

**TOMA LA BRÚJULA Y CAMINEMOS:
La Lectura Como Un Norte Pedagógico Para Promover La Resiliencia en
Niños y Niñas Trabajadores de la calle.**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN EN RESILIENCIA

**Trabajo final Realizado Por:
JANET GAVIRIA GAVIRIA
YUDY MILENA GÓMEZ MUÑOZ**

**Asesora:
COLOMBIA HERNÁNDEZ ENRÍQUEZ**

**Lugar de ejecución:
CORPORACIÓN EDUCATIVA “COMBOS” COMUNIDADES EDUCATIVAS DE
BASE
(SEDE SAN BENITO- MEDELLÍN)**

**Entidades que apoyan:
CORPORACIÓN EDUCATIVA “COMBOS”
FACULTAD DE EDUCACIÓN -UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA.**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
2007**

TABLA DE CONTENIDOS

	Pág.
AGRADECIMIENTOS.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA Y FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA.....	7
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	9
2.1 OBJETIVO GENERAL.....	9
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	9
3. MARCO CONCEPTUAL.....	10
3.1 CONCEPTOS GENERALES.....	10
3.1.1 Maltrato infantil.....	10
3.1.2 Sustentación Legal.....	12
3.1.3 Pedagogía.....	14
3.1.3.1 Pedagogía Infantil.....	15
3.1.3.2 Pedagogía Crítica.....	15
3.1.3.3 Pedagogía de la calle.....	16
3.2. CONCEPTOS ESPECÍFICOS.....	16
3.2.1 Niños y niñas en situación de calle.....	16
3.2.2 Resiliencia.....	17
3.2.3 Lectura.....	20
4. DISEÑO METODOLÓGICO.....	22
4.1 ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	22
4.2 PARTICIPANTES.....	23
4.2.1 Descripción del lugar de ejecución.....	23
4.3 FASES DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA.....	24
4.3.1 Fase de Diseño.....	24
4.3.2 Fase de Intervención.....	26
• Ampliando la Narración Oral Cotidiana.....	27
• Propiciando un hábito de lectura.....	28
• Promoviendo la realización de un “proyecto” de lectura y escritura propio.	30
4.4.3 Fase de Evaluación y socialización.....	30
4.4 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN...	31
5 HALLAZGOS.....	33
5.1 ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL PLAN DE ANÁLISIS.....	33

5.1.1 Características de los/as participantes.....	33
5.1.1.1 Hallazgos a partir de la aplicación del plan de análisis.....	33
• ¿Quiénes eran los niños y las niñas con quienes trabajamos?.....	34
• ¿Qué habilidades sociales tenían nuestros/as participantes.....	47
• ¿Cómo fue el proceso de asistencia y participación frente a la propuesta?.....	54
5.1.1.2 Resultados obtenidos en la implementación de las estrategias.....	57
5.1.2 ...Y después del camino recorrido ¿Qué lecciones aprendimos y compartimos?.....	62
5.1.2.1 ¿Qué lecciones se aprendieron respecto a la promoción de la Resiliencia a través de los procesos de afianzamiento de la Lectura y la escritura?.....	63
• La Perseverancia: Un hábito de continúa construcción.....	63
• Unos límites claros promueven la autonomía.....	63
• Descentralización del rol del maestro/a: El (la) maestro (a), no es el (la) único (a) que sabe y puede enseñar.....	64
• Es requisito pensar y trabajar duro para mejorar el futuro.....	64
• Mejorar las relaciones con los (as) otros (as), un componente para la Resiliencia.....	65
5.1.2.2. ¿Qué lecciones se aprendieron respecto a las formas de trabajo?...	65
¿Qué aspectos deben revisar para hacer más ágil y grato el camino a seguir.....	66
5.1.2.3 ¿Por qué es importante continuar el camino iniciado para promover la Resiliencia con estos niños y niñas?.....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	68
ANEXOS.....	72

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas aquellas personas que estuvieron acompañándonos durante la carrera, y sobre todo, a las que facilitaron el desarrollo de la práctica pedagógica y el proceso de escritura que esto trajo consigo.

Gracias a,

La Universidad de Antioquia, por su provisión de conocimientos y experiencias durante toda la carrera, y mas específicamente en estos tres semestres en los que transcurrió este arduo trabajo de grado.

La Corporación Educativa Combos por haber abierto sus puertas disponiendo para nosotras asesoría por parte de su personal, espacio, tiempo y demás recursos físicos y humanos que facilitaron el proceso.

Los y las niñas que participaron de las actividades propuestas posibilitando el desarrollo de la investigación.

Las compañeras de la línea de investigación y a la asesora Colombia Hernández por sus valiosos aportes.

Y a las familias de ambas estudiantes - investigadoras, por su tiempo, recursos económicos, paciencia, dedicación y amor, lo que permitió que en este momento se lleve a feliz término otra etapa en el proceso.

INTRODUCCIÓN

El presente escrito da cuenta del desarrollo del proyecto de Práctica Pedagógica Investigativa denominado: “TOMA LA BRÚJULA Y CAMINEMOS: La Lectura Como Un Norte Pedagógico Para Promover La Resiliencia en Niños y Niñas Trabajadores de la calle”, desarrollado durante un periodo de tres semestres con una población de 11 niñas y 24 niños trabajadores de la calle en edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad, de los grados primero, segundo y tercero de primaria de la Corporación Educativa Combos, sede San Benito de la ciudad de Medellín.

El proyecto al interior del cual se presenta este informe, está enmarcado en conceptos generales como pedagogía infantil, pedagogía crítica, pedagogía de la calle, maltrato infantil y una sustentación legal que permite visualizar desde la legislación colombiana las implicaciones que tiene la educación en la transformación de un sujeto; y en conceptos específicos como resiliencia, didáctica de la lectura y niños (as) en situación de calle. Es una investigación de tipo cualitativa, que sigue un paradigma crítico-constructivista de trabajo, a partir de lineamientos propios de un enfoque etnográfico. Se trata de una propuesta que busca a través del afianzamiento de la lectura, como competencia básica y como actividad plena de sentido, promover en niños y niñas que viven situaciones de vulnerabilidad física, social, psicológica y cultural, la capacidad de superar de manera constructiva las adversidades y de fortalecerse a partir de ellas.

El proyecto se desarrolla en tres fases: Diseño, implementación, evaluación y socialización de hallazgos. La fase de diseño consistió en la elaboración de una propuesta de práctica investigativa, en la que se consultó, registró y sistematizó la información para la construcción del marco contextual, teórico y metodológico; además, en este primer momento se hizo una búsqueda exhaustiva en instituciones que reunieran las características necesarias para el desarrollo de un proyecto pedagógico en miras a la promoción de la Resiliencia. Una vez hecho el sondeo se eligió una de estas que resultó la más pertinente.

En la fase de implementación se estableció un contacto directo con los niños, las niñas y demás personas (educadores – as, administrativos y otros – as) que serían los y las participantes de la propuesta. En ésta fase se retomaron tres prácticas efectuadas por la y el docente cooperador, observadas durante el proceso de diagnóstico; recuperándolas, teniendo en cuenta las necesidades y las características de la población, haciendo de estas prácticas unas estrategias pedagógicas explícitas, intencionadas y con el valor agregado del registro y la sistematización de las experiencias vividas durante un primer tiempo de 5 semanas, en las cuales se implementaron, se pusieron a prueba y se evaluaron.

Finalmente, en la fase de evaluación y socialización se continuó con la implementación de las estrategias pedagógicas propuestas con las correcciones realizadas en la fase anterior; se hizo el análisis de la incidencia de esta propuesta a la luz de la pregunta, los objetivos, los referentes conceptuales y metodológicos del proyecto. La socialización es un momento que da cuenta de todo el proceso incluyendo los hallazgos generados a partir de la implementación de las estrategias.

El texto incluye una breve contextualización de la pregunta de investigación, la presentación de los objetivos generales y específicos del proyecto; las versiones ampliadas y mejoradas del marco conceptual y del diseño metodológico que orienta el proyecto; y el análisis de la implementación de las estrategias de promoción de la resiliencia durante dieciocho semanas. Además, en la parte final, se anexan los formatos utilizados para la recolección de la información con relación al perfil del estudiante, las habilidades sociales y formas de resolver los conflictos, asistencia y participación, entre otros.

1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA Y FORMULACIÓN DE LA PREGUNTA

Todas las personas y los grupos humanos, en algún momento de su existencia, se ven enfrentadas a un sinnúmero de adversidades inesperadas que amenazan su estabilidad personal y ponen a prueba los recursos con que cuentan para hacer frente a ellas. Para los sujetos que viven en medio de la pobreza, la discriminación y la marginación social, la adversidad socioeconómica hace parte cotidiana de su vida y constituye un alarmante factor de vulnerabilidad. Según lo que se informó en el IV Foro Regional 2004¹, en América Latina las condiciones de pobreza son tales, que muchos niños y niñas en edades entre los 8 y los 17 años de edad se enfrentan al trabajo en las calles. El panorama nacional no dista mucho del internacional; según las últimas estadísticas de las que se tiene conocimiento, se estima que en Colombia, trabajan 2.318.378 menores en edades entre los 5 y 17 años; ejerciendo una ocupación en la producción de bienes y servicios del mercado o en oficios del hogar; con el objetivo de satisfacer necesidades básicas de sus familias. Estos (as), en la mayoría de los casos, están desescolarizados (as).

En Colombia se está desarrollando un proyecto con niños (as) de la calle que busca enlazar electrónicamente, por medio de telecentros, a las comunidades de niños (as) y jóvenes que han sido forzados a adoptar la vida callejera como un medio para sobrevivir. En éste se ofrece la Internet como un nuevo vehículo de comunicación para ellos (as). En los contenidos abordados por este programa se resalta la necesidad de un saber básico como es la lectura; lo cual debe ser aprovechado por el (la) maestro (a) dentro de su quehacer pedagógico para fomentar en sus estudiantes el deseo de saber. Pues, es esta falta de deseo de saber lo que dificulta a aquella población interesarse por el estudio y específicamente por la lectura; porque a su modo de ver, la función de la lectura se limita a la utilidad que les reporte en la forma o lugar donde ejercen su labor económica. Sin embargo, una vez incluidos en el espacio escolar su interés se centra, en muchos casos, en aprender a descifrar códigos para lograr ser promovidos al grado o ciclo siguiente.

Se nota entonces, que en los proyectos pedagógicos convencionales no se está aprovechando las diferentes áreas del conocimiento ni la lectura para promocionar la resiliencia o capacidad de enfrentar de manera constructiva las situaciones de adversidad y fortalecerse a partir de ellas. Cabe resaltar que es a partir de unos buenos hábitos de lectura que el sujeto puede transformar su vida, pues es un medio que permite acceder a la norma y por ende a la sociedad; proporción

¹ IV Foro Regional 2004 “El interés superior por los niños y niñas: una apuesta política de país y de región” Noviembre 4 y 5 Hotel Nutibara

nuevos conocimientos y modos de entender su propia realidad y la de los demás, y a partir de ello se abren posibilidades de mejorar la calidad de vida.

Con base a lo anterior y teniendo presente la realidad observada en el centro de práctica – La Corporación Educativa “Combos”- consideramos importante desarrollar propuestas pedagógicas que transformen la manera en que los niños y las niñas se relacionan con el conocimiento. Es así como el presente trabajo busca responder a la siguiente pregunta:

¿Cómo diseñar e implementar estrategias pedagógicas que potencien la lectura en un grupo de niños y niñas de 6 a 12 años de edad vinculados a la Corporación Educativa Combos (sede San Benito) como competencia básica, medio de expresión y desarrollo humano que les permita enfrentar con éxito la adversidad en que viven?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 OBJETIVO GENERAL:

- ❖ Diseñar, implementar y evaluar un proceso de práctica pedagógica que fortalezca el desarrollo de la resiliencia en un grupo de niños y niñas entre los 6 y los 12 años de edad de la Corporación Educativa Combos (sede San Benito) mediante la promoción de la lectura como competencia básica y actividad humana plena de sentido y de aportes.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- ❖ Diseñar y recuperar estrategias pedagógicas que potencien la lectura en un grupo de niños y niñas trabajadores de la calle como competencia básica y medio de expresión y desarrollo humano.
- ❖ Implementar la propuesta diseñada teniendo en cuenta las necesidades de los y las niñas, los requerimientos institucionales y los resultados que se pretenden alcanzar.
- ❖ Evaluar la incidencia de las intervenciones llevadas a cabo durante el proceso de práctica mediante entrevistas, conversatorios, elaboración de textos y observaciones semi – estructuradas y participante.
- ❖ Socializar la experiencia de la investigación y el proceso de práctica con personas interesadas en el tema, pertenecientes a la comunidad universitaria (U de A), la Corporación Educativa Combos y la comunidad en general.

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1 CONCEPTOS GENERALES

La infancia es una categoría social e histórica construida durante los últimos dos siglos, mucho más reciente ha sido la preocupación social y la lucha por la defensa de ella. Es a partir del siglo XX, posterior a las dos guerras mundiales, que la defensa de la infancia se convierte en una preocupación de las agencias internacionales, en la medida en que proteger y potenciar el cuidado y del desarrollo de los niños y las niñas en estado de infancia se plantea como una de las inversiones sociales y económicas más rentables para las naciones.

Sin duda esta preocupación por la infancia ha estado nutrida por el desarrollo de disciplinas como la Pediatría, la Psicología y la Pedagogía, entre otras, las cuales han establecido marcos conceptuales desde los cuales se han definido políticas y programas de atención a favor de los niños y las niñas. Uno de estos aportes ha tenido que ver con el reconocimiento de sus derechos fundamentales, por medio de los cuales las instituciones sociales (familia, sociedad y Estado) pretenden cualificar la calidad de vida de los ciudadanos.

Pese a que este reconocimiento ha propiciado un cambio social a favor del bienestar de los niños y las niñas, lamentablemente millones ellos y ellas viven y enfrentan diariamente situaciones de abuso, maltrato, abandono, inequidad y pobreza realmente alarmantes que hacen necesario que se sigan desarrollando estudios y programas que lleven a la práctica los derechos que previamente le han sido reconocidos.

3.1.1 Maltrato Infantil

El maltrato infantil, una práctica que no es nueva, aparece como un fenómeno histórico desde el comienzo de la humanidad; pero al igual que otros conceptos surge después de que diversos estudios e investigaciones identificaran algunas prácticas de crianza como poco adecuadas para el desarrollo humano.

En un principio la noción de maltrato fue abordada por los patólogos Tardieu y Johnson, en Francia e Inglaterra simultáneamente por medio del estudio de autopsias realizadas a niños muertos por violencia intra familiar (1860). Tiempo después vienen los trabajos de los radiólogos Caffey y Silverman, que dan origen al síndrome de caffey, el cual combina las lesiones neurológicas con las fracturas de los huesos largos (1946); ya en 1962 Henry Kempe describe, por primera vez, el síndrome del niño apaleado en un artículo publicado en la revista *Pediatrics*. Y en Nueva York, Vicent Fontana comenzó a hacer énfasis en la negligencia y en el abuso emocional.

Existen diversas definiciones de maltrato infantil, según las prácticas y las costumbres que se tienen en los diferentes países; por ejemplo, para el consejo Europeo, el maltrato infantil son todos los actos y omisiones que afectan gravemente el desarrollo físico, psicológico, afectivo y moral del niño o la niña realizado por personas adultas que se encuentran alrededor de él o ella: sean padres, madres, cuidadores, maestros, etc. Y, para la Sociedad de Crueldad de Nueva York considera, además como maltrato, el hecho de poner el/a niño/a en riesgo así este no haya sufrido lesiones.

En cuánto a nuestro contexto, según la conferencista, Carmen Consuelo Isaza (1997)², los estudios e investigaciones sobre el maltrato infantil tuvieron como punto de partida en el Hospital de la Misericordia alrededor de los años 1980 – 1981 al encontrar incoherencias entre los motivos de consulta y los diagnósticos que se estaban haciendo. Por tal razón se planteó realizar una investigación en la cual se recolectara los casos de maltrato durante un año. A partir de los datos arrojados por ésta se abrió la primera investigación que se hizo en Colombia, integrada por 102 casos. Se comenzó a trabajar ínter disciplinariamente con el/a pediatra, el/a trabajador/a social, el/a psicólogo/a – equipo base - e integrar no solamente lo físico, sino lo cultural, lo social, lo familiar, y se empezó a tener en cuenta la salud mental, no sólo de un niño/a que llega al hospital, sino de una familia que era la que estaba llegando.

En cuanto a la prevención, según la conferencista, se comenzó hacer una serie de divulgaciones, sensibilización y motivación a los diferentes actores sociales. Se comenzó a generar programas y a buscar cómo vincularlos con las entidades del Estado que tenían que ver con el niño, la niña y con la familia, y que podían hacer que estos casos tuvieran una buena respuesta.

Se observa la evolución del término en donde el maltrato infantil ya no solamente denota violencia física sino que se adoptan otros tipos de abusos menos perceptibles contra los/as menores; tales como la no satisfacción de las necesidades básicas y demás prácticas que vulneran los derechos fundamentales de los niños/as. Por ejemplo, en Colombia el trabajo infantil es considerado una forma de maltrato, ya que no solo pone en riesgo físico, moral y psicológico al menor, sino que además le resta o niega la oportunidad o el tiempo destinado a la educación, la recreación, el ocio, etc. La cifra de niños/as y adolescentes trabajadores es alarmante. Según el DANE (2006), en las últimas encuestas, se pudo observar que son aproximadamente 1.500.000 menores entre los 5 y 14 años de edad los que ejercen alguna actividad económica que les permite aportar para los gastos de su familia.

² Colombiana para la defensa del menor maltratado. Memoria del Congreso (II Iberoamericano. V latinoamericano. VI Colombiano) de prevención y atención del maltrato infantil. Santa Fe de Bogotá, 1998. edición: Fundación Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda. Reunido en Cartagena, Colombia del 15 – 19 de septiembre de 1997).

Las dificultades para estimar la magnitud del problema están relacionadas con el concepto de niño/a que se tenga en cada una de las culturas que conforman nuestra nacionalidad, el reconocimiento y conciencia sobre los niños/as y sus cuidados, las formas de relación social y la escala de valores de cada uno de los grupos humanos considerados. Sin embargo, desde los convenios internacionales de los que hace parte Colombia como nación, se han adoptado leyes, decretos, etc., que regulan las relaciones de los ciudadanos, bajo unos criterios mínimos de convivencia respetando la vida, dignidad y el resto de derechos que se tienen; pero teniendo presente las creencias, prácticas y tradiciones propias de cada cultura.

3.1.2 Sustentación Legal

De acuerdo a lo anterior, surge la necesidad de crear normas universales (algunos países no se han incorporado) que mediaten las relaciones personales, ya que es inconcebible el trato que se le da a cierta parte de la población, especialmente, a las mujeres y los (as) niños (as) por medio de la utilización de castigos que van en contra de la dignidad humana.

Observando así que la población infantil requiere de protección y atención especiales, la familia, la sociedad y el Estado, deben evitar por todos los medios posibles que éstos sean maltratados o explotados; además son responsables de declarar, difundir y defender los derechos de los niños y las niñas

Es así como en Colombia atendiendo a estas necesidades adoptan, crean y contextualizan leyes que promulgan y defienden los derechos de los ciudadanos; prevaleciendo los derechos de los y las niñas, ya que por su condición de vulnerabilidad así lo requieren.

Estos derechos les son reconocidos luego de que por medio de la Declaración Universal de los derechos de los niños, Colombia firmara la carta en la cual se comprometía con la Organización de las Naciones Unidas que serían respetados en el territorio nacional (aún sigue vigente).

Se exponen principalmente:

En la Declaración de los Derechos del Niño 20 Nov – 1959. En los artículos allí contemplados se encuentra:

- La definición de niño como todo ser humano menor de 18 años

- El compromiso de los Estados parte a respetar los derechos enunciados en la convención, asegurar su aplicación, adoptar medidas hasta el máximo de los recursos que se disponga (cuando sea necesario, dentro del marco de la cooperación internacional) y respetar las responsabilidades, los derechos y deberes de los padres o, en su caso, de los miembros de la familia ampliada o de la comunidad.
- Los derechos de los (as) niños (as) a: la vida, ser registrado (a), preservar su identidad, no ser separados (as) de sus padres contra su voluntad, mantener periódicamente relaciones personales y contactos directos con ambos padres, un juicio propio donde pueda expresar su opinión libremente, libertad de expresión, tener acceso a la información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales (en especial que tenga por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral, su salud física y mental), disfrutar del más alto nivel posible de salud y de servicios para el tratamiento de las enfermedades y la rehabilitación; al descanso y al esparcimiento, estar protegido (a) contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o estropear su educación.

El Estado Colombiano busca responder a los acuerdos estipulados en la convención a nivel legislativo y de cooperación internacional por medio de la constitución política de Colombia y el código del menor en donde se pretende garantizar la protección a la niñez a través de las leyes, acuerdos, proyectos, entre otros.

En los artículos de la Constitución Política de Colombia se registra que:

- El Estado garantiza la protección integral de la familia al ser una institución socialmente reconocida.
- Los derechos fundamentales de los (as) niños (as): La vida, la integridad física, la salud, la seguridad social, la alimentación, su nombre y nacionalidad, a tener una familia, el cuidado y amor; a la educación que será obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad y gratuita en las instituciones del Estado; a la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la constitución. El adolescente tiene derecho a la protección y a la formación integral.

El Código del menor refiere que:

- El Estado es responsable de satisfacer las necesidades básicas del menor si su familia carece de los medios necesarios para hacerlo, se define y especifica quién es considerado menor trabajador; se reglamenta la

jornada de trabajo del menor y sus derechos laborales, los trabajos prohibidos.

