

Barreras actitudinales que contribuyen en la exclusión escolar de las niñas entre los cinco y diez años en una Institución Educativa de Bogotá

**Laura Chacón Aguilar
Darma Shajara López
Jaime Andrés Rodríguez**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de enfermería
Bogotá D.C.
2017**

Barreras actitudinales que contribuyen en la exclusión escolar de las niñas entre los cinco y diez años en una Institución Educativa de Bogotá

**Laura Chacón Aguilar
Darma Shajara López
Jaime Andrés Rodríguez**

**Directora: María Teresa Buitrago Echeverri
Enfermera
Profesor asistente
Facultad de enfermería**

**Pontificia Universidad Javeriana
Facultad de enfermería
Bogotá D.C.
2017**

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

1.1. ANTECEDENTES

1.2. JUSTIFICACIÓN

1.3. SITUACIÓN PROBLEMA

1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.5. DEFINICIÓN OPERATIVA DE TÉRMINOS

1.5.1. Infancia

1.5.2. Educación

1.5.3. Exclusión

1.5.4. Exclusión educativa

1.5.5. Barreras

1.5.6. Barreras actitudinales

1.5.7. Barreras comportamentales

1.6. PROPÓSITOS

1.7. OBJETIVO GENERAL

1.8. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

2. MARCO SITUACIONAL, DE REFERENCIA Y NORMATIVO

2.1. MARCO SITUACIONAL

2.2. MARCO DE REFERENCIA

2.2.1 Generalidades sobre inclusión – exclusión en el espacio escolar

2.2.2 Enfermería en el espacio escolar

2.3. MARCO NORMATIVO

2.3.1. MARCO NORMATIVO INTERNACIONAL

- 2.3.1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), 1948.
- 2.3.1.2. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 1960.
- 2.3.1.3. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979.
- 2.3.1.4. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989.
- 2.3.1.5. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, 1999.
- 2.3.1.6. Estado Mundial de la Infancia, 2006.
- 2.3.1.7. Foro Mundial sobre la Educación de Incheon, 2015.
- 2.3.1.8. Objetivos del Desarrollo Sostenible, 2015.

2.3.2 MARCO NORMATIVO NACIONAL

- 2.3.2.1. Constitución Política de Colombia 1991.
- 2.3.2.2. Ley General de Educación, 1994.
- 2.3.2.3. Código de Infancia y Adolescencia, 2006.
- 2.3.2.4. Disposiciones para Garantizar el Pleno Ejercicio de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 1618 de 2013.
- 2.3.2.5. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, Ley 1620 de 2013.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO

3.1.1. POBLACIÓN PARTICIPANTE

3.1.2. CRITERIOS DE UBICACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

3.1.3. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

3.1.4. ORGANIZACIÓN, SISTEMATIZACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

3.1.5. CONSIDERACIONES ÉTICAS

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS PARTICIPANTES

4.1.1. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES SEGÚN LOCALIDAD

4.1.2. DISTRIBUCIÓN DE LOS PARTICIPANTES SEGÚN TIPO DE VIVIENDA,
PROCEDENCIA, GRUPO ÉTNICO, PERSONAS CON LAS QUE VIVE.

4.2. HALLAZGOS RESPECTO DE LAS BARRERAS

4.2.1. CONDUCTAS Y COMPORTAMIENTOS

4.2.1.1. Agresión física y verbal

4.2.1.2. Comportamientos segregacionistas

4.2.1.3. Mirar mal y peleas

4.2.2. FRASES Y PALABRAS

4.2.2.1. Frases

4.2.2.2. Palabras

4.2.3. SENTIMIENTOS

4.2.4. PREJUICIOS Y ESTIGMAS

4.3. RECOMENDACIONES

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 RECOMENDACIONES

5.2 CONCLUSIONES

ANEXO A. CONSENTIMIENTO INFORMADO

ANEXO B. ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

ANEXO C. MATRIZ ANALITICA

LISTA DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Población en edad escolar- PEE. Página. 19

Gráfica 2. Participación de la población en edad escolar de 3 a 16 años por localidades. Bogotá, D.C. Año 2015. Página. 20

Gráfica 3. Tasa de deserción según sector. Bogotá D. C. Período 2010 – 2014. Página. 21

Gráfica 4. Población en edad escolar por rangos de edad. Bogotá, D.C. Período 2011 – 2015. Página. 22

Gráfica 5. Gráfica 5. Tasa de repitencia según sector. Bogotá, D. C. Período 2010 – 2015. Página. 23

Gráfica 6. Distribución de Estudiantes según Tipo de Vivienda. Página. 40

Gráfica 7. Distribución de Estudiantes según Procedencia. Página. 41

Gráfica 8. Distribución de Estudiantes según Grupo Étnico. Página. 42

Gráfica 9. Distribución de Estudiantes según Personas con las que Vive. Página. 43

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Distribución de Viviendas de las Estudiantes de una I.E.D. Página. 39

INTRODUCCIÓN

El presente estudio se realizó con el objetivo de conocer cuáles son las barreras actitudinales que generan situaciones de exclusión en algunas niñas en edad escolar, en un colegio de la ciudad de Bogotá. Por medio de dibujos y breves escritos las participantes narraron los pensamientos, sentimientos e ideas que tienen sobre cómo se sienten, lo que piensan frente a la convivencia con sus compañeras. Generalmente, no es común que los niños manifiesten sus experiencias sobre las vivencias propias de exclusión y convivencia escolar. Sin embargo, estas conductas se presentan frecuentemente. De acuerdo con esto argumentamos la necesidad de visibilizar sus experiencias, para apoyar la propuesta por una educación inclusiva y por implementar la estrategia de Escuelas Saludables, ya que como profesionales de enfermería, brindamos cuidado al colectivo desde la promoción de la salud.

La exclusión y el rechazo, así como las formas, y las causas de estas han sido históricamente diversas y complejas. Dentro del contexto escolar se convierten en conductas generadoras de barreras actitudinales para la convivencia, las cuales se manifiestan a través de expresiones y sentimientos de tristeza, entre otros. (UNESCO, 2012). Como consecuencia de estas, se presentan dificultades emocionales y conductuales en el espacio escolar, que generan una situación particular, donde surgen dificultades para la educación y la salud mental de los estudiantes, en relación al rendimiento escolar. En la mayoría de las alumnas con estas dificultades se presentan alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional. (Jadue Gladys, 2002).

Cada estudiante posee características cognitivo-afectivas y conductuales diferentes, no obstante, de manera general en las escuelas se establece una enseñanza enfocada a los niños/as desde un modelo de normalidad, donde se cree que no se presentan diferencias entre sí, en este modelo no se muestra la alteración, desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo, lo cual conlleva a que todas las niñas que por algún motivo presentan diferencias

o dificultades en relación a lo considerado normal, estén en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar.

A partir de esta investigación se identificaron las barreras actitudinales que eventualmente pueden propiciar procesos de exclusión y fracaso escolar, siendo estas causas parte de los procesos intrainstitucionales de esta I.E.D.

Es importante mencionar que las barreras actitudinales se conocen como aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones o estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad (Ley 1618, 2013).

En este estudio se presentaron las características de las barreras actitudinales, se expone la magnitud de esta situación y como esta se manifiesta en la convivencia escolar, así como los efectos, factores y determinantes sociales que en está intervienen; basándonos en que las barreras actitudinales son una conducta socialmente común y aceptada y muchas veces vista como un proceso normal en la convivencia social y escolar.

Es un estudio cualitativo con enfoque etnográfico, que consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes expresan: sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe (González y Hernández, 2003).

En el espacio escolar adquiere gran relevancia ya que la educación es un proceso cultural en el que niños/as y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad (Maturana, 2015).

Para la recolección y análisis de la información, empleamos una encuesta sociodemográfica, con el fin de caracterizar a la población. Como instrumento para la recolección de datos; aplicamos la observación participativa. La información se registró en diarios de campo. Obtuvimos datos de niñas entre los 5 y los 10 años de edad, por medio del dibujo y del diálogo con las investigadoras

e investigador, los participantes narran y describen sus experiencias en relación a la convivencia escolar. La mayoría de participantes manifestaron la presencia de conductas y actitudes como generadoras de barreras para su convivencia escolar. A partir de esta surgieron las diferentes categorías de análisis.

Dentro las categorías de comportamiento, las que mayor prevalencia tuvieron fueron las conductas de agresión verbal y física, así como las de exclusión y rechazo. En las categorías de frases y palabras, las más notorias fueron frases como “me miran mal” y “me dicen palabras feas”, en las de sentimientos se evidenció principalmente las categorías emergentes de sentirse mal y tristeza, y por último dentro de la categoría de estigmas y prejuicios surgió como única categoría la discriminación por el color de piel.

Finalmente se hacen las recomendaciones frente al tema, se utiliza el material aquí presentado para abrir camino a futuras investigaciones sobre las barreras actitudinales y de otro carácter que se puedan presentar en el espacio escolar, para que a partir de la identificación de estas se puedan tomar acciones y estrategias que permitan dar manejo a las mismas, se invita a reflexionar a las instituciones educadoras acerca de estas conductas comunes en la convivencia escolar.

1. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO.

1.1. ANTECEDENTES

El concepto de la educación como un factor fundamental para el desarrollo integral y sostenido de una sociedad supone diferentes aspectos, ya que las desigualdades sociales y económicas y la exclusión persistente, además de la falta de oportunidades de recibir una educación de calidad, guardan a menudo relación con estas desigualdades. En este contexto, se viene prestando una atención creciente a las disparidades y desigualdades, y a la lucha sistemática contra la exclusión en la educación. (UNESCO, 2012).

El principio de la igualdad de oportunidades educativas contempla el derecho a la educación, de tal manera no sólo debe estar a disposición de todos, sino que

además debe desempeñar un papel central en los avances hacia la creación de sociedades más inclusivas y justas, en relación con la idea de que si existe exclusión en un sistema educativo, éste no puede ser considerado un sistema educativo de calidad. (UNESCO, 2012).

En tal sentido, las formas, al igual que las causas, de la desigualdad y la exclusión persistentes son socio históricas y a su vez diversas y complejas. Ciertas diferencias entre las personas se convierten en aspectos determinantes de exclusión o inclusión, que interactúan unos con otros de distintas maneras para generar disparidades y desigualdades en los distintos contextos sociales, las relaciones entre educación, desigualdad y exclusión en la sociedad en general suelen determinar los patrones de desigualdad y exclusión en la educación, a partir de la cual se genera exclusión social. Sin embargo, la educación también puede ser un medio para reducir las desigualdades y la exclusión en la sociedad. (UNESCO, 2012).

Muchos de los actuales sistemas escolares formales se originaron en los comienzos del siglo XIX y se expandieron desde entonces, por lo que manejan conceptos antiguos de la sociedad y las personas. Sin embargo, no sólo se han modificado considerablemente desde entonces las maneras en que están organizadas las sociedades, sino que éstas experimentan transformaciones constantes. Por consiguiente, la reorientación de los sistemas educativos hacia sociedades más inclusivas y justas exige abordar la exclusión en sus diversas manifestaciones y a la vez ir dejando a un lado los conceptos antiguos profundamente arraigados sobre la educación y la sociedad. (UNESCO, 2012).

La exclusión educativa no significa solamente "niños no escolarizados", sino que contempla muchas formas y manifestaciones, en las que una persona puede ser privada de las perspectivas vitales necesarias para aprender. Por ejemplo, porque vive en condiciones impropias para la salud y el bienestar, al carecer, entre otras cosas, de vivienda, alimentación y vestimenta adecuadas, o en condiciones de desprotección o inseguridad. También estar excluido del ingreso en una escuela o un programa educativo, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje no responde a las necesidades educativas del estudiante, en relación con su forma de aprender, porque la lengua de instrucción y los materiales didácticos no son

los más claros , o porque el estudiante pasa por experiencias incómodas, negativas o desalentadoras en la escuela o el programa, como discriminación, prejuicios, intimidación o violencia. (UNESCO, 2012).

De aquí la importancia de reconocer a las personas que experimentan exclusión, a través de variables asociadas a esta, como la clasificación social que tienden a definir los contextos de la inclusión y exclusión en la educación, las categorías basadas en diferencias por sexo, nivel socioeconómico, actitudes, origen étnico, lengua, origen social, situación de los padres o lugar de residencia, entre otras, siendo estas generadoras de diferencias frente a las oportunidades educativas. (UNESCO, 2012).

Puede haber exclusión en el momento de ingresar a la enseñanza primaria, en el transcurso de ella o a su término, al ingresar en el primer ciclo de la enseñanza secundaria, en su transcurso o a su término, y así sucesivamente. También se puede producir entre la educación formal y la no formal, entre distintos tipos de escuela de secundaria o en la transición de un programa educativo a la vida comunitaria y en sociedad. (UNESCO, 2012).

Cada ámbito en el que se genera la exclusión se produce en un determinado contexto en el que viven las personas que experimentan exclusión. Por ello los procesos por los que se produce esta, son diferentes en cada ámbito (UNESCO, 2012).

En la educación colombiana se está transitando de un modelo de integración a uno de inclusión de los estudiantes, donde este concepto pretende dar respuesta a las condiciones particulares. En este sentido la inclusión tiene que ver con la atención de calidad, pertinencia y equidad a las necesidades comunes y específicas que los estudiantes presentan. Para que este se logre, ha sido necesario que poco a poco el sistema educativo defina y aplique conceptos éticos que permitan considerar la inclusión dentro de un contexto de derechos y de valores, lo que a su vez requiere implementar estrategias de enseñanza dinámicas e innovadoras que favorezcan una educación que toma en cuenta las diferentes maneras de aprendizaje y capacidades entre los estudiantes, permitiendo el desarrollo de diferentes oportunidades de acceso al conocimiento.(UNESCO, 2012).

La educación inclusiva pretende dar la posibilidad a las instituciones educativas, de tener a todos los estudiantes, independientemente de sus características personales o culturales. Se basa en el concepto, de que todos pueden aprender, en la medida en que el contexto educativo cuente con condiciones y permita abrir espacios de experiencias de aprendizaje significativas; donde todos los niños y niñas de una misma sociedad tengan las mismas condiciones de igualdad frente a la educación.(UNESCO, 2012).

De tal manera, la inclusión tiene relación con la construcción de una sociedad más democrática, tolerante y menos indiferente a esta situación y contempla los procesos de cambios educativos, siendo parte de una estrategia que permite abordar las causas y consecuencias de la exclusión, dentro del enfoque de una educación con igualdad para todos, considerando la educación como un derecho. (UNESCO, 2012).

El concepto de inclusión ha evolucionado frente a la idea que niñas, niños y jóvenes tienen derecho a la educación, lo que implica igualdad de oportunidades de aprendizaje en diferentes tipos de escuelas, independientemente de sus características sociales y culturales y de sus diferencias en las habilidades y capacidades para aprender, a través de esta se busca generar ambientes inclusivos en todas las escuelas. (Ministerio de educación nacional, 2007).

Sin embargo, existen necesidades educativas individuales, los cuales sirven de aprendizaje especial para el desarrollo personal de los niños; pero, no todos los niños se enfrentan a estos aprendizajes, todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso (Blanco, 2015).

Históricamente se han construido sistemas educativos definidos desde ideales de normalidad, lo que ha implicado la exclusión de todo aquello que no se ajusta a dicho ideal, por demás inexistente. Esta exclusión va acompañada generalmente de una vulneración de derechos que ha llegado incluso a no ser reconocida como tal, pues la sociedad ha tendido a normalizar unas formas privilegiadas de ser sujetos. (UNESCO, 2012).

1.2 JUSTIFICACIÓN.

Teniendo en cuenta que la niñez es aquella etapa de la vida en que los seres humanos inician su formación en cuanto a valores, actitudes y capacidades de desarrollo, establecen su personalidad y así mismo asumen conductas de socialización, donde se generan las relaciones con pares y se crean los paradigmas o estigmas sociales frente a los demás, es necesario indagar acerca del contexto social y el ámbito en el que se desarrollan los niños (Yubero, S).

En este sentido surge el interés de llevar a cabo una investigación en el ámbito escolar, con el ánimo de contribuir a la formación de seres humanos sin estigmas sociales y que a su vez no generen la aparición de situaciones que generan exclusión escolar y por ende fracaso escolar.

El significado de lo que realmente se entiende por fracaso escolar no es un concepto fijo, sino, cambiante. Es de vital relevancia abordarlo desde diferentes contextos: sociales, culturales y educativos, ya que es aquí donde entran en participación importantes aspectos a analizar, tales como lo son los factores múltiples a los que pueda responder en cada momento, como las dinámicas que lo generan; los criterios de excelencia social y escolar desde los que se define y certifica, como las consecuencias para los individuos (estudiantes), sus familias y, eventualmente para la sociedad (Escudero, J. 2005).

