



**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS
EN NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES - CINDE**



**REGULACIÓN METACOGNITIVA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN
NIÑOS Y NIÑAS DEL PROGRAMA ONDAS QUE CURSAN EL TERCER GRADO DE
BASICA PRIMARIA**

GLORIA ALEXANDRA BETANCOURTH LLANO

MARCELO ALEXANDER NOREÑA AMAYA

CINDE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SALAMINA CALDAS

2017

**REGULACIÓN METACOGNITIVA EN LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN
NIÑOS Y NIÑAS DEL PROGRAMA ONDAS QUE CURSAN EL TERCER GRADO DE
BASICA PRIMARIA**

GLORIA ALEXANDRA BETANCOURTH LLANO

MARCELO ALEXANDER NOREÑA AMAYA

Informe final de investigación para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo
Humano

Asesora

LIGIA INÉS GARCÍA

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

CINDE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES

SALAMINA CALDAS

2017

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Nota obtenida: _____

Dedicatoria

Este trabajo está dedicado a todos aquellos quienes con su apoyo incondicional lo hicieron posible.

En primer lugar, a Dios por colmarme de su infinita sabiduría, a mi señora madre y a mi esposo por su acompañamiento constante.

Agradecimientos

- ✓ Al programa ONDAS, por contribuir con nuestro crecimiento y fortalecimiento como docentes capaces de transformar entornos educativos en pro del logro de aprendizajes significativos en nuestros niños y niñas.
- ✓ A nuestra asesora, la señora Ligia Inés García, por su paciencia y compromiso durante todo el proceso.
- ✓ A la señora rectora de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica, Ana Libia Herrera Gutiérrez, por brindarnos el espacio para el desarrollo de nuestra investigación.
- ✓ Al docente Francisner Valencia del grado tercero por su colaboración durante el desarrollo de las actividades.
- ✓ A los estudiantes del grado tercero por su buena disposición en el desarrollo de las actividades propuestas.

Resumen

Título

Regulación metacognitiva en la resolución de conflictos en niños y niñas del programa ondas que cursan el tercer grado de básica primaria

Autores

- Gloria Alexandra Betancourth Llano
- Marcelo Alexander Noreña Amaya

El presente informe de investigación, es producto de un proceso investigativo realizado en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica, con estudiantes de tercer grado pertenecientes al programa ONDAS. Esta investigación, se enfoca en reconocer las estrategias de regulación metacognitiva que emplean los niños y niñas del grado en mención para resolver sus conflictos. Para ello, y por medio de las vías que plantea la investigación cualitativa, este informe investigativo se articula de las fuentes disciplinares y metodológicas que orientan el paso a paso de la investigación.

Por tanto, en este informe, además de formularse el problema de investigación, se plantean los objetivos que denotan el alcance del mismo proceso investigativo, se justifica el surgimiento, impacto y pertinencia de la investigación para los niños y niñas de tercer grado y para la población educativa en general, se refieren los antecedentes de orden nacional e internacional que

se relacionan con el tema de investigación aquí planteado, se sustenta la temática de estudio desde los componentes teóricos y conceptuales, y se plantean los instrumentos y técnicas de recolección y análisis de la información necesarios para configurar tal proceso de investigación.

Palabras clave

Regulación-autorregulación, control-autocontrol, paz, convivencia, solución de conflictos, planeación.

Abstract

Title

Metacognitive regulation in conflict resolution with children's program ONDAS.

Authors

- Gloria Alexandra Betancourth Llano
- Marcelo Alexander Noreña

This research report is the product of an investigative process carried out at the Institución Educativa Escuela Normal Superior Maria Escolástica, with third-grade students belonging to ONDAS program. This research focuses on recognizing the strategies of metacognitive regulation used by children of the mentioned grade in order to solve their conflicts. To do this, and through the channels of qualitative research, this research report is articulated with the disciplinary and methodological sources that guide different steps of the research.

Therefore, besides formulating the research problem in the current report, the objectives which denote scope of the investigative process involved are set; the merging, impact and relevance of the research for third-grade children and for the educational population in general is justified; references for the national and international precedents related to the research topic are raised; The theme of the study from the theoretical and conceptual components is sustained; and the

instruments and techniques for collecting and analysing the information necessary to configure such a research process are presented.

