellas, en ocasiones, sólo se quedan en el deber ser y no trascienden al ser.

De igual forma, a través de esta investigación fue posible observar cómo otros aspectos como el trabajo en equipo, la cooperación, la participación, la afectuosidad y el ejercicio de la igualdad permiten mejorar las relaciones interpersonales, tanto dentro de la institución como fuera de ella, pues favorecen el reconocimiento del otro y la otra y su aporte en la construcción de conciencia ciudadana, sin embargo, esta visión es identificada por los niños y las niñas más no asumida en todas las circunstancias de sus vidas.

Respecto a las hipótesis planteadas al inicio de este proyecto, se puede plantear que las estrategias empleadas fueron adecuadas y permiten contribuir al mejoramiento de la convivencia escolar, si se tienen presentes condiciones como la aplicación completa del Programa de tal forma que se permita la realización de todos los momentos que éste propone con sus respectivas actividades, haciendo énfasis en aspectos como la reflexión, la confrontación, el análisis y la evaluación de los procesos.

Respecto a la edad y el género, puede decirse, como se plantea anteriormente, que no suponen ninguna interferencia para la aplicación del Programa Me ConvienE pues éste se diseñó pensando en todo tipo de población, sin embargo para aplicarlo con niños y niñas menores de 6 años es necesario el acompañamiento docente de manera permanente para conocer y comprender lo que escriben o representan gráficamente, porque en su mayoría no son lectores ni escritores convencionales y de esta forma hacer las preguntas e intervenciones más cercanas a las concepciones de su entorno.

Pensamos que el programa fue más efectivo en la ludoteca por ser un espacio informal de asistencia voluntaria, además por el número más reducido de participantes, lo cual daba la posibilidad de una intervención individualizada o colectiva más ágil, rápida y pertinente, a diferencia del aula escolar como espacio académico formal donde se presentaron mayores dificultades para la realización de las actividades dado las características atencionales que tenían los niños y las niñas y el número de los miembros de ambos grupos.

LOS NIÑOS TRABAJADORES Y LAS NIÑAS TRABAJADORAS EN LA CALLE

Sobran las palabras para comprender sus vivencias, sentimientos y situaciones en general. Cada uno y cada una, desde su individualidad solo requiere una sonrisa, un abrazo o quizá una mirada para mostrar, expresar y sentir el afecto de los y las demás.

Y es que definitivamente su lenguaje se manifiesta generalmente con palabras grotescas, movimientos bruscos a veces torpes, gestos de enojo, indiferencia y hasta desafiantes; no obstante en el interior de sus pequeños o fornidos cuerpos existe la alegría, el amor, la ternura, los deseos, la angustia, en sí una gran sensibilidad, porque han sido estas las expresiones las que el medio les ha brindado.

Aún cuando se muestran al mundo con un carácter fuerte, sólido, de independencia y autosuficiencia por su amplia experiencia en las calles, demandan de la sociedad protección, compañía y apoyo en el pasaje de la vida, porque sencillamente siguen siendo niños y niñas. Sólo hace falta abrir espacios como medios de expresión, donde tengan la oportunidad de conocer sus potenciales, fortalecerlos y sacar provecho de ellos, donde además puedan desahogar sus represiones.

Los niños trabajadores y las niñas trabajadoras en la calle son seres humanos a pesar del maltrato de su piel; de sus ropas más grandes o más pequeños que sus propios cuerpos, sucias, rasgadas y deterioradas, a pesar de la evidente falta de cuidado y autocuidado con su higiene personal; aspectos que generan rechazo y exclusión social debido a que no cumplen con el prototipo que exige la sociedad, aunque por fortuna son muchas las personas con o sin formación profesional interesados en conocer y brindar en lo posible el bienestar que como ciudadanos merecen. En este sentido son seres de derechos, es decir, con pleno derecho al ejercicio de la Ciudadanía.

La casa Combos es un espacio para el aprendizaje, el juego y la búsqueda del sagrado derecho a ejercer la niñez, es esta la Familia que espera cada día con sus brazos abiertos, la llegada de tan apreciadas personitas que llenan de significado la vida misma. Sin ellos y sin ellas se vislumbra la desolación.

Los niños y niñas trabajadores en la calle son seres que infunden amor aún estando escasos de él.

5. RECOMENDACIONES

Luego de año y medio en el planteamiento, la formulación y ejecución de este proyecto investigativo que tiene como ejes articuladores a la metaatención y la convivencia escolar y tras un año lectivo en la Corporación Educativa COMBOS en su Programa de Atención Integral a la Niñez Trabajadora PAINIT, las ejecutoras del proyecto tenemos varias recomendaciones tanto para dicha Corporación como para la Universidad de Antioquia, con el propósito de cualificar los procesos que desde ambos espacios se generan.

PARA LA INSTITUCIÓN DE PRÁCTICA

Es importante continuar con el fomento de espacios abiertos de deliberación y diálogo, en los que se tengan en cuenta los intereses individuales, en los que se propicie el trabajo grupal y la solución de problemas y se estimulen las actividades lúdicas como complemento integral del individuo.

Continuar con el trabajo constante en valores como parte de la formación integral de niños, niñas y jóvenes que estudian en la Institución de forma explícita e implícita.

Empoderar a la población estudiantil con herramientas que les permitan cumplir sus deberes como ciudadanos y hacer cumplir sus derechos como sujetos de derecho.

Fortalecer intencionalmente, mediante diversas estrategias, procesos cognitivos como la atención y la metaatención de forma tal que los aspectos que subyacen a

ambos, autorregulación y autocontrol, propicien un ambiente adecuado para una sana convivencia escolar.

Los y las docentes deben crear las condiciones necesarias dentro del aula para que sus estudiantes puedan iniciar, permanecer y terminar sus tareas con calidad, favoreciendo de esta forma la atención y la concentración.

De igual manera y como una estrategia más para el autocontrol y el adecuado funcionamiento de la dinámica institucional, es importante que tanto directivas como docentes tengan presentes las normas, reglas y acuerdos que se establecen con la población para que su cumplimiento sea efectivo. Ejemplos de ello se vinculan con los horarios establecidos para el inicio de clase, sanciones acordadas frente a las llegadas tarde a la institución, entre otros. Sin embargo, es preciso anotar que en ocasiones es necesaria la flexibilidad ante situaciones específicas, tras conocerlas y evaluarlas previamente.

Vivenciar el espacio de la ludoteca como un lugar que posibilita el desarrollo de capacidades cognitivas, creativas y artísticas a través del juego y actividades culturales. Así como para el aprendizaje de normas, el trabajo cooperativo por la interacción en el juego, la disciplina y la socialización.

Reflexionar frente a la interrupción de la jornada académica por las evaluaciones que realizan los y las especialistas, estableciendo un horario estructurado de atención para grupo que no afecte las actividades escolares, de tal forma que se evite la inadaptación que se genera en los hábitos y rutinas que se puedan haber adquirido a lo largo de la jornada, optimizando el desarrollo del pensamiento, la adquisición de habilidades y el trabajo de las diferentes dimensiones del ser humano.

Para potenciar los procesos y logros académicos en la población, se recomienda que la institución abra espacios para la nivelación de los y las estudiantes que lo requieran, de tal forma que puedan estar en grupos en los cuales las diferencias de edad no sean muy marcadas, debido a las diferencias que se presentan por ello en el comportamiento y las actitudes.

Debido a las múltiples actividades que desarrollan a diario los niños y las niñas y a la falta de cuidado con sus pertenencias, es muy frecuente observar cómo éstos y éstas pierden sus materiales de trabajo, por ello, sería adecuado disponer en las aulas de clases de estantes o lockers seguros, donde ellos y ellas puedan guardar los objetos que requieren para sus actividades académicas.

RECOMENDACIONES PARA LOS Y LAS DOCENTES CON RELACIÓN A LA ATENCIÓN

A un niño o una niña con escasas habilidades atencionales habrá que demandarle paulatinamente pequeños incrementos de tiempo en las tareas de atención para que adquiera un hábito progresivo.

Ayudarle a tomar conciencia de la distracción, de cómo ésta afecta a la tarea y de qué estrategias son adecuadas para controlarla. Es decir, potenciar el desarrollo del pensamiento metacognitivo.

A nivel escolar enseñar técnicas de estudio adaptadas a las características del sujeto, crear un hábito y rutinas de trabajo. Es importante disponer de un espacio fijo de estudio, con buena iluminación y sin elementos distractores.