- Establece el derecho a la educación para los menores y como un deber de los padres o de quienes tengan al menor bajo su cuidado.

Aunque, podemos observar que en materia legislativa los (as) menores de edad están amparados (as) por leyes que les garantizan un desarrollo en la infancia de manera adecuada, en la realidad colombiana se percibe falta de garantías frente a ello. Por lo tanto, existen entidades que buscan acercarse a la familia y al niño/a a los derechos que le son vulnerados y sobre los cuales, en muchos casos, no tienen conocimiento.

Atendiendo a lo anterior surgen entidades de diferente índole, que, como la Corporación Educativa Combos, en red con otras instituciones locales, nacionales e internacionales, y profesionales de diversas áreas comprometidos con la infancia, ofrecen una atención primordial y de buena calidad como lo ordena la Constitución. Esta Institución tuvo, en un principio, como finalidad primordial, ayudar a las mujeres de los sectores más empobrecidos de la ciudad. Sin embargo, luego de un tiempo, se percibió que la preocupación de estas mujeres eran sus hijos/as pequeños/as; por lo tanto, la corporación en miras de atender a esta nueva problemática decidió abrir sus puertas a la educación formal para los hijos/as de éstas. Se suma entonces, a los cambios sociales, la importancia del ingreso de la pedagogía a la Institución como mecanismo que permite crear un puente entre el proceso enseñanza – aprendizaje y la realidad socio – cultural de las familias.

3.1.3 Pedagogía

La pedagogía es una ciencia que estudia las condiciones de la aprehensión de los conocimientos, los contenidos y su evaluación; además refiere al papel del educador y del estudiante en el proceso educativo, y a los objetivos del aprendizaje en la adquisición de una conducta que permita acceder a normas social y culturalmente establecidas.

Otra definición para pedagogía la resume Planchard (1975)³, afirmando que la pedagogía trata de lo que es (la realidad), de lo que debe ser (el ideal) y de lo que se hace (lo fáctico). Es entonces, una “ciencia descriptiva, teoría normativa, realización práctica”.

Pero, teniendo en cuenta los cambios sociales que se han generado a partir de la historia, en la actualidad no se concibe la existencia de una pedagogía sino de varias. Para esta investigación se retoma las siguientes especificidades pedagógicas debido a la pertinencia en el contexto.

³ Planchard, Emile. La pedagogía Contemporánea. Sexta edición. Ediciones Rialp, S.A. Madrid, España. 1975. pág 26.

- **Pedagogía Infantil**

La pedagogía Infantil⁴ refiere a la reflexión de la problemática de la infancia, la producción y aplicación del conocimiento pedagógico, y de las diferentes formas de concebir el desarrollo humano, y a partir de ello, encontrar el tipo de intervención que sea pertinente para promoverlo. Se trata de orientar y ubicar al niño (a) en su situación actual y poder intervenir mediante experiencias significativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje para lograr su desarrollo integral.

- **Pedagogía Crítica**

Como su nombre lo indica, supone una crítica a las estructuras sociales que afectan la vida de la escuela; permite el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico - reflexivo que posibilita la transformación de la sociedad, pues no solamente utiliza un lenguaje crítico sino también un lenguaje de posibilidades.

En este enfoque pedagógico el maestro co - participa con sus estudiantes en la reflexión de sus propias creencias y juicios, y cuestionan críticamente los textos, métodos y estrategias que se utilizan en los procesos de enseñanza; de esta manera, se conduce los estudiantes hacia la emancipación. Asimismo, el maestro (a), desde esta perspectiva, es una persona crítico – reflexiva que cumple con un rol político con y en su comunidad.

Paulo Freire (1967) al analizar las relaciones que se establecen entre opresor - oprimido instituye los fundamentos para entender la educación liberadora; propone que las relaciones basadas en el diálogo entre profesor alumno promueven procesos de concientización y liberación, en donde los hombres y las mujeres se hacen en la palabra, en el trabajo, en la acción, derechos de todos y todas. Este dialogo esta mediatizado por un profundo amor al mundo.

De este modo, la pedagogía llega a ser una forma de práctica (social y cultural) que surge de ciertas condiciones y relaciones culturales; es decir, que surge de la experiencia del estudiante (o del sujeto) con el mundo. Por lo tanto, el maestro/a en su quehacer pedagógico deberá propender a la emancipación de sus estudiantes, acercándolos a la realidad de una manera crítica – reflexiva tendiente a la transformación propia y a la de la sociedad; pero sobre todo, debe permitirles ser más, es decir, debe creer que ellos/as pueden surgir de su condición de oprimidos sin llegar a ser ellos/as mismos/as opresores/as de sus semejantes.

⁴ Tomado del Documento resumen del programa de Pedagogía Infantil.

- **Pedagogía de la Calle**

Los niños, niñas y jóvenes que viven o trabajan en la calle son más vulnerables a abusos, explotación, discriminación, violencia física y psicológica; por esta razón, el trabajo pedagógico con estos (a) debe incluir el tratamiento de sentimientos, angustias y vivencias, para lograr reencontrar sus valores y fortalecer su autoestima.

Según Ovidio López (1997), en la pedagogía de la calle el (a) educador (a) es quién comparte con sus estudiantes la vida cotidiana, lo cual implica acompañamiento, diálogo y favorecimiento de procesos. Además, procura ofrecer soluciones concretas para que los (a) muchacho (a) superen sus necesidades.

El (a) maestro (a) de la calle está obligado (a) a pensar en una forma flexible, personal e individualizada, permitiendo un análisis de la realidad para comprenderla y transformarla. Es precisamente este el compromiso fundamental del (la) educador (a) de calle: La transformación social, en medio del sufrimiento y la explotación de los educandos.

Por otra parte, la pedagogía de la calle tiene como fundamento la autoridad legítima que no nace del discurso del (la) maestro (a) sino de la credibilidad del (a) mismo (a). Este (a) legitima su trabajo cuando lo realiza eficazmente, para lo cual requiere de ciertas herramientas apropiadas que le posibilite dar a conocer lo que sabe, cree y quiere; estas son: la presencia, la expresión y reflexión, el juego, la artística, el estudio y el trabajo, los premios y castigos; los medios de comunicación y ambientes acogedores. Esta autoridad, permite al (a) educador (a) ser una influencia constructiva para los (as) estudiantes.

3.2 CONCEPTOS ESPECÍFICOS

3.2.1 Niños y niñas en situación de calle

La UNICEF distingue entre dos grupos de niños, niñas y jóvenes en situación de calle⁵: Niños (as) en la calle, aquellos (as) que pasan la mayor parte del tiempo en la calle pero que normalmente duermen y realizan otras actividades en su hogar; y niños (as) de la calle, aquellos (as) que pasan el día y la noche en la calle desligados (as) totalmente del sistema familiar.

Las conductas que caracterizan a estos niños, niñas y jóvenes en situación de calle, son propias de una cultura en donde “existe” la necesidad de defenderse de

⁵ <http://www.monografias.com/trabajos10/calle/calle.shtml> Trabajo enviado por: Clara Weber kucla@arnet.com.ar

los “otros” que constantemente los quieren agredir; les enseña a desconfiar y a vivir preparados (as) para protegerse.

Esto implica que su vida gire alrededor de conquistar características específicas que son valoradas y necesarias en la cultura de la calle.

Dicha cultura les ofrece hábitos perjudiciales para su adecuado desarrollo físico y mental, como son: la droga, el alcoholismo, la prostitución, la indigencia y el porte de armas blancas.

Por eso es común que poco a poco el dinero tome valor como algo indispensable para tener acceso a éstas, y a medida que pongan el dinero como su “proyecto de vida”, intentarán conseguirlo sin importar los medios que se utilicen con el fin de ser aceptados dentro de un grupo, pues de acuerdo a la forma que se vistan y se vean físicamente se les otorga un lugar.

Igual que en la escuela y la familia, en la calle existen reglas que normatizan la convivencia allí, más la forma en que se implementan se vuelve un factor de riesgo para la supervivencia de los (as) niños (as) y los (as) jóvenes, ya que quien no aprende a vivir acorde a ellas, en la mayoría de los casos, muere.

Los niños en la calle, día a día se sumergen en una cultura que poco o nada tiene para ofrecerles; más que espacios en donde la indiferencia los va dejando en el olvido, lo que los hace vulnerables a que el día de mañana pasen a ser niños (as) de la calle, ya que como es sabido entre menos tiempo se éste en los lugares de origen se tiende a alejarse de ellos.

De ahí, surge la importancia de realizar trabajo pedagógico, psicológico y social con los (as) niños (as) y los (as) jóvenes trabajadores de la calle con el fin de que recuperen su lugar en las instituciones sociales y logren afrontar las situaciones adversas que se les presente de una manera exitosa.

3.2.2 Resiliencia

Debido a las diversas situaciones adversas a las cuales el hombre se ha enfrentado en el devenir de su existencia surge la pregunta del por qué muchas personas logran superar la adversidad y tener éxito. A este fenómeno se le ha denominado Resiliencia; que en términos de Suárez Ojeda (1995)⁶ “... significa una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida y construir sobre ellos”.

⁶ Bozzalla, Lucía, comp. Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar. En: Resiliencia, escuela y violencia juvenil. Por Suárez Ojeda, Munist y Grotberg. Primera edición. AIQUE grupo editor. Buenos Aires, Argentina. 2005. Pág. 114.

Las primeras investigaciones sobre el tema, realizadas por Emily Werner en el año de 1978, partieron de un enfoque genetista individualista, basado en la hipótesis inicial de que la resiliencia era una característica genética del individuo. Pero luego, durante los últimos años, especialmente entre 1999 y 2000 “la orientación de la investigación cambió hacia un enfoque interaccional - ecológico basado en el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, desde el cual comienza a considerarse la resiliencia como un proceso dinámico dentro del cual, ambiente y sujeto, se influyen mutuamente en una relación recíproca que permite a la persona adaptarse y funcionar apropiadamente a pesar de la adversidad”⁷.

En esta nueva definición se hace relevante considerar tres elementos inherentes a la resiliencia: 1) la adversidad a la cual se ve enfrentada la persona Resiliente; entendida como un trauma o una amenaza para el desarrollo del ser humano, teniendo en cuenta el referente de desarrollo y adversidad que tenga una cultura y el sujeto en particular; 2) la adaptación positiva o superación de la adversidad en donde el niño y/o la niña logra un nivel de desarrollo normal o satisfactorio (cultural); 3) el proceso de interacción dinámica entre los aspectos familiares, fisiológicos, afectivos, sociales, económicos y culturales que influyen en el sujeto para que éste logre un apropiado nivel de desarrollo humano.

A partir de estas investigaciones se siguieron nuevos estudios en diferentes áreas: En el área de la investigación, para identificar y comprender los factores que están presentes en los sujetos, las familias y los grupos resilientes; la forma y los contextos dentro de los cuales ha sido posible activarla, y su evolución a través de las diferentes etapas del ciclo vital. En el área del desarrollo humano y comunitario para activar la resiliencia en las personas o en los grupos.

Actualmente, la resiliencia aparece en el terreno educativo porque hay una necesidad de fortalecer a los niños y las niñas para que puedan enfrentar las situaciones adversas que el mundo le presenta; pues es la escuela quién desde su interior construye resiliencia mediante la creación de ambientes en donde priman las relaciones sociales afectivas, y donde existen maestros (as) que transmiten esperanzas y optimismo. Maestros (as) que permiten desarrollar potencialidades y fortalecer habilidades, con capacidad de estimular la curiosidad de los chicos y las chicas, despertando en estos y estas el deseo de saber; no se centran en el déficit y el riesgo sino que promueven valores sociales, tiempos de reflexión, de crítica, y lo más importante establecen una relación de confianza y entendimiento con sus educandos procurando el respeto por los derechos y responsabilidades de todos y todas.

De esta manera, el sujeto que enfrenta la adversidad puede contar con el apoyo de personas cercanas para poder superar ésta con éxito. En la sociedad en general, el ser humano que emerge a un nuevo estado de su ser lo hace a través

⁷ Ibid

de las oportunidades y el apoyo que le brindan los otros sujetos; por algo culturalmente siempre se ha dicho que no advenimos a ser persona si nos aislamos de los demás, ya que solo es posible aprender hacerlo en la interacción con las y los otros.

De acuerdo a lo anterior, surge la pregunta: ¿Cómo el maestro puede promocionar la resiliencia en el discípulo? Para responder dicho interrogante hay que comenzar diciendo que la relación del maestro (a) con el (a) estudiante no solo es aquella que se basa en la transmisión de contenidos académicos sino que al maestro (a) también le compete la tarea formativa, y esta sólo lo logra en esa relación intersubjetiva que se va tejiendo en el vínculo humano que se establece, fortaleciéndose con sentimientos como el amor, el respeto y la confianza, surgiendo de esta manera el acto pedagógico.

En esta relación el maestro (a) espera de sus estudiantes ver reflejado su propio deseo, a lo que él (a) ha tenido que renunciar. El (a) muchacho (a), por su parte, pone en el lugar de la falta el ideal de ser como el otro, de conquistar lugares privilegiados; es así como el maestro (a) se convierte en figura ideal en donde hay una transferencia de afectos de las figuras paternas a la imagen ideal del maestro (a), apareciendo las identificaciones que transforman y enriquecen los ideales del niño (a) y del joven. Es por eso que la función normativa del maestro (a) debe obrar en el ser de sus estudiantes para producir efectos de manera que le encuentre sentido a la existencia mediante la búsqueda del saber, pues tras cada conocimiento hay un afán de acceder a uno nuevo; es desde la falta de satisfacción de donde surge la fuerza para existir.

Tal como lo afirma Marina Quintero en el texto *Los efectos en el proceso educativo* "todo vínculo humano pone en escena de una u otra forma, el componente emocional de los implicados, su peculiar manera de ser y de mirar el mundo; sus apegos y prevenciones; sus anhelos y sus desdichas, y su personal forma de relación con la ley" lo cual determina el pensamiento y los actos del maestro (a). De esta manera, se percibe como el proceso formativo o educativo es un acto intersubjetivo que opera en la psiquis del discípulo a través de la identificación y la transferencia al ideal del – Yo; esto quiere decir que el maestro (a) promociona la resiliencia desde su ser más que desde su saber, ya que de la manera en que él perciba el mundo y se relacione con éste, incluyendo las dificultades que se le presenta en la búsqueda de su felicidad, transfiere a su pupilo el carácter que lo va a fortalecer ante la adversidad.

Por lo anterior, es indispensable entender la función formativa del maestro (a) como un proceso capaz de obrar en el ser del discípulo efectos en su existencia, que enriquece, sin duda alguna, la concepción y la práctica pedagógica por cuanto se abre en su ámbito la posibilidad de permitir la emergencia del sujeto en un acto re -significado de enseñanza y de aprendizaje.

Se concluye entonces, que al igual que la familia es importante en la construcción del carácter resiliente en el niño y la niña, también lo es la segunda institución socializadora, la escuela, representada en el maestro (a); agente llamado por la cultura a guiar al niño (a) en la búsqueda de situaciones, relaciones y fortalezas personales que lo ayude a superar la adversidad. Pero para que esto sea viable, es requisito indispensable que el maestro (a) esté en la capacidad de valerse de su labor pedagógica para tal propósito; es decir, debe crear o recuperar espacios para la reflexión y la crítica social utilizando medios que transversalice la enseñanza, como la lectura.

3.2.3 Lectura

El ser humano en su relación con el otro ha construido dos maneras de comunicarse: la oral en la que se encuentra escuchar y leer; procesos receptivos que se dan de manera inmediata. Y el escrito relacionado con hablar y escribir siendo estos procesos productivos o expresivos que se dan a través del tiempo y del espacio. En ambos procesos se intercambia activamente el significado, teniendo lugar transacciones entre pensamiento y lenguaje.

La lectura como un medio que “el hombre” ha utilizado para comunicarse es una actividad que por excelencia es practicada por la mayoría de las personas en el mundo; lo hacen por diferentes razones como el estudio, el trabajo, por gusto y/u obligación. Hay todo para leer: libros, revistas, periódicos, avisos... sin contar con el sinnúmero de circunstancias, gestos o expresiones que se leen a cada instante, creando así un vínculo con el otro y con el mundo.

De esta manera, al leer se busca el significado del texto basado en el propósito que tenga el lector; es allí donde se centra su atención más que en las letras y palabras, de lo cual solo se percata cuando se tiene dificultades en obtener significado. Significado que se da a partir de la interacción entre el lector, el texto y el contexto; es así como al leer se debe tener en cuenta estos aspectos para lograr mayor comprensión.

Según los lineamientos curriculares de la lengua castellana⁸, el lector es una pieza clave en el proceso de la comprensión pues depende de diversos elementos que la facilitan u obstaculizan como son: las estrategias cognitivas, el propósito de la lectura, los conocimientos previos, el nivel de desarrollo cognoscitivo, la competencia lingüística, la situación emocional, las condiciones de tipo ambiental que rodean al acto de leer y el patrimonio cultural del lector, es decir sus valores y costumbres.

⁸ Conceptualización del proceso lector. En lineamientos curriculares de la lengua castellana. Ministerio de Educación Nacional. Junio 1998

Otros factores que determinan la comprensión son el texto como unidad lingüística comunicativa, ya que su contenido, vocabulario y forma de redacción puede facilitar o generar confusiones al lector al momento de su interpretación; y el contexto o condiciones que rodean el acto de la lectura, el cual está representado por las ideas presentes antes y después de un enunciado en el texto (textual); el clima o el espacio físico en donde se realiza la lectura (extratextual); y el temperamento, las actitudes, los conocimientos, la motivación y la atención que posea el lector al momento de enfrentarse a un texto (contexto psicológico).

El lector, mediante la lectura, se presta a la escucha atenta de la palabra del otro e intenta establecer lo que ésta dice; y aunque no halla un obligarse a compartir sus ideas, se arriesga a que a partir de dicha lectura suceda algo en su ser que lo incite a transformar las formas de mirar el mundo.

En el ámbito escolar la lectura ocupa un lugar fundamental, ya que el aprender a leer y a escribir es la base para aprobar los cursos escolares. Sin embargo, la importancia de la lectura va más allá del proceso de descifrar códigos; pues ésta abre caminos a nuevos conocimientos, da la posibilidad de “estar” en otros lugares, de conocer personas y sus historias, de compartir con otros y otras experiencias de vida que a la larga proveen disfrute y conocimiento. Además, mediante la lectura, se mejora la convivencia, pues se permite la comunicación entre pares; se suscita al intercambio de opiniones, al respeto por la palabra y la impresión de las otras personas que interactúan en el proceso.

En esta perspectiva, la lectura y la escritura son pensadas como instrumentos claves para la comunicación, representación y generación de pensamiento. Se supera así, la idea de que dichas acciones son meramente perceptivas y motrices, otorgándole mayor importancia al acto de dibujar y sonorizar bien las letras más que a la comprensión. Este hecho resulta en desinterés del niño y la niña por emprender el camino de la lectura como un medio para la adquisición de nuevos saberes; pues basado en ese enfoque no hay lugar para la interpretación, la reflexión y la crítica.

En conclusión, la lectura es un medio por el cual toda persona puede transformarse y a la vez, transformar su entorno; pues su enriquecimiento cognitivo, social y personal se harán evidentes cada día, proporcionándole herramientas que le serán útiles para fortalecer su temperamento, su autoestima y potenciará habilidades para enfrentarse a situaciones adversas que se le presenten en su vida cotidiana, abriéndole un abanico de oportunidades para visualizar posibles soluciones a conflictos tanto internos como externos desde varias perspectivas “no soy el único/a”, “otros/as han salido de esta situación”, “existen otras alternativas”, “también puedo brillar”.

4. DISEÑO METODOLÓGICO⁹

4.1 ENFOQUE Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El proyecto constituye una propuesta de investigación cualitativa en cuanto más que explicar una realidad, busca explorarla, describirla y comprenderla a partir del comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían a los (as) participantes. Una investigación cualitativa reconoce las dinámicas internas de los (as) participantes y el valor de sus aportes como seres humanos con características, intereses, falencias y capacidades particulares influenciadas por el contexto en el que se desenvuelven, por sus estilos cognitivos y por su historia de vida; percibiendo a los niños y las niñas participantes como seres únicos, capaces de aportar a la investigación desde sus experiencias y desde la forma particular en la que cada uno (a) vive su proceso al interior del centro educativo. En suma, se pretende “comprender a los individuos y a cualquier tipo de evento en su medio”¹⁰.

El diseño sigue igualmente, un paradigma crítico-constructivista en la medida en que se reconoce que toda investigación está marcada por la subjetividad del investigador y porque nos interesa comprender, interpretar, y transformar la realidad de los sujetos participantes realizando una construcción colectiva que tenga en cuenta las representaciones sociales y evidencie nuestro quehacer pedagógico. (Guba y Lincoln, 1994). Bajo este paradigma el conocimiento es un hecho relativo, enmarcado por las vivencias de los actores sociales, de tal forma que cada niño o cada niña aporta a la investigación desde el lugar de sujeto atravesado por el deseo, con un proceso de desarrollo propio y una visión particular del mundo que lo rodea dependiendo de su edad, su nivel de escolaridad, la valoración escolar, su composición familiar, entre otros; de tal forma que lograremos una construcción colectiva del conocimiento desde el respeto por la diferencia.

Este trabajo sigue un enfoque etnográfico; entendido como el estudio descriptivo y clasificatorio, partiendo de la observación de costumbres, creencias y prácticas del grupo, y de las perspectivas de sus miembros donde lo que cuenta son sus significados e interpretaciones (Woods, 1999; Aguirre, 1995). En éste se enmarca la conducta humana en los escenarios naturales donde ella ocurre; por lo tanto los significantes que los niños y las niñas le atribuyen a su vida y la lectura que hacen de la misma están influenciados por sus representaciones simbólicas.