Keywords

Regulation, self- regulation, control, self- control, peace, coexistence, conflict resolution, planning.

Tabla de contenido

¡Error! Marcador no definido. Lista de Ilustraciones y tablas

Ilustración 1: Regulación metacognitiva	29
Ilustración 2: Las estrategias de regulación metacognitiva	31
Ilustración 3. Factores que intervienen en la planeación.....	51
Ilustración 4. Factores influyentes en el control que hacen los niños.	54
Ilustración 5. factores influyentes en la evaluación que hacen los niños.	61
Ilustración 6: Procesos de regulación metacognitivos que hacen los niños	68
Tabla 1: la planeación en las asimilaciones acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado .	52
Tabla 2: El control en las asimilaciones, acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado	56
Tabla 3: La evaluación en las asimilaciones, acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado	62

Introducción

Construir paz hoy se ha convertido en una necesidad individual y colectiva que debe partir de los entornos familiares, sociales, culturales y educativos en los que inevitablemente está inmersa la humanidad. Entornos que deben plasmarse como espejos que le permitan a cada ser reflexionar sobre sus acciones y comportamientos llevando a cabo procesos de planeación, control y evaluación en cuanto a las situaciones problema que enfrentan día con día.

De acuerdo con lo anterior, el presente documento articula una propuesta de investigación que se propone como meta reconocer las estrategias de regulación metacognitiva que emplean los niños y niñas de tercer grado del programa ONDAS en la IEENSME para resolver sus conflictos. Para ello, en el primer capítulo se plantea un acercamiento al problema de investigación, se relacionan los objetivos, se justifica el impacto, alcance y pertinencia de la misma, y se sustenta la investigación desde su relación histórica con otras investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional y cuyas temáticas de estudio convergen con el tema central del presente estudio.

En el segundo capítulo, se referencia la investigación desde los sustentos teóricos (marco teórico). Esto a fin de dar sentido y valor a lo observado y vivido en el aula de clase, relacionando autores que se refieren al tema desde sus perspectivas y que definen los términos cuya connotación apunta a la temática central de la investigación (regulación metacognitiva en la resolución de conflictos escolares).

Por tanto, inicialmente se plantea la metacognición con sus características y desarrollo, también se plantea la regulación metacognitiva con sus estrategias, posteriormente se plantea la relación de las estrategias meta cognitivas con los procesos de aprendizaje y se determina el impacto de las mismas para la solución de conflictos escolares y para construcción de la paz desde las aulas de clase.

El tercer capítulo, hace referencia al diseño metodológico que ha constituido el sendero por el que se deben emprender los procesos de recolección y análisis de la información. Esto teniendo en cuenta que se pretende y supone el conocimiento de la realidad educativa a través de las vías cualitativas de la investigación. En tal sentido, se relacionan el tipo de investigación, los instrumentos de recolección de la información (observación, diarios de campo, grupos focales), y las técnicas de análisis de la información.

El cuarto y último capítulo, refiere el proceso de análisis de los resultados obtenidos de acuerdo a la aplicación de los instrumentos de recolección de la información con la población objeto de investigación. En este capítulo además de mostrar los resultados obtenidos con la investigación, se construye saber pedagógico articulando o relacionando el marco teórico con los datos obtenidos.

Título

Regulación metacognitiva en la resolución de conflictos en niños y niñas del programa ondas que cursan el tercer grado de básica primaria

1.1 Planteamiento del problema

En un acercamiento inicial con la población objeto de investigación, en la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Escolástica de Salamina Caldas. Se encuentran estudiantes de grado tercero (3°), cuyas edades oscilan entre los 7 y 12 años de edad y cuyas características poblacionales se definen de los niveles socioeconómicos I y II del Sisben, siendo provenientes también de núcleos familiares diversos como lo son el nuclear (papá, mamá, hijos), el monoparental (mamá e hijos), y el extenso (padres, hijos, abuelos, tíos, entre otros), e incluso algunos niños pertenecen a hogares sustitutos. Estas características son tenidas en cuenta, ya que, dentro del presente proceso investigativo pueden constituirse como factores influyentes en el comportamiento de la población objeto de investigación.