El fracaso escolar proyecta y visibiliza todo el entramado de relaciones que en cada contexto social, institucional y personal tejen los vínculos complejos entre la sociedad, los sujetos, la cultura, los saberes y la escuela como institución. El fracaso, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de éstos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría. Al menos, no en los términos y con las manifestaciones que podemos observar. Asimismo, el fracaso escolar no sólo es una realidad social y escolar fabricada (Escudero, J. 2005).

Por esta razón, siendo la educación un instrumento útil para formar a las personas desde su infancia y un derecho, cuyo propósito, según la Convención

sobre los Derechos del Niño, es desarrollar la personalidad, las aptitudes y las capacidades tanto mentales como físicas de los niños y las niñas hasta el máximo de sus posibilidades, es importante para nosotros abordar la educación escolar en esta etapa de formación, donde los niños y las niñas adquieren sus formas de pensamiento y actitudes sociales y personales frente a sus pares, en relación a la convivencia social.

Desde estas concepciones queremos abordar el espacio escolar y las relaciones entre las niñas, para indagar por las barreras actitudinales y conductuales que pueden surgir en este entorno y que conllevan a generar exclusión y fracaso escolar entre ellas en la escuela, para que una vez se conozcan, sea posible construir conjuntamente con la comunidad educativa, propuestas de intervención para eliminarlas y avanzar hacia espacios escolares más inclusivos (Escudero, J. 2005).

1.3 SITUACION PROBLEMA.

La exclusión es un fenómeno social, en la que una persona no logra beneficiarse de un espacio social, político, cultural y económico; además de no tener acceso a las situaciones que constituyen la vida diaria, tales como la relaciones interpersonales, participación en decisiones y en la creación de la cultura; por lo cual cuando se habla de exclusión se estaría mirando en qué medida no se tiene un lugar en la sociedad (Hernández, M. 2008).

El término de la exclusión se asociaba a las situaciones de pobreza económica o material, familias con un nivel económico bajo, cuya carencia de recursos les impedía satisfacer sus necesidades más básicas. En la actualidad sabemos que el fenómeno de la exclusión supera el concepto de pobreza y de desigualdad clásico, si bien en él todavía sigue siendo un aspecto nuclear, la dimensión laboral y económica, ya que las situaciones de vulnerabilidad a las que la población se halla expuesta se han incrementado como consecuencia de la quiebra del modelo de integración que se basaba en el empleo asalariado (Unicef, 2014).

Nuestro interés se centra en la población infantil, debido a que por lo general muchas de las capacidades físicas, emocionales y sociales se desarrollan en esta etapa, están en su plena evolución lo que generará mayor vulnerabilidad en términos de exclusión y barreras sociales (Secretaría integración social, 2015).

La idea de que la educación infantil es fundamental para el desarrollo integral y sostenido de una sociedad ha ganado terreno. La experiencia de muchos países demuestra que las desigualdades sociales y económicas y la exclusión persistentes pueden dar lugar a fragmentación social e incluso conflictos. Además, la falta de oportunidades de recibir una educación de calidad guarda a menudo relación con las desigualdades en la sociedad. En este contexto, se viene prestando una atención creciente a las disparidades y desigualdades en la educación, y a la lucha sistemática contra la exclusión en la educación (Unesco, 2012).

La exclusión infantil es un proceso complejo, de gran magnitud; una cuarta parte de todos los adultos manifiestan haber sufrido de exclusión infantil. Sin embargo, a pesar de las encuestas nacionales en varios países de ingresos bajos y medianos, faltan todavía datos acerca de la situación actual en muchos países (OMS, 2016).

La exclusión tiene gran variabilidad, de acuerdo a la edad, discapacidad, enfermedad, género y pertenencia o no a un grupo étnico. Todos los procesos de exclusión en la población infantil, se van manifestando poco a poco, generando el deterioro de la salud física y psíquica, pérdida en la cantidad y calidad de vínculos y relaciones sociales de los niños, maltrato, fracaso y abandono escolar.

De acuerdo con la UNICEF (2014), los estudios sobre exclusión en la infancia tienden a señalar la existencia de niños especialmente vulnerables, es decir, aquellos a los que se debería prestar especial atención porque sus condiciones sociales, educativas, sanitarias o económicas son frágiles y pueden conducirles a situaciones de exclusión social en un futuro.

Teniendo en cuenta cómo afecta la exclusión a las niñas, nosotros como grupo investigador, nos enfocamos en el aula de clase, desde las mismas estudiantes, cuando son separados del grupo por tener alguna singularidad en su físico, tez, peso, altura, porque se está aplicado en sus labores escolares, porque no se caen bien. Además, queremos considerar el vínculo entre las estudiantes y aquellas situaciones en las que evidenciamos que el maestro puede generar alguna forma de exclusión en el aula.

1.4 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Cuáles son las barreras actitudinales que contribuyen en la exclusión escolar de las niñas entre los cinco y diez años de una Institución Educativa en Bogotá?

1.5 DEFINICIÓN OPERATIVA DE TÉRMINOS.

1.5.1. Infancia.

Según la UNICEF (2005), la infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado, condición y a la calidad de vida de los niños.

1.5.2 Educación.

Según la UNICEF (2008), la educación no es un bien estático que debamos contemplar fuera de su contexto general; es un proceso en curso y posee un valor intrínseco en tanto que derecho humano. La gente no sólo tiene derecho a recibir una educación de calidad ahora, sino también a adquirir las competencias y el conocimiento necesarios para asegurar el reconocimiento y el respeto a largo plazo de todos los derechos humanos.

La educación es un facilitador de aprendizaje, la adquisición de conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos. Los métodos educativos incluyen la narración, la discusión, la enseñanza, la formación y la investigación dirigida (Kibasan, 2016).

La educación aparece como algo inherente a la especie humana a través de su historia con miras a garantizar la supervivencia del individuo y de la especie. En la educación se construyen y a través de ella se desarrollan individuos y sociedades (Unesco, 1973).

1.5.3. Exclusión.

Según la Organización de Naciones Unidas - ONU (2004) la exclusión es la existencia de grupos que tienen limitado el disfrute de las oportunidades económicas, sociales, culturales y políticas existentes en la sociedad que además, afecta a grupos culturalmente definidos y se encuentra inmersa en las interacciones sociales.

La exclusión está muy relacionada con los procesos que más se vinculan con la ciudadanía social, es decir, con aquellos derechos y libertades básicas de las personas que tienen que ver con su bienestar (Ramírez, 2008).

1.5.4. Exclusión escolar.

La exclusión escolar es un fenómeno, donde determinados niños y niñas son privados de aprendizajes esenciales, así como de las oportunidades que serían idóneas para lograrlos.

La exclusión escolar, entendida en un sentido amplio (más allá de la falta de acceso a la educación) afecta de manera muy significativa la vida y futuro de los niños y niñas. No solo impacta el nivel de ingreso de las y los futuros adultos, sino además repercute en la transmisión intergeneracional de la desigualdad, disminuye las probabilidades de procesos personales donde estén presentes elementos como la equidad, la autonomía y el empoderamiento (Antonio de Haro Mejía & Nélyda Solana Villanueva, 2011).

1.5.5. Barreras.

Las Barreras son todos aquellos factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes. Aparecen en relación con su interacción en los diferentes contextos: sociales, políticas, institucionales, culturales y en las circunstancias sociales y económicas (Comisión de Política Gubernamental en Materia Derechos Humanos, 2013).

1.5.6. Barreras Actitudinales.

Las barreras actitudinales son aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el acceso en condiciones de igualdad de las personas a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad (Ley 1618, 2013).

1.5.7. Barreras comportamentales

Las barreras comportamentales son aquellas conductas, comportamientos y miradas agresivas, brusquedad, que obstaculizan y limitan el acceso a condiciones de igualdad a los espacios, objetos, servicios y en general a las oportunidades que ofrece la comunidad.

1.6 PROPOSITOS

1. Motivar a otros estudiantes y profesionales de enfermería para que a partir de investigaciones posteriores, contribuyan a la creación y adecuación de espacios educativos que promuevan la inclusión social de las niñas de 5 a 10 años en el espacio escolar, por medio de diferentes herramientas educativas y sociales que fomenten su desarrollo en igualdad de condiciones.
2. Incentivar el desarrollo de estrategias educativas, para que junto con las niñas se trabajen en las situaciones que crean barreras generadoras de exclusión y rechazo.
3. Conocer cuál es la situación de exclusión a partir de las barreras actitudinales que surgen en el ámbito escolar.

1.7 OBJETIVO GENERAL

Identificar la barrera actitudinales que contribuyen en la generación de exclusión escolar de un grupo de niñas entre los 5 a 10 años, en una institución de básica primaria de Bogotá y a partir de estas proponer estrategias de intervención.

1.8 OBJETIVOS ESPECIFICOS

1. Caracterizar la población que participará en el estudio según edad, grado escolar, etnia, localidad, tipo de vivienda, procedencia y composición del núcleo familiar.
2. Reconocer las barreras actitudinales presentes en el espacio escolar entre las niñas de 5 y 10 años que pueden generar exclusión escolar.
3. Esbozar posibles estrategias de intervención a partir de los resultados obtenidos.

2. MARCO SITUACIONAL, DE REFERENCIA Y NORMATIVO.

2.1. MARCO SITUACIONAL.

En la actualidad, la educación es uno de los determinantes sociales más importantes en el desarrollo de las niñas, los niños y los jóvenes, y su importancia se refleja en que acceder a ella en igualdad de oportunidades es un derecho fundamental, como lo expresa la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989). En Colombia, y en muchos países de América latina y del mundo, persisten y se profundizan las inequidades y las exclusiones en el sistema educativo. Lo anterior no solo se le atribuye al sistema, ya que se reconoce que éste puede ser fuente de exclusión, principalmente, por fallas en los procesos educativos. En consecuencia, en los últimos diez años, ha surgido la pregunta sobre la exclusión en la escuela, que empieza a tratarse en las políticas internacionales y nacionales de educación (UNESCO, 2003; Colombia, Ministerio de Educación Nacional, 2006).

En Colombia como en el resto de América Latina, la exclusión escolar es una realidad, es un problema que reclama respuestas por parte del gobierno y la sociedad.

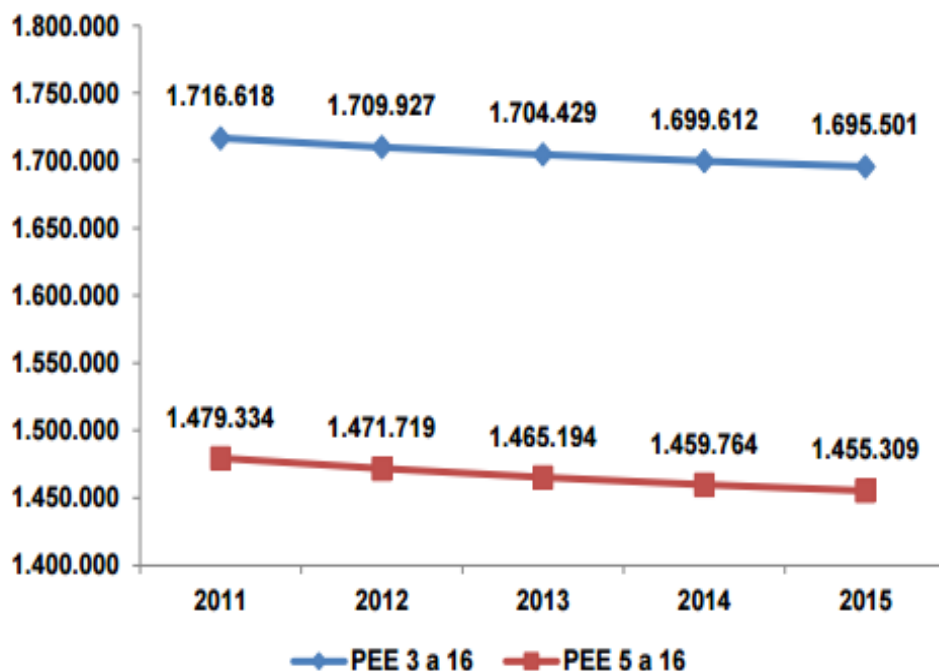
La exclusión escolar se manifiesta en los resultados del sistema, pero los indicadores cuantitativos tradicionales presentados por los gobiernos, al tratarse de mediciones promedio, ocultan las inequidades y las exclusiones que afectan a grupos poblacionales específicos. Es así como se limita el significado de exclusión al referirse a esta como falta de acceso, expresada en tasas de escolaridad para los diferentes niveles educativos. En El Informe del Estado Mundial de la Infancia

2009 (UNICEF, 2008), se observa que, aunque el acceso a la educación en Colombia es inferior al promedio de la región de América Latina, y no representa un problema crítico para el país. Pero si se revisaran los indicadores por el nivel de ingresos se evidenciaría la presencia de una importante estratificación social expresada en inequidad en el acceso; así, en Colombia, cuatro de cada diez niñas y niños que están por fuera de la escuela primaria se encuentran en el quintil más pobre (UNESCO, 2008).

Es de vital relevancia mencionar que la exclusión educativa no se reduce solo a la falta de acceso a la educación; ya que no sólo importa cuántos niños, niñas y jóvenes están por fuera, sino que también es importante la calidad de la educación que el sistema imparte. Esta se expresa en las trayectorias escolares no satisfactorias tales como el ingreso tardío, la repitencia de grados, la extra edad, el abandono o la deserción y la falta de pertinencia de los planes educativos frente a las necesidades y realidades de los escolares. En Colombia, estos problemas de calidad de la educación recaen en su mayor parte sobre grupos poblacionales vulnerables, en este caso en los niños, las niñas y los jóvenes en condición de pobreza económica (quienes tienen desventajas acumuladas e intergeneracionales), así como los pertenecientes a minorías étnicas (negros, indígenas, raizales, gitanos), los que presentan discapacidad, quienes viven en zonas rurales, de frontera o bien son víctimas del destierro y se encuentran en condición de desplazamiento forzado (Gaviria, 2010).

La Secretaria de Educación ofrece algunos datos relevantes acerca de la caracterización del sector educativo en el año 2015.

Grafica 1. Población en edad escolar- PEE

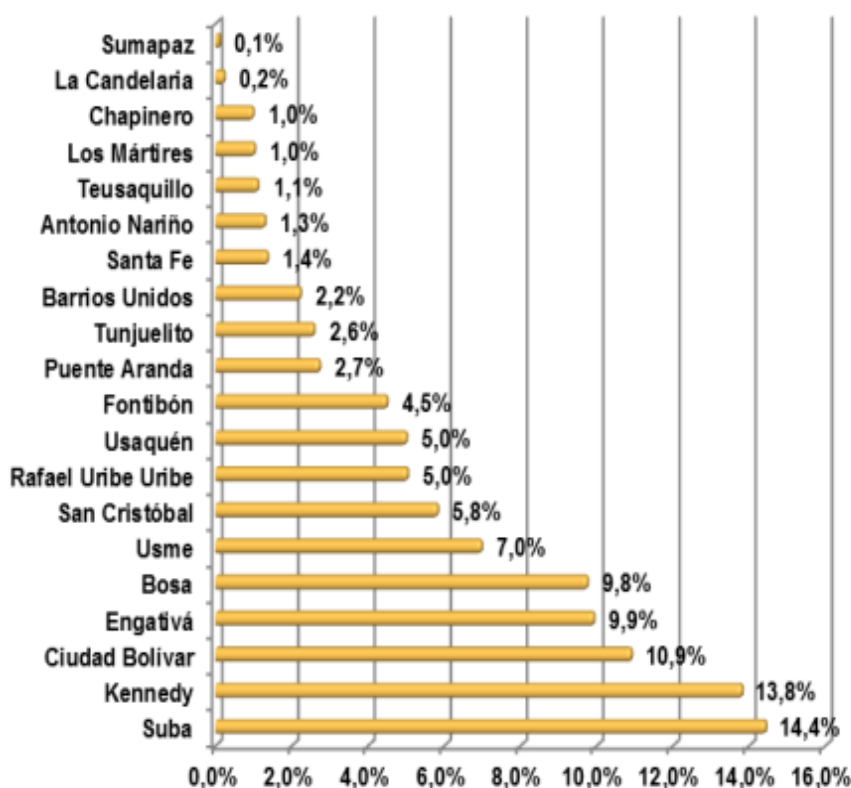


Fuente: proyecciones de población DANE – SDP. Caracterización del Sector Educativo Año 2015.

La población en edad escolar (PEE), corresponde a las niñas, niños y adolescentes entre 3 y 16 años a quienes se les debe garantizar el acceso a la educación y que por tanto solicitan cupos en el sector educativo.