Tener en cuenta que el interés personal por la tarea y la fatiga psicofísica influyen en la distracción.

PARA LA UNIVERSIDAD

Dar continuidad al proceso de formación docente con calidad, ampliando su campo conceptual con información de punta en lo correspondiente a la educación infantil como área específica del conocimiento.

Mantener la interrelación entre la teoría y la práctica mediada por la intervención en instituciones y/o espacios de convenio que permitan sean impactadas por los y las docentes en formación, conocedores y conocedoras de la didáctica, la enseñanza y en general su integralidad como ser humano.

Brindar, en la medida de lo posible, apoyo tanto técnico como financiero para la planeación y ejecución de los proyectos de investigación.

Aplicar el Programa Me Conviene a poblaciones con diferentes características y contextos para establecer su incidencia en la solución de problemas de convivencia.

Hacer otras investigaciones donde se puede establecer si existe correlación entre las siguientes variables: control y/o autorregulación de procesos atencionales y metatencionales y la solución de problemas de convivencia escolar.

6. BIBLIOGRAFÍA

ANTONIJEVIC, N. y CHADWICK, C. Estrategias Cognitivas y Metacognición. Revista de Tecnología Educativa. 1981/1982. p 307-321.

AYLWIN, Mariana. Material de apoyo para la convivencia escolar. Prestsery. S.A. Ministerio de Educación. Santiago de Chile. 2000.

BRANSFORD, J.D. y STEIN, B.S. Solución ideal de problemas. Guía para mejor pensar, aprender y crear. Barcelona: Labor. 1986.

Corporación Educativa COMBOS. Comunidades Educativas de Base. "Acuerdos para la convivencia". Medellín. 2003 , p.3.

CHADWICK, C. Estrategias Cognitivas, Metacognición y el Uso de los Microcomputadores en la Educación. PLANIUC. 1985. p. 4 - 7.

DELORS, Jacques La Educación encierra un tesoro. Capítulo 4: Los cuatro pilares de la educación. ED. Santillana. 1996. p.1.

FRONDIZI, R. ¿Qué son los valores?. México, 1977. Sin página.

Fundación INTRAS. Investigación y Tratamiento en Salud Mental y Servicios Sociales. Página web: www.intras.es

GARCÍA LONDOÑO, Carlos Edward. Los niños trabajadores de Medellín a principios del siglo XX. Boletín cultural y bibliográfico, 1997

GARCÍA SEVILLA, J. Manual de Psicología de la Atención. Madrid: Síntesis. 1997.

GERVILLA CASTILLO, Enrique. Diccionario Enciclopédico, educación y valores. 2002. p. 567

GOLDSTEIN, E.B. (2001). Sensación y percepción (traducción de la 5ª edición). México: Thomson

GÓMEZ RAMÍREZ, Juan Fernando. La Autoridad en el Contexto de la Crianza Humanizada. Boletín #19 Octubre 2003. p. 1

GONZÁLEZ, Fredy E. "Acerca de la Metacognición". Apartado 512, Código Postal 2101. Maracay, Estado Aragua; Venezuela. E-mail: fgonzale@dino.conicit.ve

IRAGORRI HORMAZA J. Aurelio. LEY 20 DE 1982 (enero 22) Diario Oficial No. 35.937, del 3 de febrero de 1982 .Derogada por el Decreto 2737 de 1989

JAKUBOWICZ, Daniela. "La Nutrición Influye en el Rendimiento Escolar. La nutrición y las proteínas en el desayuno son decisivas en la capacidad de mental, en el rendimiento intelectual y en las calificaciones escolares". 2002. Pág. 3. Tomado de la página web www.tupediatra.com

LACASA, Pilar. Procesos Cognitivos Básicos. Años Escolares. En Palacios, J., Marchesi, A. y Coll, C. (Comp.) Desarrollo Psicológico y Educación. Tomo I: Psicología Evolutiva. Madrid: Alianza Editorial, S. A., Capítulo 15. 1990.

Lineamientos para la Educación Preescolar. Decreto 2247 del 11 de septiembre de 1997.

LOPERA, Egidio y otros. "El cultivo de la razón ética y del diálogo para la solución de problemas de convivencia escolar". 2002

MAYOR J., SUENGAS A., y GONZÁLEZ MARQUÉS, J. "Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Ed. Síntesis Psicología. Madrid. 1993.

Ministerio de Educación de Chile. "Políticas de convivencia escolar - Hacia una educación de calidad para todos" 1ª Edición, diciembre 2002. www.mineduc.cl.

Ministerio de trabajo y seguridad social. República de Colombia. Escuela Nacional Sindical (ens). Los niños trabajadores y sus sueños de mantequilla. Editorial Alas Libres. 1998.

MONTENEGRO A., Ignacio A. Preguntas Cognitivas y Metacognitivas en el Proceso de Aprendizaje. EN: **TEA** Tecne Episteme y Didaxis, Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional, año 2002 – N° 11, Bogotá, D.C.

MOORE, Christopher. Proceso de Mediación. Granica Ediciones S.A. España. 2001.

MORALES DE CASAS, Maribel Elena. Los valores y su significado. Universidad Latina de Panamá. Sede Azuero. Chitré. Panamá. 1997.

POGGIOLI, Lisette. Serie Enseñando a aprender. Estrategias metacognoscitivas. Libro 4.. www.fpolar.org.ve/poggioli/poggio04.htm.

QUINTERO OVALLE, Sandra; LAVACUDE PARRA, Kenny. Gente buena para un mundo mejor. Periódicos asociados LTDA., Bogotá 2004.

RUIZ VARGAS, J. M. y BOTELLA, J. Limitaciones de procesamiento y selectividad atencional. Estudios de Psicología. 1981. p. 30-41.

RUIZ VARGAS, J. M. Atención. En J. M. Ruiz-Vargas (Dir.), Esquizofrenia: Un enfoque cognitivo. Madrid, Alianza, 1987.

SALAZAR, María Cristina. El Trabajo Infantil en América Latina. EN: Revista Colombiana de Educación, 1996.

VALLÉS ARÁNDIGA, Antonio. El Aprendizaje de Estrategias Metaatencionales y de Metamemoria. Algunas Propuestas para el Aula. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.

TABLAS

TABLA N° 1 Tabla Comparativa Pretest y Postest

ITEM	G 1					G 2					G 3					TABLA N°1	ITEM	G 1					G 2					G 3																						
	¿	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4			5	¿	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5																
A	¿	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	COMPARACIÓN PRETEST - POSTEST	A	¿	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	¿	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
V	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	V		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0								
1	X					X					X					1		X					X					X					1	X				X												
2	X					X					X					2			X				X					X					2		X			X												
3	X					X					X					3		X					X					X					3	X				X												
4		X							X					X		4		X								X		X					4	X				X												
5		X					X					X				5			X					X					X				5		X				X											
6		X					X					X				6		X						X					X				6	X					X											
7		X							X					X		7			X							X					X		7		X						X									
8		X					X					X				8					X		X										8				X	X												
9		X					X					X				9					X		X										9				X	X												
10		X							X					X		10			X							X							10		X						X									
11		X					X					X				11			X					X									11		X				X											
12			X				X					X				12			X					X									12		X				X											
13		X					X					X				13			X					X									13		X				X											
14		X					X					X				14			X					X									14		X				X											
15		X					X					X				15			X					X									15		X				X											
16			X				X					X				16		X						X									16	X					X											
17			X				X					X				17		X						X									17	X					X											
18			X				X					X				18		X								X							18	X							X									
19			X				X					X				19		X						X									19	X					X											
20			X				X					X				20		X						X									20	X					X											
21			X				X					X				21			X					X									21		X				X											
22			X				X					X				22		X					X									22		X				X												
B	1	X				X					X					B	1	X				X					X					B	1	X			X													
2	X					X					X					2	X					X					X					2	X				X													
3	X					X					X					3	X					X					X					3	X				X													
4	X								X					X		4	X								X		X					4	X							X										
5	X								X					X		5	X								X		X					5	X							X										
6		X				X					X					6	X					X										6	X				X													
7	X								X					X		7	X								X							7	X							X										
8		X							X					X		8		X							X		X					8		X						X										
9	X								X					X		9	X					X										9	X				X													

TABLA Nº 2 Resultados de Pretest por Grupo y por Item

ITEM	G 1					G 2					G 3				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A	3	11	1	0	0	4	8	0	2	1	4	0	0	1	0
B	11	2	2	0	0	6	1	3	3	2	2	2	0	1	0
C	1	0	9	5	0	1	2	7	1	4	0	1	3	0	1
D	0	2	6	7	0	0	1	3	6	5	0	1	1	2	1
E	0	13	0	1	1	5	1	1	0	8	2	1	1	0	1

TABLA Nº 3 Resultados de Postest por Grupo y por Item.