En relación al comportamiento en el aula de clase, se encontró que se presentan constantes actos de agresividad, irrespeto e intolerancia por parte de los estudiantes. Prueba fiel de ello reposa en el observador del estudiante que maneja el docente titular del aula.

También, es importante mencionar que los docentes encargados de orientar clases en el aula en mención, señalan que tales actitudes y comportamientos que manifiestan los estudiantes influyen de manera negativa en el ambiente de aula, lo que provoca bajo rendimiento académico y fraccionamiento del grupo.

En consecuencia, de todos estos aspectos, el presente proceso investigativo, se propone la tarea de averiguar sobre las estrategias de regulación meta cognitiva que emplean los niños a la hora de resolver conflictos o situaciones escolares, también se toma en cuenta, conocer si existe control en los estudiantes, si hay factores como la familia, el contexto y el mismo ambiente de aula que pueden influir en los comportamientos asumidos por los niños y que directa o indirectamente afectan la sana convivencia en el grupo.

En tal sentido, a fin de dar valor investigativo a la problemática encontrada en el aula, se plantea una pregunta específica de investigación y con ella se apunta a definir el comportamiento de los estudiantes desde sus mismos procesos metacognitivos.

1.1.1. Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las estrategias y procesos de regulación Metacognitiva que emplean los niños y niñas de tercer grado de educación básica primaria de la IEENSME cuando resuelven sus conflictos escolares?

1.2 Objetivos

1.2.1. Objetivo general

- Reconocer los procesos de regulación metacognitiva que emplean al resolver los conflictos los niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la IEENSME.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar las manifestaciones de los procesos de regulación metacognitiva, presentes al resolver conflictos en los niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la IEENSME.
- Establecer la relación entre las estrategias o procesos de regulación metacognitiva y la manera de resolver los conflictos por parte de niños y niñas de tercer grado de la básica primaria de la IEENSME.

1.3 Justificación

Una convivencia pacífica es el objetivo que por años se ha trazado la humanidad, la paz es vista como un ideal en nuestros tiempos. Es por ello, que debe ser inculcada y enseñada desde la infancia; aunque el enseñar la paz a la infancia de hoy, no solo es trabajo de educadores, ya que también, depende de los entornos familiares, sociales y culturales en los que inevitablemente está inmerso el niño.

Como docentes y adultos responsables es tarea el educar para desarrollar en los estudiantes la capacidad de desenvolverse en una sociedad que requiere personas útiles y capaces de transformarla, de acuerdo a las necesidades espacio-temporales. Por ello, es indispensable el reconocimiento de las estrategias de meta cognición y de autorregulación que las personas emplean para resolver conflictos. Tal reconocimiento, a fin de dar sentido y valor a factores que además de definir el ambiente en el que se desenvuelven dichas personas, determinan la calidad de la convivencia y son prueba de la misma acción humana.

Aunque la acción humana es una cualidad propia y de manifestación única de cada individuo, debe comprenderse que ese accionar no debe estar aislado de los miembros del contexto en el que se desenvuelve cada persona como tal, es decir, (Gonzales, 2013, pág. 279): *“por el hecho de vivir en sociedad, ningún individuo puede considerarse a sí mismo legislador autónomo absoluto o independiente del conjunto social”* Es así como, para poder ejercer funciones en sociedad se necesita establecer acuerdos democráticos con las demás personas, no se puede olvidar que la democracia constituye la base fundamental para vivir en sociedad.

En tal sentido, el estudio de la meta cognición en la sociedad actual, es de suma importancia ya que es imprescindible para comprender como pueden las personas desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sus propias acciones y pensamientos, generando procesos de autorregulación en respuesta a las diferentes situaciones que se presenten en la vida cotidiana y social.