Existe una tendencia decreciente entre los años 2011 y 2015, frente la que la garantía del acceso a la educación en edad escolar entre los 3 a 16 años.

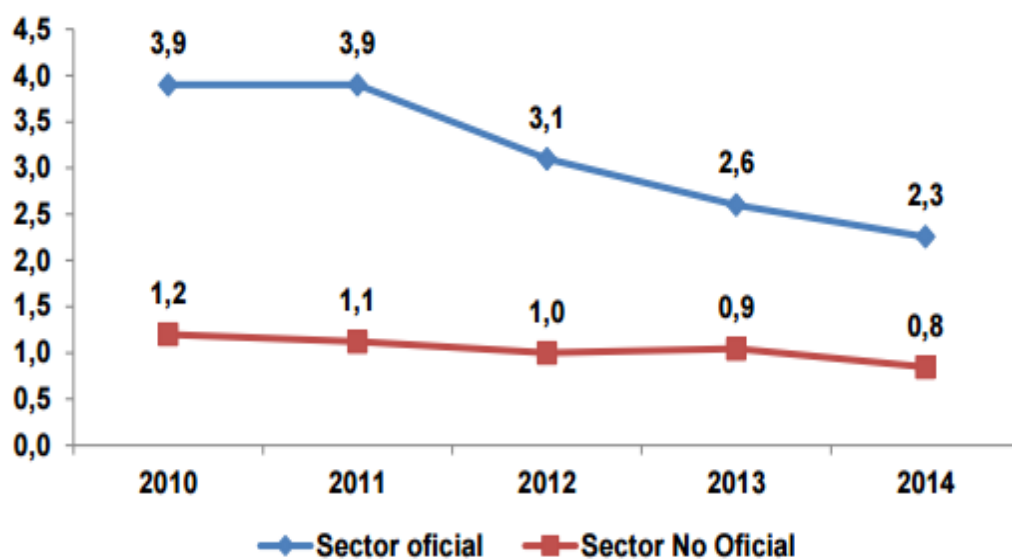
Gráfica 2. Participación de la población en edad escolar de 3 a 16 años por localidades. Bogotá, D.C. Año 2015



Fuente: proyecciones de población DANE – SDP. Caracterización del Sector Educativo Año 2015.

De acuerdo con la gráfica 2, la distribución de la población en edad escolar por localidades muestra alta concentración en Suba con 14,4% seguida de Kennedy con 13,8 %. Localidades como Rafael Uribe Uribe y Usaquén, solo representan un 5%, mientras que las localidades como Sumapaz y La Candelaria solo tienen 0,1% y 0,2% respectivamente de participación de la población entre los 3 y 16 años.

Grafica 3. Tasa de deserción según sector. Bogotá D. C. Período 2010 – 2014.



Fuente: Registro de Información Estadística SED año 2015. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo Gestión de Información. Caracterización del Sector Educativo Año 2015.

De acuerdo a la gráfica 3, vemos una tendencia decreciente de deserción escolar entre los años 2010 (3.9) al 2014 (2.3) en el sector oficial, mientras en el sector no oficial también tiene una tendencia decreciente pero más estable entre el año 2010 (1.2) y el 2014 (0.8).

Grafica 4. Población en edad escolar por rangos de edad. Bogotá, D.C. Período 2011 – 2015.

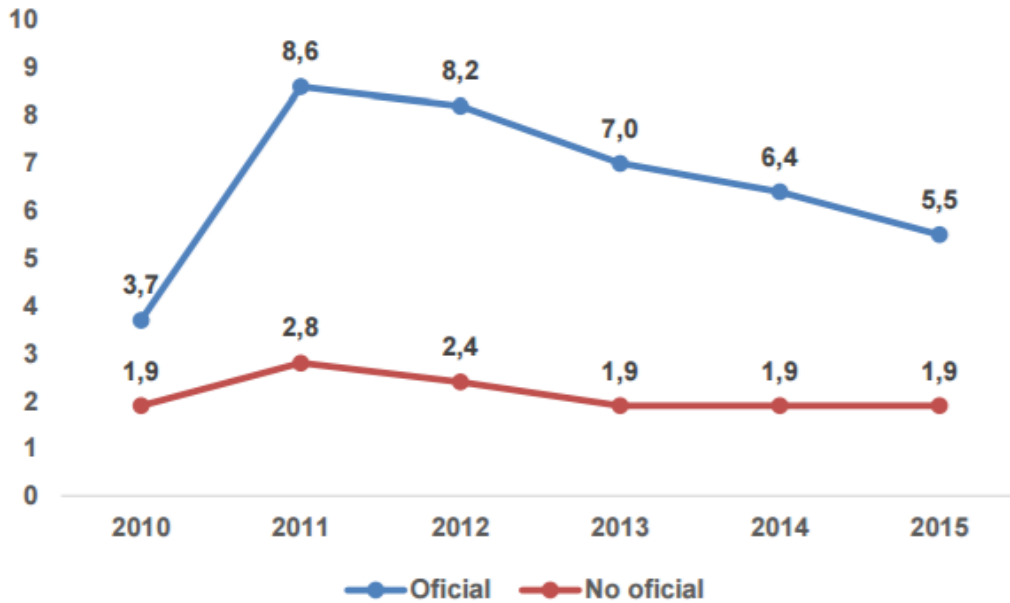
Rangos de Edad	2011	2012	2013	2014	2015
3-4 años	237.284	238.208	239.235	239.848	240.192
5 años	118.464	118.833	119.228	119.626	119.926
6-10 años	599.711	597.402	596.402	596.777	597.915

Rangos de Edad	2011	2012	2013	2014	2015
11-14 años	501.741	497.716	493.643	489.374	485.409
15-16 años	259.418	257.768	255.921	253.987	252.059
TOTAL	1.716.618	1.709.927	1.704.429	1.699.612	1.695.501
Variación anual	-0,47%	-0,39%	-0,32%	-0,28%	-0,24%

Fuente: proyecciones de población del DANE – SDP Elaboración y cálculos: Oficina Asesora de Planeación – SED. Grupo Gestión de Información. Caracterización del Sector Educativo Año 2015.

En esta gráfica, se puede observar que la tendencia de la población en edad escolar es decreciente, por grupos de edad ocurre un leve crecimiento del 0,3% en el rango de 3 a 5 años, de 6 años en adelante se presenta un decrecimiento de 0,5%. (Secretaría de Educación, 2015).

Gráfica 5. Tasa de repitencia según sector. Bogotá, D. C. Período 2010 – 2015



Fuente: Registro de Información Estadística SED año 2015. Cálculos: Oficina Asesora de Planeación – Grupo Gestión de Información. Caracterización del Sector Educativo Año 2015.

A través del decreto 1290 del 2009, se reglamentó la evaluación y promoción de los estudiantes en los niveles de básica y media, a su vez se estableció el máximo de repetición del 5%, este empezó a funcionar en enero de 2010, produjo cambios importantes frente al comportamiento de este indicador a partir del año 2011, a pesar de que el sector oficial registra tasas más altas en relación al sector no oficial, estas han venido presentando un comportamiento decreciente a lo largo del tiempo. (Secretaría de Educación, 2015).

De las estadísticas ofrecidas por El Ministerio de Educación Nacional, se observa que las causas estructurales de la deserción escolar, y en sí de la deserción académica en general, han sido identificadas (para fines de nuestra investigación, anexamos las asociadas netamente a la deserción en básica primaria) .Sin embargo, no hay referencia a nivel Distrital y/o Nacional, que muestre alguna investigación acerca de las causas de deserción escolar al interior de las instituciones educativas y/o de las aulas académicas que eventualmente pueden

provocar deserción estudiantil. De aquí surge la importancia de nuestra investigación, ya que son en los primeros años del individuo y los primeros años de escolarización, donde se deben generar estrategias preventivas para evitar que las personas deserten de los procesos académicos, pero para ello se deben identificar esas causas internas que eventualmente conllevarían a este tipo de fracaso escolar.

2.2 MARCO DE REFERENCIA

2.2.1. Generalidades sobre inclusión – Exclusión en el espacio escolar.

Si bien, las oportunidades no son las mismas para todos, debido al sistema educativo, los conceptos y la forma de educar dentro del espacio escolar también genera exclusión educativa, ya que esta exclusión es un proceso histórico, cultural, y social; que tiene lugar en las instituciones, a partir de sistemas ya establecidos, que en ocasiones generan la negación por la pluralidad humana. (Luque & Rojas, 2011).

La exclusión educativa en las instituciones, se hace evidente a través de la estigmatización, alteraciones en el rendimiento escolar, prácticas que generan situaciones divisorias, diferencias percibidas por parte de las niñas que generan exclusión y rechazo entre las mismas, silenciamientos y opresión en el espacio escolar, donde la exclusión representa una condición que responde a acciones que generan separación, delimitación y diferenciación; siendo esto el resultado de la construcción social por parte de las normas e instituciones que conocemos. (Luque & Rojas, 2011).

La exclusión educativa es un tema de interés y preocupación, que se pretende abordar en términos de educación inclusiva, la cual busca que todas las escuelas acojan a todos los niños y niñas sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras y brinde una educación en igualdad de condiciones, donde el sistema educativo cambie sus conceptos y contemple la diversidad en el desarrollo de sus planes y espacios escolares.

Sin embargo, este concepto no solo debe estar puesto en práctica por parte de las instituciones educativas sino además es necesario que sea fundamento en las

familias, donde se busca que el derecho a la educación sea reconocido, pero que además los niños y niñas aprendan a comportarse y desenvolverse en el espacio escolar en las mismas condiciones que los demás, para ser entendido como inclusión educativa. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

La educación inclusiva es un proceso que busca la aceptación de las diferencias de las personas. Por tanto requiere de aspectos como la humanización, respeto, participación y convivencia, siendo importante conocer cuáles son las barreras que interfieren e impiden estos procesos y el aprendizaje de algunas niñas y niños en el espacio escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Las barreras son aquellos obstáculos que dificultan o limitan el aprendizaje, la participación y la convivencia en condiciones de equidad, estas pueden ser de carácter político, cultural, didáctico o actitudinal entre otras (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Las barreras políticas tienen que ver con las contradicciones que existen en las leyes respecto a la educación de las personas y culturas diferentes, por un lado, hay leyes que contemplan una educación igualitaria para todos y, a su vez existen colegios de educación especial. Por otra parte, se consideran planes educativos iguales para todos, pero también se abordan adaptaciones en estos mismos. Este tipo de contradicciones de las políticas educativas, altera y hace confuso la construcción de escuelas inclusivas. Las disposiciones deben ser coherentes e igualitarias, entre las leyes existentes a nivel nacional para la puesta en práctica de las mismas. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En cuanto a barreras culturales estas tienen relación con los conceptos culturales construidos, donde prima el paradigma de la normalidad que subordina a quienes no cumplen con estos conceptos, generando prejuicios que derivan en procesos estigmatizantes para quienes son diferentes, siendo necesario el abordaje de la inclusión. (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

Las barreras actitudinales están relacionadas con aquellas conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas, que impiden u obstaculizan el

acceso en condiciones de igualdad de las personas a los espacios, objetos, servicios y en general a las posibilidades que ofrece la sociedad (Ley 1618, 2013). Actualmente se viene trabajando el tema de educación inclusiva con unos criterios básicos: el primero, el sistema educativo requiere movilizarse para actuar en medio de la diversidad; segundo, las diferentes condiciones de las personas pasarán de ser un problema a formar parte de la diversidad que le puede acontecer a cualquier ser humano; y tercero, es necesario que la igualdad sea considerada en un marco de equidad. Estas estrategias deben desarrollarse en conjunto con la política, para el establecimiento de normas y lineamientos que apoyan los procesos de inclusión; con la cultura, como un medio de relaciones sociales que se requiere para reconocernos como iguales y diferentes a la vez (Luque & Rojas, 2011).

Por tanto, el sistema educativo tendrá que realizar ajustes para avanzar en la formulación de propuestas educativas inclusivas, que reconozcan al otro y sean capaces de proponer alternativas educativas amplias, centradas en las capacidades de los sujetos, para educar en medio de la diversidad. (Luque & Rojas, 2011).

De tal manera que la educación inclusiva busca obtener un avance en la transformación de las políticas, las prácticas y la cultura del sistema en relación con la atención educativa de las personas y sus diferencias, desde un enfoque de derechos en relación con la educación inclusiva. Desde esta mirada, el Ministerio de Educación Nacional a través de los lineamientos de la política de educación inclusiva, busca crear y promover una cultura de respeto a la diversidad. Esta contribuye a cerrar brechas de inequidad, permitiendo la participación de toda la Sociedad (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

En contexto con las instituciones educativas se busca orientar y acompañar a los establecimientos educativos para la identificación de las barreras que impiden el acceso, permanencia y calidad del sistema educativo de los niños, niñas y jóvenes con necesidades o características educativas diferentes en su entorno. (Luque & Rojas, 2011).

2.2.2. Enfermería en el espacio escolar

La niñez es quizá la etapa de la vida más importante de un ser humano y durante esta etapa la gran mayoría de los niños y niñas son llevados a la escuela. Es en esta edad donde las capacidades de desarrollo y acumulación de aptitudes y actitudes son esenciales para la formación integral de la persona, así mismo es en la niñez donde se dan diferentes procesos, tales como formación de hábitos, creencias y competencias, que permitirán desarrollar el propio concepto de cada individuo como persona (Gallego, 2003).

Cuando se hace referencia a la profesión de enfermería casi siempre se le relaciona con el quehacer intrahospitalario. Esto hace que la labor de los enfermeros y las enfermeras se consigne solamente en un contexto en el que el profesional de enfermería ejerce su labor en el momento en el que los individuos se enferman y requieren cuidados. Pero más allá de sólo abarcar el espacio intrahospitalario, la enfermería como profesión ha trascendido y evidencia su importancia en diferentes espacios, tales como el familiar, el laboral y el escolar, entre otros.

Es importante destacar que los profesionales de enfermería que se encargan del cuidado de las personas en el espacio escolar gira en torno a la prestación de una atención de tipo integral a la comunidad educativa. Su objetivo es contribuir al pleno desarrollo y máximo bienestar físico, mental y social de todos los miembros de la institución, enfocando sus acciones principalmente en los niños y las niñas (Encinar, 2015).

Es por esto que los profesionales de enfermería juegan un papel relevante en el proceso educativo, ya que educar en salud es una tarea ardua, que requiere personas que eduquen de manera integral y continua. Los enfermeros y enfermeras están formados para enseñar a las personas a aprender y reaprender creencias y costumbres a las que a veces están acostumbrados, producto de las enseñanzas previas dadas por la familia y la sociedad a la que pertenecen. Educar en salud no solo es proporcionar información sobre los aspectos médico-clínicos inherentes a los problemas de salud, sino además en fomentar y estimular el desarrollo de actitudes críticas que permitan analizar los problemas existentes,

asumir responsabilidades y aprender a tomar decisiones, mediante distintos niveles de acción, que van desde la mera transmisión de la información hasta la reflexión y participación conjunta de los integrantes en dicho proceso (alumnos, padres, enfermeros/as y educadores) (González Jiménez, 2012).

Desde el sector de salud, es importante mencionar en relación con la educación, la estrategia que está llevando a cabo Colombia, la cual contempla el concepto de escuelas saludables. Esta es una estrategia de promoción y protección de la salud en el ámbito escolar, y un mecanismo donde se contemplan y articulan los intereses, objetivos y recursos multisectoriales principalmente los sectores salud, educación y ambiente con el fin de aumentar la capacidad y oportunidades de todos los miembros de las comunidades educativas para mejorar la salud, el aprendizaje, la calidad de vida y las oportunidades de desarrollo humano integral en igualdad de condiciones. (OPS ,2006).

En el contexto de esta estrategia, el mejoramiento de las condiciones de salud, la calidad de vida y la calidad de la educación, es un objetivo que tiene relación con la comunidad educativa. De tal manera, se habla de Escuela Saludable, cuando se promueven mejores condiciones de vida para todos los que hacen parte del sector educativo, donde las instituciones escolares contribuyen a la salud, el bienestar y el desarrollo humano de los integrantes de las comunidades educativas.

La Escuela Saludable es una estrategia que permite una mayor visibilidad y aplicación de objetivos comunes entre los sectores salud, educación, ambiente y otros sectores sociales, que tienen responsabilidades en la salud, la calidad de vida, la educación de calidad y el desarrollo humano, en términos de educación y condiciones igualitarias y favorables en el ámbito escolar.(OPS ,2006)

Un ejemplo en Colombia en cuanto a promoción de la salud lo encontramos en Bogotá desde 1997, donde a partir de la estrategia “Escuela Saludable”, despierta un gran interés por la salud, fomentando en la comunidad educativa, la adquisición de habilidades personales y sociales que conlleven a crear valores y actitudes positivas para la vida (OPS, 2006).