ITEM	G 1					G 2					G 3				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A	5	7	0	0	2	0	15	0	2	0	5	0	0	0	0
B	12	0	0	0	2	12	1	1	1	2	5	0	0	0	0
C	0	2	8	1	3	1	3	8	4	1	1	0	4	0	0
D	1	6	3	1	3	1	6	3	6	1	0	5	0	0	0
E	3	5	2	1	3	10	4	0	2	1	4	1	0	0	0

MEDIDAS DE TENDENCIA CENTRAL¹

LA MODA². Es el puntaje que ocurre con mayor frecuencia.

TABLA Nº 4 Pretest

ITEM	¿	G 1					G 2					G 3				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A			X					X				X				
B		X					X				X	X				
C				X					X				X			
D				X						X				X		
E			X							X	X					

¹ Métodos de Investigación. Capítulo 7. Recopilación de Datos y Estadística Descriptiva.

TABLA Nº 5 Postest

ITEM	¿	G 1					G 2					G3				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
A			X					X				X				
B		X					X					X				
C				X					X					X		
D			X					X		X			X			
E			X				X					X				

LA MEDIA³. Es la sumatoria de un conjunto de puntajes dividido entre el número de puntajes.

TABLA Nº 6 Pretest

ITEM		G 1					G 2					G3				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
A				X				X					X			
B		X							X				X			
C				X					X					X		
D				X						X					X	
E			X						X				X			

TABLA Nº 7 Postest

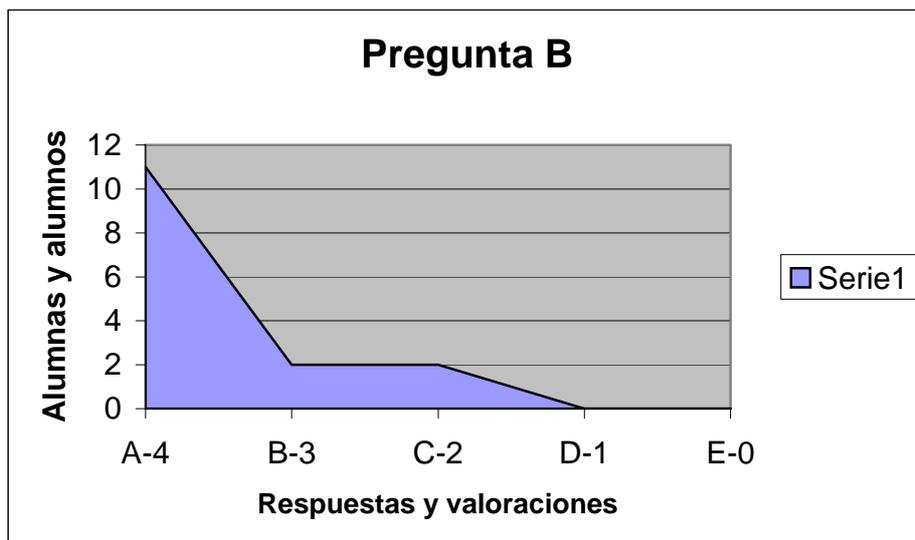
ITEM		G 1					G 2					G3				
		4	3	2	1	0	4	3	2	1	0	4	3	2	1	0
A			X					X				X				
B			X					X				X				
C				X					X					X		
D				X					X				X			
E				X				X				X				

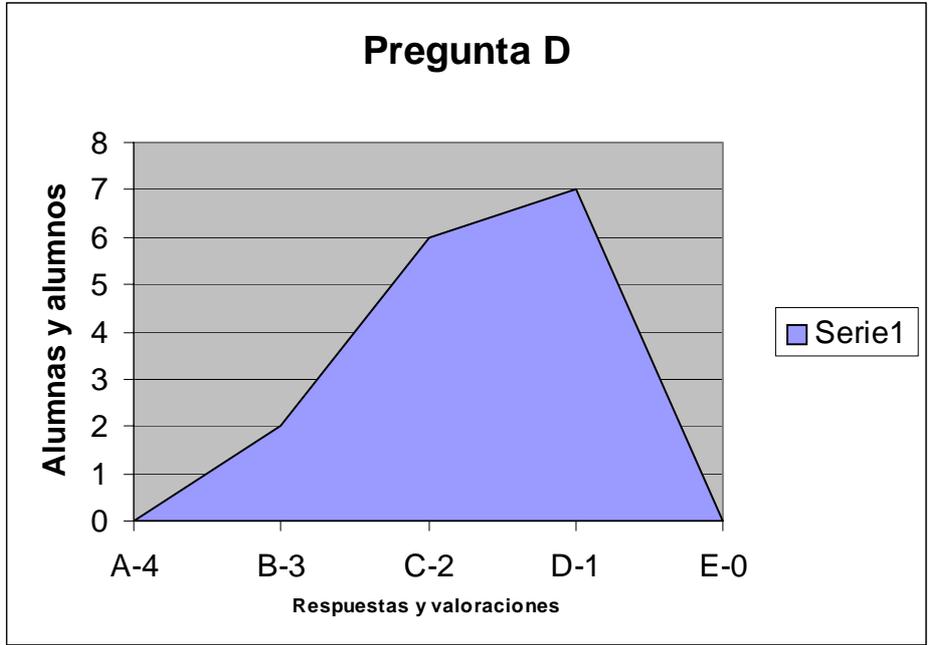
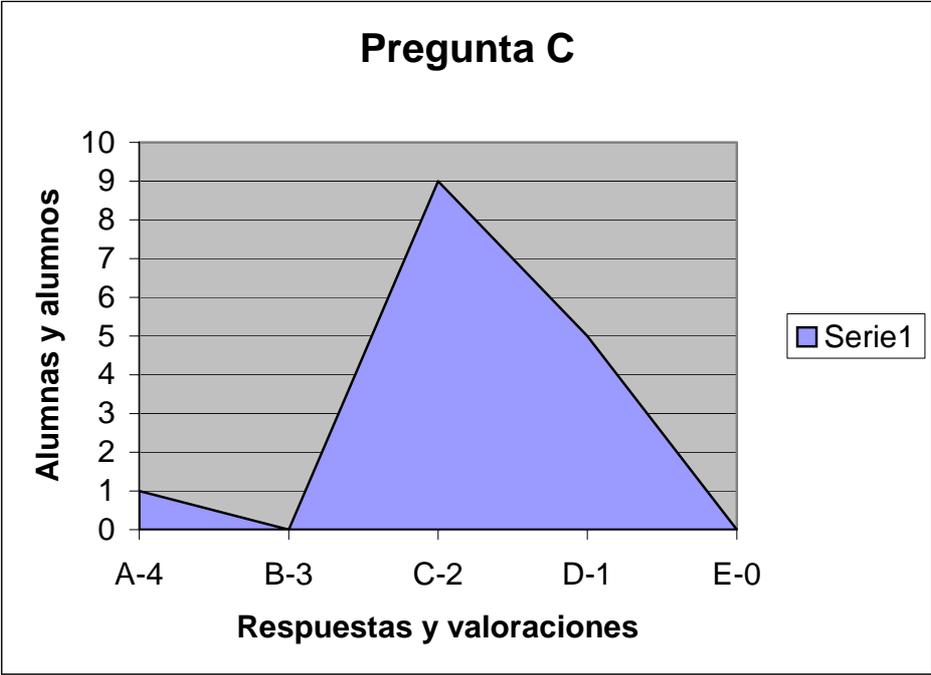
² Ibíd. Pág. 169