⁹ Trabajo presentado bajo los parámetros establecidos por el ICONTEC.

¹⁰ Cardona Moltó, Maria Cristina. Introducción a los métodos de investigación en educación. Editorial eos.

De esta manera, toma importancia la etnografía en el quehacer pedagógico, puesto que, resulta en una herramienta que le permite al maestro/a conocer a sus estudiantes en todas las dimensiones y además le da la posibilidad de reflexionar de manera intencional sobre el qué, el cómo, el cuándo y dónde de su enseñanza. Lo cual es una oportunidad más que tiene este maestro/a para día a día ir mejorando la calidad del proceso enseñanza – aprendizaje; y por tanto el estudiante tendrá nuevas oportunidades para elaborar su realidad y así transformarla.

4.2 PARTICIPANTES

- Con el fin de llevar a cabo el presente trabajo de investigación, contamos con la participación de los niños y las niñas beneficiarios del PAINIT de la Corporación Educativa Combos, en edades comprendidas entre los 6 y los 12 años de edad (en su mayoría varones); quienes realizan actividades económicas como la venta de confites y limones en los semáforos y en las calles, canto en los buses o que acompañan a sus padres en sus lugares de trabajo.
- El personal docente, no docente y demás estudiantes de la corporación, quienes facilitaron el desarrollo de la propuesta pedagógica a través de la ayuda oportuna durante cada una de las fases de investigación.
- Las investigadoras Yudy Milena Gómez Muñoz y Janet Gaviria Gaviria, maestras investigadoras, quienes en su interés por el bienestar de la niñez más vulnerable, pretenden que este proyecto sirva de elemento que permita a los niños y las niñas buscar en la educación una alternativa para mejorar su calidad de vida;
- También participaron del proceso las compañeras investigadoras de la línea de resiliencia y la asesora Colombia Hernández.

4.2.1 Descripción del lugar de ejecución: Corporación Educativa Combos

Combos es una ONG sin ánimo de lucro fundada en 1993 por un grupo de personas preocupadas por la situación de pobreza que enfrentan las mujeres, los niños, las niñas y los (as) jóvenes de Medellín.

El nombre de la corporación se elige con el propósito de recuperar una palabra comúnmente empleada por los niños, las niñas y los (as) jóvenes de los barrios populares, que simboliza el sentido de grupo, de unidad. COMBOS significa

Comunidades Educativas de Base; concibiéndose la educación como una estrategia eficaz para la transformación personal y colectiva.

Entre sus políticas de atención y protección están:

- Se privilegiará la atención a la población trabajadora entre los 7 y 18 años de edad.
- Podrán participar prioritariamente en el proyecto quienes tengan niveles altos de pobreza y marginalidad social; quienes hayan tenido desplazamientos forzosos y un difícil acceso a la educación; y quienes se desempeñen en trabajos que implique riesgos.
- El trabajo con la familia y la promoción de los derechos de la mujer se constituirán en estrategias básicas del proceso educativo, de la formación para el empleo y de la promoción de los derechos de la niñez.
- Cuando se presenten problemáticas que no se puedan atender en la institución se optará por la remisión a instituciones especializadas.

El modelo pedagógico de Combos está diseñado desde la perspectiva de la desestimulación del trabajo infantil y la dignificación del trabajo juvenil, utilizando como estrategias básicas la educación y la protección integral del niño (a). De igual forma se extiende a las mujeres de sectores económicamente empobrecidos en procesos de educación y formación para el empleo.

Físicamente la Corporación Educativa COMBOS se encuentra ubicada en barrio San Benito; barrio que limita al norte con la Avenida de Greiff, al sur con la calle Colombia, al oriente con Tenerife y al occidente con la Avenida del Ferrocarril.

Por el sector que transita el personal de dicha institución, circulan personas que se dirigen a sus lugares de trabajo y otras (en un buen número) ingresan al Sena. En el puente peatonal que atraviesa la calle principal del barrio, es frecuente encontrar personas (niños, niñas, adultos) “pidiendo” plata (“mendigando”). En el pasaje de San Benito por donde se llega a la institución, en el transcurrir del día hay un constante movimiento: Las tiendas abiertas, los (as) trabajadores informales por la calle, la entrada a los colegios del sector. Muchos niños y niñas llegan solos/as a las instituciones escolares; a unos/as pocos/as sus familiares los/as acompañan hasta la puerta del colegio y otros/as son despedidos a una cuadra aproximadamente de sus lugares de destino. El sector inspira confianza en aquellas personas que son usuarias de este espacio, los niños y las niñas se toman la avenida para jugar y conversar antes de ingresar.

La casa donde presta sus servicios la institución es de estructura antigua, de tres pisos. En el primero funcionan las oficinas de atención psicológica, nutricional, docente, social, administrativa, entre otros; la biblioteca y el restaurante. En el

segundo piso se encuentran las aulas de clase y en el tercero la ludoteca, el aula múltiple y la emisora.

En cuanto a la educación formal, la corporación ofrece los grados de primero a noveno grado, y los ciclos I, II, III (para los niños, niñas y jóvenes en extra edad).

Por otro lado, el personal que asiste en calidad de estudiante, son niños, niñas y jóvenes de diferentes sectores de los barrios populares de Medellín que por su situación económica, familiar, social, etc; se han visto en la necesidad de desempeñarse como venteros ambulantes, en otras “fuentes” de empleo o acompañar a sus padres en sus lugares de trabajo. De esta manera, se convierte en el objetivo primordial de Combos, desestimular el trabajo infantil, buscando mejorar la situación del menor, ofreciéndole un espacio en donde pueda desarrollarse integralmente, garantizándosele una adecuada alimentación durante el día y en todo el año, permaneciendo sus puertas abiertas aún en vacaciones. En cuanto a la recreación, adicional al horario escolar, se invita a los niños, las niñas y los (as) jóvenes a participar de otras actividades dentro y fuera de la institución, que potencializan su desarrollo. En lo relacionado al componente pedagógico, los contenidos académicos van ligados a su contexto y realidad social – cultural.

Además de estos, la Institución Educativa ofrece otros servicios con el fin de brindar una atención integral a sus estudiantes; entre los que se encuentran:

- Trabajo social: Realiza visitas domiciliarias y entrevistas a las familias de los estudiantes.
- Psicología: Atiende de manera individual los niños, las niñas y los (as) jóvenes e implementa en los grupos escolares talleres de sexualidad, entre otros, 1 o 2 veces al mes.
- Nutrición: Encargada de velar por el adecuado crecimiento y desarrollo de los y las estudiantes ofreciendo para cada día una minuta balanceada para tal propósito.

4.3 FASES DE LA PRÁCTICA INVESTIGATIVA

Este proyecto se desarrolló en 3 fases o momentos de intervención, la primera de indagación y recolección de datos, la segunda de intervención, la tercera de evaluación y socialización. Dichas fases fueron etapas interactivas que se retroalimentaron y se confrontaron permanentemente en el proceso de investigación.

4.3.1 Fase de Diseño:

Durante esta fase se realizó un acercamiento a la institución, reconociendo su lugar de ubicación, su infraestructura, el personal que labora allí, la población que se atiende, los programas que se ofrecen, etc. Además, se elaboraron reseñas de textos y contextos para la realización del proyecto; y se planearon algunas actividades de familiarización e integración que facilitaron el proceso de intervención.

Estrategias de diseño e indagación:

Para la recolección de información referente a las características principales de la población, los recursos y las limitaciones del contexto, se aplicaron diversos instrumentos:

- Observación Participante: Asistiendo tres veces a la semana y cuando fuera necesario incrementándolas; se interactuaba con el personal docente y no docente con el fin de tener un acercamiento a la realidad de la institución y de la experiencia de vida de los educandos.
- Presentación de informes: Se presentaron dos informes que dieron cuenta de la percepción pedagógica de las investigadoras acerca del desarrollo cognitivo y comportamental de las niñas y los niños con los que se interactuó durante la fase de acogida (también sirvió como instrumento de retroalimentación y verificación de lo observado).
- Diarios pedagógicos: En él se registraron las percepciones personales y profesionales de las investigadoras acerca del proceso institucional, personal y pedagógico que se lleva a cabo en la Corporación.
- Diálogos dirigidos e intencionados con el colectivo / grupo para conocer la situación y las necesidades más sentidas por ellos con el fin de direccionar nuestro proyecto investigativo.
- Revisión de textos: Visita a la biblioteca de la Corporación con el fin de tener un acercamiento al PEI de la institución, los proyectos que han sido desarrollados allí y la literatura con la que cuenta.
- Ampliación de temas referentes a la línea de investigación mediante el acceso a la literatura pertinente, colaboradores – investigadores del proceso lecto – escritura U de A, página Google Internet y documentos referenciados en semestres cursados durante la formación como pedagogas infantiles.
- Elaboración de reseñas: Referente a la institución, la caracterización de los niños y las niñas, de los textos abordados, etc.

4.3.2 Fase de intervención:

En esta fase se implementaron una serie de estrategias pedagógicas conforme a la línea de investigación, resiliencia, y el tema por medio del cual se promoverá esta, la lectura con sentido. También se elaboraron informes para el centro de práctica y para el proyecto pedagógico.

Estrategias de promoción a la lectura:

En la presente propuesta pedagógica se implementaron estrategias que permitieron interrelacionar la resiliencia y la lectura como procesos de construcción de sujetos capaces de enfrentar la vida de una forma asertiva, en la medida que reconocen medios, lugares, momentos, espacios, tiempos... apropiados para manifestar conductas, comportamientos y/o actitudes acorde al momento, el tiempo y el lugar, y de esta manera salir avantes de las adversidades,

A continuación se presentan las estrategias pedagógicas propuestas e implementadas a lo largo de los encuentros con los niños y las niñas de la corporación Educativa "COMBOS".

- **Ampliando la narración Oral cotidiana.**

Buscando reconocer en el niño y la niña ese ser necesitado de comunicación, nos planteamos esta estrategia como un pilar de acercamiento entre el (la) maestro (a), el niño, la niña, la lectura y la Resiliencia. Puesto que toda relación entablada entre seres humanos viene impregnada de significados construidos a lo largo de la historia personal de quienes interactúan, surgen entonces la necesidad de poner en comunicación los pre – saberes, las creencias, los prejuicios, los intereses, las motivaciones, etc, en contacto con la realidad socio – cultural con la que llegan los niños y las niñas todos los días a la corporación. Todo esto se direcciona mediante diálogos en los cuales se invita a los niños y las niñas a participar de los encuentros pedagógicos, culturales, recreativos, etc. Además, durante las sesiones de intervención se propone conversar sobre algunos eventos que fueron significativos de días anteriores.

La importancia de la implementación de esta estrategia dentro del proyecto pedagógico, se sustenta desde los autores Jennifer Freeman, Epton David, Lobovits Dean (2001)¹¹, quienes consideran la narración como una "Terapia", que implica escuchar y contar historias sobre las personas y los problemas de su vida. En ésta el/la maestro/a construye con los niños y las niñas un significado a los

¹¹ Freeman, Jennifer; Epston, David; Lobovits, Dean. Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego. Paidós Barcelona. Buenos Aires México. 2001.

acontecimientos lo cual producen avances curativos evitando que ellos y ellas se desmotiven; pues es mediante el lenguaje que se puede dar a los hechos la forma de relatos de esperanza.

Una vez identificada esta primera parte como aspecto esencial en la relación maestro (a) – estudiante, se ve la necesidad de tener en cuenta dos aspectos fundamentales en dicha estrategia.

Propiciando diálogos y conversaciones con pares sobre temas diversos.

Esta estrategia surge de la necesidad de descentralizar el saber de un agente específico como lo es el maestro o la maestra. A través de esta estrategia se espera que poco a poco los y las estudiantes tomen conciencia del papel activo que juegan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a la vez que conozcan otras alternativas de acceso al conocimiento. El maestro o la maestra por medio de las conversaciones llevadas a cabo dentro y fuera del aula de clase motivarán a sus estudiantes a ampliar su saber y la aplicación del mismo por medio del planteamiento de una pregunta (por muy obvia que sea la respuesta) dentro de su quehacer cotidiano como también la consulta con diversas fuentes. Con el fin de generar una motivación hacia la lectura.

La maestra identifica las experiencias y conocimientos lectores previos.

Mediante ésta la maestra identifica las formas de leer de los niños y las niñas, preferencias, tiempos y acompañamientos de otros y otras en su proceso lector. El objetivo es reconocer los conocimientos lectores previos de los niños y las niñas.

El propósito de la presente estrategia es reconocer al niño o la niña como ser necesitado de acceder a otras formas de comunicación más asertivas para mejorar la convivencia entre compañeros, compañeras y adultos.

Otro propósito es crear un espacio orientado hacia el desarrollo de la escucha, del hablar sin agredir.

- **Propiciando un hábito de lectura.**

Surge de la necesidad de implementar cotidianamente la lectura de manera conciente dentro del encuentro pedagógico en un lapso de tiempo adecuado para el trabajo, como herramienta de “normatización” dentro del aula de clase. Se requiere disposición que poco a poco los niños y las niñas van ganando al presentársele una actividad frecuente. En cuanto a la Resiliencia esta estrategia permite que los niños y las niñas encuentren en la lectura y la escritura sentido para su vida, puesto que a través de diversos portadores de texto se muestra una

gama de posibilidades para el desarrollo de actitudes, aptitudes y comportamientos asertivos para la relaciones interpersonales.

Leerles a los niños y las niñas de 15 a 30 minutos diarios, tres días a la semana en el primer bloque de clase; lectura de textos de diversas materias y diversos temas.

La maestra, compartirá con el grupo lecturas de textos de diversas materias y temas con el objetivo de promover, fortalecer y mejorar los hábitos de lectura de los niños y las niñas. Este espacio consta de tres momentos.

- **Antes de la lectura o Momento inicial:** en él se explora el bagaje que el (a) estudiante tiene para abordar la actividad de la lectura, indagando por los saberes previos, la lectura de imágenes y las preguntas inferenciales; se da este paso antes de comenzar la lectura con el fin de conocer lo que se podrá o no hacer con lo que se propone enseñar.
- **Durante la lectura o Momento intermedio:** durante el tiempo que dure la lectura que se realiza, el(a) maestro (a) debe estar intercambiando ideas al respecto de lo que lee, con el fin de obtener información pertinente de la situación que se vive dentro del texto, el contexto y los (as) lectores (as) para así tomar decisiones con relación a lo que suceda dentro del aula de clase. Generando inquietud en sus estudiantes como invitación a preguntar, predecir, recapitular, opinar, resumir, contrastar sus opiniones respecto a lo leído, tanto con sus pares como con el texto.
- **Después de la lectura o Momento final:** se conversa con los (as) participantes sobre lo leído; se intenta visualizar los aportes de la lectura por medio de dibujos o conversaciones dirigidas; es decir, resumen de lo leído, con él se intenta recoger la información más relevante del texto como los personajes, el lugar, el inicio, el nudo, el desenlace, el tema central, el mensaje que quiere transmitir el (a) autor (a), el impacto que generó el texto en el lector, etc..

Expresión general al respecto de lo leído a través de la verbalización.

Diálogo grupal, teniendo como base las experiencias cotidianas, intereses y necesidades, en lo posible plantear otras inquietudes en donde se requiere otra sesión para ampliar, profundizar y/o concretar el tema abordado enlazándolo con otro nuevo. Esto con el fin de promover que los niños y las niñas encuentren en la lectura sentido y aporte para su vida cotidiana y a largo plazo para su vida futura.

Se propicia oportunidades para el trabajo en grupo o individual en la elaboración de textos cortos.

Se motiva e invita al niño y a la niña a expresar de manera gráfica a través del dibujo y/o la escritura su posición ante la lectura realizada sea para afirmar lo entendido, plasmar su opinión al respecto o realizar un resumen acerca de lo que se leyó. Promover la expresión gráfica y/o escrita como medio de comunicación y elaboración de experiencias.

- **Promoviendo la realización de un “proyecto” de lectura y escritura propio.**

Con esta propuesta se pretende que el niño y/o la niña asuma autonomía en su proceso lector. Es una invitación a conocer otros medios de expresión y a que compartan con sus compañeros y compañeras dicho encuentro con el saber, la diversión y el aprender de diversas formas. El objetivo de esta estrategia es la de ir fomentando la responsabilidad, el interés y la participación activa de los (as) educandos.

Seguimiento uno a uno:

Es de suma importancia que la maestra realice un seguimiento uno a uno a cada niño y niña para acompañar su proceso lector; trabajar a partir de ritmos e intereses de ellos y ellas.

Asignación directa y explícita de instrucciones.

Establecer paulatinamente, de manera clara y precisa las instrucciones para el desarrollo de tareas. Reconocer los espacios, secuencias y límites dentro del trabajo de aula.

Consulta por parte de los niños y las niñas de temas previos a la sesión de clase.

Fomentar el hábito de consultar temas previos a las sesiones de clase y/o de su interés personal.

4.3.3 Fase de evaluación y socialización

Se realizaron sesiones de autoevaluación semanales y de coevaluación quincenales, utilizando como medios para hacerlo el diario pedagógico y la observación de las intervenciones; durante esta última hubo una retroalimentación crítica y reflexiva frente al trabajo realizado por todo el grupo de investigadoras. La heteroevaluación se realizó una vez por semestre; en esta participaron la asesora

del proyecto, las maestras investigadoras, la maestra o maestro cooperador, la coordinadora de la Corporación.

Se dispuso de 3 momentos para socializar el trabajo y los resultados obtenidos durante el tiempo de la práctica, contando con la presencia de los niños y las niñas participantes; los pares de la licenciatura en pedagogía infantil y de la facultad de educación interesados/as en conocer del proyecto; y además con el personal invitado de la Corporación Educativa Combos.

4.4 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Diario Pedagógico: Herramienta utilizada por las maestras investigadoras en donde registraron las experiencias de la práctica pedagógica de acuerdo a lo percibido, sentido y vivido. Las partes de la escritura del Diario pedagógico fueron: descripción o narración de los hechos y procesos significativos para el (a) maestro (a) (eventos, procesos, personajes y demás asuntos), la explicación de éstos en función de una necesidad, la aplicación y la retroalimentación.

Formato de asistencia: Se utilizaron dos formatos, uno para las maestras investigadoras, el cual era firmado por personal de la Corporación, para acreditar asistencia; y el otro para manejo de las maestras investigadoras en el que se consignaban la asistencia y participación de cada estudiante.

Formato “Perfil del Estudiante”: En este formato se consignaron los datos socio – demográficos de los niños y las niñas, como son: nombre, edad, género, en qué barrio vive, con quién vive, en donde aprende más cosas, qué hace en su tiempo libre, si trabaja en la actualidad, si contesta afirmativamente en qué lugar y que trabajo realiza.

Formato “acercamiento a los niños y las niñas”: Por medio de este documento se pretendió tener un acercamiento más personalizado con los niños y las niñas. Éste contiene los siguientes puntos: fecha, nombre, edad, lugar de residencia, quiénes conforman su familia habitacional, que es lo que disfruta haciendo, que es lo que le gusta de estar en la “Casa Combos” y se deja un espacio en blanco para que escriban o dibujen, según su preferencia, su sentir en la “Casa Combos”.

Formato “Habilidades Sociales”: Según lo observado con relación a las actitudes y aptitudes de los niños y las niñas durante los encuentros pedagógicos, las maestras investigadoras evaluaron los siguientes Ítems: expresa sus ideas ante los demás, cuando se siente agredido (a) igualmente arremete a los demás, sus compañeros (as) respetan su palabra, sus problemas los solucionan a través

de la palabra y el diálogo, para solucionar sus problemas necesita de la ayuda de un adulto, escucha a sus compañeros (as) cuando tienen algo que decir, cuando presencia un conflicto pelea interviene para solucionarlo, entabla relaciones con las demás personas prevaleciendo el respeto mutuo, en Combos recibe información sobre como cuidar y prevenir riesgos en el trabajo y en la calle, asiste a los encuentros educativos en la corporación (clases), sus derechos y deberes están relacionados, asiste y participa de los espacios recreativos, deportivos y culturales que ofrece la institución, y separa algún tiempo del día para descansar y recrearse; asignándoles una de las siguientes “probables notas”: siempre, casi siempre, a veces o nunca.

Carpeta de Producciones: Es una recopilación de algunas producciones elaboradas por los niños y las niñas al finalizar cada sesión, éstas fueron donadas voluntariamente por ellos y ellas.

5. HALLAZGOS

5.1 ELABORACIÓN Y APLICACIÓN DEL PLAN DE ANÁLISIS

El siguiente plan de análisis fue diseñado y aplicado durante el segundo semestre de práctica para analizar un periodo de 4 semanas de implementación de las estrategias de promoción de la lectura... El análisis de este periodo fue recogido en el informe de avance del mismo semestre y este informe fue revisado por un evaluador conocedor del tema, cuyas sugerencias al texto y, específicamente al plan de análisis fueron retomadas para el desarrollo del presente informe final. El plan incluye organización, procesamiento y análisis de la información, las cuales se presentan a continuación:

La práctica pedagógica constó de tres momentos fundamentales: en el primer momento se elaboró un proyecto pedagógico investigativo; en el segundo se dio inicio a la implementación de la propuesta, se diseñó y aplicó un plan de análisis preliminar de la misma, con el fin de identificar posibles falencias en el proceso y así, propiciar ajustes para mejorar la parte restante de la implementación de dicha propuesta y de su análisis general. En el tercer momento se culminó la implementación de las estrategias pedagógicas, se completó el procesamiento y el análisis de la información producida durante la práctica y se presentó un informe final que se socializa con las diferentes personas o instituciones relacionadas con la práctica llevada a cabo.

A continuación se presenta la aplicación del plan de análisis y los hallazgos generados a partir del mismo.