Escuela saludable en la institución educativa es un proyecto integral que busca incorporar al Proyecto Educativo Institucional los conceptos de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, con el fin de brindar a niños y niñas potencialidades para el aprendizaje de nuevas formas de pensar, sentir y actuar. Su objetivo es promover la formación y consolidación de la Escuela Saludable en el Distrito Capital, generando en cada Institución educativa un proceso de gestión y apropiación, orientado al mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad educativa, especialmente la de los escolares (OPS, 2006).

De tal manera, esta es una estrategia dirigida a la promoción y protección de la salud en el ámbito escolar, donde se articulan intereses, finalidades y recursos multisectoriales principalmente de los sectores salud, educación y ambientes, enfocados a aumentar la capacidad y oportunidades de todos los actores de las comunidades educativas para mejorar la salud, el aprendizaje, la calidad de vida y las oportunidades de desarrollo humano integral y sostenible. (OPS, 2006).

En el contexto de esta estrategia, el mejoramiento de las condiciones de salud, la calidad de vida y la calidad de la educación, tiene lugar en todas las instancias cotidianas de la comunidad educativa. Una institución escolar no se convierte en “Escuela Saludable” por designación oficial de las autoridades departamentales o municipales de salud o educación, sino por la decisión voluntaria de la comunidad educativa de promover mejores condiciones de vida para todos sus actores. Todas las instituciones escolares contribuyen siempre y de diversas maneras a la salud, el bienestar y el desarrollo humano de los integrantes de las comunidades educativas. (OPS, 2006).

2.3. MARCO NORMATIVO.

2.3.1. Marco normativo internacional.

2.3.1.1. Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH), 1948.

En el artículo 26 de la DUDH se postula: “la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz” (DUDH, 1948).

2.3.1.2. Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, 1960.

La Convención prelativa a la lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, está basada en los derechos de no discriminación e igual acceso y posibilidades de educación para todos. La discriminación la comprenden como toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza y, en especial: a) Excluir a una persona o a un grupo del acceso a los diversos grados y tipos de enseñanza; b) Limitar a un nivel inferior la educación de una persona o de un grupo; c) A reserva de lo previsto en el artículo 2 de la presente Convención, instituir o mantener sistemas o establecimientos de enseñanza separados para personas o grupos; o d) Colocar a una persona o a un grupo en una situación incompatible con la dignidad humana” (Unesco, 1960).

2.3.1.3. Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, 1979.

La Convención obliga a los estados en adoptar todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación. Más aún, el compromiso

apunta a asegurar condiciones de igualdad entre hombres y mujeres (Naciones Unidas, 1979).

2.3.1.4. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, 1989.

En el artículo 28 de la Convención nos hablan sobre del derecho del niño a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades, donde se implementa la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos, el desarrollo de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan y tengan acceso a la educación, a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos de enseñanza.

La educación del niño deberá estar encaminada a: a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

2.3.1.5. Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, 1999.

En la conferencia se establece que cada niño deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. En el texto de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establece que estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo y la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo (UNESCO, 1999).

2.3.1.6. Estado Mundial de la Infancia, 2006.

La publicación de este informe, coincide con el comienzo de la conmemoración de los 60 años de existencia de UNICEF. El informe arroja luz sobre muchas personas que viven en un mundo oculto o abandonado, un mundo donde existe la vulnerabilidad y la exclusión. Y nos pide que hablemos en favor de los derechos de la infancia y actuemos en nombre de aquellos que necesitan nuestra protección.

Se considera que un niño o niña está excluido con respecto a otros niños y niñas cuando se cree que corre el riesgo de no beneficiarse de un entorno que le proteja contra la violencia, los malos tratos y la explotación, o cuando no tenga posibilidades de acceder a servicios y bienes esenciales y esto amenace de alguna manera su capacidad para participar plenamente algún día en la sociedad.

El concepto de exclusión abarca la reafirmación de factores sociopolíticos que son la base de la discriminación y la desventaja dentro de la sociedad, y para garantizar la inclusión y la igualdad de oportunidades es preciso concentrarse firmemente en los procesos y agentes que constituyen las bases de la privación (Unicef, 2006).

2.3.1.7. Foro Mundial sobre la Educación de Incheon, 2015.

En el Foro Mundial de Educación se enmarca la “educación para todos” que se realizó en el año de 1990 en Jomtien y en el 2000 con Dakar. Afirmaban que “la educación está basada en los derechos humanos y la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística y étnica, y la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. Reafirmamos que la educación es un bien público, un derecho humano fundamental y la base para garantizar la realización de otros derechos. Es esencial para la paz, la tolerancia, la realización humana y el desarrollo sostenible. Reconocemos que la educación es clave para lograr el pleno empleo y la erradicación de la pobreza. Centraremos nuestros esfuerzos en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y los resultados del aprendizaje, dentro de un enfoque del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2015).

La educación inclusiva, la equidad, la erradicación de toda forma de discriminación, en especial las de género y la mejora en los aprendizajes son valores que fueron reafirmados enfáticamente en esta declaración, que define hacia el final la agenda próxima inmediata orientada a la elaboración del texto definitivo del Marco de Acción de la Educación 2030. (UNESCO, 2015).

2.3.1.8. Objetivos del Desarrollo Sostenible, 2015.

Representantes de 193 países adoptaron un compromiso, al aprobar los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible. Estos objetivos pretenden acabar con la pobreza, combatir la desigualdad y luchar contra el cambio climático desde el año 2016 hasta 2030, con el fin de lograr que los países y ciudadanos del mundo, emprendan un nuevo camino para lograr una vida digna para todos.

Dentro de estos objetivos se establece, garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Se velará porque todos los niños tengan una enseñanza primaria y secundaria completa, gratuita, equitativa y de calidad. Además, lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas; eliminando todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas en los ámbitos públicos y privados (Naciones Unidas, 2015).

2.3.2. Marco Normativo Nacional.

2.3.2.1. Constitución Política de Colombia 1991.

En el artículo 67 de la Constitución Política se contempla la educación como un derecho de la persona y como un servicio público que tiene una función social; en la que se busca permitir el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

Así mismo, dictamina que la educación será gratuita en las instituciones del Estado, y es deber de este velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física. También garantiza el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para

su acceso y permanencia en el sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2013)

2.3.2.2. Ley General de Educación, 1994.

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes.

Los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria buscan la formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista (MinEducación, 1994).

2.3.2.3. Código de Infancia y Adolescencia, 2006.

Este código tiene por finalidad garantizar a los niños, las niñas, los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y de la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna.

Busca establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes, garantizar el ejercicio de sus derechos y libertades consagrados en los instrumentos internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la familia, la sociedad y el Estado (República de Colombia, 2006).

2.3.2.4. Disposiciones para Garantizar el Pleno Ejercicio de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley 1618 de 2013.

Aunque el objetivo de la presente Ley está encaminado a garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, nos centraremos más en la definición sobre la integración que en la ley la expresan como un proceso que asegura que todas las personas tengan las mismas oportunidades, y la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción, mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de las personas (República de Colombia, 2013).

2.3.2.5. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, Ley 1620 de 2013.

El objetivo de esta Ley es contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural. Mediante la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, prevención y mitigación de la violencia escolar, se promueve el fortalecimiento de la formación ciudadana, el ejercicio de los derechos humanos de los estudiantes en los niveles educativos de preescolar, básica y media, prevenga y mitigue la violencia escolar.

Dentro de esta ley nos hablan del acoso escolar como una conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno. El acoso escolar tiene consecuencias sobre la salud, el bienestar emocional y el rendimiento escolar de los estudiantes y sobre el ambiente de aprendizaje y el clima escolar del establecimiento educativo.

Se busca promover el desarrollo de estrategias, programas y actividades para que las entidades en los diferentes niveles del sistema y los establecimientos educativos fortalezcan la ciudadanía activa y la convivencia pacífica, la promoción de derechos y estilos de vida saludable, la prevención, detección, atención y seguimiento de los casos de violencia escolar, acoso escolar y en el mejoramiento del clima escolar (MinEducación, 2013).

3. METODOLOGIA.

3.1. DISEÑO.

En nuestra investigación aplicamos un estudio cualitativo con enfoque etnográfico. Según Pita Fernández, S., & Pértegas Díaz, S (2002), la investigación cualitativa busca identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica, mediante registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas.

El enfoque etnográfico consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno los describe (González y Hernández, 2003).

En el espacio escolar adquiere gran relevancia ya que la educación es un proceso cultural en el que niños/as y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad (Maturana, 2015).

3.1.1. Población participante.

Noventa y cuatro (94) niñas entre los 5 a 10 años de los cursos de primero hasta quinto de primaria, de una institución educativa de la localidad Rafael Uribe Uribe de la ciudad de Bogotá, en el primer trimestre del periodo escolar del año 2017.

3.1.2. Criterios de ubicación y selección de los participantes.

La institución educativa fue escogida a comienzos del mes de febrero de 2017, esta es una institución educativa femenina, se habló con el Rector de la institución, quien después de conocer el proyecto, nos dio su aprobación, con el compromiso de entregar un informe de resultados a la institución.

Se tomaron los grados primero, segundo, tercero y quinto, un curso por grado respectivamente; no se tuvo en cuenta el grado cuarto, debido a que no tuvimos la aprobación por parte del director de curso. Dentro de estos cursos se escogieron las niñas que tuvieron la aceptación del consentimiento informado (anexo A) por parte de los padres y/o acudientes que dejaron participar a las estudiantes. Grupos que de acuerdo a la disponibilidad del colegio y los

profesores, permitieron ser incluidos para desarrollar la observación y las actividades con las niñas con consentimiento.

3.1.3. Procedimiento de recolección de la información.

El día 16 de febrero de 2017, se realizó una reunión de padres de familia en la institución con los respectivos directores de cada curso. Tomamos un tiempo de la reunión para explicar la temática y objetivo de nuestra investigación a los padres o acudientes de las estudiantes y estudiantes de los cursos escogidos, luego se utilizó una encuesta (Anexo B) que buscó caracterizar socio demográficamente a los participantes.

Sin embargo debido a la poca disponibilidad de tiempo durante la reunión, fue dispendiosa la orientación de ellos, muchos tuvieron dudas que aclaramos. Además, la inasistencia de algunos padres o acudientes, generó dificultades por lo cual decidimos enviar la encuesta y consentimiento informado a las casas con cada estudiante, para que los padres y/o acudientes lo pudieran volver a enviar al colegio ya diligenciados.

La información cuyas variables no fueron respondidas por los padres o acudientes, fue tomada de los registros que se encuentran en los informes individuales de las estudiantes.

Realizamos 5 jornadas cotidianas de observación por cada curso, para percibir las interacciones entre las niñas, que puedan referirse a barreras actitudinales, las cuales se registraron en diarios de campo.

Por otro lado, también empleamos el dibujo y la escritura para que las niñas nos contaran a través de estas herramientas cuales son las barreras actitudinales que perciben en el espacio escolar con sus compañeras, de tal manera en esta actividad las niñas realizaban el dibujo y a su vez escribían frases, palabras, y narraban cómo se daba dicha convivencia, en algunos casos en que las niñas solo realizaban los dibujos, las investigadoras y el investigador indagaba a las niñas sobre el significado y lo que querían expresar a través de este dibujo, luego de esto se escribía en la parte posterior de la hoja lo que la niña había referido, con el fin de posteriormente realizar el análisis de los datos obtenidos.

3.1.4. Organización, sistematización y análisis de datos.

La organización y sistematización de los datos, se realizó para las variables sociodemográficas una base de datos en Excel. Los hallazgos se presentan en tablas y gráficas de distribución de frecuencias.

Los registros de los diarios de campo, fueron transcritos en documentos de Word y posteriormente ordenados en una matriz analítica.

De igual manera, recolectamos información sobre barreras actitudinales con las participantes, en las cuales a través de dibujos, frases, palabras en una hoja las participantes describieran o ilustraran situaciones en las cuales hayan sido o no excluidos por una compañera, la haya mirado mal, no la hayan dejado jugar en una actividad o en un juego, hayan sido maltratadas o hayan maltratado verbal o físicamente a sus compañeras. Además para que la actividad no se enfocará solo en las barreras actitudinales que se presentaba en el salón, se les indico a las estudiantes que colocaran aquellas cosas buenas que veían en el salón y las buenas relaciones que tenían con sus compañeras.

Por otra parte con el curso quinto, se realizó otra actividad, debido a que en este curso se podría sacar mayor provecho en la identificación de las barreras actitudinales y que nos ayudarían en la investigación. La actividad consistió en el que a dos participantes se les daba una fruta, luego de que cada uno de los participantes se le asignó una fruta se les informó que debían hacer un círculo entre las participantes y luego con el juego de “tingo, tingo, tango”, el participante que quedaba con el objeto que rotaba tenía que levantarse y decir su fruta, la otra persona que tenía esa fruta también debía levantarse, entre las dos participantes debían decir que les gusta de otra persona (personalidad, físico, inteligencia, etc.), luego se les pidió que dijeran lo que no les gustaba y qué cosas podrían mejorar de la otra persona, las respuestas se podrían decir a través de palabras, frases o sentimientos. Hasta lograr opiniones de todos los participantes en el juego.

3.1.5. Consideraciones éticas.

La investigación se rigió por la Resolución Número 8430 de 1993, en la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud; y en la cual se insta que cada investigación en la que el ser humano sea sujeto de estudio, deberá prevalecer el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y su bienestar.

En la investigación se aseguró la participación voluntaria a través del consentimiento informado (Anexo B), el cual tenía que ser autorizado y firmado por los padres de familia o acudientes.

La investigación está sujeta a los criterios y principios científicos, éticos y de confidencialidad. Todo fue realizado bajo autorización de la Facultad de Enfermería y las directivas de la Institución educativa.

La información producto de las encuestas y dibujos por las estudiantes de la institución, se mantendrá bajo custodia del grupo investigador, hasta el momento que culmine y se presente la investigación.

La investigación no tiene ni representa riesgo para las participantes, no contempla beneficios de carácter económico a los participantes, únicamente los agradecimientos y por su contribución a hacer que la Institución educativa avance hacia la inclusión social.

4. RESULTADOS.

4.1. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DE LOS PARTICIPANTES

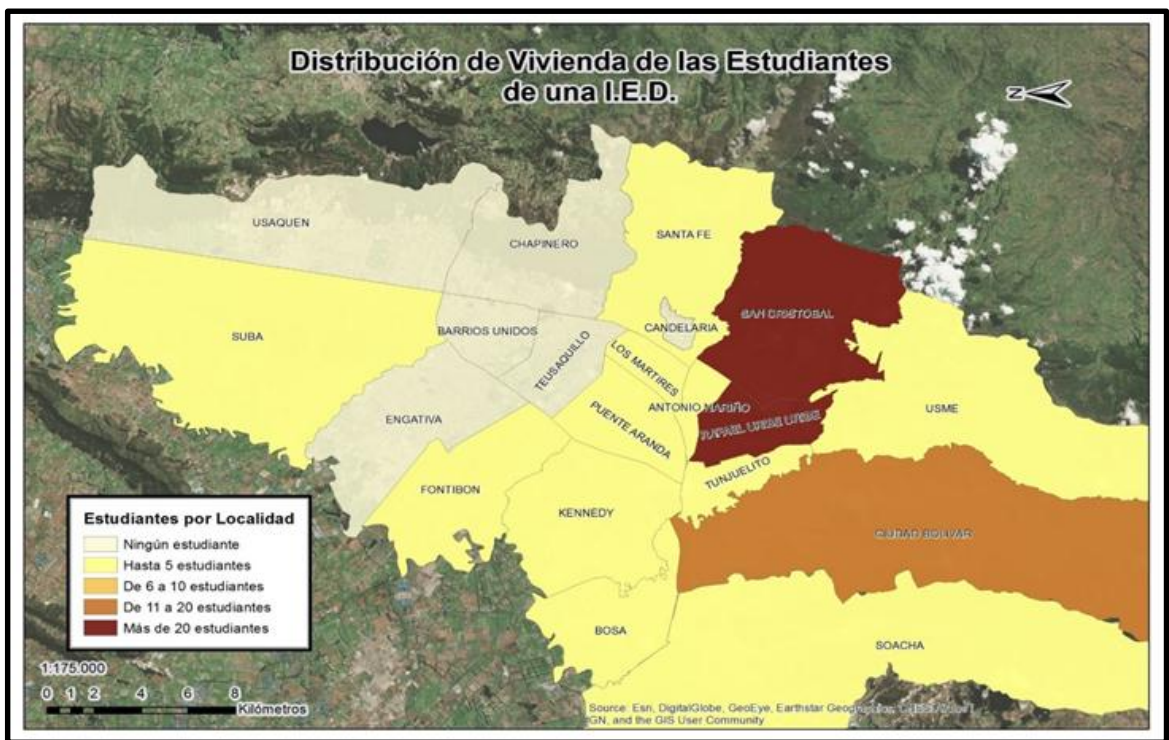
A continuación presentamos las principales características sociodemográficas que padres o acudientes a través de las encuestas aplicadas en el marco del proyecto suministraron al respecto de características sociodemográficas como: Localidad en la que vive la menor, procedencia, tipo de vivienda, tipo de propiedad de vivienda, grupo étnico al que pertenece, con quienes vive la menor.