En los ambientes sociales y cotidianos, el ser humano debe enfrentarse a un sin número de conflictos que además de cuestionar sus ideas, sentimientos, deseos, y sus mismas acciones, lo llevan a obligatoriamente a buscar soluciones eficaces en pro de mejorar la calidad de los procesos que a diario emprende para su beneficio.

El enfrentarse a una situación problema, implica específicamente un accionar humano que puede considerarse como un hecho, una necesidad y una obligación en cuanto a la praxis misma. *“el problema es inevitable. El hombre lo resuelve inevitablemente, y esta solución, verdadera o falsa, pero voluntaria y al mismo tiempo necesaria, cada uno la lleva en sus propias acciones”*. (Blondel, 1996, pág. 1).

En su concepción sobre acción humana, Blondel (1996) resalta lo inevitable de las situaciones que se le puedan presentar al hombre en tiempo y momentos reales, relacionando lo interno del ser físico como lo voluntario, y lo externo a él como lo necesario. Marcando así, el hilo conector e indispensable entre lo interior y superficial del ser humano en cuanto a la comprensión y fundamento de sus actuaciones. También en su reflexión, el autor denota un aspecto fundamental del accionar humano, la solución y el resultado del problema entendido como falso o verdadero. Expresando así que las acciones no definen la eficacia de los resultados.

Tener la capacidad de planear acciones, controlarlas y evaluarlas lleva a las personas a tomar conciencia de éstas para adecuar su comportamiento y sus reacciones obteniendo como resultado seres capaces de aceptar y aplicar normas de convivencia e integridad, dispuestas a adaptarse en diferentes grupos de trabajo, aceptando diversas ideas y mejorando la eficacia en los trabajos cooperativos en pos de obtener objetivos concretos. Teniendo en cuenta también, la creación de una conciencia para la paz.

Ahora bien, en términos de la investigación realizada con niños y niñas de tercer grado de educación básica primaria y pertenecientes al programa ONDAS en la IEENSME de Salamina, se puede ver la manera como cada uno de los estudiantes de dicho grado, vive y asume las distintas situaciones de conflicto que se le presentan. Y, así pues, para dar sentido al presente proceso investigativo, se tienen en cuenta cuestiones como: averiguar si los niños presentan una planeación clara, previa a su proceder e identificar como controlan sus impulsos cuando se encuentran en situaciones conflictivas dentro del aula de clase.

Como recompensa del proceso que se está llevando a cabo, desde el inicio, se han adquirido conocimientos enriquecedores no sólo en el ámbito académico, sino también en lo personal. Se ha podido interactuar con los niños, percibir sensaciones, estados de ánimo, emociones, muestras de cariño, de desapego, en fin. Muchos aspectos que le han permitido a este proceso investigativo no solo tener una dimensión holística referente al tema de convivencia escolar en los estudiantes; sino también, encontrar razones suficientes para reconocer las estrategias y procesos de metacognición que ellos emplean a la hora de enfrentarse a las diversas situaciones que se dan en el aula.

La importancia de la realización de este proyecto radica en la necesidad que se está vivenciando en estos momentos en la básica primaria de la IEENSME y en la comunidad en general, una necesidad de sana y pacífica convivencia, basados en el reconocimiento individual y colectivo del ser.

1.4. Antecedentes

A continuación, se exponen los aspectos más relevantes de procesos investigativos realizados a nivel nacional e internacional, cuyo contenido y objeto de investigación se relaciona de forma directa o indirecta con la temática que aborda el presente proyecto de investigación.

En tal sentido, la temática abordada en el presente proyecto se relaciona de alguna manera con los procesos investigativos realizados en:

1.4.1. Contexto Nacional.

En el país, son varias investigaciones y artículos en los que los autores han relacionado estrategias de autorregulación meta cognitiva que buscan generar cambios positivos y pacíficos en el entorno inmediato en que son plasmados y desarrollados. Algunos de ellos, se enfocan en plantear los procesos metacognitivos desde la trascendencia que se puede dar a un área del saber cuándo se determina su interdisciplinariedad; otros se enfocan mostrar la importancia de los procesos de autorregulación y autocontrol para una sana convivencia; inclusive, se da el caso de investigaciones que determinan la metacognición desde la conducta que se asume frente a diversos conflictos.