5.1.1 Características de los/as estudiantes

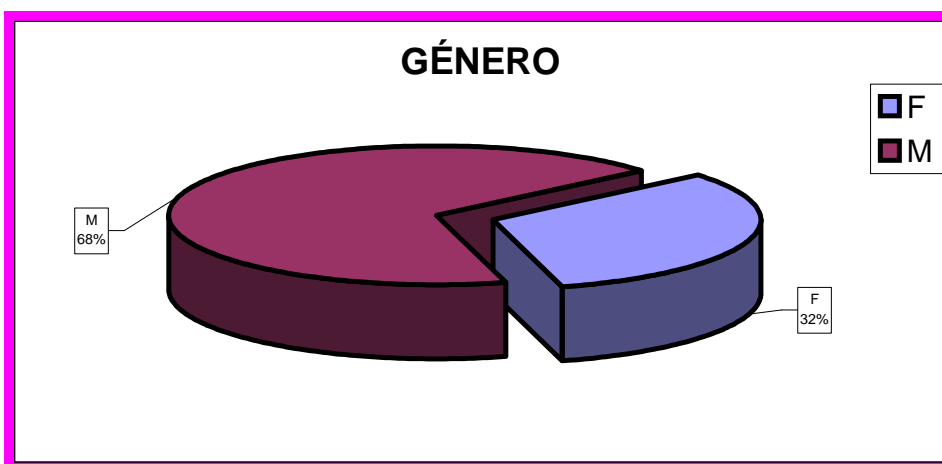
Se retoman cuatro aspectos seleccionados para el seguimiento del proceso de implementación de las tres estrategias de promoción de la lectura, como son: Asistencia, participación de niños y niñas en las sesiones de trabajo, perfil de los niños y niñas participantes, habilidades sociales que fueron medidas y comparadas; tipos de producciones de los niños y las niñas. Ésta información se tabuló y se presentó en tablas y diagramas que fueron comentadas a la luz de los objetivos y metodología propuestos.

5.2.1.1 Hallazgos a partir de la aplicación del Plan de análisis.

- ¿Quiénes eran los niños y las niñas con quienes trabajamos?

Género.

GÉNERO		
A	F	M
%	32	68



Análisis Cuantitativo: El total de encuestados (as) es de 28 personas, que conforman el 100%, con una representación del 68% del género masculino y del 32% del género femenino.

Análisis Cualitativo: En la Corporación Educativa “Combos” se evidencia mayor presencia del género masculino que del femenino, dato que concuerda con los obtenidos por la UNICEF en el año 1991 , donde se estimaba que en todo el país habría alrededor de 24.000 niños que trabajaban en las calles, siendo la gran mayoría (80%) varones. Una de las razones posibles es que la situación de las niñas tiende a ser subestimada debido a que por lo general están a cargo de las tareas domésticas, lo que las “hace invisible” ante los ojos de las corporaciones que trabajan en pro de los derechos de los niños, las niñas y los jóvenes.

Hallazgos con relación al proyecto: En los grados primero, segundo y tercero de primaria, participantes del proceso, se observó que el género (masculino o femenino) no es un factor determinante en la respuesta actitudinal, comportamental y/o verbal que los niños y las niñas manifiestan ante las estrategias pedagógicas implementadas, y por ende, ante las oportunidades que ellos y ellas tienen para desarrollar características resilientes; pues se encontró

que existen otros componentes, independientes al género, que intervienen en las reacciones de los (as) estudiantes frente al proceso educativo.

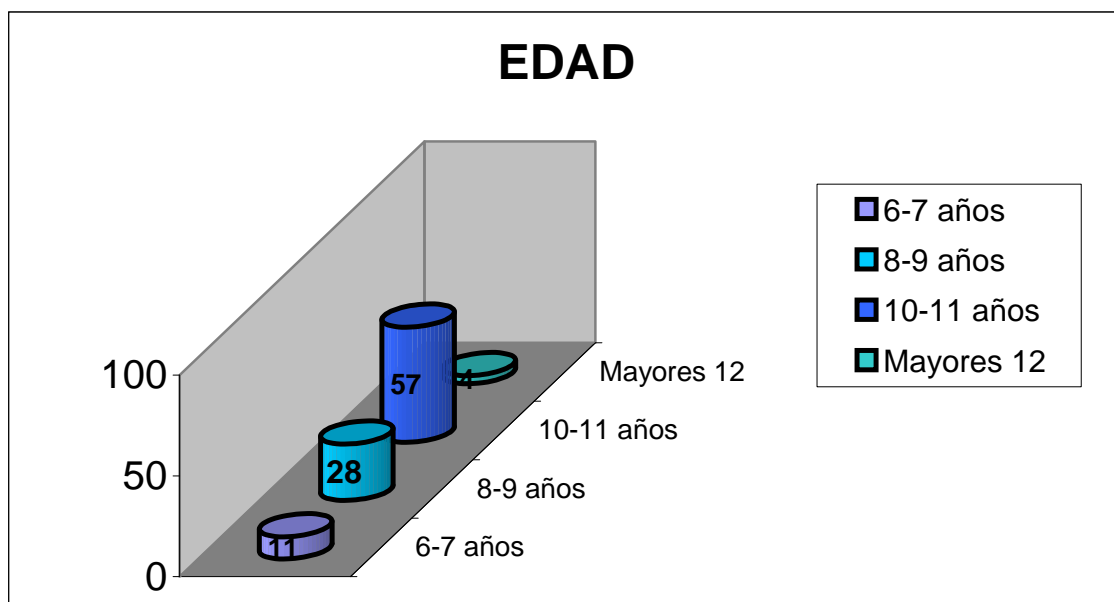
Uno de estos componentes son las condiciones similares que rodean a estos/as niños/as, a quienes frecuentemente les son violentados sus derechos, las oportunidades que tienen son mínimas y las situaciones adversas aumentan; hechos que hace a ambos géneros igualmente vulnerables. Pero es el tiempo de permanencia y las condiciones en las que se encuentran en la calle, lo que agrava más la situación; pues debido a lo anterior, los/as estudiantes ingresan al aula moldeados por una cultura que los ha formado para protegerse del medio hostil al que les toca enfrentarse; cultura en la que prevalece la desconfianza hacia cualquier agente social. Razón por la cual es mayor la exigencia en la intervención pedagógica o institucional requiriendo de más tiempo y calidad en su ejecución.

La frecuencia en la asistencia a los encuentros pedagógicos y recreativos programados por la Corporación es otro aspecto que interviene en la respuesta que se genera en los/as estudiantes frente a la propuesta pedagógica, pues a mayor asistencia a la institución mejor es la relación con la autoridad, se interioriza las normas socialmente establecidas y se desarrolla sentido de pertenencia por el proceso personal y pedagógico. También se observó que es importante la presencia de un agente externo que medie entre el/a estudiante y la escuela, pues es éste quien transmite a través de su discurso los motivos por los cuales es fundamental formarse disciplinaria y personalmente, es quien estimula a participar de las actividades programadas y anima a disfrutar de los derechos que por ley le corresponde y por ende a cumplir con los deberes que se desprenden de éstos.

Además, existe otro dispositivo fundamental en la relación que se establece entre el/a estudiante y el saber, y es la empatía con el maestro/a; que aunque este sea uno de los puntos claves para la promoción de la resiliencia se observó que solo a esta es posible acceder a través del tiempo y de la metodología que se utilice para el acercamiento a sus estudiantes. Queda demostrado en este caso que el género no es relevante por sí mismo, más bien es mediante el transcurso del tiempo que se desarrolla actitudes asertivas frente a la propuesta pedagógica implementada por el maestro/a.

Edad.

EDAD				
B	6-7 años	8-9 años	10-11 años	Mayores 12
%	11	28	57	4



Análisis Cuantitativo: Del 100 % de los (as) estudiantes que participaron de los encuentros pedagógicos: el 57% se encuentran entre los 10 y 11 años de edad, el 28% tienen de 8 a 9 años, el 11% están entre los 6 y 7 años, y sólo el 4% tiene 12 años.

Análisis Cualitativo: Se observa mayor porcentaje de participación de niños y niñas entre los 10 y 11 años de edad debido a que la Corporación Educativa “Combos” le ofrece atención integral a los niños y las niñas trabajadores de la calle que por sus condiciones: económicas, familiares, sociales, culturales, etc. se encuentran desescolarizados (as) de la educación formal.

Hallazgos con relación al proyecto: De acuerdo a las formas de trabajo que se llevan a cabo en la Corporación y a las características sociales, culturales y educativas del grupo, la edad aparece como un factor determinante en la estructuración de actividades y estrategias en pro de la promoción de la resiliencia. Así, la propuesta pedagógica implementada, dejó entrever que de acuerdo a la edad (y al nivel cognitivo – motriz) hay aceptación o no que se ve reflejada en la asistencia, en la participación, en la actitud y en los avances que con respecto a la lectura. Se pudo observar; además, que los gustos en relación al tipo de información dependen también de ésta.

En cuanto a las preferencias de los niños y las niñas del grado primero con respecto a la lectura, se notó que disfrutaban escuchando cuentos, fábulas, chistes, adivinanzas, etc; textos de entretenimiento, que poco a poco eran “incorporadas”, relacionadas con sus historias de vida, o puestas en comparación

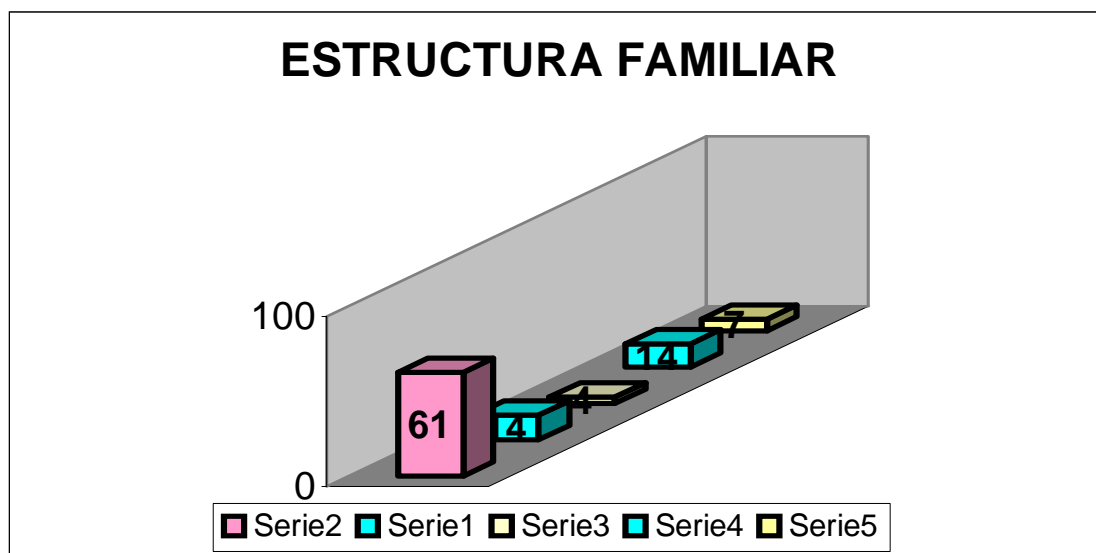
con la realidad en la que viven, lo que dio la oportunidad de promover un “proyecto de lectura y escritura propio” porque a partir de una lectura “informal” surgían dudas o preguntas a través de las cuales se abría un camino de consulta con el fin de ampliar los saberes previos. De esta manera, el/a maestro/a como guía de aprendizaje es un de mediador entre lo que el estudiante conoce y lo que puede llegar a conocer, otorgándole autonomía en el proceso. Con relación a la realización de consulta previa o tareas asignadas, se detectó la necesidad de más acompañamiento en los/as niños/as de 6 años de edad, mientras que los/as que se encuentran entre los 8 y 12 años mostraban más autonomía para cumplir con sus deberes (unos más que otros). Estos/as últimos manifestaban de forma verbal el interés o desinterés específico por los temas tratados.

Por otra parte, en el grado segundo y tercero, la mayoría gustaban de lecturas realizadas por la maestra investigadora mientras ellos/as escuchaban con atención. En un principio, se efectuaba una lectura de textos narrativos cortos; sin embargo, se fue incorporando a éstos, textos informativos y otros de tipo explicativo y argumentativo más extensos. Esto último fue posible debido a que poco a poco se fue instalando en los/as muchachos/as un deseo por atender a la lectura; es decir, se fueron habituando a escuchar, a respetar el momento de leer, incluso solicitaron más tiempo para esta actividad. En cuanto a la consulta previa a clase, no surtió el efecto esperado, pues aparentemente los/as niños/as preferían utilizar su tiempo fuera de clase para actividades como charlar con los/as compañeros/as, manejar el computador o salir a trabajar.

De acuerdo a lo antes expuesto, se concibe que la edad de los y las participantes adquiere importancia en cuanto el/a maestro/a guía su intencionalidad pedagógica en relación a ésta para “exigirle” en la “tarea” al estudiante teniendo en cuenta su capacidad motriz, cognitiva, afectiva, etc; en miras a la construcción de la autoestima de los y las estudiantes, uno de los ámbitos generadores de resiliencia.

Estructura familiar

ESTRUCTURA FAMILIAR					
C	1	2	3	4	5
%	61	14	4	14	7



Análisis cuantitativo: El 61% de los encuestados viven con su padre, madre (o con uno (a) de los dos) y hermanos (as). El 14 % con madre y padrastro. El 4% con padre y madrastra. El 14% con madre, abuela y hermanos (as). Y el 7% con madre, padrastro, hermanos (as), primos (as) y tíos (as).

Análisis cualitativo: La composición familiar de los niños y las niñas de los grados primero, segundo y tercero que asisten a la Corporación Educativa “COMBOS” se clasifican en: nuclear, recompuesta y extensa. La primera es de mayor representatividad, un 61%, en ella se observa que viven bajo el mismo techo los (as) padres con sus hijos (as). La familia nuclear en este caso se da en dos situaciones como familia completa conformada por ambos padres e hijos (as) o monoparental, uno (a) de los padres con sus hijos (as), según el caso.

En tanto, la familia reconstituida, con promedio del 14% de frecuencia en la encuesta, es aquella familia de padres “casados” por segunda vez, es la que se crea a raíz de una nueva unión de uno de los padres. Este tipo de familia puede estar formada por un padre con hijos (as) y una madre sin hijos (as), un padre con hijos (as) y una madre con hijos (as) pero que viven en otro lugar o dos familias monoparentales que se unen. En estos tipos de familia los problemas de relación entre padres no biológicos e hijos (as) suelen ser un foco de tensiones.

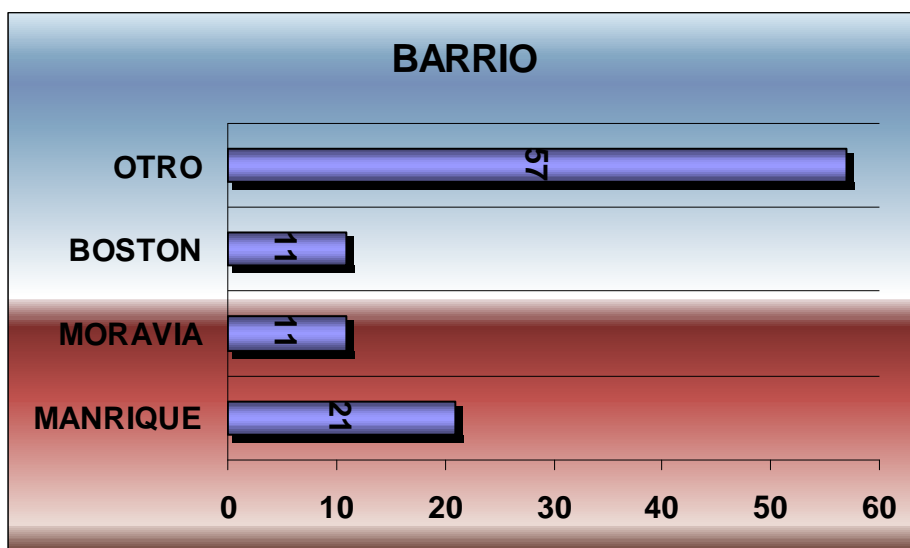
La familia extensa, por su lado, en un 14% + 7%, para un total del 21% de representatividad, es el conjunto formado por el padre y la madre, hijos (as), nietos (as), tíos (as) y sobrinos (a), siempre que coexistan bajo un mismo techo.

Hallazgos con relación al proyecto: no se evidenció aparente relación entre la estructura familiar y los resultados obtenidos en la implementación de las estrategias pedagógicas. Más que la estructura familiar, fue el acompañamiento por parte de un miembro de la familia o un agente externo en el proceso, lo que permitió que en algunos casos hubiera más aceptación que en otros.

En aquellos casos en que la aceptación alcanzó unos niveles altos, las razones que se lograron extraer fue la colaboración de la mamá, un/a hermano/a u otro familiar en la realización de la tarea. Y como agente externo a la familia, se contó con la colaboración del bibliotecólogo, un compañerito/a de mayor edad, otro educador, etc. Este hecho que inicialmente aparece como un mecanismo académico, logra convertirse en una herramienta por medio de la cual el/a estudiante ve a otros adultos representativos como mediadores entre la adversidad y las formas de salir adelante de ésta; es decir, este encuentro asertivo con el adulto significativo, con el que se construye lazos de afecto y confianza, favorece la posibilidad de ser resiliente.

Barrio

BARRIO				
E	MANRIQUE	MORAVIA	BOSTON	OTRO
%	21	11	11	57



Análisis cuantitativo: El 57% de los encuestados viven en diferentes barrios de la ciudad de Medellín, el 21% viven en Manrique y en igual porcentaje, un 11% pertenecen a los barrios Moravia y Boston.

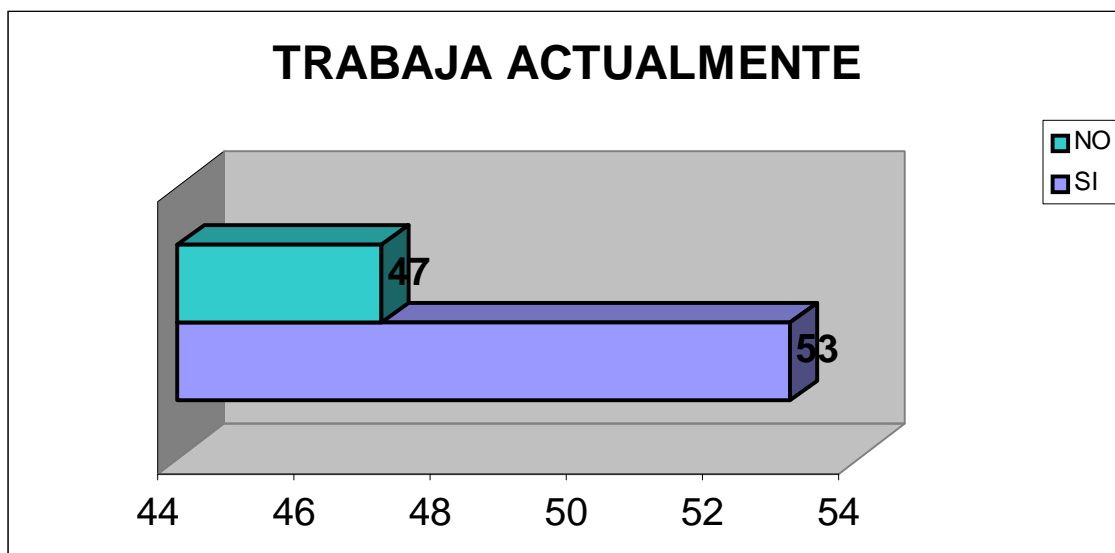
Análisis cualitativo: Los niños y las niñas en situación de trabajo informal, son personas de los barrios periféricos de la ciudad de Medellín, especialmente de los barrios populares.

Hallazgos con relación al proyecto: Se encontró que la distancia existente entre el barrio de residencia y la ubicación de la Institución, afecta de una u otra forma la asistencia de los niños y las niñas a los encuentros pedagógicos programados por la Corporación; debido a la lejanía, en algunos casos llegan tarde y en otros no asisten debido a la falta de recursos económicos y/o humanos para realizar dicho recorrido, viéndose de esta manera interrumpida la relación de enseñanza – aprendizaje y convivencia, por la falta de continuidad en el proceso.

La distancia de los barrios no era el único inconveniente. En el discurso de los/as niños/as se escuchaba la excusa de la no asistencia a los encuentros programados por cuestiones climáticas; los torrenciales aguaceros ocasionaban dificultades de desplazamiento por que el terreno se volvía muy inestable y en muchos casos habían deslizamientos de tierra (esto ocurría sobretodo en aquellos barrios altos).

Trabajo

TRABAJA ACTUALMENTE		
F	SI	NO
%	53	47

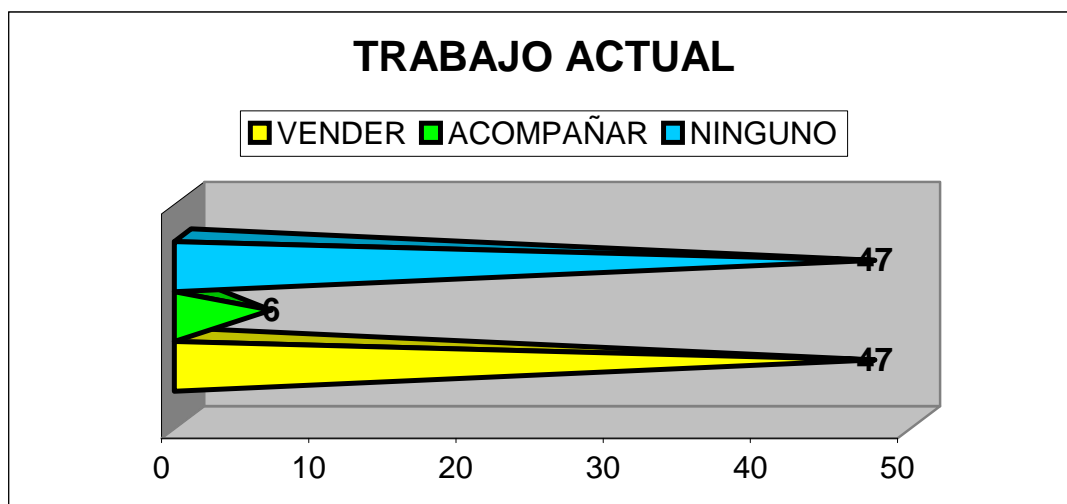


Análisis Cuantitativo: El 53% de los encuestados trabajan y el 47% no.