4.1.1. Distribución de los participantes según localidad.

Del total de participantes en el estudio correspondiente a la identificación de barreras actitudinales que contribuyen en la exclusión escolar de las niñas entre los cinco y diez años, encontramos la siguiente distribución de características.

En el siguiente mapa se puede apreciar la distribución de los participantes de acuerdo a la localidad donde habitan.

Mapa 1. Distribución de Viviendas de las Estudiantes de una I.E.D.

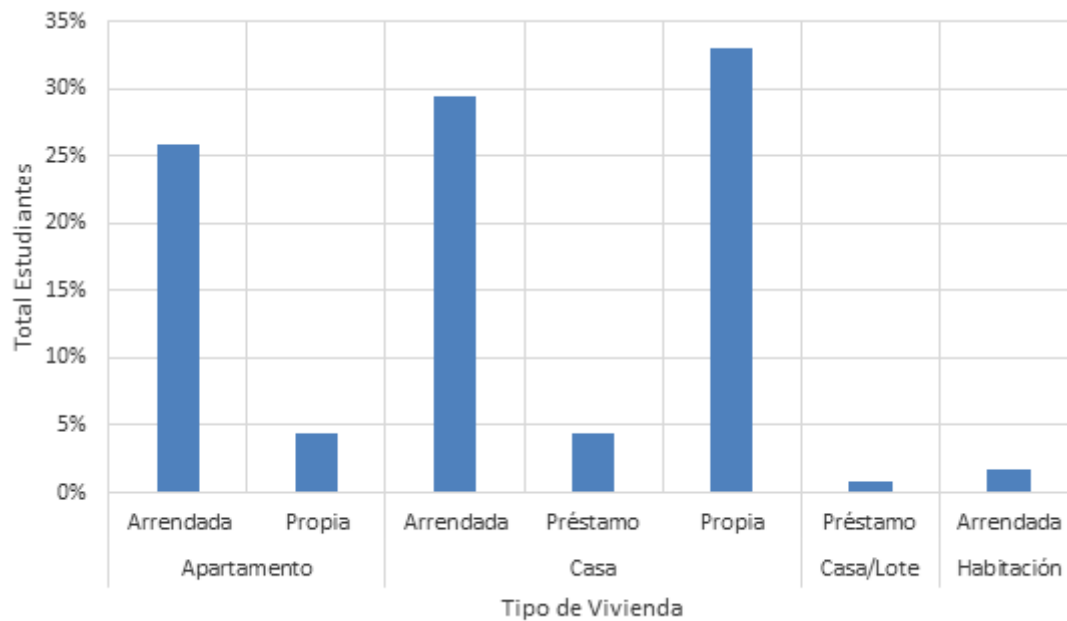


Fuente: Datos cartográficos del Censo Nacional DANE (2005), Datos de encuesta Sociodemográfica aplicada a padres y/o acudientes de las participantes (17/02/2017).

El Mapa 1 muestra que la mayoría de las estudiantes (más de 20), viven en la localidad de San Cristóbal y Rafael Uribe Uribe, seguidas de las estudiantes que viven en Ciudad Bolívar (de 11 a 20) y en menor proporción las localidades de Suba, Fontibón, Santafé, Los Mártires, Puente Aranda, Kennedy, Tunjuelito, Usme, Bosa, y el municipio de Soacha (hasta cinco estudiantes).

4.1.2. Distribución de los participantes según tipo de vivienda, procedencia, grupo étnico, personas con las que vive.

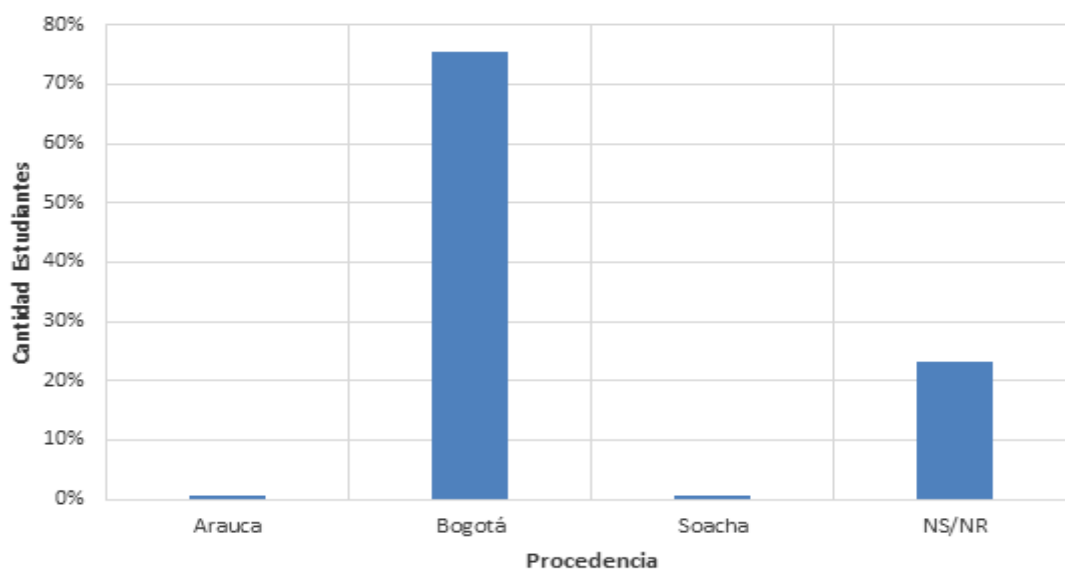
Grafica 6. Distribución de Estudiantes según Tipo de Vivienda



Fuente: Datos de encuesta Sociodemográfica aplicada a padres y/o acudientes de las participantes (17/02/2017).

La Figura 5 refleja que el 31% de las estudiantes viven en apartamento, de las cuales 26% viven en arriendo, mientras que 5% de ellas viven en apartamento propio. En contraste, 66% estudiantes viven en casa, de los cuales 29% viven en arriendo, 4% viven en casa prestada, y 33% viven en casa propia. Por otro lado, hay una estudiante que vive en casa/lote prestado (1%), y dos estudiantes que viven en habitación arrendada (2%).

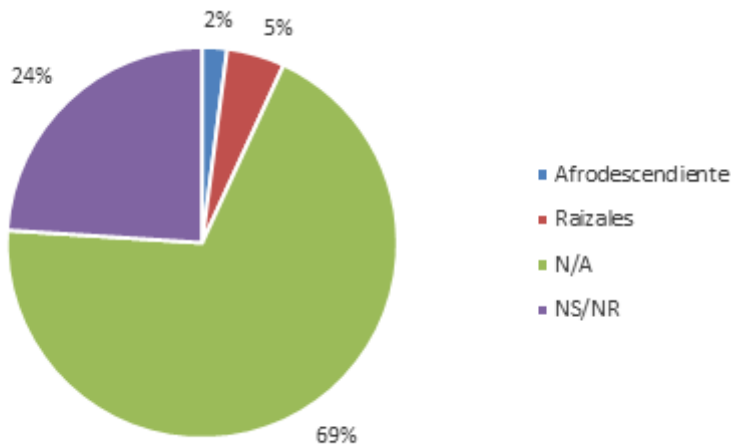
Grafica 7. Distribución de Estudiantes según Procedencia



Fuente: Datos de encuesta Sociodemográfica aplicada a padres y/o acudientes de las participantes (17/02/2017).

De acuerdo a la Figura 6, aproximadamente el 75% de las encuestadas son procedentes de Bogotá, y entre los datos conocidos, apenas se encuentran dos estudiantes (aproximadamente 2% de las encuestadas) procedentes de otros lugares del país: una estudiante proveniente de Arauca (0,7%), y otra estudiante proveniente del municipio de Soacha (0,7%).

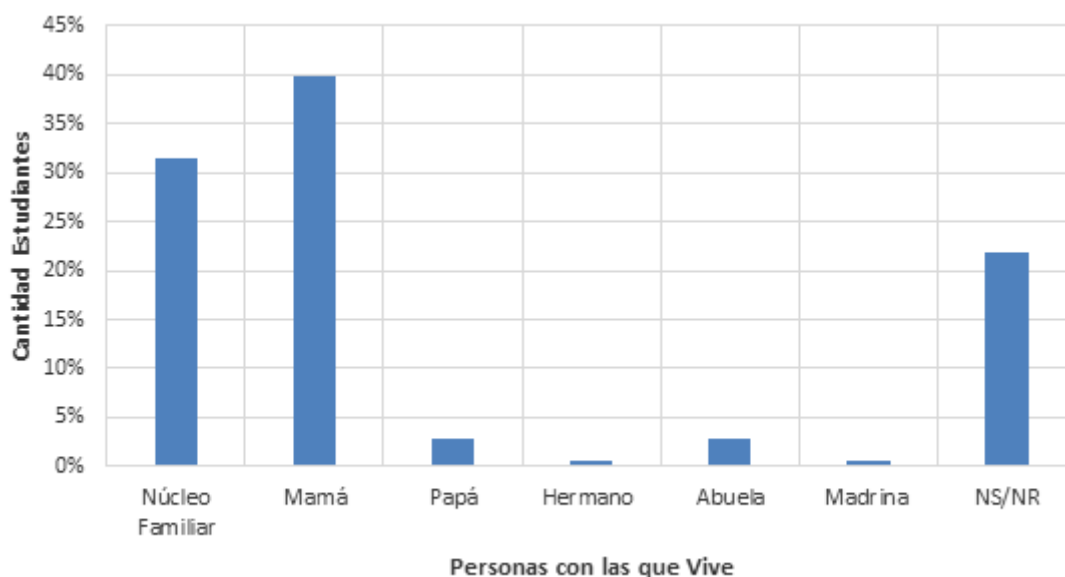
Grafica 8. Distribución de Estudiantes según Grupo Étnico



Fuente: Datos de encuesta Sociodemográfica aplicada a padres y/o acudientes de las participantes (17/02/2017).

La Figura 7 refleja que el 5% de las encuestadas (la mayor parte de las estudiantes) se sienten y/o pertenecen a los raizales. Frente al 2% de ellas que pertenecen al grupo étnico afrodescendientes. Por otro lado, llama la atención que el 69% de las encuestadas no respondieron a esta pregunta, lo cual se puede interpretar en base a dos posibilidades, no tienen o sienten pertenencia étnica o no entendieron la pregunta.

Grafica 9. Distribución de Estudiantes según Personas con las que Vive



Fuente: Datos de encuesta Sociodemográfica aplicada a padres y/o acudientes de las participantes (17/02/2017).

Al observar la Figura 8 se puede ver que hay una alta cantidad de estudiantes que viven con su madre (aproximadamente 40% de las estudiantes encuestadas). Por otro lado, las estudiantes que viven en núcleo familiar son aproximadamente 32%, y un 3% de estudiantes que viven con el papá, por lo cual, aproximadamente el 74% de las estudiantes vive con una o más personas del núcleo familiar (madre, padre, hermanos).

4.2 HALLAZGOS RESPECTO DE LAS BARRERAS.

A continuación describimos los hallazgos respecto de las barreras actitudinales que se evidenciaron en este estudio. Los resultados serán agrupados de acuerdo a la definición operativa del término de Barreras actitudinales según la Ley Estatutaria 1618 de 2013; en conductas y comportamientos, frases y palabras, sentimientos, prejuicios y estigmas, las cuales se tomaron como categorías preestablecidas y a su interior en algunos casos surgieron categorías emergentes que se usan para el agrupamiento de los resultados según lo arrojado en la matriz analítica de datos (Anexo C).

4.2.1. Conductas y comportamientos.

De acuerdo con las ilustraciones, frases y palabras expresadas por las participantes, una de las categorías de mayor importancia en la generación de barreras en el ámbito escolar son las conductas y comportamientos.

La conducta es un hecho natural en la vida psíquica; constituye el aspecto externo, funcional, de toda la estructura personal. Es el conjunto de manifestaciones propias de la persona, originadas de su peculiar y sustantiva estructura individual; en la conducta el sujeto proyecta lo que es, y de manera espontánea, como si se tratara simplemente de respuestas o de reacciones a determinados estímulos o acciones, condicionantes de modos característicos e invariables de la actuación (Ramón Ruiz Limón, 2007).

El comportamiento representa el ejercicio de la autonomía personal, de la posesión de una capacidad para auto determinar, cada uno sus acciones, pues el propósito del sujeto se plasma en acciones controladas por la voluntad siendo consecuencia de un reconocimiento previo, de una disposición afectiva anterior a la actuación (Ramón Ruiz Limón, 2007).

Los hallazgos que pudimos identificar de conductas y comportamientos que producen barreras, los agrupamos en las siguientes subcategorías:

4.2.1.1. Agresión física.

Dentro de las conductas y comportamientos que más manifestaron las participantes fueron la agresión física, donde sus compañeras son las que propician este tipo de situaciones. Una de las niñas en su relato comentó: 2F: “Me pegó una cachetada y me dejó morado” Otras niñas en su ilustración cuentan: 2T: “me han lastimado físicamente”, 1X: “me pego duro”.

Aunque este tipo de comportamientos puede ser común en todos los niños y niñas en todos los colegios no debería asumirse como “normal”, en Colombia la violencia física, ha sido temática constante. Según la UNICEF (2006) en el informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas dice que este tipo de comportamientos en los niños, se deben a que han sido expuestos a violencia por parte de compañeros, familia y al entorno en el que se desarrollan. Aunque este tipo de acciones van en contra de la Constitución Política en el Artículo 44 donde afirma que los niños serán protegidos contra toda violencia física o moral, esta ley

y los reglamentos internos de los colegios, han podido hacer poco para evitar la producción de este tipo de violencia.

Llama la atención que en las ilustraciones las niñas expresan una gran cantidad de acciones en las cuales han sido violentadas, “empujar, cachetadas, pellizcos”, los cuales pudimos evidenciar en las observaciones donde vimos que el maltrato se origina prioritariamente en los cursos de tercero y quinto, mientras los cursos más pequeños, estos tipos de violencia no son tan evidentes. Según una investigación de Colombia Aprende (2004), estos tipos de violencia suelen incluir conductas de diversa naturaleza burlas, amenazas, intimidaciones, agresiones físicas, aislamiento sistemático, insultos; tiende a originar problemas que se repiten y prolongan durante cierto tiempo; suele estar provocada por un estudiante, apoyado generalmente en un grupo, contra una víctima que se encuentra indefensa, que no puede por sí misma salir de esta situación.

Como mencionamos en el planteamiento de la situación problema, los estudios sobre exclusión en la infancia tienden a señalar la existencia de niños especialmente vulnerables, es decir, aquellos a los que se debería prestar especial atención porque sus condiciones sociales, educativas, sanitarias o económicas son frágiles y pueden conducirles a situaciones de exclusión social en un futuro (UNICEF, 2014). Sin embargo, esta situación se mantiene debido a la ignorancia o pasividad de las personas que rodean a los agresores y a las víctimas sin intervenir directamente en esta problemática.

4.2.1.2. Comportamiento segregacionista

Otra de las manifestaciones que encontramos en las ilustraciones de las niñas fue el comportamiento segregacionista. Algunas de las niñas nos ilustraron: 2C: “No me dejan jugar”, 3Q: “cuando quiero jugar con ellas no me dejan”. Esta manifestación se incorpora a una valoración diferencial entre los grupos de estudiantes, ya que uno es considerado mejor que el otro y esto conlleva a comportamientos diferenciales con uno u otro grupo, lo que instaura diferencias en el acceso a oportunidades y beneficios. (Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad, 2012).

En primera instancia en nuestras observaciones, no hay ningún tipo de segregación o rechazo entre las niñas. Sin embargo, a medida que fuimos conociéndonos con las niñas y generando más confianza, las niñas empezaron a ser más evidentes en este tipo de situaciones de que llevaban a la segregación de sus compañeras, en las que veíamos que algunas niñas evitaban otras, no dejaban jugar a algunas, se creaban grupos para fomentar la segregación de algunas de sus compañeras; como lo evidenciamos en las actividades donde las niñas nos ilustraban que: 5H: "me rechazan", 5D: "me rechazan en trabajos".