Hacia el año 2003, Jesús Muñoz Peinado, propone la investigación: *Enseñanza-aprendizaje de estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Esta investigación está orientada por un modelo de intervención educativa en el currículo normalizado con niños y niñas de la etapa de Educación Infantil, que aboga por la iniciación de estos en la adquisición de estrategias metacognitivas de planificación, control ejecutivo y evaluación en tareas de resolución de problemas.

Por otro lado, y de acuerdo con la importancia que se da a la metacognición desde las diferentes disciplinas del saber, desde el campo de la psicología, para el año 2006, la psicóloga de la universidad Santo Tomás, Claudia Isabel Sánchez Alvira planteo la investigación: *Evolución del concepto de metacognición un aporte desde la psicología*. Con la que busco identificar y describir los periodos característicos de la evolución del concepto de metacognición, a partir del marco de la psicología cognoscitiva, para lo cual, relacionó temas como el desarrollo de la inteligencia, la metacognición, el procesamiento de la información y la teoría Piagetiana.

También, para el año 2016, la fonoaudióloga Diala María Palomino Angarita en su tesis para optar al título de Magíster en Educación y Desarrollo Humano de la universidad de Manizales, plantea la investigación: *Procesos de regulación metacognitiva que desarrollan los estudiantes de grado tercero de básica primaria en la producción escrita de textos narrativos*. Con la cual busca aportar a los métodos de la enseñanza actual, en la escritura, consideraciones pertinentes sobre la manera de cómo los niños y niñas de tercer grado de básica primaria, ponen en funcionamiento sus procesos metacognitivos al ejecutar la tarea escrita.

Desde el ámbito de los conflictos y la resolución de los mismos, para el año 2011, Pérez Guzmán, Victoria; Amador, Luis V & Vargas, Montserrat, plantean la investigación: *Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción*. Cuyos objetivos se centran en conocer los conflictos y conductas violentas que existen en las aulas, formar

a los profesores ante esta situación a través de la investigación-acción, aplicar técnicas de grupos para detectar y resolver dichas conductas, elaborar propuestas de prevención de conductas conflictivas para favorecer un buen clima educativo y realizar propuestas concretas para promover la educación para la convivencia.

Hablando conflictos en los entornos escolares, hacia el año 2012 en Manizales, las autoras Yaneth García Sánchez y Angélica María Rodríguez Corredor, plantean la investigación: *“Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar”*. Que se enfoca específicamente en mostrar las expresiones que se dan sobre la reversibilidad y la anticipación, como procesos cognitivos previos a la Metacognición, en situaciones de convivencia en niños de grado primero y preescolar, para ello las autoras establecen que:

La convivencia se ve afectada por la ausencia de reversibilidad por el efecto del falso consenso, entendido como un sesgo cognitivo por el que muchas personas tienden a sobreestimar el grado “de acuerdo “que los demás tienen con ellos. Las personas tienden a presuponer que sus propias opiniones, creencias, predilecciones, valores y hábitos están entre las más elegidas, apoyadas ampliamente por la mayoría. Esta creencia es un sesgo que exagera la confianza de los individuos en sus propias creencias, aun cuando éstas sean erróneas. De igual modo, la ausencia de anticipación disminuye las oportunidades de identificar las señales de conflicto potencial entre los sujetos, la toma de conciencia de que las cosas podrían no ser como parecían inicialmente, que parecen inusuales o que tienen un significado. (García. S, Rodríguez 2012, p. 203).

Contribuyendo también al tema de la convivencia escolar, para el año 2014, en la universidad de la Sabana, las licenciadas en pedagogía infantil Vanessa Vásquez Ruiz e Ingrid Anzelin Zuluaga plantean la investigación: *“La autorregulación de emociones una ruta posible para desarrollar competencias ciudadanas”*. En términos generales, las autoras se plantean una investigación de tipo cualitativo, con alcance descriptivo-propositivo que busca fortalecer el

desarrollo de competencias emocionales mediante la implementación de una propuesta pedagógica, para promover la autorregulación de emociones, las pautas requeridas para la solución de conflictos, el fomento de la sana convivencia en los niños y Niñas del grado de transición del Gimnasio Nuevo Modelo de Bogotá, desde el enfoque de competencias ciudadanas y las normas vigentes en Colombia.