Análisis Cualitativos: La misión social de la Corporación Educativa "COMBOS" es desestimular el trabajo infantil y dignificar el juvenil, esto se logra poco a poco, por el momento se observa un porcentaje alto de niños y niñas en situación de trabajo informal. El 53% de niños y niñas que trabajan lo conforman aquellos (as) que acompañaban a sus padres al lugar de trabajo y los (as) que realizan esta actividad directamente. otro tanto, el 47% vieron en Combos una oportunidad para alejarse de los riesgos que presenta la vida en la calle.

Tipo de trabajo realizado

TRABAJO ACTUAL			
G	VENDER	ACOMPañAR	NINGUNO
%	47	6	47



Análisis cuantitativo: de los niños y las niñas entrevistadas que actualmente se encuentran en situación de trabajo informal, el 47% venden y el 6% acompañan a sus padres a sus lugares de trabajo.

Análisis cualitativo: el 47% de los niños y las niñas desarrollan actividades económicas que les proporcionan los recursos necesarios para satisfacer sus necesidades básicas. Entre estas actividades prevalece: la ventas “ambulantes” (están en constante circulación por la ciudad), en los buses, los semáforos, los parques, las calles principales y en algunos centros comerciales; en estos lugares: venden alimentos, limpian parabrisas, cantan, realizan show humorístico, recogen material reciclaje, y a veces mendigan.

El 6% que acompaña a sus padres a sus lugares de trabajo, lo hacen porque éstos no cuentan con recursos económicos para “pagar” una guardería o a una persona para que los cuide. En este aspecto, COMBOS, hace una gran labor social.

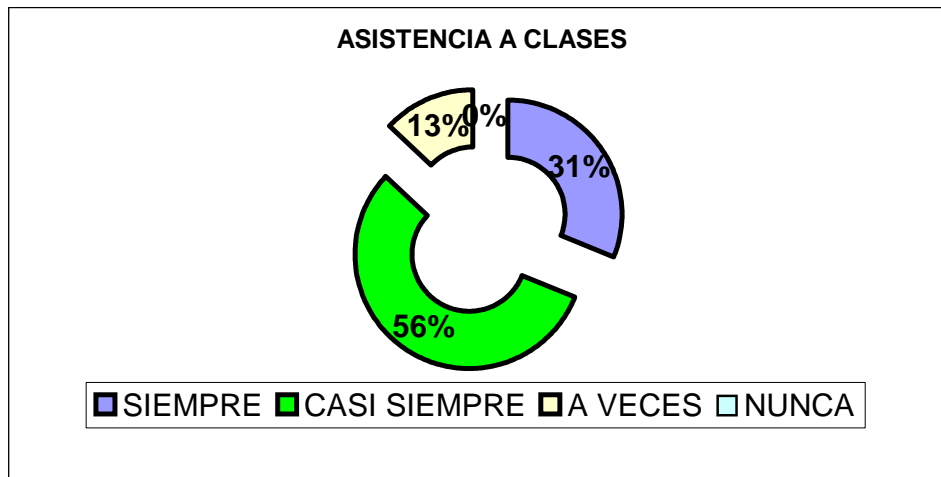
Hallazgos con relación al proyecto: El trabajo y el tipo de actividad realizada no representan un factor determinante en la realización de la propuesta. Los/as niños/as que no asistían a los encuentros, llegaban tarde o estaban desmotivados, normalmente se debía a conflictos familiares, cambios de estilo de vida, riña entre compañeros/as, dificultades de convivencia; otras veces se quedaban en los corredores de la institución o fuera de ésta jugando. También se podían observar deambulando de un salón en otro e interrumpiendo constantemente la clase.

Aquellos/as que trabajaban lo hacían al finalizar la jornada académica o en algunos casos cuando en la institución se programaban encuentros recreativos, como en las vacaciones, durante las jornadas pedagógicas, etc.

Todas estas situaciones afectaban el buen funcionamiento de las estrategias y no tienen que ver directamente con la realización o no de una actividad económica.

Asistencia a clases.

ASISTENCIA A CLASES				
10	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	31	56	13	0



Análisis Cuantitativo: El 56% de los niños y las niñas, casi siempre, asisten a los encuentros educativos programados por la institución. El 31% asiste regularmente. Y el 13% asiste a veces.

Análisis Cualitativo: Algunos (as) niños (as) asisten normalmente a la institución en compañía de sus hermanos (as), familiares y/o amigos/as. Otros (as) tienen una asistencia irregular, asisten más o menos 2 días por semana; y algunas veces llegan a la institución pero no ingresan a los salones de clase, sino que se observan por los pasillos de la Corporación, a veces ingresan a los salones, por "obligación", ya que deben escoger entre asistir al encuentro pedagógico programado o salir de la planta física de la institución.

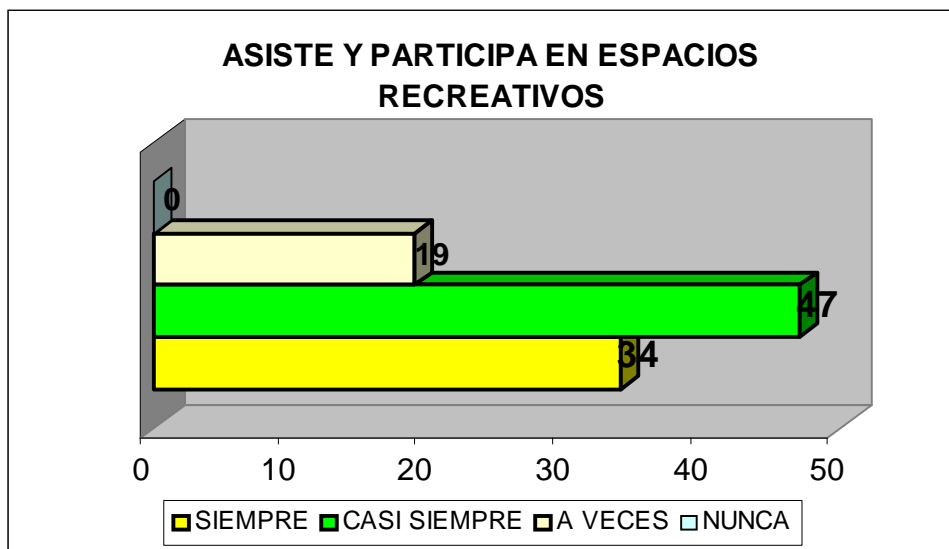
Hallazgos con relación al proyecto: La asistencia toma gran relevancia en la implementación de las estrategias porque por medio de ésta se construyen hábitos y se da continuidad en el proceso favoreciendo la adquisición de aprendizajes formativos, educativos y sociales. La asistencia regular permite que el/a estudiante reconozca las figuras de autoridad como una alternativa más en la búsqueda de soluciones a los conflictos o dilemas que se le presentan. Y es precisamente en relación constante con esa figura que se crea un vínculo no solo jerárquico sino afectivo; por tanto, se favorece la aprehensión de normas institucionales y sociales, no como factor impuesto por el sistema sino como una necesidad sentida por los agentes participantes del proceso (maestros/as, estudiantes,

psicólogos/as, trabajadores/as sociales, etc) para mejorar las condiciones de vida de los sujetos.

La construcción de hábitos y tener límites claros son aspectos fundamentales en la adquisición de un carácter resiliente; pues la sociedad en sí misma es una norma y solo los/as que la interioricen tendrán el derecho de ser aceptados/as por ésta. Por tanto, es en esta aceptación de los otros sujetos que el/a niño/a podrá establecer relaciones personales sólidas, lo cual le permitirá desarrollar cualidades como demostrar empatía, comunicarse con facilidad y ser afectuoso; es decir, manifestar una conducta social sana.

Asistencia y participación a encuentros recreativos

ASISTE Y PARTICIPA EN ESPACIOS RECREATIVOS				
12	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	34	47	19	0



Análisis Cuantitativo: Asiste y participa de los espacios recreativos, deportivos y culturales que ofrece la institución: siempre 34%, casi siempre 31% y a veces el 19%.

Análisis Cualitativo: La asistencia a estos encuentros depende de la actividad que se vaya a desarrollar. Por ejemplo, si es un paseo, salida al Sena, salida al cerro el volador... la afluencia es mayor. Pero para actividades dentro de la institución es muy irregular sobre todo en los niños y las niñas de 9 años en adelante.

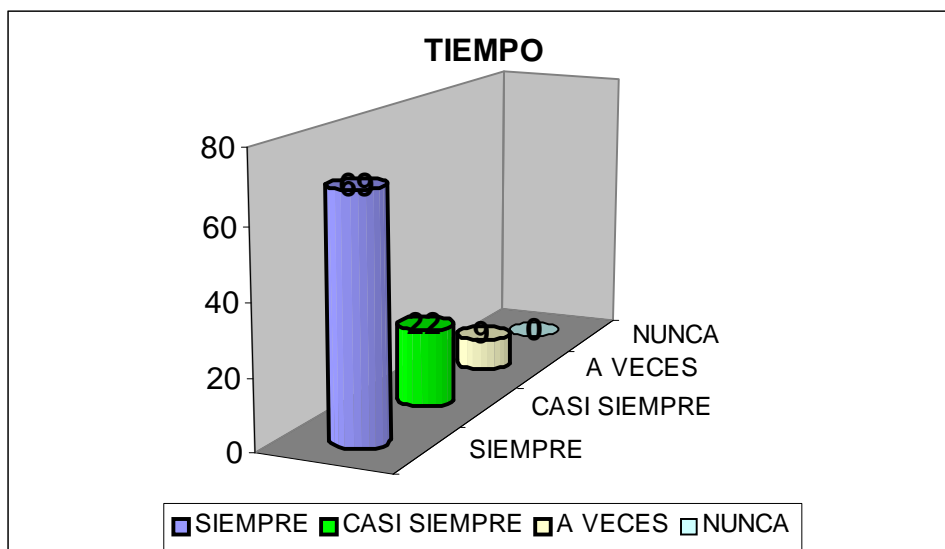
Hallazgos con relación al proyecto: La asistencia de los/as muchachos/as a este tipo de actividades disminuía considerablemente con respecto a la de las clases en el aula. Así por ejemplo, cuando había una salida u otro encuentro que no fuera “académico”, algunos/as estudiantes preferían no asistir para dedicarse a trabajar o a realizar otras actividades.

En el caso de la práctica pedagógica, los encuentros recreativos fueron una valiosa oportunidad para conocer a los/as niños/as y lograr un acercamiento a su realidad social y cultural; en donde, se pudo iniciar conversaciones sobre la vida diaria, el tipo de relaciones que manejan con sus familias, la manera como perciben la escuela y al maestro/a y sus expectativas frente al futuro. Es decir, se pudo implementar la primera estrategia pedagógica “Ampliando la narración oral cotidiana”. Sin embargo, aunque lo anterior resultó una experiencia productiva, implicó hacer algunos ajustes en las estrategias; ya que el tiempo de intervención en el aula se reducía debido a las frecuentes salidas y otros encuentros recreativos.

Los encuentros recreativos programados u organizados por la Institución dejan ver su respeto por los derechos fundamentales de los/as niños/as y jóvenes allí vinculados. Se reconoce que aquellos/as tienen derecho al descanso, al esparcimiento y a la socialización con los demás; esto último se logra evidenciar cuando en cada salida recreativa grandes y pequeños comparten con entusiasmo, aprenden a manejar sus diferencias de edad o nivel cognitivo – motriz y se cuidan unos a otros.

Uso del tiempo para el descanso y la recreación

TIEMPO				
13	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	69	22	9	0



Análisis Cuantitativo: El 69% de los/as encuestados/as siempre separa algún tiempo del día para descansar y recrearse, el 22% casi siempre y el 9 % a veces.

Análisis Cualitativo: Todos los niños y las niñas separan algún tiempo del día para descansar y recrearse, con mayor o menor frecuencia, porque COMBOS les ofrece alternativas para que lo hagan en el horario contrario al establecido para los encuentros educativos dentro de los salones de clase. Además, la mayoría de los niños y las niñas participantes de la investigación se encuentran en condición de seminternos (as); es decir, que deben permanecer por 8 horas diarias en la institución.

Hallazgos con relación al proyecto: Combos no sólo brinda a sus estudiantes un espacio académico para el disfrute de las actividades escolares sino, que además, ofrece opciones de recreación y esparcimiento mediante programas alternativos (culturales, deportivos, sociales, políticos, etc) que se llevan a cabo en la ciudad, pertinentes y de gran interés para los/as niños/as y jóvenes. Este Centro utiliza varios medios para hacer llegar dicha información a la población como carteles en lugares visibles, entrega de plegables y de forma verbal. Estos programas externos son promovidos como espacios de utilización y profundización de la labor pedagógica, psicológica, social, entre otros.

Por otra parte, a nivel institucional, la Corporación abre espacios para el ocio y el juego libre a través de la ludoteca, biblioteca, sala de cómputo, torneos y otras actividades afines con los ejes filosóficos de la institución.

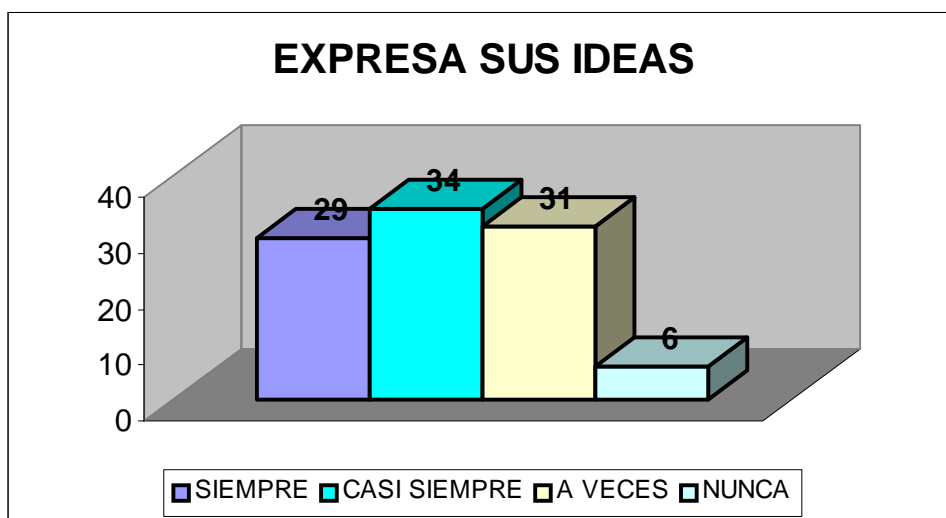
Los/as niños/as dan una respuesta positiva a estas propuestas de recreación y descanso; sin embargo, se logró percibir que los/as muchachos/as de edades superiores consideran el uso del tiempo en estas actividades como un aspecto desmotivante en el ámbito escolar. En el discurso de algunos/as, se manifiesta gran interés por continuar su proceso de enseñanza – aprendizaje dentro del aula. Otros/as que no asisten regularmente a las clases, ven ésta opción de recrearse, como una oportunidad para acercarse a los beneficios que ofrece la institución.

Para el desarrollo de las estrategias, el tiempo que éstos/as dedicaban a la recreación no generó mayores inconvenientes, pues de acuerdo a las actividades programadas por la Institución se hacían las modificaciones a las estrategias implementadas y el tiempo para su ejecución. Pero sí se presentó algunas dificultades en el caso de los/as estudiantes que se “recreaban” durante la jornada académica, ya que este hecho generaba retraso en su proceso.

- **¿Qué habilidades sociales tenían nuestros/as participantes?**

Expresión de ideas.

EXPRESA SUS IDEAS				
1	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	29	34	31	6



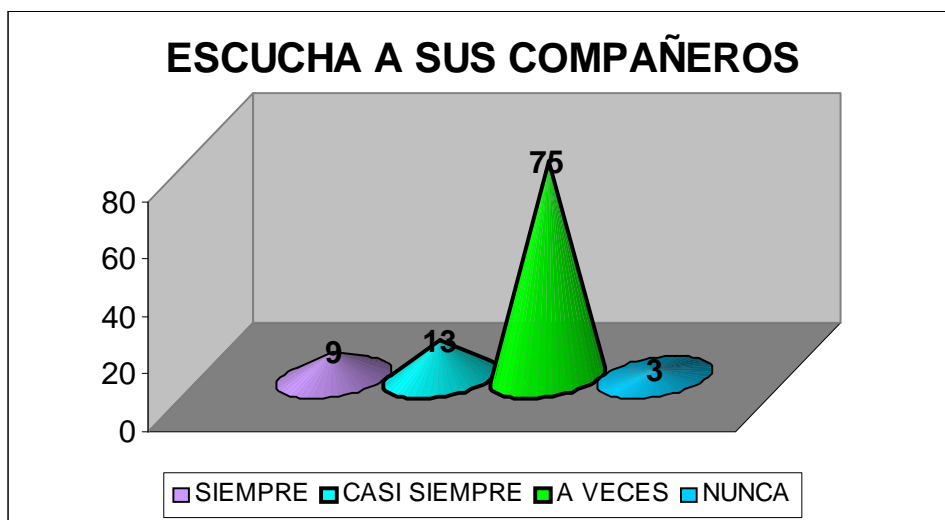
Análisis cuantitativo: De los participantes a los encuentros pedagógicos; el 34% casi siempre expresa sus ideas, el 29% siempre lo hace, el 31% a veces y el 6% nunca expresa sus ideas.

Análisis cualitativo: Aunque un gran porcentaje de los niños y las niñas participantes expresan sus ideas (unos (as) con mayor frecuencia que otros (as)), la forma de hacerlo no es la más adecuada para utilizarla en el contexto escolar; puesto que, igual que en la calle, en la escuela existen reglas que normatizan y propenden a una sana convivencia. Los medios más frecuentes que manejan para expresarse son las agresiones físicas y verbales (entre éstas se encuentran las amenazas y/o acciones de causarle daño al otro (a) en su cuerpo o en sus pertenencias personales).

Referente al 6% de los niños y las niñas que nunca expresan sus ideas, se observó que en su mayoría son niños (as) tímidos (as) que se les dificulta entablar conversaciones con personas adultas o aún con sus mismos pares. Poco a poco aprenden a expresar sus ideas de la misma forma que sus compañeros (as). También acá impera la Ley de la supervivencia, si no responden, son “obligados” a servirle a los (as) más fuertes.

Escucha a los demás

ESCUCHA A SUS COMPAÑEROS				
6	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	9	13	75	3



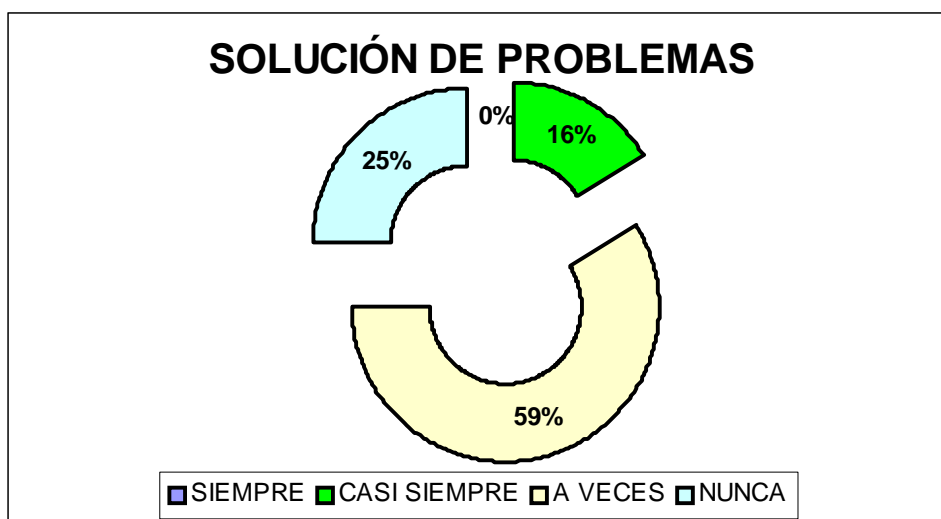
Análisis Cuantitativo: El 75% escucha a veces a sus compañeros (as) cuando tienen algo que decir, el 13% lo hace casi siempre, el 9% siempre y el 3% nunca.

Análisis Cualitativo: Los niños y las niñas escuchan a sus compañeros (as) cuando tienen algo que decir, cuando el contenido del mensaje les es de agrado o

en relación con ellos (as). En casos de discusiones, cada quién intenta, con el tono de voz o amenazas verbales, callar al otro (a). Durante los encuentros pedagógicos dentro del aula de clase, se observó un alto grado de dificultad para escuchar al maestro (a) y a los compañeros.