Por lo cual, como mencionamos anteriormente en el marco de referencia, estos son temas de interés y preocupación, que se pretenden abordar en términos de educación inclusiva, la cual busca que todas las escuelas acojan a todos los niños sin importar sus condiciones físicas, intelectuales, emocionales, lingüísticas u otras y brinde una educación en igualdad de condiciones, donde el sistema educativo cambie sus conceptos y contemple la diversidad en el desarrollo de sus planes y espacios escolares.

4.2.1.3. Mirar mal y peleas.

Otros tipos de conductas y comportamientos que nos mostraron las niñas, fueron las de mirar mal y las peleas, las niñas nos comentaban que por este tipo de situaciones habían niñas que se dejaban de hablar, se hacían en otros grupos para fomentar la exclusión, no se ayudaban en las clases y no dejaban que jugarán unas con las otras. 3R: "Cuando tengo clases de inglés los sábados me hace mala cara", 2M: "Mi compañera del salón me mira mal".

Aunque dentro de esta categoría evidenciamos que los niñas en las actividades ilustrativas colocaron varias situaciones que confirmaban la existencia de estas conductas y comportamientos, vemos que estas situaciones se entrelazan entre sí, una agresión verbal puede llevar a la agresión física, y a su vez esto genera que las compañeras no se hablen entre ellas y se produzca una exclusión entre las compañeras de las personas implicadas.

Muchos de estos comportamientos en los niños, se producen cuando las cosas no salen como lo desean, los niños pueden sentirse frustrados y enojados, este

enojo y frustración se convierte en agresión cuando los niños no han aprendido maneras de controlar estas emociones. También pueden pelear por celos, competencia o venganza con los amigos del colegio, otros pueden ser agresivos para obtener lo que desean: por ejemplo un juguete o llamar la atención; los niños pelean porque ven a otros pelear y más si ven a sus padres o a sus pares peleando o discutiendo, es probable que aprendan a hacer lo mismo. (Healthy and prevention services, 2010).

Todas las situaciones que promueven exclusión, la violencia, el mirar y pelear son una gran problemática, por lo que se requiere de aspectos que permitan identificar las barreras que interfieren en la humanización, respeto, participación y convivencia, y el aprendizaje de niñas y niños en el espacio escolar.

4.2.2. Frases y palabras.

4.2.2.1. Frases

Es importante mencionar que mientras algunas niñas escribían párrafos extensos acerca de vivencias que evidenciaban cómo se presentaban barreras actitudinales entre ellas y sus compañeras, muchas de las otras niñas usaban frases cortas y palabras concretas para describir sus vivencias. Por ejemplo, una niña escribió en el dibujo: 1F: “es que ella no me devuelve lo que me prestó”. Lo que podemos evidenciar es que a partir de esta frase corta, se evidencian barreras actitudinales generadoras de exclusión, a pesar de que no brindan grandes detalles de las situaciones y contextos en los que se desarrollan estas realidades.

4.2.2.2. Palabras.

En cuanto a las palabras que las niñas escribieron, encontramos: 3D: “Me dicen gorda, fea, mocosa”, 3U: “me dijo boba”. Son palabras que dentro de cada escrito de las niñas, trae consigo una dinámica de convivencia donde surgen barreras actitudinales que eventualmente pueden llegar a contribuir en la aparición de la exclusión escolar entre las estudiantes. Cabe mencionar que durante las observaciones participativas no se evidenciaron muchas de estas situaciones referidas por las niñas, sino que solamente se observaron el día de la actividad. A pesar de la brevedad de estas representaciones de la realidad de cada niña,

fueron suficientes para despertar diferentes tipos de sentimientos en el momento de la actividad, tales como alegría, felicidad y tristeza. Si bien, el objetivo central de la investigación es saber cuáles son las barreras actitudinales generadoras de exclusión, también es cierto que un gran número de estudiantes refiere sentirse bien en el entorno escolar, ser feliz en el salón y estar muy bien con sus compañeras.

4.2.3. Sentimientos

En las narrativas y dibujos de las niñas, fueron evidentes las expresiones y manifestaciones de sentimientos como, la tristeza, la humillación, el sentirse mal y la aversión. Estos sentimientos no se hicieron tan evidentes en las sesiones de observación participativa, sin embargo fueron más notorios en su lenguaje verbal y escrito, en las historias y vivencias que nos comentaban las niñas y a través de los dibujos, donde las participantes manifestaron que dichos sentimientos surgían en relación con la convivencia escolar, frente a situaciones y conductas como el ser excluidas de las actividades, de los juegos, ser rechazadas, ser víctimas de agresión verbal o física. En relación a esto, resaltamos algunas de las expresiones por parte de las niñas a través de los dibujos:

2A, 2O: “Me miran mal y me siento triste”, 2:” Mis amigas me hacen sentir triste”, 2K: “No me dejan jugar y me he sentido mal”, 2W. “Me sentí mal porque no me dejo jugar”, 3T: “desde entonces ella la persona que me apoyaba me rompió el corazón”, 3W: “me hacen sentir mal, diciéndome gorda, fea, mocosa, me humillan”, 5J: “ella es la que más me ha humillado porque siempre me molesta”, 5E: “me hace sentir mal cuando me hacen mala cara”.

La aversión es aquella emoción a través de la cual se genera rechazo, repugnancia o en algunos casos odio frente a algo o alguien. En general, lo que puede desencadenarse de esta emoción es el miedo o el pánico que provoca el otro o lo otro que se tiene frente a sí. (Dissabte, 2011).

Frente a esto, en la observación participativa se evidenciaba esta situación comportamental en las niñas, de tal manera que un día en una observación la profesora del salón mando a recoger unos materiales que habían utilizado en la

clase anterior, la profesora escogió una niña por fila, lo que conllevó a que algunas niñas miraran mal a esa niña o hasta le corrieran las mesas para intentar pegarle. En otra ocasión la profesora les permitió ir al baño a las niñas, nosotros estuvimos en la puerta del salón, al momento de regresar las niñas nos dieron abrazos, pero cuando paso eso empezaron a mirarse mal por quienes nos daban abrazos y se empezaban a mirar mal y a utilizar palabras de disgusto hacia las demás por llamar la atención de nosotros.

Desde el punto de vista psicológico, es una emoción que puede dar origen a otros sentimientos tal como el odio y la antipatía. La aversión produce el impulso de separarse de alguna cosa o persona. Donde este objeto o persona genera una emoción de rechazo, desprecio o irritación que causa un deseo de alejarse o destruirla. (Dissabte, 2011).

En ese sentido, en el espacio escolar sentimientos tales como la tristeza, el sentirse mal y la aversión pueden ser interpretados como la expresión por parte de las niñas frente a situaciones de exclusión o rechazo, los cuales generan barreras de tipo actitudinal para la convivencia de las mismas, puesto que estos sentimientos en el espacio escolar, son formas y conductas de relación social, asociados a factores emocionales y sentimentales.

Las formas, al igual que las causas de rechazo y exclusión han sido históricamente diversas y complejas. En el contexto escolar se convierten en barreras actitudinales para la convivencia, estas barreras se manifiestan a través de expresiones y sentimientos de tristeza, entre otros. (UNESCO, 2012).

Las dificultades emocionales y conductuales en el espacio escolar, se consideran una situación particular que genera dificultades para la educación y la salud mental de los estudiantes, en relación al rendimiento escolar. En la mayoría de los alumnos con estas dificultades se presentan alteraciones en su desarrollo cognitivo, psicomotor o emocional. (Jaude Gladys, 2002).

Cada estudiante posee características cognitivo-afectivas y conductuales diferentes, sin embargo, generalmente en las escuelas se establece una enseñanza enfocada a los niños/as bajo un modelo de normalidad, donde se cree que no se presentan diferencias entre sí, en este no se muestra la alteración,

desviación, déficit o lentitud en ningún aspecto de su desarrollo, lo cual conlleva a que todas las niñas que por algún motivo presentan diferencias o dificultades en relación a lo considerado normal, están en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar, sin embargo este riesgo no significa que sea retrasado o que tenga alguna incapacidad, el concepto de riesgo hace referencia a características personales o a circunstancias del medio escolar, familiar o social que predisponen a las niñas a situaciones negativas como la deserción, el bajo rendimiento, los trastornos emocionales, las alteraciones de la conducta y drogadicción, etc. (Jaude Gladys, 2002).

Así mismo, dentro de los factores de riesgo del estudiante están los déficits cognitivos, del lenguaje, atención lábil, escasas habilidades sociales y problemas emocionales y conductuales. Los factores de riesgo por parte de la escuela se refieren a aquellas características y circunstancias específicas asociadas a los docentes y actores del espacio escolar, como los prejuicios y las bajas expectativas de rendimiento, la imposibilidad para modificar el currículo, la falta de recursos y la dificultad en desarrollar estrategias educativas adecuadas, en lo cual influye la estructura, el clima organizacional y los conceptos del sistema escolar. (Jaude Gladys, 2002).

4.2.4. Prejuicios y estigmas.

La exclusión en el espacio escolar contempla entre otras muchas formas los prejuicios y estigmas, estos pueden generar discriminación.

Se habla de discriminación cuando ésta implica dar un trato de inferioridad o diferencia a una persona o grupo, por motivos que forman parte de su identidad individual y/o social, así como toda la distinción, exclusión o restricción que cause privación, perturbación o amenaza para una persona, en relación con sus derechos, donde uno de los motivos es la raza o etnia. (Ministerio de Educación Chile, 2013).

En relación con la discriminación, se encuentran los estereotipos y prejuicios, los cuales se construyen sobre las personas o situaciones, siendo los estereotipos los conceptos e ideas, ya sean negativas o positivas, frente a las personas, y los

prejuicios aquellos juicios u opiniones que se realizan sobre algo o alguien. (Ministerio de Educación, Chile 2013).

A través de los dibujos y narraciones hechas por las niñas, así como la manifestación verbal de situaciones de rechazo, discriminación y estigmatización, se puede identificar como estas ocurren frente a las diferentes características físicas y genéticas de una persona como lo es la raza, las cuales se evidencian en el momento en que una niña es rechazada por su color de piel, quien nos manifiesta, a través de su dibujo y narración: 3P: “a veces me hacen sentir mal por el color de piel o porque no les presto las cosas, y me peleo con niñas del salón por eso, siempre me decían negra, yo tengo una hermana y no nos quieren y yo me he sentido mal”. Esta situación es identificada también en el momento en que se conversa con la niña y se indaga acerca de cómo es la convivencia con sus compañeras, donde refiere “que ha sido señalada y burlada por su color de piel, que le gritan negra y algunas veces la dejan por fuera de las actividades”.

La discriminación y estigmatización promueve la exclusión social, lo cual se manifiesta a través de la falta de participación de las personas en los diferentes ámbitos, en este caso en el ámbito escolar, donde la discriminación y exclusión social en relación con la convivencia escolar están relacionadas, ya que la discriminación genera situaciones de rechazo y estigmas en el ámbito educativo, formando barreras de tipo actitudinal en relación con estas conductas de comportamiento entre las niñas. (Ministerio de Educación, Chile 2013).

La interacción y las relaciones interpersonales entre las personas así como la actitudes que se desarrollan respecto a los demás, están influenciadas en gran parte por el concepto que se tiene frente al otro; donde este concepto se establece y desarrolla a partir de factores afectivos, cognitivos y conductuales, en este espacio escolar se pudo observar cómo a partir del nivel cognitivo los pensamientos, estigmas y creencias influyen en la interacción y convivencia escolar de las niñas y a su vez a través de las acciones y comportamientos, son parte de la conducta de las niñas en relación con su convivencia, donde se manifiestan los prejuicios y estigmas sociales a la hora de interactuar entre ellas. (Ministerio de Educación, Chile 2013).

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

De la información brindada por los padres de familia y/o acudientes, se evidencia que la mayoría de las estudiantes (más de 40) viven en las localidades más cercanas, predominando San Cristóbal y Rafael Uribe, esta última es precisamente donde encontramos la institución educativa.

Dentro las categorías de comportamiento, las que mayor prevalecía tuvieron fueron las conductas de agresión verbal y física, así como las de exclusión y rechazo. En las categorías de frases y palabras, la más notorias fueron frases como me miran mal y me dicen palabras feas, en las de sentimientos se evidenció principalmente las categorías emergentes de sentirse mal y tristeza, finalmente dentro de la categoría de estigmas y prejuicios surgió la categoría de discriminación por raza.

Así mismo, a través de esta investigación podemos identificar como la interacción entre las personas así como la actitud que se tiene frente a los demás, principalmente se ven influenciadas por el concepto que se tiene respecto del otro; el cual se va formando en distintos ámbitos, como lo son el Cognitivo, el cual tiene relación con los pensamientos y creencias, el Afectivo que se refiere a los sentimientos y emociones y el Conductual que corresponde a las acciones y comportamientos, esta investigación nos permitió evidenciar como es la interacción de las niñas frente a dichos ámbitos y conceptos. (Ministerio de Educación, Chile 2013).

Las barreras actitudinales, interfieren en la convivencia escolar, por tal motivo en este estudio estas conductas fueron seleccionadas como categorías de análisis, frente a estas categorías de análisis se encontró con relación a las comportamientos, conductas como la agresión física, verbal, rechazo y exclusión, donde se identificó violencia física y verbal en la convivencia escolar.

A través del concepto de inclusión educativa se debe construir y fomentar la participación de todas las personas que tienen relación con la convivencia escolar, así mismo espacios donde cada maestro asuma responsabilidades para proteger la dignidad de todos sus estudiantes, siendo respetuosos, interviniendo ante situaciones discriminatorias o excluyentes, enseñando el valor de la diversidad y el respeto por las diferencias de cualquier tipo, fomentando la tolerancia y solidaridad en la convivencia entre sus estudiantes, lo cual requiere del ejemplo de los adultos y educadores en la vida cotidiana, donde se busque intervenir las conductas negativas y reducir las agresiones físicas, verbales, psicológicas, las conductas y comportamientos, así como las actitudes, sentimientos, expresiones, estigmas y prejuicios, frases, palabras que afecten la convivencia escolar.

Dentro de todo este contexto, En Colombia se contempla y se busca poner en práctica el concepto de inclusión educativa, sin embargo, el sistema escolar en algunas instituciones sigue siendo integrador, pero no inclusivo, teniendo en cuenta que integrar no es lo mismo que incluir. En tal sentido, una escuela o colegio puede tener dentro sus estudiantes personas que presenten condiciones o etnias diferentes, sin embargo esto no implica que existan las condiciones que les garanticen a dichas estudiantes igualdad de oportunidades para su aprendizaje, o que no sean víctimas de burlas o de un trato excluyente debido a sus características de aprendizaje y comportamiento diferentes, o su condición, cuando ocurre esto, y se generan ciertas barreras en esa convivencia escolar, no se da la inclusión educativa, debido a que esta inclusión se alcanza cuando es el sistema educativo el que se transforma para garantizar el acceso, e igualdad de oportunidades para todos las niñas, independiente de sus características y reconociendo a la educación como un derecho.

5.2 RECOMENDACIONES

1, Es importante que cada actor que esté a cargo del cuidado de las niñas y por supuesto que los profesionales que se encuentran en la comunidad educativa, vean la importancia que tiene propiciar un ambiente agradable en el aula académica y por consiguiente en el espacio escolar. Lo anterior, prestando gran

atención en la forma en la que las niñas interactúan con sus pares, atendiendo las posibles eventualidades que se puedan presentar, ya que ambientes escolares cargados de conflictos entre las alumnas, conlleva a posibles situaciones de exclusión y fracaso escolar.

El profesional de enfermería es de gran ayuda en este proceso, ya que direcciona estrategias que promueven la salud holística del colectivo escolar, cuidando de manera integral esferas física, mental y emocional. Identificando factores protectores y de riesgo e identificando y ayudando a identificar oportunamente problemas de salud escolar, entre ellos la salud emocional que se puede ver afectada con la aparición de barreras actitudinales.

2. Propiciar actividades académicas y lúdicas que estén enfocadas en la promoción de la salud de la comunidad educativa, dirigidas principalmente a las niñas de primaria. Lo anterior mediante la facilitación de estrategias que permitan una convivencia saludable entre las estudiantes, que eventualmente contribuirán a que mejoren los procesos académicos de las estudiantes, las dinámicas familiares, la comunidad educativa y evitando que se genere exclusión y eventualmente fracaso escolar.

3. La convivencia escolar no solo debe ser vista como una esfera que hace parte del ámbito social en relación con las relaciones interpersonales, sino además esta debe ser tomada en cuenta para los otros ámbitos en los que se desarrollan las niñas, es decir el emocional, psicológico, mental, social, afectivo, etc.; que a su vez tiene relación con los niveles de interacción y formación personal, como lo son el cognitivo, el conductual y el afectivo.