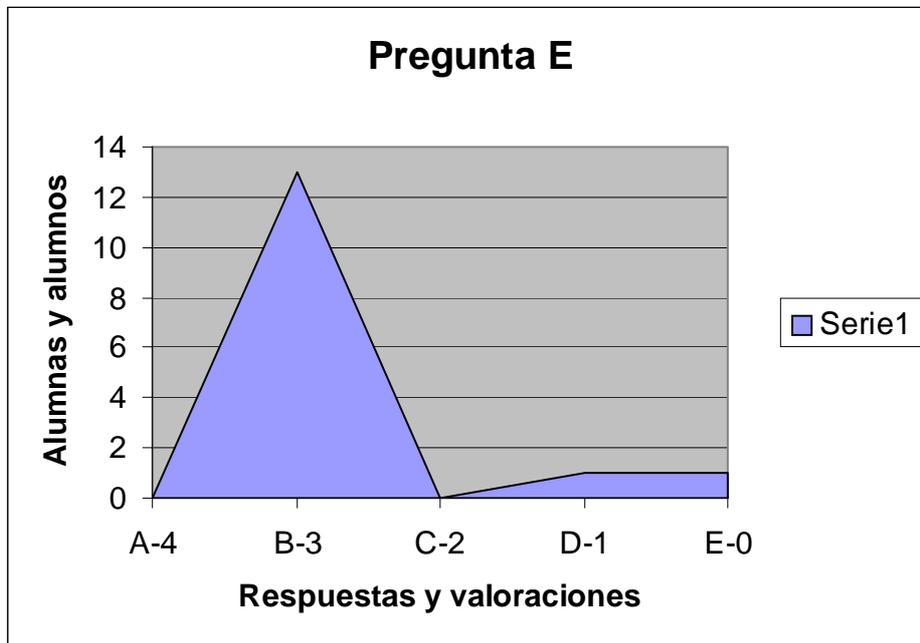
³ Pág. 168

GRÁFICAS

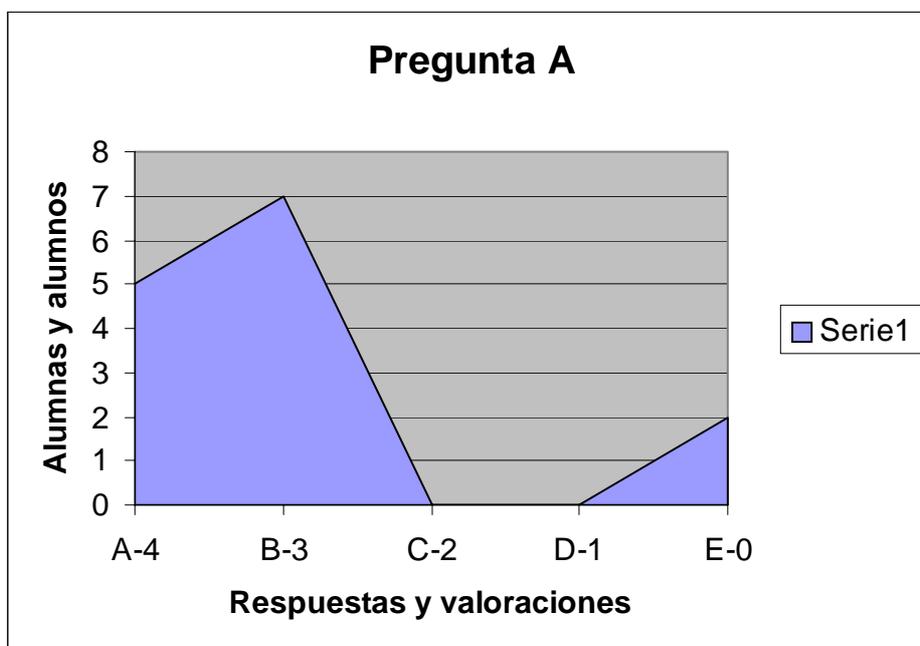
GRÁFICA Nº 1 Pretest Grupo 1

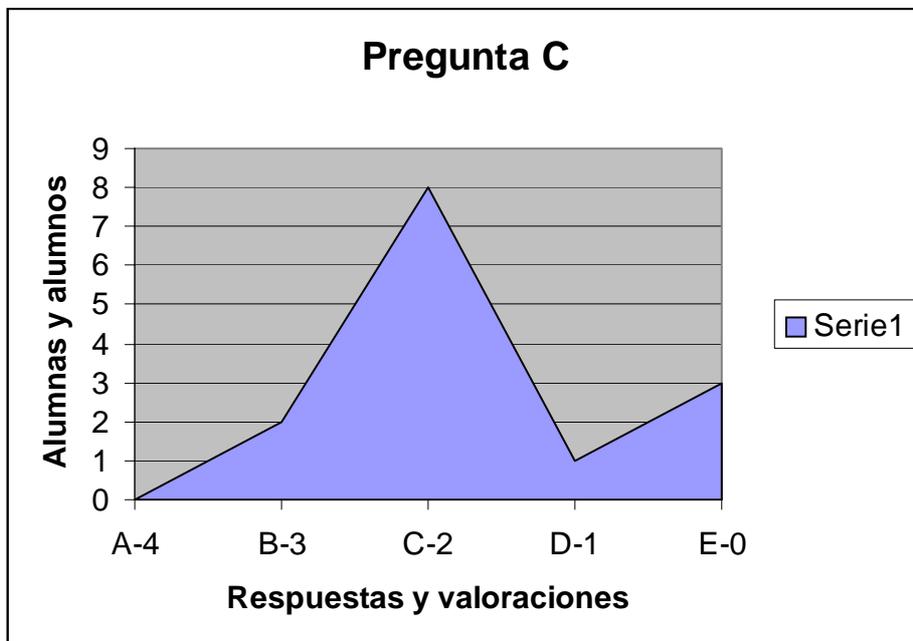
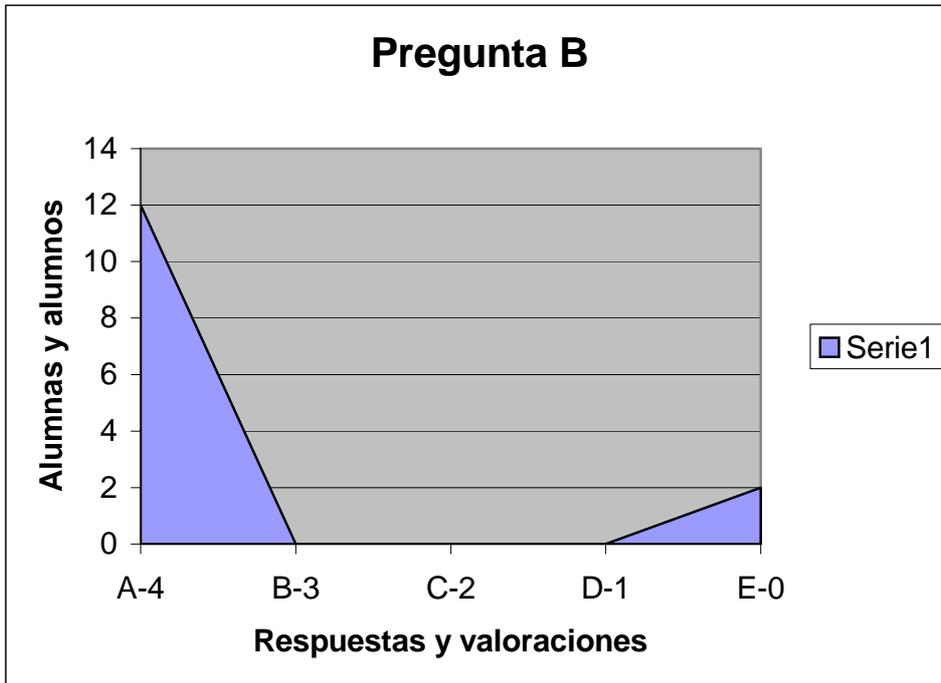