Solución de problemas a través del diálogo

SOLUCIÓN DE PROBLEMAS				
4	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	0	16	59	25

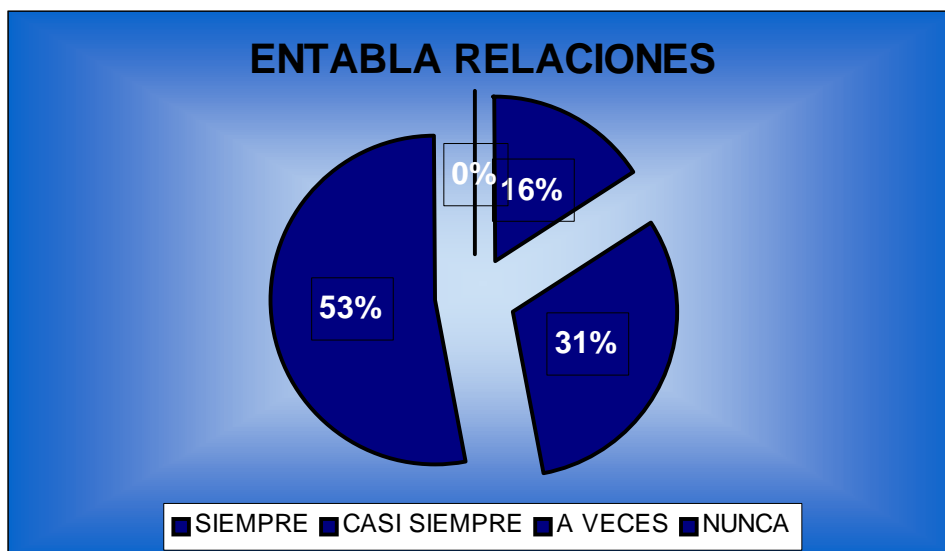


Análisis Cuantitativo: El uso de la palabra y el diálogo para la solución de los problemas, el 59% los implementa a veces, para el 25% es nunca, el 16% lo hace casi siempre.

Análisis Cualitativo: No es muy frecuente que se solucionen los problemas mediante el diálogo o el acuerdo, esto se manifiesta en “enemistades” y riñas constantes.

Establece relaciones con respeto.

ENTABLA RELACIONES				
8	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	16	31	53	0

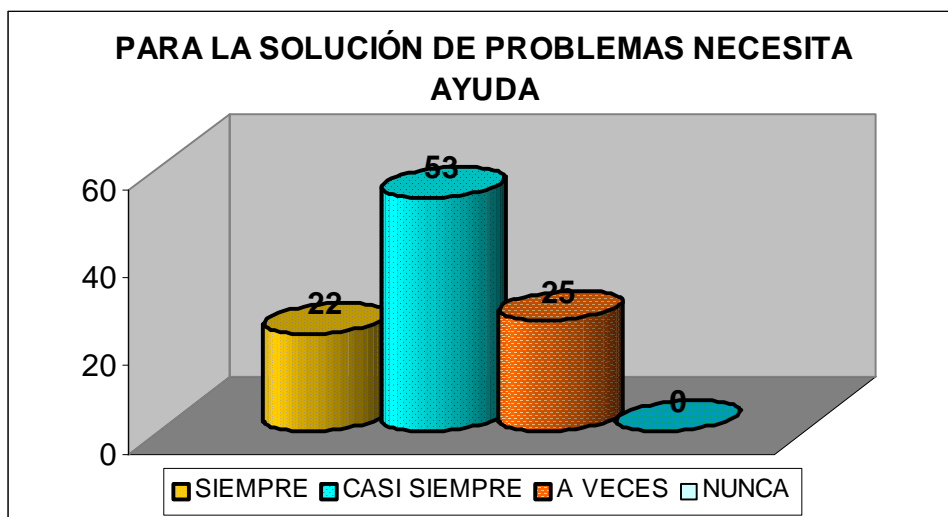


Análisis Cuantitativo: Entabla relaciones con los (as) demás prevaleciendo el respeto mutuo, a veces el 53%, casi siempre el 31%, siempre el 16% y nunca el 0%.

Análisis Cualitativo: La manera de entablar relaciones con los (as) demás, en la mayoría, es un aspecto aprendido en la calle; por lo que fundamentan éstas en la desconfianza, a veces en el desapego y en constantes riñas.

Intervención para solución de problemas.

PARA LA SOLUCIÓN DE PROBLEMAS NECESITA AYUDA				
5	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	22	53	25	0

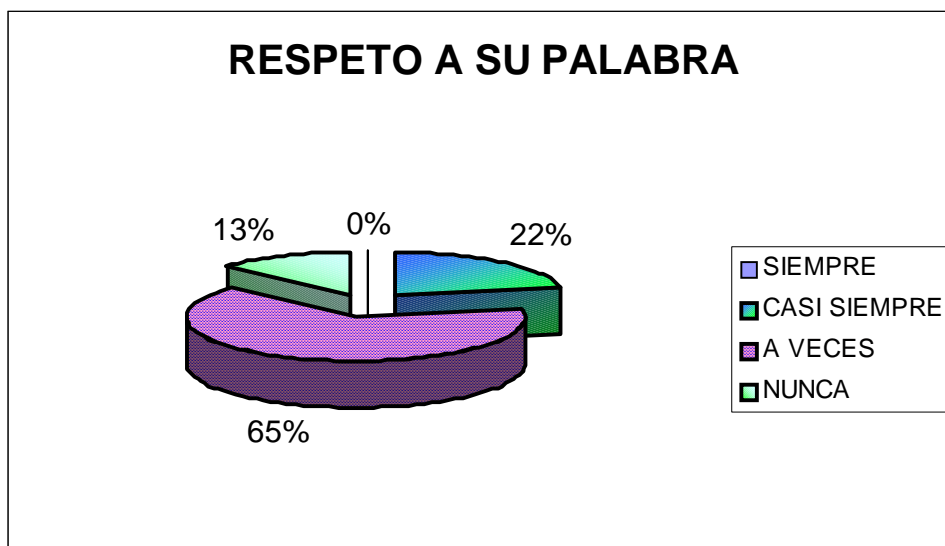


Análisis Cuantitativo: Para solucionar problemas necesita ayuda: casi siempre, el 25%, a veces el 25% y siempre el 22%.

Análisis Cualitativo: Aunque la mayoría requiere de la intervención de un adulto para solucionar un conflicto, se nota que éste es llamado en última instancia, prefieren arreglar los asuntos a su manera.

Los (as) otros (as) respetan su palabra

RESPETO A SU PALABRA				
3	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	0	22	65	13

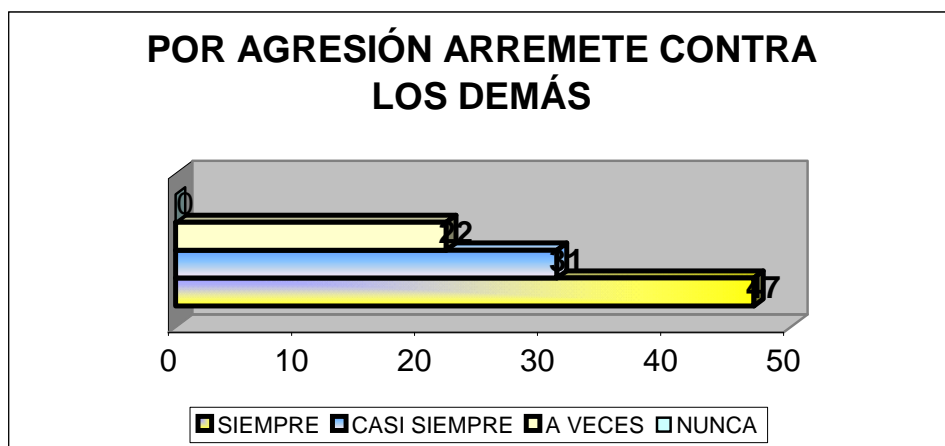


Análisis cuantitativo: En relación si entre los (as) compañeros (as) se respetaban la palabra, se observó, durante las intervenciones pedagógicas, que: al 65% de los (as) niños y las niñas sus compañeros (as) a veces le respetaban el uso de la palabra; a un 22% sus compañeros (as) le respetaban su tiempo de hablar, casi siempre; a un 13% nunca le dejaban hablar o hacer uso de su palabra. Y para el ítem de siempre se halló un 0%.

Análisis cualitativo: Es notable la dificultad para escuchar, a los (as) otros (as), esto genera desinformación y mayores niveles de agresividad, pues cada quién defiende su derecho a ser escuchado pero a su vez desconoce su deber de respetar la palabra del otro (a).

De agredido a agresor.

POR AGRESIÓN ARREMETE CONTRA LOS DEMÁS				
2	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
%	47	31	22	0



Análisis cuantitativo: el 47% siempre por agresión arremete contra los demás, el 31% lo hace casi siempre, el 22% solo algunas veces y en ningún caso se presenta que nunca lo hagan.

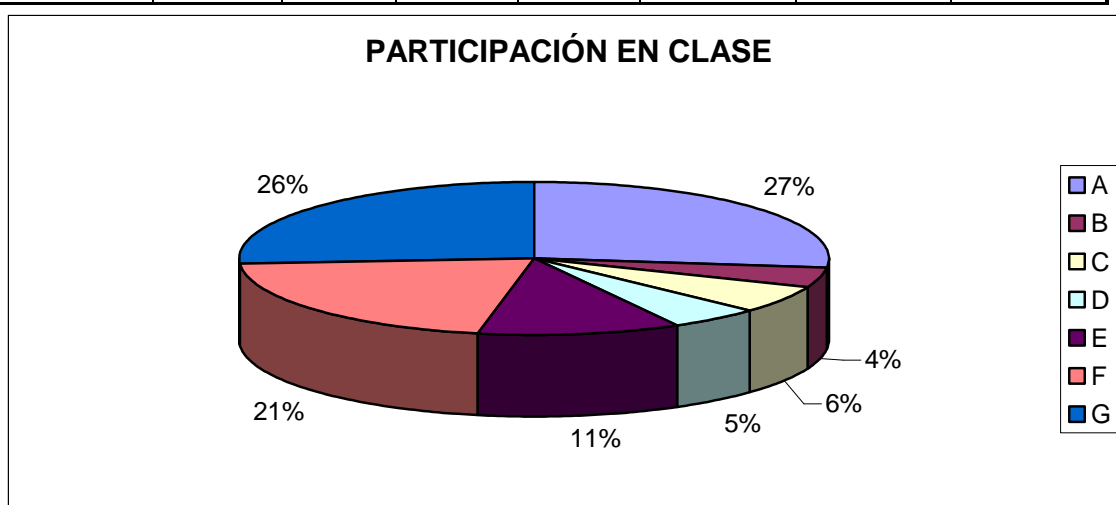
Análisis cualitativo: Frente a un acto de agresión, la respuesta, es impulsiva e igualmente violenta, puesto que igual que en la calle, ellos y ellas sienten la necesidad de defenderse de los (as) “otros” (a) que constantemente los (as) quieren agredir; desconfían y viven preparados (as) para defenderse.

Hallazgos con relación al proyecto respecto a las habilidades sociales: Teniendo en cuenta que la competencia social es una característica esencial del sujeto resiliente que le permite establecer relaciones con los demás, basadas en la empatía, el afecto, la capacidad de comunicarse y de responder de manera asertiva a cualquier estímulo (Kotliarenco, 1998), las estrategias pedagógicas del proyecto enfatizaron el logro de objetivos transversales centrados en la escucha, el manejo de conflictos y el aprecio por las diferencias, como condiciones básicas para apoyar la apropiación del conocimiento escolar por parte de los y las niñas. Pese a que los resultados son aún muy iniciales, resultan importantes si se tiene en cuenta que muchas de estas formas de comportamiento han sido poco promovidas e incluso limitadas para estos niños y niñas. Lograr que estos chicos y chicas, guardaran silencio por un tiempo corto, que escucharan a su compañero/a, que trataran de resolver por el diálogo y no por la fuerza, fue una labor muy ardua, que generó algunos avances en los niños y niñas del grupo. El trabajo centrado en un proceso que exige cierto grado de silencio, quietud y escucha, condiciones básicas para estar en disposición para compartir con los/as otros/as un espacio de reflexión – acción en torno a los aspectos académicos y personal, permitió alcanzar niveles de escucha para la lectura, regulación en la disciplina y una intención para expresar sus ideas de forma adecuada. Sin

embargo, se requiere dar continuidad y ampliar de manera más intencionada este trabajo.

- ¿Cómo fue el proceso de asistencia y participación frente a la propuesta?

PARTICIPACIÓN GRADO PRIMERO							
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	27	4	6	5	11	21	26



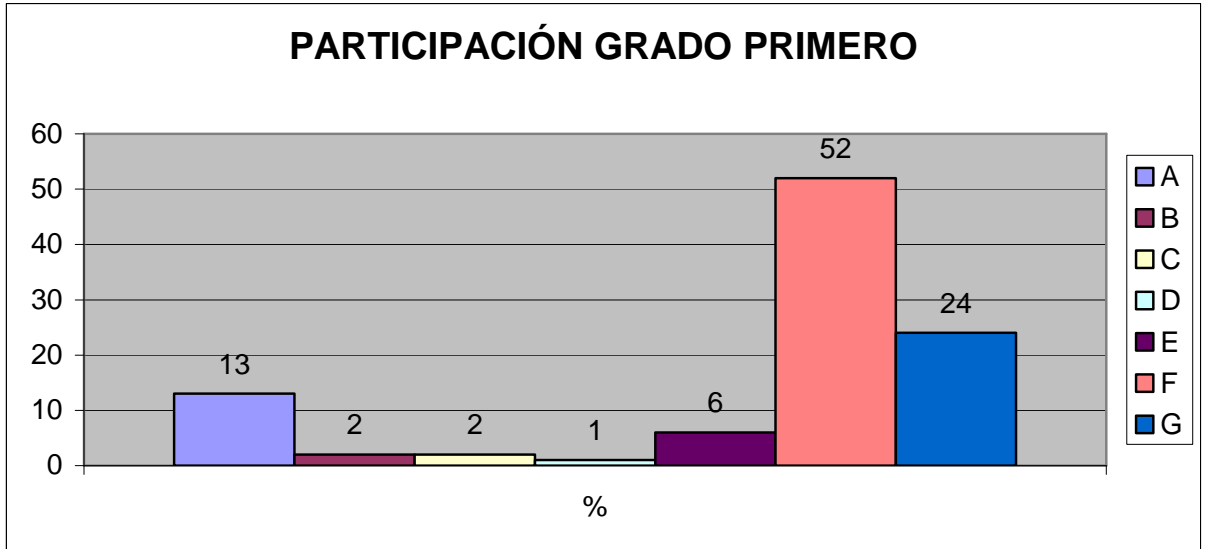
Análisis Cuantitativo: Del 100% de los encuentros pedagógicos llevados a cabo durante 18 semanas (3 días por semana), se obtuvieron los siguientes datos de asistencia y participación: el 27% asistió y participó durante todo ese tiempo, el 4% asistió parte del tiempo y participó ese tiempo, el 6% asistió todo el tiempo y participó poco, el 5% asistió parte del tiempo y participó poco, el 11% asistió pero no participó; hubo una inasistencia en el 21% de los encuentros, y el 26% se asistió a otras actividades en las que se hizo acompañamiento.

Análisis Cualitativo: Para este análisis solo se tuvo en cuenta 14 niños y niñas que asistían regularmente a los encuentros pedagógicos, 51 días en total.

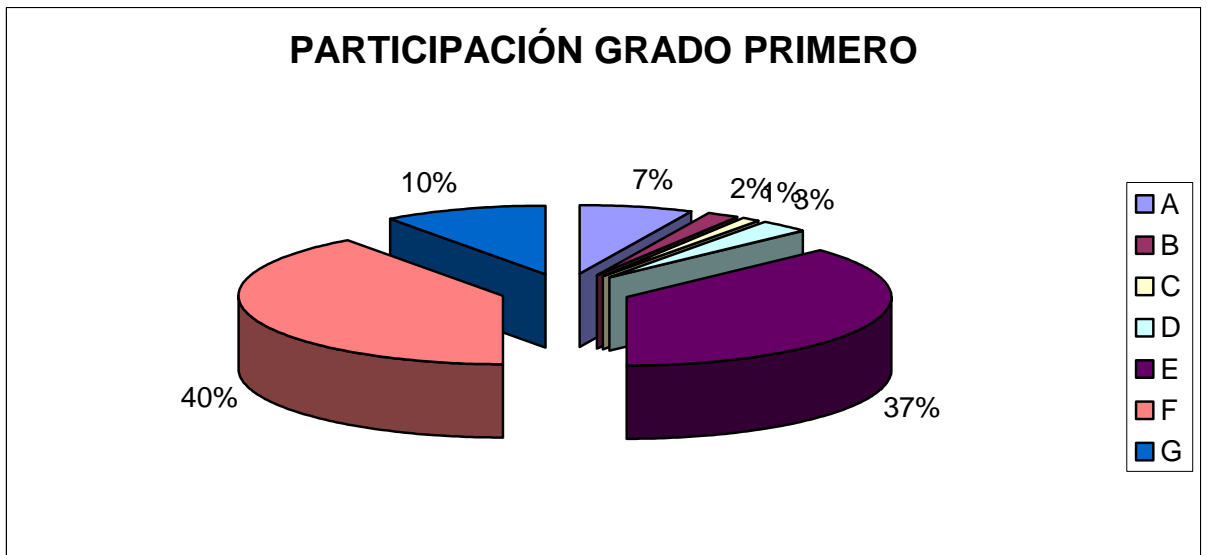
El alto porcentaje en inasistencia, se debe a factores determinantes dentro del proceso educativo, como la falta de recursos económicos (y humanos para el acompañamiento), el clima, problemas familiares y/o desinterés por las actividades ofrecidas.

Variable	A	B	C	D	E	F	G
----------	---	---	---	---	---	---	---

%	13	2	2	1	6	52	24
---	----	---	---	---	---	----	----



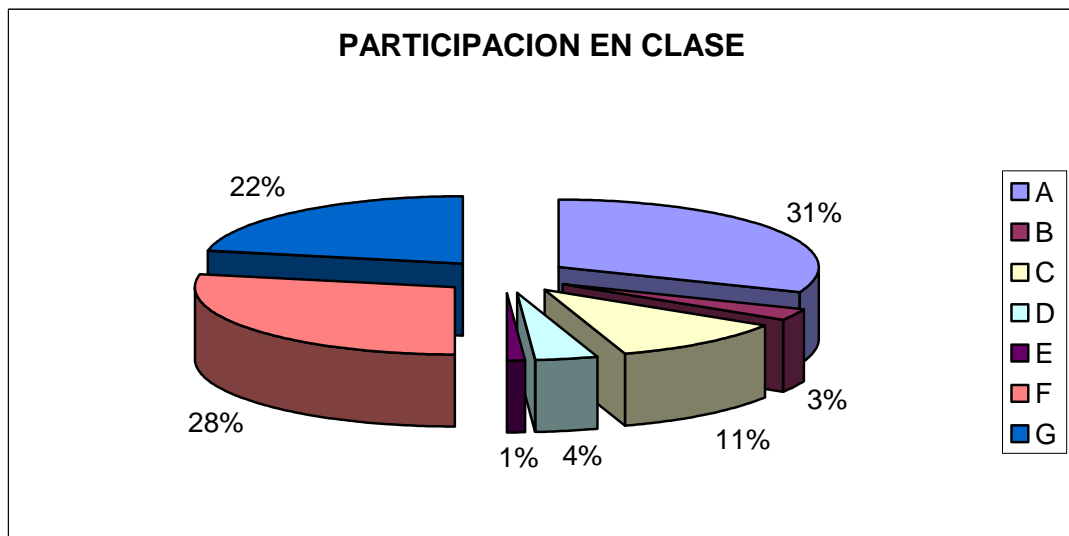
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	7	2	1	3	37	40	10



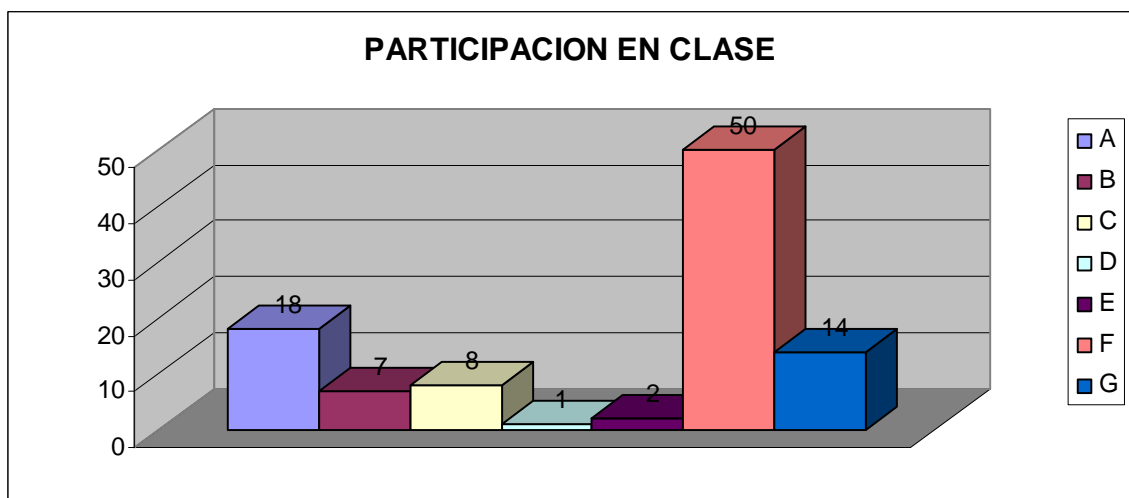
Nota: Por razones de continuidad en el proceso de 10 estudiantes por razones diversas como ausencia parcial, ingreso tardío al proceso y/o retiro del programa, se consideró pertinente realizar una diferenciación entre los niños y las niñas que

asistieron y participaron de la propuesta durante las 18 semanas de aquellos /as que sólo se beneficiaron de unas pocas (tablas 2 y 3).