Su relación con el presente proceso investigativo, la conservan en cuanto a que buscan generar procesos de sana convivencia (construcción de paz) en el aula desde el fomento de la autorregulación emocional y del reconocimiento de procesos de reversibilidad y anticipación. Procesos que, si se configuran desde el presente proceso investigativo, pueden contribuir a las mismas estrategias de planeación y control meta cognitivo, pues para planearse y controlarse una acción se debe reflexionar (anticipar) sobre la misma incluyendo posibles consecuencias o estableciendo relaciones de causa y efecto (reversibilidad).

1.4.2. Contexto internacional.

De otro lado, en el contexto internacional también se han llevado a cabo procesos investigativos que se relacionan y contribuyen directa o indirectamente al presente proyecto. Por tanto, a continuación, se habla un poco sobre las investigaciones internacionales que se enfocan en temáticas como la autorregulación del aprendizaje, la educación para la paz desde la autorregulación emocional, la convivencia escolar en la construcción de sociedad y el mismo fomento de estrategias de regulación meta cognitiva en la cultura.

Ahora bien, tomando el termino autorregulación más desde el campo de lo emocional, para los años 2014-2015, los estudiantes de la Escuela Nacional preparatoria Universidad Autónoma de México Lilia Bertha Alfaro Martínez y Edú Alberto Cruz. Con el trabajo: *“Impacto*

de la atención plena y la autorregulación emocional en la educación para la paz". Se proponen la aplicación de una serie de talleres que requieren atención plena y autorregulación emocional por parte de estudiantes de bachillerato y con base en los resultados determinar el impacto de los mismos procesos de autorregulación en la educación para la paz y en la creación de conciencia y estrategias para mantener la calma cuando se requiere (planeación y control).

También, para el año 2008, en la facultad de psicología-BUAP, México, María Juana Berra y Rafael Dueñas Fernández plantearon la investigación: "*Convivencia escolar y habilidades sociales*". Con la cual buscaron establecer la importancia de la convivencia dentro de la sociedad y por ende dentro de la comunidad educativa.

Por último, en México las doctoras Yolanda Heredia Escorza y Marcela Georgina Gómez Zermeño y la licenciada Nancy Janett García Vázquez, plantearon esta investigación: "*Una estrategia educativa para el desarrollo de una competencia metacognitiva de autorregulación en los capacitadores tutores de la modalidad indígena del CONAFE en san Cristóbal de las casas*".

La investigación está dirigida básicamente en reconocer el desarrollo de la competencia metacognitiva desde la misma labor docente, es decir, la investigación incita y reta docentes para que busquen la forma de adoptar estrategias de regulación metacognitiva.

Marco teórico

2.1. La metacognición

La metacognición se define como el conocimiento del propio conocimiento, es decir, el termino se refiere, especialmente, según Soto (2003, pag.112) a: “la toma de conciencia, el control del proceso y la autorregulación que dan lugar a la organización para enfrentar las necesidades y adaptarse al medio”. Pero, ¿Cómo puede relacionarse la definición de “conocimiento del propio conocimiento” con las afirmaciones del autor?

Pues bien, para ello se hace necesario abordar la significación del término “conocimiento” entendido como:

El conjunto de representaciones de la realidad que tiene un sujeto, almacenadas en la memoria a través de diferentes sistemas, códigos o formatos de representación y es adquirido, manipulado y utilizado para diferentes fines por el entero sistema cognitivo que incluye, además del subsistema de la memoria, otros subsistemas que procesan, transforman, combinan y construyen esas representaciones del conocimiento. (Mayor *et al.* 1995: 13).

En relación con lo anterior, puede resaltarse la constante necesidad del hombre de adaptarse al entorno inmediato y de responder a los nuevos retos. Esta necesidad lo lleva a emplear diversos medios y recursos que dirijan sus procesos cognitivos a los mismos fines

trazados o a la misma necesidad de adaptación, de intervención y de transformación. Si se reconocen los procesos cognitivos como un sistema que propicia el conocimiento, entonces, también es importante reconocer los mismos subsistemas que promueven la cognición y que por ende demuestran el conocimiento.