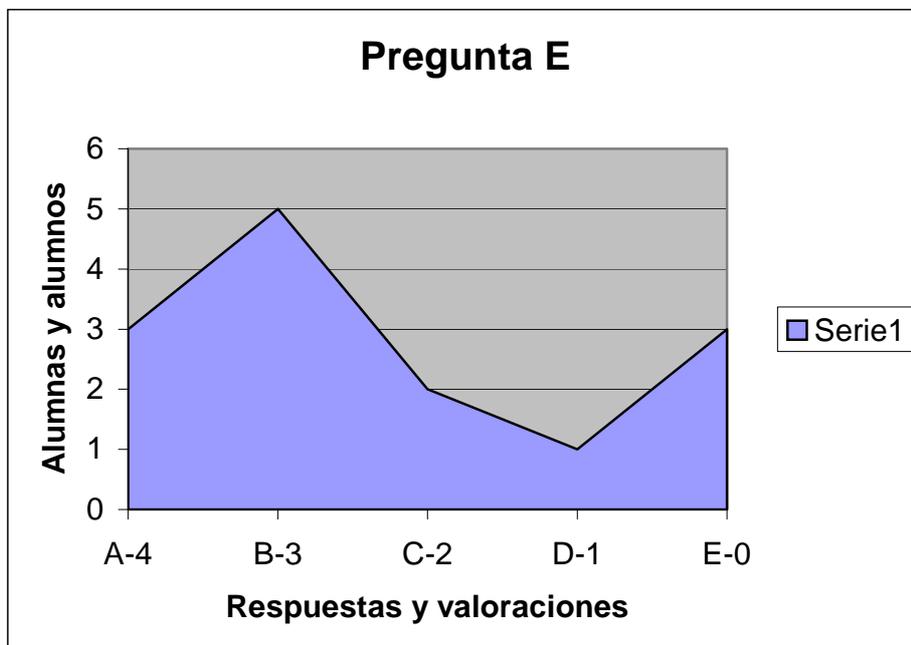
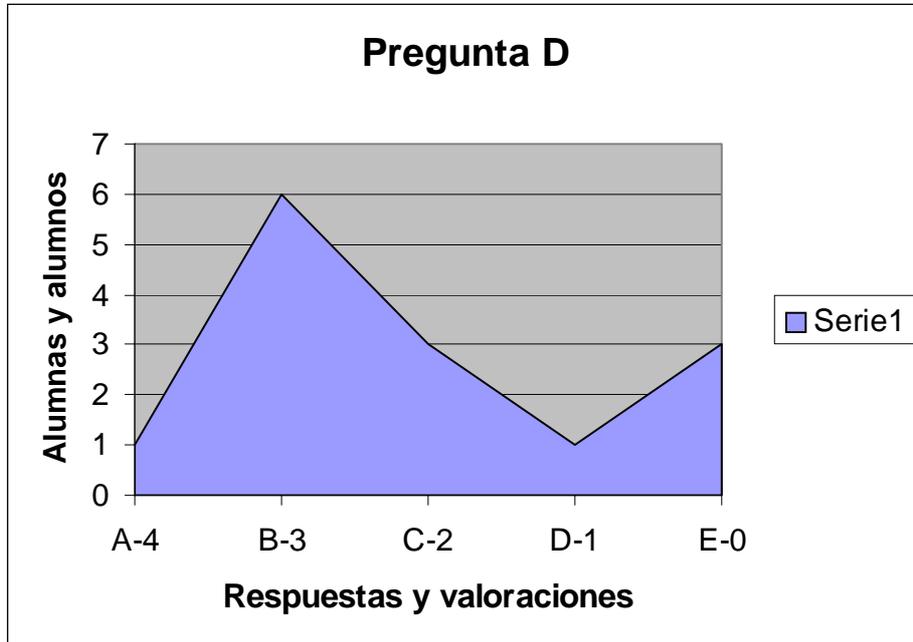




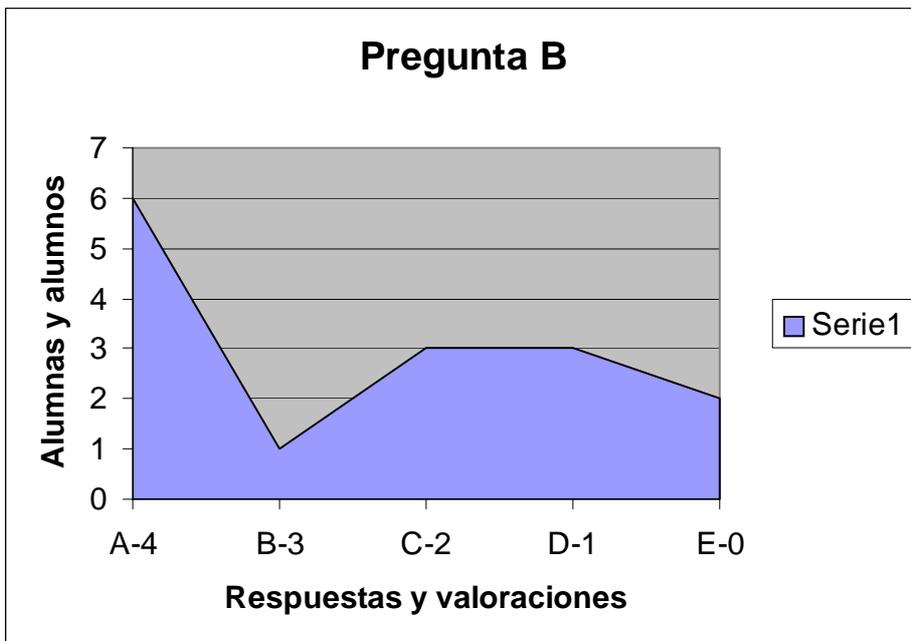
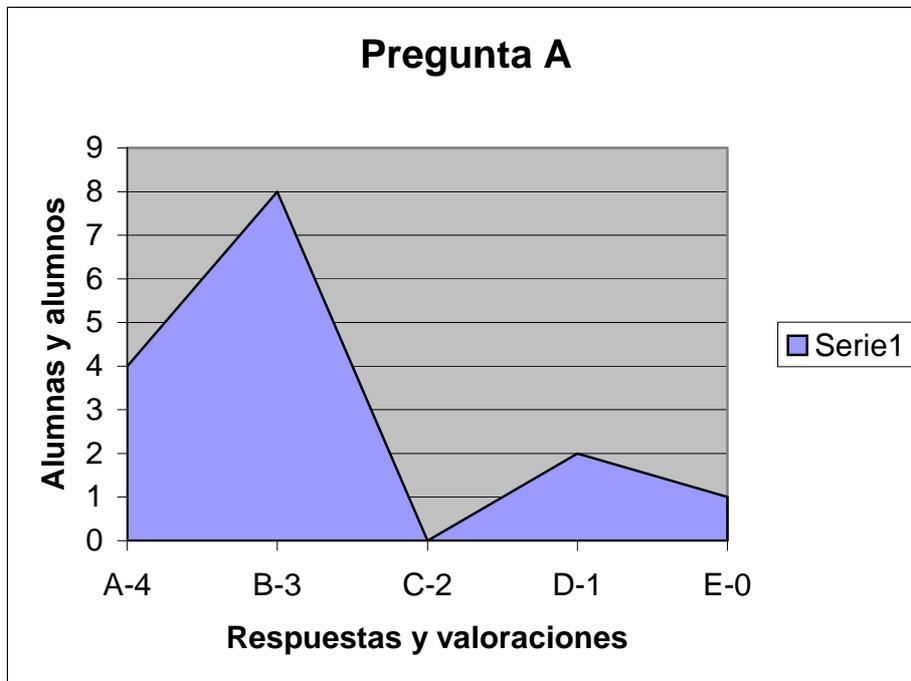
GRÁFICA Nº 2 Postest Grupo 1