PARTICIPACIÓN GRADOS SEGUNDO Y TERCERO							
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	31	3	11	4	1	28	22



PARTICIPACIÓN GRADOS SEGUNDO Y TERCERO							
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	18	7	8	1	2	50	14



Análisis cuantitativo y cualitativo: La inasistencia a las sesiones de clase alcanzó el 28%, las explicaciones para dicho fenómeno son diversas. Algunos (as) se quedan en casa porque dicen tener “pereza de asistir”; otros se les dificulta llegar temprano debido al trabajo hasta altas horas de la noche; hay quienes se quedan jugando Play (juego electrónico) en un sitio cercano a la institución; y una minoría llegan a la institución pero no entran a los salones. Un porcentaje del 31%, asiste a los encuentros pedagógicos y participan activamente durante ellos. Por otra parte, durante el tiempo de acompañamiento en actividades lúdicas – recreativas y deportivas, fue del 22% de las “intervenciones”, momento en el cual se implementó la estrategia N°1, comprendiendo de esta manera como una realidad afecta de diferente forma a un sujeto y a otro de acuerdo a la lectura que se haga de dicha experiencia. La asistencia a estos encuentros depende de la actividad que se vaya a desarrollar.

El 3% de la asistencia de los estudiantes de grados 2 y 3, es tardía, pero participan el tiempo que se encuentran allí. La excusa más frecuente para el retraso es la levantada tarde. En menor porcentaje, el 1% asiste pero no participa, con estos (as) no hay estrategia que resulte: ni motivación, halagos, disciplina (anotaciones).

Hallazgos con relación al proyecto: Durante el proceso se evidenciaron dos aspectos que parecieron incidir en el grado de actividad o pasividad del desempeño de los participantes durante el desarrollo de las sesiones: la frecuencia en la asistencia (en la medida en que esto daba más continuidad al trabajo y propiciaba un mejor seguimiento de las normas institucionales para el trabajo en el aula) y el tipo de actividad propuesta por las maestras (en donde aquellas actividades que más tenían en cuenta la diversidad, el desarrollo cognitivo, motriz, social y los intereses de los niños y las niñas, generaban una participación más activa en ellos y ellas).

Según el seguimiento a los/as niños/as, se puede plantear que la persistencia en la asistencia a las sesiones brindó mayores opciones de participación en los procesos de trabajo en el aula y por tanto mayor posibilidad de interiorización de normas sociales que en ella se promueven. Por el contrario, se observó, que quienes eran reiterativos en la inasistencia tendían más a no participar de las actividades, eran desordenados, tenían menor o ningún reconocimiento de la autoridad y por ende poco respeto de los acuerdos y de las dinámicas institucionales.

5.1.1.2 Resultados obtenidos en la implementación de las estrategias.

Las tres estrategias pedagógicas fueron implementadas de manera general por ambas maestras investigadoras; sin embargo, debido a las características de cada uno de los/as

participantes y a sus intereses personales se hizo necesario concertar especificaciones relacionadas con el tipo de lecturas y de actividades propuestas, que ameritaron ser analizadas de forma separada en las planeaciones para los respectivos grupos.

Estrategia N°1. “Ampliando La Narración Oral Cotidiana”

La narración oral sirvió, inicialmente, como puente para afianzar las relaciones entre maestras y estudiantes, para luego convertirse en una herramienta fundamental en la construcción de significados para la interpretación y comprensión del acontecer social y cultural en el cual se ven envueltos los sujetos.

Esta estrategia fue implementada con mayor vigor en situaciones como: las Salidas pedagógicas, los talleres de sexualidad, conferencias de salud oral, entre otros. Espacios en los cuales el rol del maestro/a se desplazó a un tipo de intervención menos directo pero no menos significativo, en cuanto permitió comprender mejor el contexto de vida cotidiano de los estudiantes, sus formas de aprender por fuera del aula de clase y la manera cómo el medio que los y las rodea le brinda situaciones y contenidos de enseñanza particulares.

Otra situación aprovechada para la implementación de la estrategia fue las llegadas tarde de algunos/as estudiantes; pues, en este caso, los que asistían oportunamente al encuentro hacían un breve recuento a los recién llegados acerca de la propuesta de trabajo y la actividad a realizar. Momentos en los que se establecía un diálogo en el grupo, oportuno para retomar el trabajo pedagógico.

La narración oral cotidiana como estrategia pedagógica, descentralizó el rol de la maestra y puso al estudiante en un lugar privilegiado como centro del proceso de enseñanza – aprendizaje, en tanto propuesta de afianzamiento de la expresión verbal a partir de contenidos que les resultaban cercanos y significativos, pero que a la vez, con la ayuda de la maestra y del resto del grupo, pudieron ser ampliados y conceptualizados. La riqueza de esta estrategia se pudo observar, por ejemplo, con los/as niños/as del grado primero en la clase donde se trabajó las “Formas de constituir familias”. Frente a la pregunta: “¿qué tipos de familia conoces o cómo está conformada tu familia?”, estos hablaron ampliamente de la forma cómo sus familias o las de sus allegados se habían constituido. Sus respuestas se fueron registrando en el tablero a manera de listado, cuyos componentes se organizaron luego en grupos en donde se destacaban las diferencias y semejanzas entre unas familias y otras para hacer visible las “nociones o teorías” que sobre el tema tenían los y las integrantes del grupo.

Por medio de esta estrategia se logró un mayor acercamiento a las realidades sociales, familiares, educativas y culturales de los/as niños/as. Se escucharon frases espontáneas de ellos/as como por ejemplo: “me gusta que mi mamá pelee”, “yo quiero mucho a mi madrastra porque me defiende de mi papá”, “a mi mamá la mataron”, “mi hermana esta en la cárcel, pero no le diga a mi mamá porque a ella no le gusta que nosotros contemos”, “no me gusta este colegio por que no se estudia casi”, “profe, cierto que las niñas no juegan con los hombres, mi mamá dice que las que juegan con los niños son marimachos”, “mi mamá no me deja jugar con los niños”.

Por otra parte, en los/as estudiantes de los grados segundo y tercero, dicha estrategia les permitió no solo un acercamiento a la realidad que les circundaba, sino que además, les dio la oportunidad de comprender la importancia de escuchar y asimismo de ser escuchados por los/as otros/as. Evidencia de ello era la forma cómo defendían su derecho a escuchar la lectura diaria: “El que no deje oír se va o lo sacamos”, “Profe, mande a ese escandaloso para ‘Convivencia’¹²”. También se percibió que poco a poco los/as chicos/as se interesaban por participar de manera asertiva haciendo aportes al tema del día.

Con relación a los/as niños/as del grado primero, los/as de segundo y tercero fueron un poco más receptivos a la estrategia, hecho evidente en la asistencia, participación y autorregulación que dentro del grupo se generó. Esto dejó ver que la edad es un elemento importante a tener en cuenta en la estructuración de actividades y estrategias pedagógicas.

En suma, la estrategia reveló que existen otros tipos de experiencias donde maestro/as y educandos se enriquecen del conocimiento que les provee otras personas o situaciones posibilitando una comprensión del mundo que los/as rodea y así transformar su realidad.

Estrategia N°2: “Propiciando un hábito de lectura”

La lectura de textos permitió abordar las diferentes emociones manifiestas por los/as participantes debido a las circunstancias que se presentaban en la cotidianidad y que los/as enfrentaban a situaciones que eran adversas a su condición de vida. Era una oportunidad para exponer su posición frente a la lectura, plantear posibles soluciones a las historias y compararlas con sus propias vidas. Indagar acerca de los sentimientos que les generaba las lecturas permitió vislumbrar su lugar ético ante la vida, conocer sobre sus intereses, inquietudes,

¹² Instancia creada por la Institución para regular conflictos entre y con los estudiantes.

anhelos, dificultades y creó un espacio grupal para la reflexión acerca de su relación con los demás, la naturaleza y el entorno. Ejemplo de esto se evidencia en la lectura realizada al grupo del grado primero del cuento “Franklin dice una mentira”; en esta actividad se demostró que la mayoría del grupo pensaba en la mentira como algo “malo”, “no permitida”, “es fea”. Mientras dos compañeros/as afirmaban el gusto por esta y reconocían haberla implementado en varias ocasiones, “me gusta”, “yo digo mentiras. Cuando yo dije que usted me había jalado las orejas”. Esta actividad motivó a los niños/as a buscar otros cuentos que abordaran dicho tema.

En ambos grupos (grados primero y segundo - tercero), la realización de lecturas incompletas fue una actividad que confrontó a los/as estudiantes dándose lugar a la divergencia de opiniones; además, permitió que los niños y las niñas hicieran propuestas respecto a las acciones de los personajes, un cambio de contexto o el desenlace de las historias, etc. Al respecto, en los grados segundo – tercero, los/as chicos/as demostraron gran interés por hacer transformaciones a las historias, tergiversando un poco su contenido para luego “reírse sin parar” de las locuras de su imaginación. Sin embargo, este interés, no surgió desde el principio. Incluso se escuchaban a los niños/as más grandes decir “leer es para ñoños”, “no se necesita leer para trabajar; todo es cuestión de memorizar los letreros”, “¿Otra vez vamos a leer?...¡Que pereza!”. Pero, a medida que el trabajo pedagógico avanzaba, se comenzaron a notar los resultados: Las sesiones de lectura eran más extensas y cada vez más complejas; es decir, primero se dedicaban 5 a 10 minutos diarios de lectura luego hasta 25 minutos, y se pasó de textos narrativos cortos a textos de carácter informativo y formativo de más extensos.. Las expresiones de agrado eran frecuentes “¿Cuándo leemos?”, “Profe, usted nos prometió que hoy era solo lectura, y estamos haciendo otras actividades”, “Leer es muy bueno porque se aprende mucho”, “Profe le traje este cuento para que lo lea”. Cabe resaltar que dicha lectura era realizada generalmente por la maestra investigadora, ya que algunos (as) de los (as) estudiantes no conocían aún el código y los demás preferían no leer porque no lo hacían de corrido y se les dificultaba la comprensión.

Esta estrategia mostró que un factor esencial en su implementación es la asistencia de los/as estudiantes a las sesiones de clase; ya que la frecuencia crea o fortalece hábitos, lo cual permite continuidad en el trabajo y brinda mayores opciones de participación asertiva, y por tanto, fortalece el interés no solo por la lectura en particular sino por el aprendizaje en general. También reveló que los logros obtenidos aunque importantes, fueron poco evidentes, sobre todo para aquellos quienes no siguieron de cerca el proceso; entendido este proceso como extenso que exige de meses de desarrollo, revisión y adecuación de las estrategias pedagógicas y de compromiso de todos/as los/as implicados/as.

Estrategia Nº 3: “Promoviendo la realización de un “proyecto” de lectura y escritura propio”

Para la promoción de la resiliencia a través de la lectura, es de suma importancia inculcar en los/as niños/as el deseo por acceder al conocimiento de una forma autónoma, pero con apoyo de recursos materiales (libros, películas, fichas, etc) y humanos (adultos significativos que los/as rodean: bibliotecólogo, maestro/a, “las mamitas”, padres, hermanos/as mayores, y todo aquel que se interesa por su bienestar).

La propuesta de trabajo entonces, era que los/as estudiantes construyeran su conocimiento a partir de tareas que ellos/as mismos/as realizaban; es el caso de las producciones escritas que se proponían luego de las lecturas grupales. También las consultas de temas previos a las sesiones de clase. Para direccionar este ejercicio en ambos grupos (grados primero y segundo - tercero), la estrategia era llevar libros de la biblioteca al aula de clase, enfatizando en el lugar en los que los encuentran con el fin de motivarlos a visitarla.

La importancia de esta estrategia pedagógica se sustenta en su implementación en varias actividades; como ejemplo se referencia el encuentro pedagógico en el grado primero, en donde se abordó el tema de los insectos, en este se entregó a grupos de niños/as diversos libros ilustrativos de animales. Luego de observar todas las imágenes, ellos/as debían enunciar las que consideraban que pertenecían a dicha clasificación; se hacía una lectura de manera grupal en voz alta acerca de las formas de vida de las hormigas y las abejas. Como resultado, surgió que no solo escuchaban la lectura sobre las abejas y las hormigas sino que realizaban conexiones entre la manera de organización de éstas y la de los seres humanos. Las anotaciones más sobresalientes son: “las abejas y las hormigas viven en comunidad como nosotros”, “existen los zánganos que no hacen nada”, “las reinas son las que gobiernan” y “las obreras son las que trabajan como los hombres”. En este último punto se observó la identificación con la abeja – hormiga obrera como aquella que desempeña el papel más importante de la comunidad como es el traer la alimentación, cuidar su vivienda y a los suyos.

Las hipótesis formuladas por los niños y las niñas acerca de los insectos permitieron plantear preguntas de consulta a partir de sus intereses. Durante sesiones como estas se encontró que muchos niños/as no deseaban entregar los libros por estar motivados en continuar con el ejercicio. En otros casos se escuchó preguntas como: “¿me presta el libro para llevarlo a mi casa?”, “¿dónde lo encontramos?”, “¿en la biblioteca hay libros de animales?”.

El manejo de textos dentro del aula de clase, es un elemento importante para la construcción de hábitos de lectura y escritura. Por ejemplo, los asistentes regulares de los grados segundo – tercero manifestaron su interés por los textos disponibles; los hojearon detenidamente y, en algunos casos, los utilizaban para consultar temas que les resultaban motivantes.

La consulta previa a las sesiones de clase, en este mismo grupo, resultó ser una estrategia en que se requería, por parte de la maestra, mucha persistencia; y sin embargo, los resultados se observaron en dos de los estudiantes: un niño y una niña. El chico optó por visitar la biblioteca de la Institución y consultar el tema de la contaminación en los textos que le proveyó el bibliotecólogo. La chica, por su parte acudía a sus conocimientos previos o a adultos significativos como educadores/as, bibliotecólogo, psicólogo o a sus familiares; asimismo, utilizaba regularmente la biblioteca para tal propósito.

Así, la biblioteca se transforma “de un lugar donde se encuentran muchos libros” a un espacio en el cual encontrar respuestas a los interrogantes que se plantea la comunidad educativa en general y que por tanto, proporciona herramientas para la construcción del conocimiento. Es el tema tratado y la forma de direccionarlo lo que le da sentido e importancia al uso de la biblioteca, las funciones de la persona quién la atiende y las normas al hacer uso de ésta. Igualmente se revela que los niños y las niñas elaboran y construyen poco a poco el sentido social de la biblioteca en la construcción del conocimiento, y le asignan gradualmente valor a los libros.

De esta manera, la lectura, poco a poco, ha tomado importancia en la vida de los/as niños/as, se han dado cuenta que cada libro trae consigo historias que narran la vida de personajes que atraviesan dificultades y que al final encuentran soluciones a sus problemas. Aunque se ha hecho conciente esta realidad, la lectura sigue siendo una práctica desvalorizada y rutinizada, que enfrenta a los/as estudiantes a un sinnúmero de letras y signos que “tienen como propósito dificultar su estadía en la escuela”.

5.1.2 ...y después del camino recorrido ¿qué lecciones aprendimos y compartimos?

Se hizo una revisión desde las características de los/as participantes con respecto a las tres estrategias implementadas y a los objetivos que orientaron el desarrollo del proyecto, identificando las lecciones aprendidas durante el proceso, susceptibles de ser compartidas. Dentro del proceso de la práctica pedagógica surgieron algunos elementos que orientados de forma explícita e intencionada, son factores de promoción de resiliencia:

5.1.2.1 ¿Qué lecciones se aprendieron respecto a la promoción de la resiliencia a través de los procesos de afianzamiento de la lectura y la escritura?

- **La perseverancia: Un hábito de continua construcción**

Para poder obtener resultados, no solo en la propuesta implementada sino en todas las tareas ha emprender, los sujetos involucrados deben ir tras la construcción de hábitos que le permitan lograr su cometido. La perseverancia es un valor que es preciso desarrollar y cultivar para que se constituya en un hábito; pues los procesos y las respuestas a éstos (resiliencia y lectura) generalmente son lentas, muchas veces poco visibles. Pero de acuerdo con los diferentes autores, la resiliencia no es algo acabado, es una capacidad sobre la cual siempre se debe estar trabajando para alcanzarla, no sabemos en que momento de la vida nuestras características resilientes nos ayudarán a vislumbrar una esperanza de cambio.

En este punto radica la importancia del rol del maestro/a quién debe ser ejemplo de compromiso, autoridad y respeto. Compromiso que adquiere al creer en sus estudiantes lo que les permite trabajar pedagógicamente con las características de ellos y ellas, pero sin dejar de exigir mayor “rendimiento”, colocando normas asequibles, pero que a la vez estén en función del respeto de los derechos y deberes de todos y todas las personas que participan del PAINIT. Autoridad, por que su trayectoria y experiencia, son reconocidos por los niños y las niñas, quiénes consideran al maestro/a un guía que los y las orienta en el camino que han de transitar en la vida, especialmente ante la adversidad, posiblemente ellos y ellas acudirán ante éste que con afecto y disciplina les dice que no todo es posible pero que sin embargo existen otras alternativas que son aceptadas culturalmente. Y respeto, porque en la medida que trata con respeto a sus estudiantes exige de ellos y ellas lo mismo.

- **Unos limites claros promueven la autonomía**

Los límites claros son importantes, en la medida que el ser humano por medio de estos sabe, conoce y visualiza que puede esperar de los y las otras, y que esperan de él o ella. También permiten fortalecer las relaciones interpersonales, mejorar la convivencia y reconocer en la norma una herramienta para relacionarse en sociedad.

El niño o la niña que interioriza la norma va ganando “autonomía”, característica esencial de la persona resiliente, que le permite autorregularse y regular las

relaciones con los otros y las otras, ya que toma conciencia que culturalmente hay comportamientos que son aceptados o rechazados.

Lo anterior, potencializa la construcción del autocontrol y la autodisciplina como componentes fundamentales en la adquisición de la autonomía; un factor protector que permite al sujeto actuar con independencia del medio adverso al que se enfrenta. Que además le posibilita controlar algunos factores del entorno que podrían obstaculizar su progreso. De esta manera, poco a poco va consolidando la necesidad de regular el aprendizaje no como un resultado para el otro/a sino un proceso para sí mismo.

- **Descentralización del rol del maestro/a: El (la) maestro (a), no es el (la) único (a) que sabe y puede enseñar**

Es preciso descentralizar el saber de un agente específico como lo es el maestro o la maestra. Según lo percibido, la mayoría de las veces al educador (a) se le ha otorgado el puesto de poseedor del conocimiento. Lo que se espera entonces, es que mediante estrategias pedagógicas implementadas por los (as) mismos (as) maestros (as), poco a poco los y las estudiantes tomen conciencia del papel activo que juegan en el proceso de enseñanza – aprendizaje, a la vez que conozcan otras alternativas de acceso al conocimiento. Por lo anterior, el maestro o la maestra por medio de las conversaciones llevadas a cabo dentro y fuera del aula de clase motivarán a sus estudiantes a ampliar su saber y la aplicación del mismo por medio del planteamiento de una pregunta (por muy obvia que sea la respuesta) dentro de su quehacer cotidiano como también la consulta con diversas fuentes con el fin de generar una motivación hacia la lectura.

- **Es requisito pensar y trabajar duro para mejorar el futuro**

Esta condición es esencial, y se constituye en un factor protector que genera resultados positivos en cuanto a resiliencia. Las expectativas saludables son aquellas que son alcanzables de acuerdo a las posibilidades de cada individuo; siempre deben estar en contacto con la realidad del sujeto, mediando entre lo que se es y lo que se puede llegar a ser. Solo los grandes retos permiten al ser humano pasar de un estado a otro. Además, esta visión ayuda para que el o la maestra se exija día a día para darle lo mejor a sus estudiantes, creer en ellos y ellas es creer en nosotros (as).

- **Mejorar las relaciones con los (as) otros (as), un componente para la resiliencia**

La competencia social incluye comunicarse fácilmente con los demás, tener empatía, buen sentido del humor. Esta capacidad puede desarrollarse teniendo presente algunos elementos básicos de la comunicación, como son, el habla mesurada, la escucha, el respeto por lo que creen, piensan y como actúan los demás.

En el trabajo pedagógico se pueden establecer algunas estrategias que propendan al mejoramiento de la comunicación verbal y escrita tanto de estudiantes como de docentes, lo cual permitirá un ambiente acogedor dentro del aula, y luego, en los demás espacios en los que se encuentren los sujetos involucrados en tal proceso.

5.1.2.2 ¿Qué lecciones se aprendieron respecto a las formas de trabajo?

Se logró evidenciar que la lectura para muchos/as niños/as participantes no es concebida como un hábito necesario para mejorar su nivel académico y personal; sin embargo, la estrategia “Propiciando un hábito de lectura” ha dado un gran paso promocionándola como un espacio de diversión, aprendizaje y esperanza. Si se insiste en su implementación, poco a poco se irán logrando grandes cambios, para esto, el maestro/a debe persistir en su propósito, siendo flexible (moderadamente) a los intereses y motivaciones de los niños y las niñas, estando atento/a a los gustos, curiosidades e intereses de ellos (as), y en casos específicos y/o grupales realizándoles invitaciones frecuentes a visitar la biblioteca para ampliar sus conocimientos sobre temas específicos o acercando algunos textos de la biblioteca al aula, como estrategia de motivación a la lectura.

Con lo anterior, se pretende fomentar en los/as niños/as un buen hábito de lectura en el cuál comprendan que por medio de ésta es posible acceder al conocimiento y a otros saberes que le permiten al individuo transformar su propia realidad.

Finalmente, es de resaltar que por medio de la implementación de las estrategias de lectura de una forma intencionada, reflexiva y sistemática se logró que poco a poco ésta tomará importancia en la vida de los(as) estudiantes, aspecto evidenciado en la toma de conciencia de que cada “libro” trae consigo historias que narran la vida de personajes que atraviesan dificultades y que al final encuentran soluciones a sus problemas, en muchos casos con ayuda de las redes sociales: familia, amigos, comunidades, etc. Por otra parte, la recuperación de la biblioteca como sitio que trasciende el aula, el tiempo y el espacio.