4. Estas conductas y situaciones se presentan comúnmente en el espacio escolar, sin embargo lo que pudimos evidenciar a través de esta investigación, es que muchas veces no se cuenta con la evidencia y conocimientos suficientes frente a estas, por lo cual consideramos que es necesario un mayor empoderamiento por parte de las instituciones educativas y sus actores, sin dejar a un lado la importancia de conocer cómo ocurre la convivencia en el espacio escolar, lo cual permitiría la identificación de barreras que surgen para esta, en relación con las

conductas, comportamientos y actitudes de las niñas, reconociendo que estas a su vez pueden ser generadoras de exclusión y rechazo.

5. La institución tiene que definir su Proyecto Educativo Institucional, de tal forma que se oriente a la selección de dichas estrategias, considerando que cada uno debe desarrollar aquellas que mejor respondan a sus necesidades y prioridades; cualquiera de estas estrategias requiere para garantizar su éxito, la máxima planificación y coordinación.

6. Hoy en día estamos ante un aumento en la producción de violencia, maltrato y generación de barreras en los colegios. Estas conductas agresivas o violentas que perciben los niños de parte de sus compañeros pueden pasar desapercibidas por el personal de la escuela, como también por algunos padres y maestros quienes consideran estos comportamientos típicos de la edad y que los ayudan a crecer. Por esta razón, los profesionales de enfermería deben cumplir un papel importante que conlleva en realizar acciones que contemplen la prevención, detección, y atención de aquellas situaciones que generen riesgo y maltrato infantil; realizando estas acciones de manera precoz e integral permitirá solucionar o detener el avance de este tipo de barreras y que de una manera u otra se mejore la convivencia escolar.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Bogotá. (12 de octubre de 2007). DECRETO 470. Obtenido de "Por el cual se adopta la Política Pública de Discapacidad para el Distrito Capital": www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=27092
- Boeree, G. E. (2011). 1902-1994. Obtenido de <http://instituto162.com.ar/wp-content/uploads/2014/05/20-Erik-Erikson.pdf>
- Blanco G, Rosa (2015). Hacia una escuela para todos y con todos, OREALC/UNESCO Santiago.
- Colombia, R. D. (1991). Constitución Política De Colombia. Obtenido de http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf
- DANE. (2005). RESULTADOS DEL CENSO GENERAL DE COLOMBIA: DANE. Obtenido de <http://www.ddhh-colombia.org/html/CENSOGENERALDEL2005.pdf>
- DUDH. (1948). Obtenido de: http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf
- Dissabte (2011). Psicología evolutiva. Aversión
- Díez, J. V. (2007). La educación para la paz y la no violencia. Obtenido de <http://rieoei.org/experiencias146.htm>
- Escudero, J. 2005. FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*. 1 (1). 1-3.
- García., I. G. (1998). PROMOCIÓN DE LA SALUD EN EL MEDIO ESCOLAR. *Revista Española de Salud Pública*.
- GEUZ. (S.F.). Programas y estrategias para la convivencia escolar. Obtenido de http://www.leioa.net/vive_doc/guia_convivencia_cast.pdf
- Hernández, M.(2008). Exclusión social y desigualdad. Universidad de Murcia, España. Obtenido de <http://www.um.es/documents/1967679/1967852/Libro-Exclusion-social-desigualdad-08.pdf/b3392fe8-ca07-44d4-8833-2a2124a3b190>
- Jadue, Gladys (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar. Instituto de filosofía y

estudios educacionales, facultad de filosofía y humanidades, universidad austral de chile, casilla 567, Valdivia, Chile. Obtenido de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=s0718-07052002000100012&script=sci_arttext

- Jo Walker, Caroline Pearce, Shaharazad Abuel-Ealeh, & Kjersti Mowé. (S.F.). Campaña Mundial por la Educación. Obtenido de La educación inclusiva para niños con discapacidad.: <http://www.campaignforeducation.org/docs/reports/Equal%20Right%20Equal%20Opportunity%20ES.pdf>
- Kottak, C. (2000). La cultura. Antropología cultural. Espejo para la Humanidad. Obtenido de <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/kottak-que-es-cultura.pdf>
- LUQUE PARRA, D. J., & LUQUE-ROJAS, M. J. (S.F.). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653) , 1 - 12 .
- Luque Parra, D.J, Luque Rojas, M.J (2011). Conocimiento de la discapacidad y relaciones sociales en el aula inclusiva. Sugerencias para la acción tutorial.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos, política de educación superior inclusiva.
- MinEducacion. (9 de febrero de 2009). Decreto 366 educación inclusiva. Obtenido de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf
- MinEducación. (30 de septiembre de 2013). Lineamientos de educación inclusiva del ministerio de educación. Obtenido de http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf
- Minsalud. (2007). Ley 1145; Sistema Nacional de Discapacidad (SND). Obtenido de https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/LEY%201145%20DE%202007.pdf

- Minsalud. (2009). Ley 1346. Obtenido de "CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD": <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/Ley%201346%20de%202009.pdf>
- Morgan, B. P. (julio de 2001). Organismo especializado de la OEA programa de promoción integral de los derechos del niño poder. La inclusión de la niñez con discapacidad. . Obtenido de http://www.iin.oea.org/Ninez_Discapacidad.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. SPADIES. 2015. Recuperado de <http://spadies.mineducacion.gov.co/spadies/JSON.html>
- Ministerio de educación nacional (2007). Educación para todos. Al tablero, el periódico de un país que educa y se educa. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-34417.html>
- MinEducación. (2004). "LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA 2002 – 2006". Obtenido de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articles-73383_documento_pdf.pdf
- Ministerio de educación, Gobierno de Chile (2013). Discriminación en el contexto escolar, Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Convivencia escolar. Tomado de <https://educrea.cl/discriminacion-contexto-escolar-orientaciones-promover-una-escuela-inclusiva/>
- OPS. SF. Experiencias Exitosas de Escuelas Saludables. La Estrategia Escuela Saludable en la ciudad de Bogotá. Recuperado de: http://www.paho.org/col/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=publicaciones-ops-oms-colombia&alias=585-experiencias-exitosas-bogota&Itemid=688
- OMS. (2001). Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Salud. Obtenido de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43360/1/9241545445_spa.pdf
- OPS (2006). Lineamientos nacionales para la aplicación y el desarrollo de las estrategias de entornos saludables. Escuela saludable y vivienda saludable.

- Presidencia Colombia. (27 de febrero de 2013). Ley 1618. Obtenido de "GARANTIZAR EL PLENO EJERCICIO DE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD".
- Pita Fernández, S. &. (2002). Investigación cualitativa y cuantitativa. Obtenido de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/2.Pita_Fernandez_y_Pertegas_Diaz.pdf
- Secretaria de integración social, 2015. Sector de integración social. Alcaldía Mayor de Bogotá. Obtenido de: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/30122015_DIAGNOSTICO_SECTORIAL_FINAL.pdf
- Social, C. (2013). Consejo Nacional de Política Económica y Social. POLÍTICA PÚBLICA NACIONAL DE DISCAPACIDAD E INCLUSIÓN. Tomado de: <http://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/poblacion-con-discapacidad/Paginas/166.pdf>
- Tamayo, N. Los paradigmas de la discapacidad a través de la historia de la humanidad. (2012). Bogotá, D.C.
- UN. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Obtenido de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcccconvs.pdf>
- UNESCO. (1960). Convención Relativa a la Lucha Contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza. Obtenido de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para todos. Obtenido de Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO. (2008). CONFERENCIA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN GINEBRA. Cuadragésima octava reunión. Obtenido de "LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: EL CAMINO HACIA EL FUTURO" : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICIE/General_Presentation-48CIE-4__Spanish_.pdf
- UNICEF. (2006). CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Obtenido de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

- UNICEF. (2013). ESTADO MUNDIAL DE LA INFANCIA. Obtenido de Niñas y niños con discapacidad: https://www.unicef.org/ecuador/SPANISH_SOWC2013_Lo_res.pdf
- UN. (2015). Objetivos del desarrollo sostenible. Obtenido de <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>
- UNICEF. (2014). Informe anual de Unicef. Obtenido de https://www.unicef.org/elsalvador/UNICEF_Annual_Report_2014_Spanish.pdf
- UNESCO (2012). Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura. Lucha contra la exclusión en la educación, Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002170/217073s.pdf>
- Valenzuela, J. A. (2015). Decadencia y auge de las identidades. Cultura nacional, identidad cultural y modernización. Tijuana, Baja California, México: El colegio de la frontera norte, A. C. tomado de: <https://books.google.com.co/books?id=KjUnCgAAQBAJ&pg=PT44&lpg=PT44&dq=identidad+individual+Simmel&source=bl&ots=hgkGnGrYbX&sig=rruZYIFCuFpg6cGT41peVP0t30Q&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwiVj9bhwtrMAhVJHh4KHZrnBPEQ6AEITDAH#v=onepage&q=identidad%20individual%20Simmel&f=false>
- Yubero, S. Capitulo XXIV Socialización y Aprendizaje Social. SF. Recuperado de: <http://www.ehu.eus/documents/1463215/1504276/Capitulo+XXIV.pdf>

Anexo A.

Consentimiento informado

Como estudiantes de Enfermería de La Universidad Javeriana y en cumplimiento de uno de los requisitos para optar al título profesional, hemos acordado desarrollar una investigación titulada: Barreras actitudinales que contribuyen en la exclusión escolar es niñas entre cinco y diez años.

El desarrollo de la investigación requiere de acuerdo a las consideraciones éticas el consentimiento informado.

De acuerdo a lo anterior presentamos a Ustedes padres de familia o acudientes, a quienes solicitamos su autorización para que permitan participar a su hija/s bajo su responsabilidad en esta investigación, que tiene como objetivo: Identificar barreras actitudinales que contribuyen en la exclusión escolar de las niñas entre los cinco y diez años de una Institución Educativa en Bogotá y proponer estrategias de intervención a partir de los resultados.

Después de presentar nuestro proyecto al Señor Erick Israel Ariza Roncancio Rector de la IED Liceo Femenino Mercedes Nariño, contamos con su aprobación para presentar a Usted como Adulto responsable de la menor estudiante, nuestra solicitud de permitir la participación de su hija/s en la misma, dada la relevancia del tema y el uso apropiado que puede hacer la institución con los resultados obtenidos, para avanzar en estrategias pedagógicas que permitan mayor inclusión social en el colegio.

Personas a cargo de la investigación: Darma López, Laura Chacón y Andrés Rodríguez (estudiantes de último semestre de enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana), María Teresa Buitrago E (Docente de enfermería de la Pontificia Universidad Javeriana).

La investigación se desarrollará a través de las siguientes actividades:

Diligenciamiento de encuesta por parte del adulto responsable de la menor: preguntas sobre datos sociodemográficos, para que Usted se sirva diligenciarla y entregarla al coordinador del curso. Diario de campo: Se trata de anotaciones que realizaremos los investigadores a partir de la observación de varias jornadas escolares en la cuales observamos cómo interactúan los niños en los espacios de clase y de recreación en la escuela. Talleres: en los cuales a partir de dibujos solicitaremos a los menores participantes que nos den a conocer las situaciones

en las cuales se sienten excluidos en el espacio escolar o mediante las cuales pueden haber generado exclusión con sus compañeros. Después de contar con los dibujos pediremos a los participantes que comenten lo que quisieron plasmar en ellos. Estos dibujos serán fotografiados, de igual manera se grabaran las apreciaciones de los niños sobre ellos. Este material se usará como información para la investigación manteniendo en todo caso el anonimato del participante para guardar la confidencialidad de su participación.

Los resultados de este estudio serán publicados como proceso de trabajo de grado y de formación académica; dicha información será compartida a los participantes y los adultos que autorizan la participación de los menores al igual que a la comunidad educativa del colegio, para que sus resultados sean usados a favor de las políticas de inclusión educativa en la institución.

Preguntas o contactos. En caso de tener preguntas acerca de esta investigación, puede comunicarse por correo electrónico a las direcciones:

dharma.lopez@javeriana.edu.co

Jrodriguez-l@javeriana.edu.co

laura-chacon@javeriana.edu.co; o al teléfono: 311 205 39 24

Esta es una participación voluntaria. La decisión de participar o dejar participar a su hija en esta investigación es completamente voluntaria. Usted es libres de participar o permitir participar a su hija, así como también de retirarse o retirar a su hija de la investigación en el momento que desee, sin que esto origine ningún castigo, o pérdida de beneficios que haya obtenido.

Beneficios: esta investigación no contempla beneficios de carácter económico a los participantes, únicamente los agradecimientos por su contribución a hacer que la Institución educativo avance hacia la inclusión social.

Consentimiento. De manera libre doy mi consentimiento para que mi hija bajo mi responsabilidad participe en este estudio.

Nombre de la participante

Curso al cual pertenece _____

Nombre del adulto responsable

Firma de adulto
responsable_____

CC No. _____

Fecha _____.

Firma de investigador, fecha.

Firma de investigador, fecha.

Firma de investigador, fecha.

Anexo B.

Proyecto Investigación “Barreras actitudinales y comportamentales que contribuyen en la exclusión escolar es niñas entre cinco y diez años.”

DATOS SOCIODEMOGRAFICOS

1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre/s: _____

Apellidos: _____

Edad en años cumplidos: _____

Curso: _____

2. CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación encontrará seis preguntas que tienen varias opciones de respuesta, por favor solo marque una opción.

1. Localidad en la que vive la menor:

- a. Rafael Uribe Uribe
- b. Ciudad Bolívar
- c. Candelaria
- d. Antonio Nariño
- e. Otro ¿Cuál? _____

2. Procedencia:

- a. Bogotá
- b. Otro ¿Cuál? _____

3. La menor vive en:

- a. Casa

- b. Apartamento
- c. Habitación

4. La vivienda es:

- a. Propia
- b. Arrendada
- c. Préstamo

5. Grupo étnico al que pertenece:

- a. Raizales
- b. Indígenas
- c. Afrodescendientes
- d. Palenquero
- e. Rom

6. ¿Con quiénes vive la menor en la misma casa? (escriba solamente el nombre y el parentesco que tiene cada integrante de la casa con la niña, o si lo desea solo el parentesco).

Nombre (Solamente)	Parentesco con la niña

CIERRE DE LA ENCUESTA

Muchas gracias por su colaboración, si tiene alguna inquietud no dude en contactar a los investigadores.