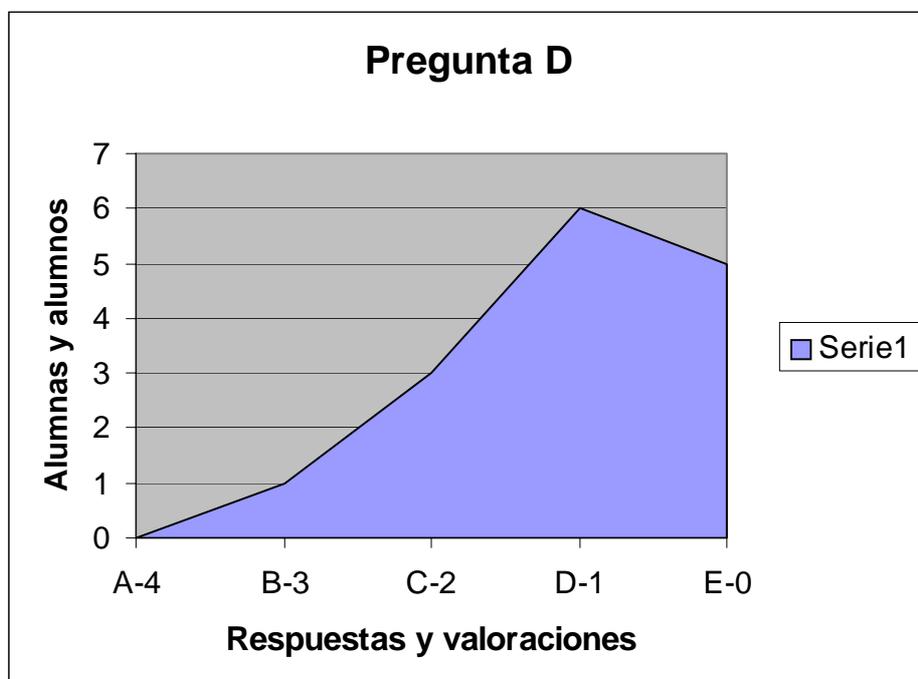
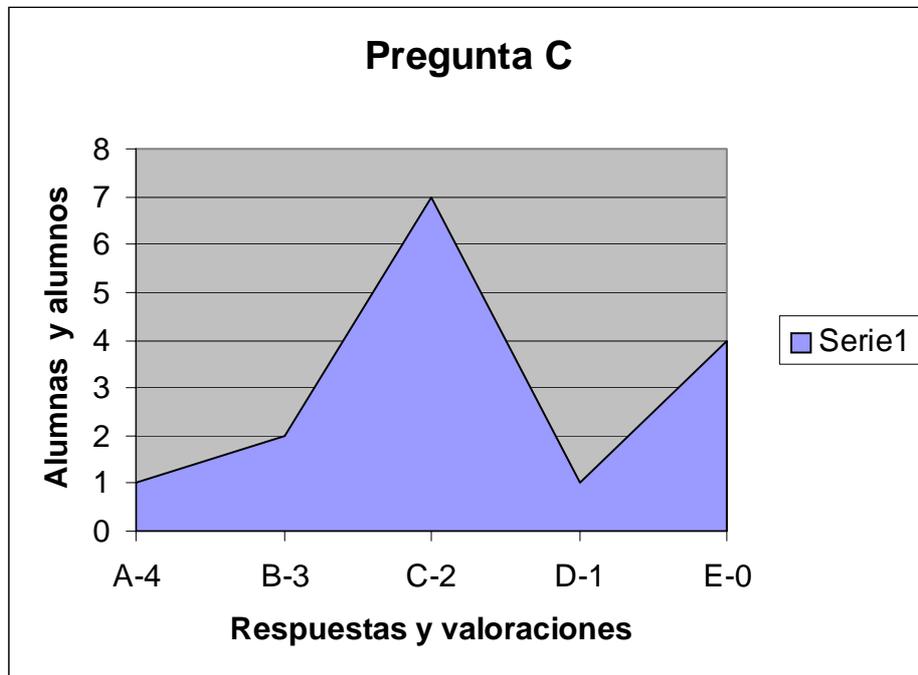