¿Qué aspectos deben revisar para hacer más ágil y grato el camino a seguir?

Como en todo camino que se emprende, durante el recorrido del mismo, se presentaron algunas dificultades que requirieron tomar medidas o reorientar el proyecto de manera que se “adaptará” a las características, necesidades y formas de trabajo de la corporación, con el fin de que éste fuera más significativo. Para mencionar solo algunas de estas:

* En la ejecución del plan hubo circunstancias que hicieron que el trabajo resultara más difícil, como el tiempo que la institución disponía para que se desarrollaran las sesiones de intervención, debido a la programación de eventos organizados por otras instancias.

* La disposición de los niños (as) para las actividades planeadas, ya que esta tiene relación directa con la frecuencia de asistencia y los conflictos que se le hayan presentado dentro o fuera del aula de clase.

* Fue complicado integrar las estrategias pedagógicas del proyecto, las áreas asignadas y las expectativas de los maestros (as) cooperadores (as) e investigadoras.

5.1.2.3 ¿Por qué es importante continuar el camino iniciado para promover la resiliencia con estos niños y niñas?

La educación “alternativa”, no tradicional, se pronuncia a través de instituciones y/o Corporaciones que reconocen los cambios en el contexto en los cuales se desarrolla la infancia e intervienen para disminuir o prevenir, en este caso, los actos agresivos, mejorar la convivencia y establecer redes sociales informales conformadas por los miembros de la familia, vecinos (as), amigos (as) y compañeros (as) que brinden aceptación incondicional y afecto.

De nuevo entra en escena la escuela, pues para activar procesos de Resiliencia es más fácil en la infancia, cuando hay mayor capacidad para recibir la información, y por parte de los adultos hay mayor empatía respecto a los (as) niños (as) pues son considerados (as) indefensos (as), inocentes, vulnerables.

Por lo tanto, el maestro o la maestra deben ser investigadores de aula, del acontecer diario; deben conocer a cada uno de sus estudiantes, sus familias, lo que les aflige, sus metas; pero ante todo deben ser personas Resilientes, capaces de enfrentar sus propias dificultades y carencias. Este aspecto es señalado por los autores Han Henderson y Mike M. Milstein “los docentes constituyen uno de los importantes grupos promotores de resiliencia, pero las condiciones en que

trabajan suelen dificultárselo. Los recursos requeridos para cumplir las expectativas puestas en los docentes son escasos”¹³

De acuerdo a lo anterior, el maestro antes de iniciar cualquier proyecto apuntado a desarrollar capacidades, habilidades, actitudes resilientes en sus educandos, debe partir de una introspección acerca de su posición ante si mismo, ante los demás y ante la vida. Es decir, realizar una lectura analítica de sus condiciones de ser humano.

Pero no solo debe evaluarse como persona sino que además deber evaluar la forma por medio de la cual cumple su función como agente dinamizador de procesos; debe ser reflexivo y crítico, tomando siempre una posición frente a la infancia, la educación y su tratamiento.

¹³N. Herderson y M. Milstein. Resiliencia en la escuela. Paidós Buenos Aires – Barcelona – México. Pág. 58.

BIBLIOGRAFÍA

Bozzalla, Lucia, comp. Violencia y escuela. Propuestas para comprender y actuar. Primera edición.

AIQUE grupo editor. Buenos Aires, Argentina. 2005. P 255.

Cardona Moltó, María Cristina. Introducción a los métodos de investigación en educación. Editorial eos.

Carol, Jean Claude; Levy, Giovanny. Historia de los jóvenes. Santillana S.A.; España, 1996.

Coffey, Amanda y Atkinson, Paúl. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Medellín. Universidad de Antioquia 2003.

Colombiana para la defensa del menor maltratado. Memoria del Congreso (II Iberoamericano. V latinoamericano. VI Colombiano) de prevención y atención del maltrato infantil. Santa Fe de Bogotá, 1998. Edición: Fundación Fondo de publicaciones Universidad Sergio Arboleda. Reunido en Cartagena, Colombia del 15 – 19 de septiembre de 1997).

Espacio para la infancia. Respuestas a niños pequeños en situaciones de postemergencia. Fundación Bernard Van Leer. Julio 2005 * N° 23.

Freeman, Jennifer; Epston, David; Lobovits, Dean. Terapia narrativa para niños. Aproximación a los conflictos familiares a través del juego. Paidós Barcelona. Buenos Aires México. 2001.

Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido. Ed. América Latina. Santa Fe de Bogotá, 1967; p. 262.

Galeano, Maria E. diseño de proyectos de investigación cualitativa. Fondo editorial. Universidad de Eafit, 2004.

Gallego Rancel, Alejandra; Posada Zapata, Diana Carolina; Munera Rios, Hernan; Rondon Berrio, Jhoanna; Marín Vasco, Mauricio; Giraldo Gómez, Nancy Patricia y Torres, Inés Yurany. Un acercamiento a la identidad de niñas y niños entre 6 y 12 años trabajadores en la calle que asisten a la institución educativa Combos Medellín. Proyecto. Universidad de Antioquia. Facultad de enfermería. Medellín 2005. 51 p

Gómez Ramírez, Juan Fernando; Domínguez Narváez, Florencia; Arellano Trejos, José Fernando. En V Foro. Educación Infantil. COMFENALCO Antioquia. Derechos de la infancia: responsabilidad social y compromiso ético. Medellín 7 y 8 de octubre de 2004.

Henderson, Nan y Milstein, Mike. La resiliencia en la escuela. Buenos Aires. Paidós, 2003.

Hurtado, Rubén D. Serna, Diana M y Sierra, Luz M. Lectura con sentido; estrategias pedagógicas para mejorar la comprensión textual. Escuela Superior María Auxiliadora de Copacabana. Colombia 2001.

Hurtado, Rubén D. Serna, Diana M y Sierra, Luz M. Lectura y escritura en la infancia. Estrategias pedagógicas para facilitar su construcción. Escuela Superior María Auxiliadora Copacabana. Colombia 2003.

Levi, Giovanni y Caron, Jean Claude. Historia de los jóvenes. Santillana S.A. España, 1996.

Munist, Mabel; Santos, Hilda; Kotliarenco, María; Suárez, Néstor E; Infante, Francisca; Grotberg, Edith, Washington. OPS - OMS. 1998.

Planchard, Emile. La pedagogía Contemporánea. Sexta edición. Ediciones Rialp, S.A. Madrid, España. 1975. p 570.

Puerta de Klinkert. Resiliencia: la estimulación del niño para enfrentar desafíos. Grupo editorial Lumen Hvmánitas. Buenos Aires – México.

Ruiz, Javier Omar; Hernández, José Manuel; Bolaños, Luis A. Gamines, Instituciones y Cultura de la calle. Corporación extramuros / ciudad y cultura. Santa Fe de Bogotá 1998.

Sandoval, Carlos. Metodología en investigación en ciencias sociales.

Save the Children. Maltrato infantil en América del sur perspectivas y abordajes. Bogotá. Colombia Julio 2001.

Woods, Peter. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. España Paidós y MEC, 1986.

- **Libros reglamentarios**

Constitución política de Colombia de 1991.

Código del menor. Decreto 2737 de noviembre 27 de 1989.

Declaración de los derechos de los niños.

- **Revistas.**

Revista desde la región. N° 41. Febrero 2004. Resiliencia: virtud de hacer cosas bellas en medio de la adversidad. Artículo: Una propuesta de crianza para lograr niños resilientes. Puerta de Klinkert, María Piedad. Profesional en desarrollo familiar. Pág 5.

Revista Nueva. 9 de Julio de 2005. N° 956. Sesión Todo en Familia. Artículo: "Atrápelos con la lectura". Páginas 10-11

Revista Cambio De Vida. Abril de 2006. N° 9. Portada: Sobrevivientes Qué hace que unos puedan sortear las adversidades mejor que otros e incluso salir fortalecidos. Por Carlos Dágner. Páginas 7-16.

- **Documentos.**

Botero, Ana maría. El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo.

IV Foro regional 2004. "El interés superior por los niños y las niñas: una propuesta política de país y de región". Noviembre 4 y 5 Hotel Nutivara.

Lago Barney, Gabriel. El Maltrato Infantil. Introducción fascículo 1.

Pérez, Juan Fernando. Relación de saberes o variaciones sobre el mismo tema.

Quintero Quintero, Marina. Los afectos en el proceso educativo

Quintero Quintero, Marina. La transferencia fundamento inconsciente del proceso educativo. Tomado del primer seminario taller educación y efecto social al compromiso ético del incesto

Quintero Quintero, Marina y Giraldo Salazar; Juan Leonel. El maestro en la

perspectiva de la formación. el deseo de saber en la construcción de la subjetividad. En La enseñanza y el aprendizaje en la perspectiva de la formación. Aula abierta. Colección educativa. Departamento de extensión y educación a distancia. Facultad de educación - Universidad de Antioquia.

Tercer Seminario Institucional Ciudad Don Bosco. El Educador: su compromiso en la transformación social desde la protección al menor. Memorias octubre 8, 9, 10 de 1997. Medellín. P 139.

Toro Ángel, Gloria Luz. Entre el maestro y su intervención la singularidad.

Direcciones de Internet consultadas:

<http://www.geocities.com/centrotecnicas/resiliencia.html>

<http://www.monografias.com/trabajos5/laresi/laresi.shtml>

<http://www.monografias.com/trabajos10/calle/calle.shtml> Trabajo enviado por:
Clara Weber kucla@arnet.com.ar

ANEXO 1
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - FACULTAD DE EDUCACIÓN - DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
CORPORACIÓN EDUCATIVA “COMBOS”

FORMATO DE ASISTENCIA Y PARTICIPACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS A LAS SESIONES DE TRABAJO PEDAGOGICO

<u>MES:</u>	<u>GRADO:</u>	<u>DOCENTE:</u>	<u>MAESTRA INVESTIGADORA: .</u>														
No	NOMBRES	EDAD	24	25	28	1	2	5	8	9	12	15	16	19	22	23	26
1																	
2																	
3																	
4																	
5																	
6																	
7																	
8																	
9																	
10																	
11																	
12																	
13																	
14																	
15																	
16																	
17																	
18																	
19																	
20																	
21																	
22																	
23																	
24																	

NOTA: En cada casilla se relaciona la asistencia y la participación, asignando a cada niño y niña un número del 1 al 5 según los siguientes ítems:

0: No asistió

3: Asistió todo el tiempo y participó parte.

1: Asistió no participó

4: Asistió parte del tiempo y participó ese tiempo.

2: Asistió parte del tiempo y participó poco.

5: Asistió todo el tiempo y participó todo el tiempo

ANEXO 2
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - FACULTAD DE EDUCACIÓN - DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
CORPORACIÓN EDUCATIVA "COMBOS"

"ACERCAMIENTO A LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS"

- Fecha: _____
- ¿Cuál es tu nombre? _____
- ¿Cuántos años tienes? _____
- ¿Dónde vives? _____ ¿Con quién vives? _____
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer? _____
- ¿Qué es lo que más te gusta de estar en la "Casa Combos"? _____
- ¿Qué es lo que menos te gusta de estar en la "Casa Combos"? _____
- En este espacio puedes dibujar o escribir acerca de cómo te sientes en la "Casa Combos" _____

ANEXO 3
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - FACULTAD DE EDUCACIÓN - DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
CORPORACIÓN EDUCATIVA “COMBOS”

“PERFIL DEL ESTUDIANTE”

Responde a los siguientes enunciados señalando con una X en la casilla correspondiente a la respuesta que

	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Expresa sus ideas ante las demás personas				
2. Cuando se siente agredido igualmente arremete a los demás				
3. Sus compañeros(as) respetan su palabra				
4. Sus problemas los soluciona a través de la palabra y el diálogo				
5. Para solucionar sus problemas necesita de la ayuda de un adulto				
6. Escucha a sus compañeros(as) cuando tienen algo que decir				
7. Cuando presencia un conflicto o pelea interviene para solucionarlo				
8. Entabla relaciones con las demás personas prevaleciendo el respeto mutuo				
9. En Combos recibe información sobre como cuidar y prevenir riesgos en el trabajo y en la calle				
10. Usa protección para desempeñar su trabajo				
11. Asiste a los encuentros educativos en la corporación (clases)				
12. Sus derechos y deberes están relacionados				
13. Asiste y participa de los espacios recreativos, deportivos y culturales que ofrece la institución				
14. Separa algún tiempo del día para descansar y recrearse				

consideres se acerque a la realidad del niño(a).

Fecha: Nombre:

Cuadro tomado de los anexos de la “Investigación evaluación de impacto del programa de atención integral a la niñez trabajadora” de la Corporación Educativa Combos, con la población de niño, niña, jóvenes y familias vinculadas.

ANEXO 4
UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA - FACULTAD DE EDUCACIÓN - DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
CORPORACIÓN EDUCATIVA "COMBOS"

"TABULACIÓN INFORMACIÓN REGISTRADA" Perfil del Estudiante							
Variable Encuesta	A	B	C	D	E	F	G
1	2	3	5	5	2	2	3
2	2	3	2	5	3	2	3
3	2	2	3	3	4	1	1
4	1	2	1	4	4	1	1
5	2	1	1	1	2	1	1
6	2	1	1	1	1	2	3
7	2	2	1	1	1	2	3
8	1	2	1	3	2	2	3
9	1	2	4	3	4	1	1
10	2	1	1	1	1	2	3
11	1	2	1	1	4	1	1
12	1	3	2	6	3	1	1
13	2	3	1	1	4	1	1
14	1	4	4	4	4	2	3
15	2	3	1	3	4	1	1
16	2	2	2	1	3	2	3
17	1	3	2	6	1	1	1
18	2	3	1	5	4	1	2
19	2	3	1	1	4	1	1
20	2	3	1	1	4	1	2
21	2	3	1	4	1	1	1
22	2	3	4	4	4	2	3
23	1	3	4	5	4	2	3
24	2	3	1	1	4	2	3
25	2	3	5	1	4	2	3
26	2	3	1	1	4	2	3
27	2	3	1	1	4	1	1
28	1	2	1	6	1	1	1

B) EDAD	
1	6 - 7 Años
2	8 - 9 Años
3	10 - 11 Años
4	Mayores de 12 Años

C) ESTRUCTURA FAMILIAR	
1	Padre, Madre, Hermanos (as)
2	Madre, Padrastro, Hermanos (as)
3	Padre, Madrastra, Hermanos (as)
4	Madre, Abuela, Hermanos (as)
5	Madre, Padrastro, Hermanos (as), Primos (as), Tios (as)

E) BARRIO EN QUE VIVE	
1	Manrique
2	Moravia
3	Boston
4	Otro

TRABAJO QUE REALIZA	
1	Vender
2	Acompañamiento
3	Ninguno

Perfil del Estudiante (Sumatoria)							
Variable Valor	A	B	C	D	E	F	G
1	9	3	17	13	6	15	13
2	19	1	4		3	13	2
3	0	16	2	4	3	0	13
4	0	8	4	4	16	0	0
5	0	0	2	4	0	0	0
6	0	0	0	3	0	0	0

Perfil del Estudiante (Porcentaje)							
Variable %	A	B	C	D	E	F	G
1	32	11	61	47	21	53	47
2	68	4	14	0	11	47	6
3	0	57	4	14	11	0	47
4	0	28	14	14	57	0	0
5	0	0	7	14	0	0	0
6	0	0	0	11	0	0	0

28	100%
9	X

$$9 \cdot 100 / 28 = 32\%$$

RECOLECCIÓN INFORMACIÓN

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	A	B	C	D	A	C	C	C	A	B	B	B	A
2	A	B	C	C	B	C	C	C	A	C	C	C	C
3	B	C	B	B	B	C	D	A	A	A	B	A	A
4	A	B	C	C	B	A	C	B	A	A	A	A	A
5	B	C	C	C	C	C	C	B	A	A	B	A	A
6	C	C	D	C	B	A	D	A	A	A	A	A	A
7	A	B	C	D	A	C	D	B	A	A	A	A	A
8	D	A	D	D	A	D	D	C	A	B	C	B	B
9	B	C	C	C	C	C	C	B	A	B	B	B	B
10	B	B	C	C	B	C	C	B	A	B	B	B	A
11	C	A	B	B	A	C	D	C	A	C	B	C	B
12	C	A	D	D	A	C	C	C	A	A	C	A	A
13	A	A	C	C	B	C	C	B	A	A	B	A	A
14	A	B	C	C	B	C	C	B	A	B	B	A	A
15	C	A	C	D	C	C	D	C	A	C	A	C	B
16	A	A	C	C	B	C	C	C	A	B	A	B	A
17	C	C	B	B	B	A	D	A	A	B	A	B	A
18	A	C	B	B	C	B	B	A	A	B	A	B	A
19	C	C	C	B	B	B	D	A	A	B	A	B	A
20	A	A	C	C	B	C	C	C	A	B	A	B	A
21	C	A	C	C	A	C	D	C	A	B	A	B	A
22	C	A	C	D	C	C	D	C	A	B	A	B	B
23	C	A	B	C	C	C	C	C	B	B	A	B	A
24	D	B	D	C	A	C	D	C	A	B	A	C	B
25	B	B	B	C	C	C	C	B	A	B	A	C	B
26	B	A	C	C	B	C	C	C	B	B	A	B	B
27	C	A	C	D	C	C	D	C	A	C	A	C	B
28	B	A	C	D	B	C	C	C	A	B	A	B	A

29	B	A	C	C	B	B	C	C	A	A	A	A	A
30	B	A	C	C	B	C	C	C	A	A	A	A	A
31	B	B	C	C	B	B	D	B	A	A	A	A	A
32	B	B	B	C	B	C	C	B	A	B	A	B	A

Variable Encuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A	9	15	0	0	7	3	0	5	30	10	21	11	22
B	11	10	7	5	17	4	1	10	2	18	8	15	7
C	10	7	21	19	8	24	18	17	0	4	3	6	3
D	2	0	4	8	0	1	13	0	0	0	0	0	0

Variable %	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
A	29	47	0	0	22	9	0	16	94	31	66	0	69
B	34	31	22	16	53	13	3	31	6	56	25	19	22
C	31	22	65	59	25	75	56	53	0	13	9	47	9
D	6	0	13	25	0	3	41	0	0	0	0	34	0

32	100%
9	X

$$9 \cdot 100 / 32 = 29\%$$

PARTICIPACIÓN							
Variable Encuesta	A	B	C	D	E	F	G
1	16	0	1	0	7	17	10
2	6	2	1	1	10	19	12
3	11	1	1	0	7	19	12

4	25	4	2	2	2	0	16
5	27	2	4	0	0	2	16
6	18	3	2	2	0	10	16
7	20	3	1	0	1	11	15
8	0	2	2	2	13	24	8
9	21	2	7	1	1	3	16
10	7	1	2	8	7	11	15
11	14	4	7	4	6	5	11
12	12	2	4	2	13	8	10
13	9	1	4	8	6	8	15
14	7	0	5	10	4	9	16
15	17	0	3	0	0	7	10
16	0	1	0	0	0	26	10
17	1	0	0	0	0	27	9
18	2	2	1	1	7	17	7
19	1	0	0	1	12	12	2
20	0	0	0	0	14	13	1
21	1	0	0	2	7	13	5
22	0	0	0	0	14	13	1
23	0	0	0	0	13	13	2
24	9	4	1	2	2	4	6

A	Asistió todo el tiempo y participó todo el tiempo
B	Asistió parte del tiempo y participó ese tiempo
C	Asistió todo el tiempo y participó parte
D	Asistió parte del tiempo y participó poco
E	Asistió no participó
F	No asistió
G	Acompañamiento

GRUPO PRIMERO

Variable	A	B	C	D	E	F	G
Cantidad	193	27	43	40	77	146	188
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	27	4	6	5	11	21	26

Variable	A	B	C	D	E	F	G
Cantidad	20	3	4	1	7	77	36
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	13	2	2	1	6	52	24

Variable	A	B	C	D	E	F	G
Cantidad	11	4	1	5	62	68	17
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	7	2	1	3	37	40	10

14 Alumnos
51 Días

$$14 \cdot 51 = 714$$

714 100
193 X

$$51 \cdot 100 / 193 = 27\%$$

GRUPO SEGUNDO Y TERCERO

Variable	A	B	C	D	E	F	G
Cantidad	172	17	61	20	7	159	121
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	31	3	11	4	1	28	22

Variable	A	B	C	D	E	F	G
-----------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------

Cantidad	56	22	24	4	8	160	44
Variable	A	B	C	D	E	F	G
%	18	7	8	1	2	50	14

13 Alumnos
43 Días

$$43 \cdot 13 = 559$$

559
172

100
X

$$92 \cdot 100 / 377 = 24\%$$

PARTICIPACIÓN GRADO SEGUNDO Y TERCERO							
Nº	A	B	C	D	E	F	G
1	12	1	2	0	0	17	10
2	8	1	11	0	1	13	9
3	22	1	3	0	0	7	10
4	24	0	4	0	0	5	9
5	11	1	3	10	1	10	7
6	9	1	6	1	0	16	10
7	6	0	5	3	2	19	8
8	7	1	3	3	2	14	10
9	11	3	5	0	0	14	10
10	16	2	0	0	1	14	10
11	17	2	9	1	0	4	10

12	16	3	4	1	0	7	10
13	13	1	6	1	0	19	8
14	7	5	2	0	1	10	5
15	3	3	3	1	1	17	4
16	3	0	5	0	0	20	4
17	3	1	1	0	0	21	6
18	7	4	2	2	3	11	3
19	10	1	1	0	0	16	4
20	12	0	1	0	0	15	4
21	7	4	4	0	0	12	5
22	2	0	2	1	2	20	5
23	2	4	3	0	1	18	4