Dharma Shajara López Soba: Darma.lopez@javeriana.edu.co

Jaime Andrés Rodríguez La Rotta: Jrodriguez-l@javeriana.edu.co

Laura Stefany Chacón Aguilar: laura-chacon@javeriana.edu.co

Muchas Gracias por su colaboración

ANEXO C. MATRIZ ANALITICA

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	CATEGORIAS EMERGENTES	DIBUJOS (RECOLECCIÓN DE DATOS) - DIARIOS DE CAMPO
<p>CONDUCTAS Y COMPORTAMIENTOS</p>	<p>AGRESIÓN FÍSICA</p>	<p>1U: me empuja, 1X: me pego duro 2F: “Me pego una cachetada y me dejo morado”, 2H: “una compañera se me echó encima”, 2J: “ Pasó corriendo y me pego y me tumbo de la tarima”, 2M: “ me han lastimado físicamente mi corazón y me siento mal”, 2N: “Una compañera me pego una cachetada”, 2Ñ: “Una compañera nos pega a las niñas”, 2T: “Me han lastimado físicamente”, 2U “Me pegaron una patada en la barriga”, 2W: “me pellizco” 3C: “Una niña me miraba mal y me empujaba” 3Ñ: “Unas niñas me empujaron cuando estaba comiendo”, 5L: es brusca, 5M: llegó una niña y me jalo para que jugáramos, 5N: una niña me hizo caer y en la misma herida donde ya me había caído y me hizo quitar una parte de la herida, 5O: a veces la única alternativa es tirar la cosas y responder agresivamente, me desquite con una niña</p> <p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO Primerο: En algunas ocasiones las niñas empujaron a sus compañeras, pero no se observó que se golpearan entre ellas. Segundo: Al inicio de la observación</p>

	<p>participativa se notaba en algunas situación algún toque de agresividad en ellas, sin embargo no era confirmatorio lo que se estaba evidenciando, sin embargo un día en una observación la profesora del salón mando a recoger unos materiales que habían utilizado en la clase anterior, la profesora escogió una niña por fila, lo que conlleva a que algunas niñas miraran mal a esa niña o hasta le corrieran las mesas para intentar pegarle. Tercero: al inicio de nuestra observación no pudimos evidenciar claramente algún tipo de conducta que conlleva a la agresión, pero logramos confirmar que algunas niñas son repitentes y algunas niñas tienen por problemas académicos y de convivencia. Cuando fuimos avanzando en las observaciones en descanso que tienen para tomar las onces se evidencia violencia entre algunas niñas, juegan brusco, se jalonean y empujan, se evidencia además la división de los grupos. En otra ocasión las niñas están en sus puestos para el desarrollo de la clase, están atentas y concentradas durante esta. Cuando termina la clase la profesora previamente ha indicado que niñas debe ayudar a traer y repartir el refrigerio a las demás, las niñas se encargan de hacerlo y todas están tomando sus onces. En ese momento la</p>
--	---

		<p>profesora sale y me deja a cargo del cuidado de las niñas, se levantan de sus puestos y empiezan a contar que entre ellas se pelean, algunas veces se empujan y mencionan que una compañera es con la que más pelean ya que ella es grosera y les quiere dar órdenes en todo momento. En el descanso se evidencia violencia entre algunas niñas, juegan brusco, se jalonean y empujan. Quinto: Durante el descanso, se observa que las niñas se empujan entre ellas, y se jalonean. En el día que se aplica la actividad dinámica en este curso, en la cual se les pide a las niñas que manifiestan todos los aspectos, situaciones o problemas que han tenido en relación con la convivencia, manifiestan en general que pelean bastante, que algunas niñas son odiosas, envidiosas o groseras al decir las cosas, hay otras que dicen que se han gritado y empujado entre ellas, que algunas no prestan las cosas.</p>
	<p>MIRAR MAL-HACER MALA CARA</p>	<p>2a: me han mirado mal, 2d: si una vez me miro mal una compañera, 2m: mi compañera del salón me ha mirado mal, 2r: me han mirado mal, 2u: todas las niñas me miran mal menos dos. 3r: cuando tengo clases de inglés los sábados me hace mala cara, 3T: La niña de delante de mi puesto me empezaba a mirar mal y discriminarme, 3U: la amiga de ella me mira mal, me</p>

		<p>hace mala cara 5B: me mira mal, 5E:me hacen mala cara 5J: y otra niña todo el tiempo me hace mala cara</p>
	<p>TRATAR MAL</p>	<p>5G: me trata mal por todo En este curso se evidencia en algunos casos los malos tratos en relación con la agresión física, ya que se identifica la violencia entre las niñas, donde tienen conductas como empujar y halar, jugar fuerte y bruscamente. Sin embargo, no se identifica a través de la observación participante el uso de lenguaje grotesco o la agresión verbal, estos comportamientos fueron expresados por parte de las niñas a través de los dibujos.</p>
	<p>PELEAR</p>	<p>3G, 3I: " Hemos peleado a veces", 3N "yo tengo una amiga que siempre me pelea", 3O: Yo me peleo con María Fernanda porque es muy grosera, 3P: me peleo con niñas del salón por eso, siempre me decían negra, 3Q: A veces me peleo con mafe y mahia, les pido disculpas y no me perdonan,3T: siempre me molesta, me empujaba la mesa, todas las niñas del salón peleaban 5D: no me entiendo con ella siempre peleamos, 5F: me pelee con una niña, 5J: pelea conmigo, 5I: pelean y no me ponen atención, 5J: pelea conmigo, 5K:pelean conmigo solo por unas bobadas,</p> <p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO</p> <p>Tercero: todas están tomando sus onces, en ese</p>

		<p>momento la profesora sale y me deja a cargo del cuidado de las niñas, se levantan de sus puestos y empiezan a contar que entre ellas se pelean, algunas veces se empujan, mencionan que una compañera llamada maria fernanda es con la que más pelean ya que ella es grosera y les quiere dar órdenes en todo momento.</p>
	<p>COMPORTAMIENTO SEGREGACIONISTA</p>	<p>1Z: No me dejan jugar con ellas, 2C: “No me dejan jugar y me he sentido mal”, 2W: “Me sentí mal porque no me dejo jugar” 3B: “Un día estábamos jugando y me dejaron sola”, 3D:”No me dejan jugar y llore”, 3K: “No me dejan jugar” 3Q: cuando quiero jugar con ellas no me dejan, 3R: un día una niña no me dejo jugar con ella, 3S: Le digo a mafe que quiero estar con ella porque me gusta, y ella me responde pues no, no quiero y no vas a jugar conmigo vete, yo soy la que siempre estoy alejada de mis amigas por culpa de mafe, 3T: mi mejor amiga me dijo ya no serás mas mi amiga, me siento muy mal contigo, mejor me quedo con Mayra, tú me das mal presentimiento, desde entonces ella la persona que me apoyaba me rompió el corazón, todas las niñas del salón peleaban y jugaban, molestaban y no se daban cuenta de que yo estaba y sentía que nadie me quería en el salón, 3V: Hay unas niñas que en descanso no me dejan jugar con ellas 5A: me han rechazado,5B: le caigo mal</p>

	<p>a una niña, me rechazo y no me deja ser su amiga, 5C: pero a veces no me dejan jugar y ya, 5D: por eso no podemos ser amigas, 5H: hay algunas amigas que me rechazan en los trabajos, me dicen ya no vas a hacer la maqueta con nosotras, 5I: no me dejan jugar en los descansos, me dicen que no estamos en grupo, no me ponen atención, todo el mundo me rechaza menos mi familia, 5J: a veces una niña me rechaza, 5K: porque en descanso me rechazan como un pedazo de basura y solo me hablan para pedir favores, 5L: me ignora, y no me gusta su actitud,</p> <p>5M: cuando regrese a jugar con mis amigas otra vez ellas ya no estaban, desde ahí me puse a buscarla y ya no me habla y me ignora, 5O: tampoco tengo amigas que me ayuden</p> <p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO</p> <p>Primero: No observamos y/o escuchamos que hubiera niñas que no dejaran jugar a otras con ellas. Pero nos dimos cuenta que algunas niñas se alejan de las otras, y casi no hablan. Y en muchas eran comportamientos que se repetían en todas las observaciones. Segundo: Durante la observación participativa no observamos claramente que sucediera esta conducta. Pero evidenciamos que algunas niñas durante las actividades se unen en</p>
--	--

	<p>grupos para solo trabajar en ellas sin la posibilidad de ayudar a las demás. Tercero: En primera instancia no se observa ningún tipo de exclusión o rechazo entre las niñas, sin embargo en el descanso se evidencia la división de los grupos, las niñas se organizan y comparten cada una con su respectivo grupo, sin embargo se observa que una niña (solangie), está apartada de sus compañeras tomando sus onces y deja a un lado el juego con las demás, es callado y mantiene poca comunicación con las otras niñas. En un rato después, se me acerca una niña llamada Nicolle de piel negra, le pregunto sobre cómo es la convivencia con sus compañeras y me refiere que con algunas es buena y con otras no tanto, que tiene su grupo de amigas y comparte con ellas, sin embargo menciona que ha sido señalada y burlada por su color de piel, que le gritan negra y algunas veces la dejan por fuera de las actividades. Quinto: es posible también identificar que las niñas se organizan en grupos con sus amistades y que algunas niñas quedan excluidas. se evidencia que en particular hay una niña que no obedece las indicaciones, siempre está de pie, hablando o distrayendo a las demás, pese a esto la niña se muestra apartada de las demás la mayoría de</p>
--	---

		<p>veces, no juega con sus compañeras y está apartada de las actividades. Durante la observación participante en este curso, se acercan niñas a contarnos sus historias, expresar sus sentimientos, en este caso una de ellas nos refiere que su prima quien es del mismo curso a veces es indiferente y odiosa con ella, y que debido a que tienen el mismo grupo de amigas a veces la excluye y la aparta de las demás, que la rechaza y regaña por comerse las uñas. En el día que se aplica la actividad dinámica en este curso, en la cual se les pide a las niñas que manifiestan todos los aspectos, situaciones o problemas que han tenido en relación con la convivencia, expresan que no les gusta compartir ni jugar con una niña en específico, la mayoría opinan que es cansona y rara, se puede evidenciar que es la misma niña que pertenece excluida en las clases, que no juega con las demás;</p> <p>La cual en anteriores sesiones se ha observado su indisciplina y falta de atención y concentración. En general sobre la convivencia en este curso se observa que la forma de convivencia está marcada y divide en grupos, que las niñas han establecido sus propios grupos de trabajo, de juego y de amistad.</p>
	BURLA	<p>1H: Se ríen de mí, Quinto: Se realizó la observación</p>

		participante durante la clase de español, donde la maestra les pidió a las niñas que realizarán la actividad de narrar un cuento frente a sus compañeras y utilizar expresiones corporales, se puede identificar que para algunas niñas es fácil expresarse pero para otras, se les dificulta y sienten timidez debido a que percibían las risas y burlas de sus compañeras
FRASES Y PALABRAS	PALABRAS FEAS	1H: Se ríen de mí, Quinto: Se realizó la observación participante durante la clase de español, donde la maestra les pidió a las niñas que realizarán la actividad de narrar un cuento frente a sus compañeras y utilizar expresiones corporales, se puede identificar que para algunas niñas es fácil expresarse pero para otras, se les dificulta y sienten timidez debido a que percibían las risas y burlas de sus compañeras
	FRASES	1F: “es que ella no me devuelve lo que me prestó”.
SENTIMIENTOS	TRISTEZA	1B: estoy triste, 1D: a veces me siento triste, 1E: me siento triste, 1H: me siento muy triste, 1L: me siento triste, 1Q: me siento triste, 1W: me siento triste, 1X: me siento triste 2A, 2O : “Me miran mal y me siento triste”, 2P: ” Mis amigas se hacen sentir triste” 3T: desde entonces ella la persona que me apoyaba me rompió el corazón, 3U: me puse triste 5K: yo me siento muy triste, 5O: me da mucha tristeza

		<p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO</p> <p>Primero: La tristeza es el sentimiento que no se evidenció en las observaciones participativas como se pudo evidenciar el día de la actividad, ya que esta última fue la que nos brindó la posibilidad de saber acerca de los sentimientos de las participantes</p> <p>Segundo: Durante la observación, no se evidencio claramente este sentimiento, las niñas estaban en clase normalmente y mantienen felices durante las clases. Al realizar la actividad nos brindó la posibilidad de saber acerca de los sentimientos de las participantes</p>
	<p>HUMILLACIÓN</p>	<p>1B: me han humillado 5A: me humillan, 5J: ella es la que más me ha humillado porque siempre me molesta</p> <p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO</p> <p>Primero: La niña que refirió que la humillaban, lo hizo el día de la actividad. Ninguna otra niña refirió sentirse humillada.</p>
	<p>REACCIÓN A ESTADO EMOCIONAL: (LLANTO)</p>	<p>1X: lloro 2E: “Me miro mal y lloró”, 2G: “Me hicieron llorar”, 2J: “Me pego y me hizo llorar, 2P: “mis amigas me hacen llorar”, 2T: “Me he sentido mal y lloro” 3D:”No me dejan jugar y llore” 5I: yo ahorita llore porque todo el mundo me rechaza menos mi familia, 5O: me pongo a llorar</p>

		<p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO Primerο: Durante las observaciones participativas no vimos que alguna niña llorara. Segundo: Durante las observaciones participativas no vimos que alguna niña llorará. Tercero: Durante las observaciones participativas no vimos que alguna niña llorará. Quinto: Durante las observaciones participativas no vimos que alguna niña llorará.</p>
	<p>AVERSIÓN</p>	<p>2A, 2B, 2D, 2E, 2M, 2O, 2R, “Me han mirado mal”, “me miran mal y me siento mal”, 2U: “Todas las niñas me miran mal, menos dos” 3C: “una niña de mi salón me miraba mal”, 3K: “Me miran mal”, 3L:” Me miran mal”</p> <p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO Segundo: Al inicio de la observación participativa se evidenciaba esta situación sin embargo un día en una observación la profesora del salón mando a recoger unos materiales que habían utilizado en la clase anterior, la profesora escogió una niña por fila, lo que conlleva a que algunas niñas miraran mal a esa niña o hasta le corrieran las mesas para intentar pegarle. En otra ocasión la profesora les permitió ir al baño a las niñas, nosotros estuvimos en la puerta del salón, al momento de regresar las niñas nos dieron abrazos, pero cuando paso eso</p>

		<p>empezaron a mirarse mal por quienes nos daban abrazos y se empezaban a mirar mal y a utilizar palabras de disgusto hacia las demás por llamar la atención de nosotros. Tercero: Durante las observaciones se evidenció que en ocasiones las niñas se peleaban y se empujan lo que generaba que se miren en ocasiones mal o se trataran mal.</p>
	FELICIDAD	<p>1A: Me siento feliz, 1D: Me siento feliz, 1K: Me siento feliz en el salón, 1N: Me siento feliz, 1O: Me siento feliz, 1R: Me siento feliz, 1S: Me siento feliz , 1V: Me siento feliz</p>
	SENTIRSE BIEN	<p>1C: Me siento bien, 1I: me siento bien 1M: Me siento bien, perfectamente, 1N: Me siento bien ,1P: Me siento bien, 1V: Me siento bien, 1Y: me siento bien.</p> <p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO</p> <p>Primero: En general, pudimos observar que los días en los que las niñas se sienten bien, son más que en los que no. Y el día en el que se realizó la actividad, también fue evidente el sentimiento de “estar bien”. Aunque también es cierto que otras niñas que en días diferentes a la actividad se les había notado tristes, el día de la actividad no mencionaron eso.</p>
	SENTIRSE MAL	<p>1f: me siento un poquito mal, 1h: me siento mal, 1i: me siento mal, 1q: me siento mal 1t: me siento mal, 1u: me siento mal, 1v: me siento un poquito mal,</p>

		<p>1w: me siento mal, 1x: me siento mal. 2A, 2T: “me he sentido mal”, 2C: “me he sentido mal pero he sido valiente” 2E:”me he sentido mal porque me miro feo”, 2g: “ me dijeron cosas feas y me hicieron sentir mal”, 2k: “no me dejan jugar me hacen sentir mal” 2m: me miran mal y me siento muy mal” 2ñ: “ me hacen sentir mal”, 2p: “ unas niñas me han hecho sentir muy mal”, 2v “ me he sentido mal pero no lloro, 2w: “yo me sentí mal porque no me dejo jugar”, 3d: “me hacen sentir mal, diciéndome gorda, fea, mocosa”, 3K: “Mis compañeras a veces me empujan”, 3L: “Me hacen zancadilla”, 3P: a veces me hacen sentir mal por el color de piel o porque no les presto las cosas, yo tengo una hermana y no nos quieren y yo me he sentido mal,5U: eso me hizo sentir mal 5A: me hacen sentir mal, 5D: y me siento mal, 5E: me hace sentir mal cuando me hacen mala cara, 5F: después me sentí mal porque ella lloro,5J: me hace sentir mal,5K: me siento muy mal</p> <p>ANÁLISIS DIARIOS DE CAMPO</p> <p>Primero: Durante las observaciones participativas, no observamos algún tipo de situación que manifiesta sentimientos. A excepción del día de la actividad, ya que este día en el momento en el que las niñas estaban realizando los dibujos,</p>
--	--	--

		<p>muchas traían a sus memorias dichos sentimientos y se lo comentaban al observador. Otras cambiaron los gestos de su cara, no se veían tan animadas en comparación al inicio de la actividad. Segundo: Durante la observación participativa, no observamos ninguna situación que manifiestan esta conducta. Esta se evidenció el día en que las niñas estaban realizando la actividad de los dibujos, en los cuales expresaron esta conducta. Tercero: En las observaciones no escuchamos, ni oímos a ninguna niña que nos dijera que se sintiera mal frente a cualquier situación. Sin embargo, la niña con tez negra, le preguntamos sobre la convivencia con sus compañeras y me refiere que con algunas es buena y con otras no tanto, que tiene su grupo de amigas y comparte con ellas, sin embargo menciona que ha sido señalada y burlada por su color de piel, que le gritan negra y algunas veces la dejan por fuera de las actividades.</p>
<p>PREJUICIOS Y ESTIGMAS</p>	<p>CARACTERÍSTICAS ÉTNICAS</p>	<p>3P: “a veces me hacen sentir mal por el color de piel o porque no les presto las cosas, y me peleo con niñas del salón por eso, siempre me decían negra, yo tengo una hermana y no nos quieren y yo me he sentido mal. Tercero: una niña llamada Nicolle de piel negra, le pregunto sobre cómo es la</p>

		convivencia con sus compañeras y me refiere que con algunas es buena y con otras no tanto, que tiene su grupo de amigas y comparte con ellas, sin embargo menciona que ha sido señalada y burlada por su color de piel, que le gritan negra y algunas veces la dejan por fuera de las actividades
--	--	---

Fuente: Actividad de recolección de datos con las estudiantes de básica primaria de la I.E.D.