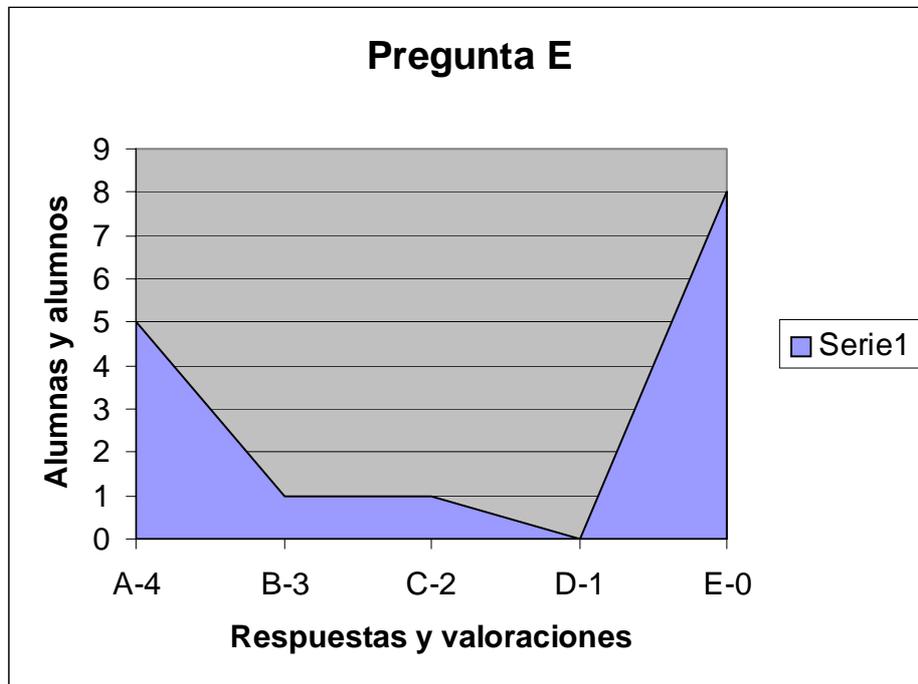




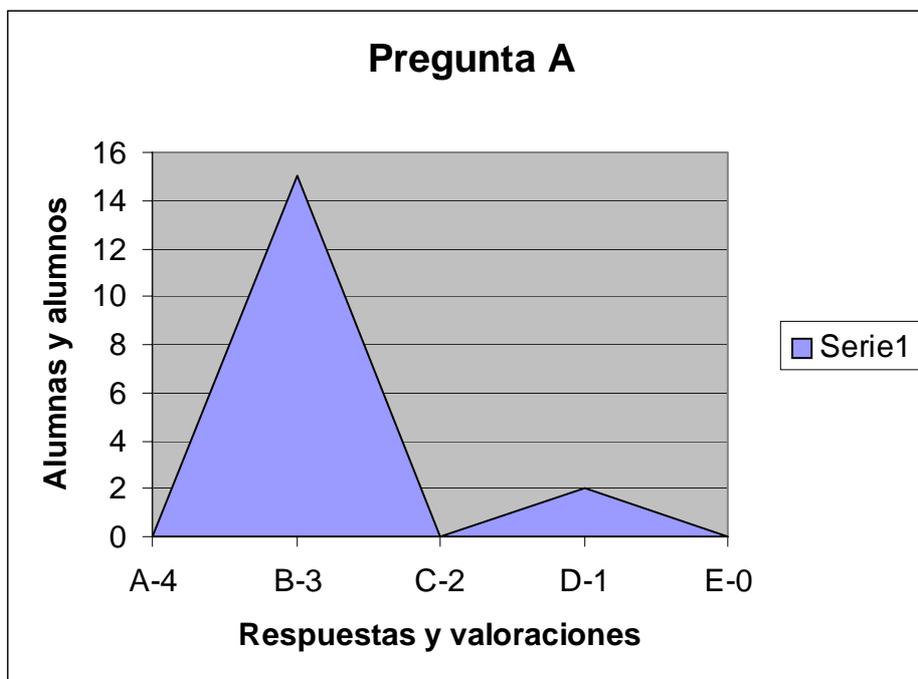
GRÁFICA Nº 3 Pretest Grupo 2

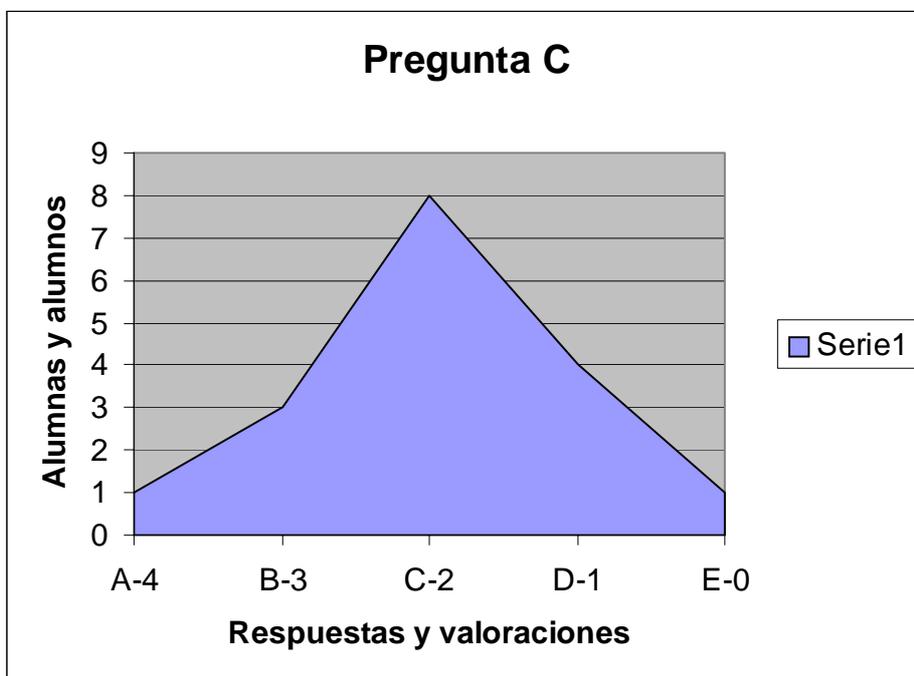
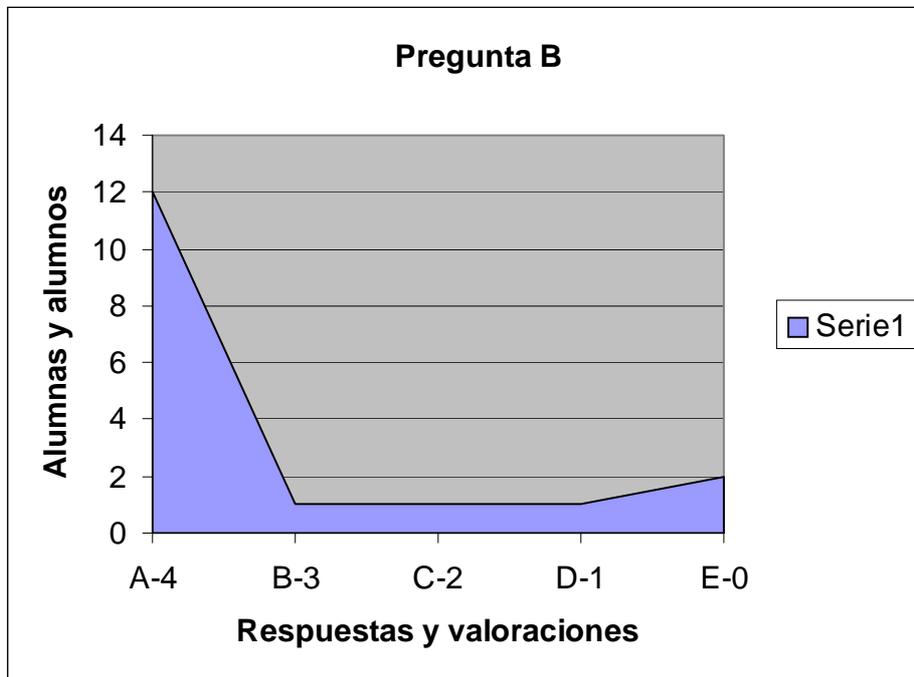


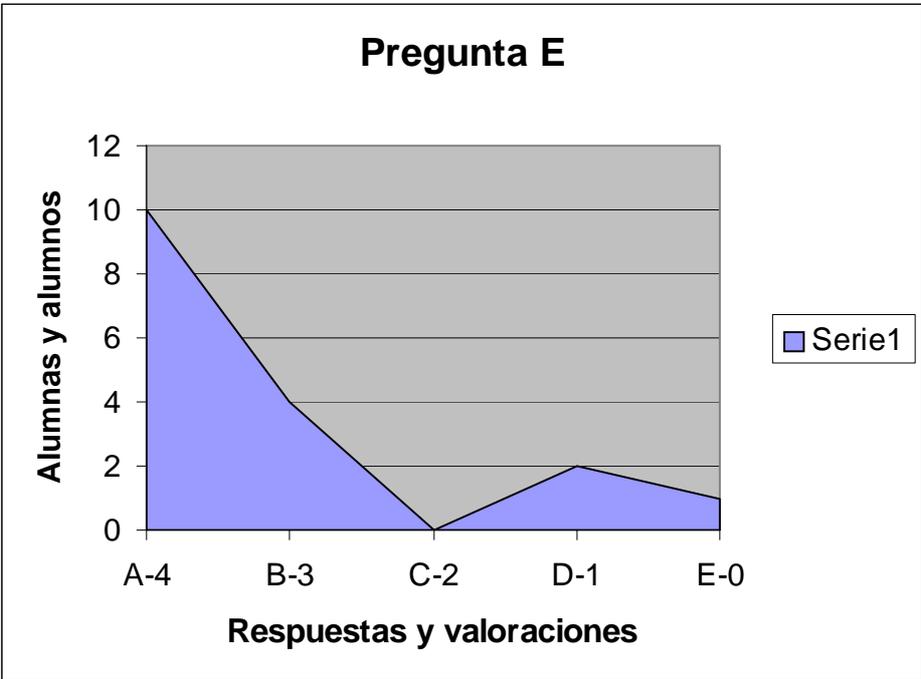
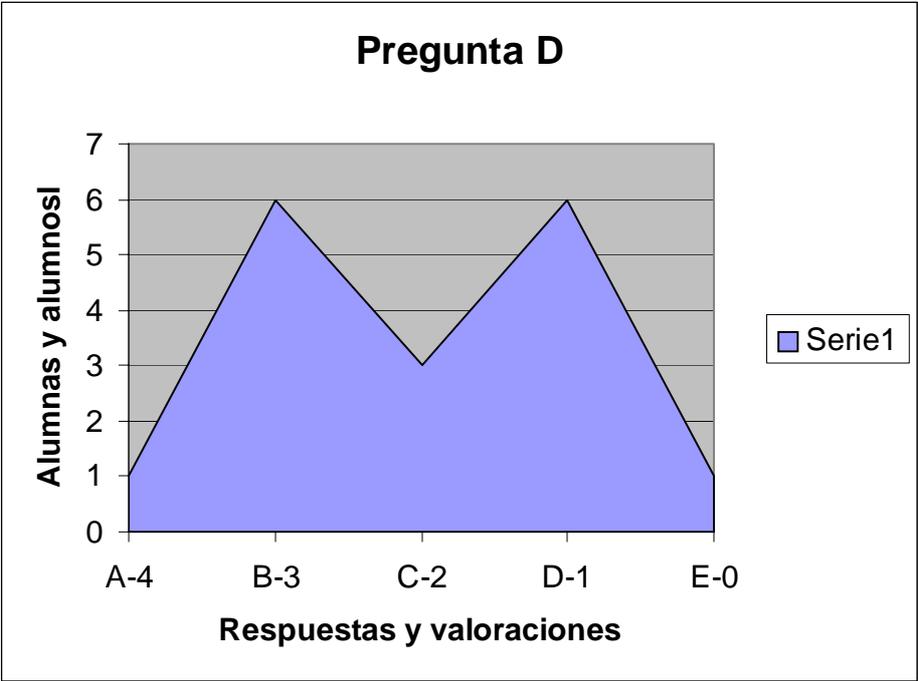




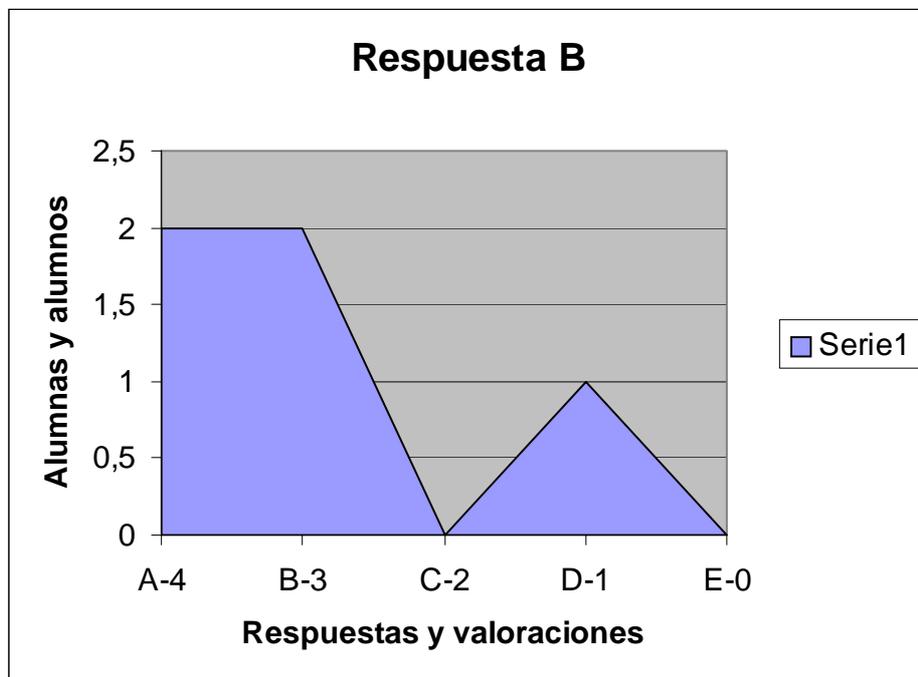
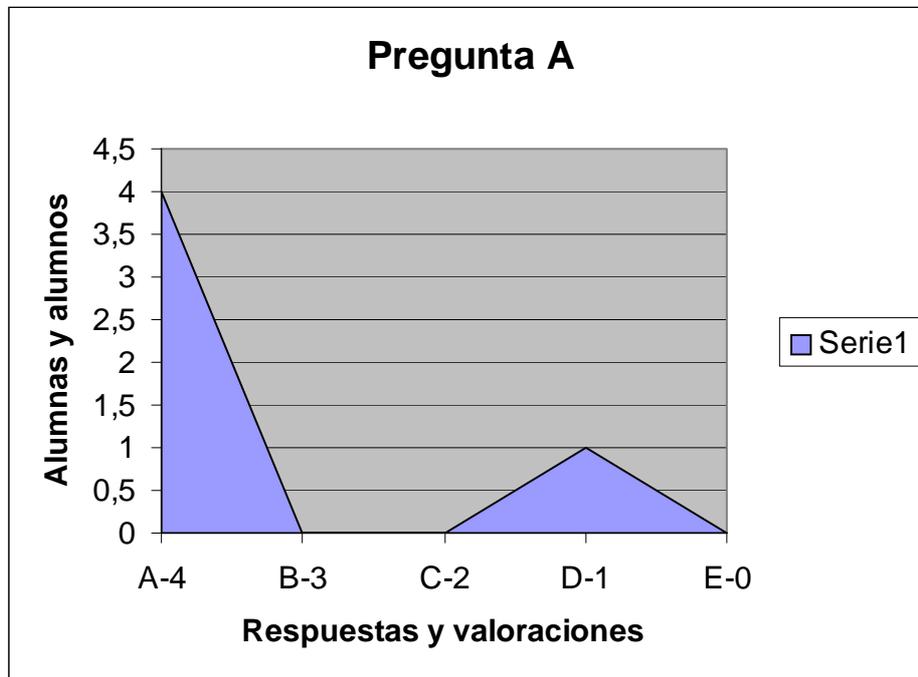
GRÁFICA Nº 4 Postest Grupo 2

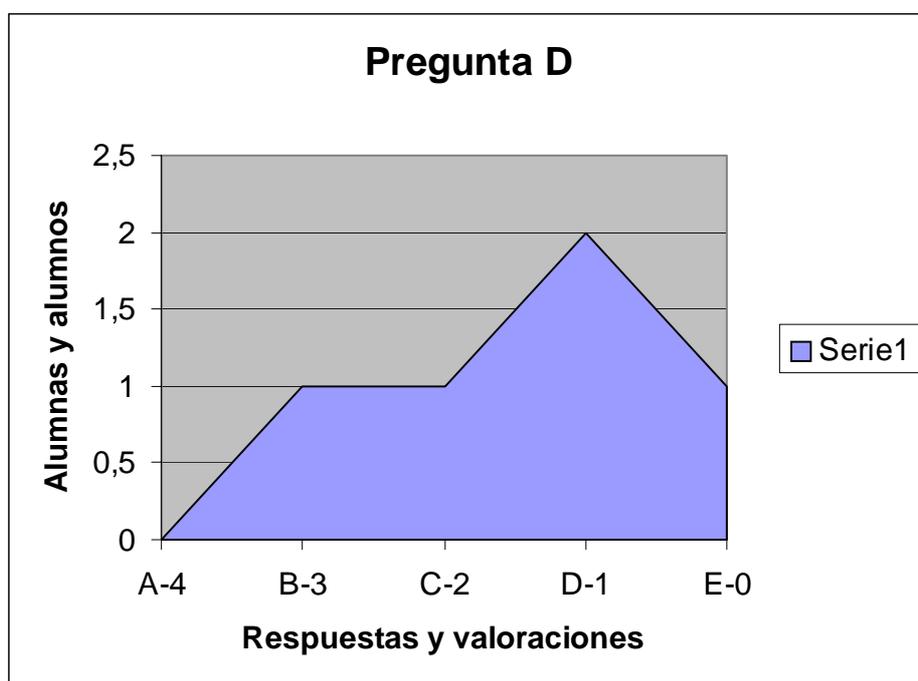
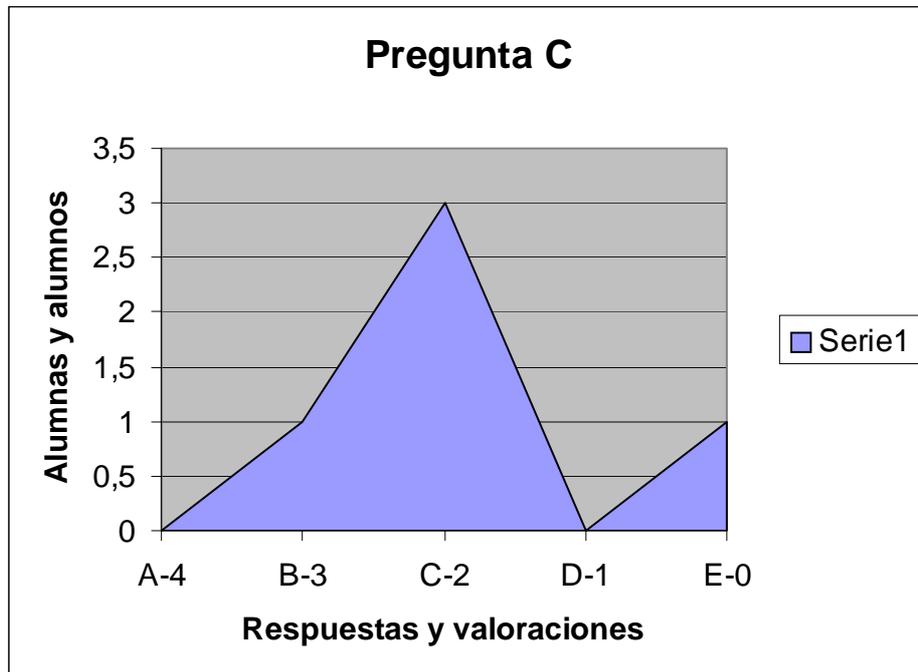


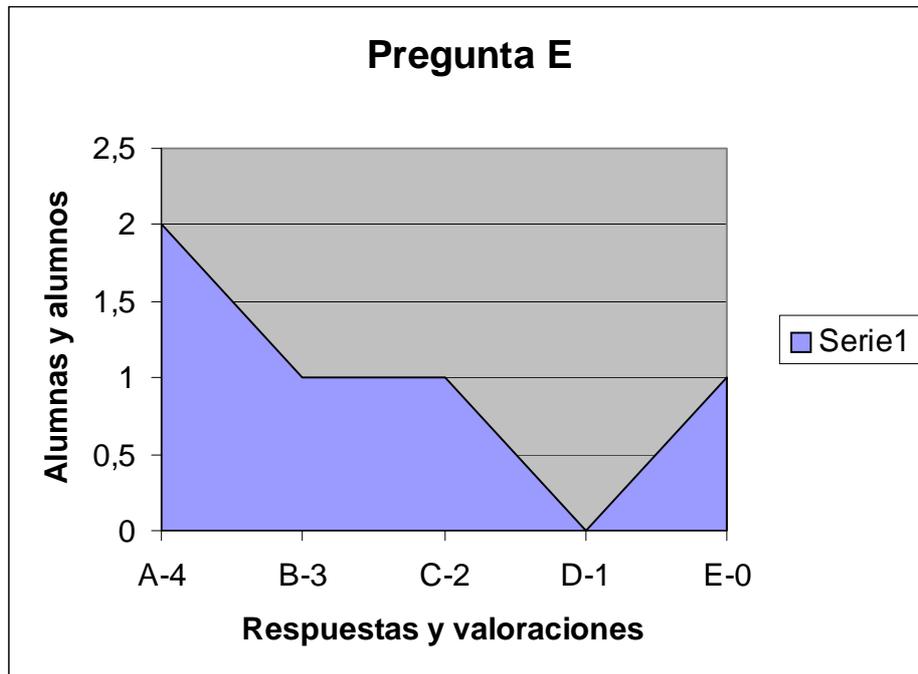




GRÁFICA Nº 5 Pretest Grupo 3







GRÁFICA Nº 6 Postest Grupo 3