Así pues, de acuerdo a los subsistemas de conocimiento, varios autores como lo son Palmer y Kimchi (1986); Rumelhart y Norman (1988) y Mayor y Moñivas (1992). Coinciden en mencionar las proposiciones, las analogías, los procedimientos y los modelos o esquemas mentales como sistemas que pueden representar un conocimiento adquirido.

Ahora bien, si la intencionalidad de este capítulo se enfoca en definir el termino metacognición, y después de establecida la relación entre el conocimiento, la cognición y la metacognición. Puede establecerse que la metacognición es:

El conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevante para el aprendizaje. Así practico la metacognición (Metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho; cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... la metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (Flavell 1976, pág. 232).

En términos generales, cuando se relaciona la metacognición específicamente se refiere el conocimiento y regulación de la actividad cognitiva, es decir, se reflexiona sobre los siguientes

interrogantes: ¿Qué?, ¿cómo? y ¿para qué? se percibe, comprende, aprende, recuerda y piensa. En conclusión, podría considerarse que el conocimiento metacognitivo se refiere tanto a las potencialidades como a las limitaciones cognitivas en los distintos dominios del saber, así como también, a las diferentes estrategias o recursos que pueden requerir las diversas tareas de aprendizaje.

Ahora bien, después de establecida la definición de la metacognición como el proceso de conocer sobre lo que se conoce, suscitan nuevos interrogantes como: ¿Cómo se desarrolla la metacognición en el ser humano? y ¿Cómo se caracterizan los procesos metacognitivos? Por lo tanto, en el siguiente apartado se toman en cuenta el desarrollo y las características de la metacognición.

2.1.1. Características y desarrollo de la metacognición.

Siguiendo a (Flavell 1976), este propone un proceso de evolución y desarrollo de la metacognición cuando establece que por un lado los niños desarrollan un metaconocimiento implícito que se liga a al entorno específico en el que están inmersos. La realidad de un infante se define desde los mismos contextos sociales, culturales, familiares y educativos puesto que la solución que da a las situaciones problema y conflictos que se le puedan presentar, depende del mismo conocimiento que le han depurado estos contextos, por tanto, el ser humano “es un agente activo, cuyas acciones dependen en gran parte de las representaciones o procesos internos que él ha elaborado como producto de sus interacciones previas con su entorno físico y social”. (Córdova 2009, pág. 55).

Por otro lado, en Flavell (1976). Se muestra desarrollo metacognitivo cuando el conocimiento deja de ser contextualizado y trasciende de forma explícita y ordenada. Una

persona adulta, además de buscar conocer sobre lo que le rodea, busca ir más allá de lo que parece estar a simple vista y cada vez se plantea límites más lejanos a su propia frontera contextual. Cabe resaltar que para denotarse un desarrollo metacognitivo, además de hacer progresar la actividad intelectual hacia la meta o fin de aprendizaje a través de las habilidades cognitivas, se debe supervisar ese progreso haciendo uso de las habilidades metacognitivas.

Por tanto, Flavell (1976, p. 232), afirma que la metacognición, por un lado, se refiere "al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje" y, por otro, "a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos, en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente en aras de alguna meta u objetivo concreto".

En tal sentido, se practica y desarrolla la metacognición cuando se tiene conciencia de que en el aprendizaje hay temas que representan mayor dificultad para asimilarlos. Cuando se comprende que se debe verificar un fenómeno, suceso o concepto antes de aceptarlo como un hecho; cuando se piensa que es preciso examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor o más conveniente; cuando se advierte que se debería tomar nota de un tema o proceso ya que podría olvidarse; etc.

En conclusión, el estudio de las características y desarrollo de la metacognición en la sociedad actual, es de suma importancia ya que es imprescindible para comprender como pueden las personas desarrollar la capacidad de reflexionar sobre sus propias acciones y pensamientos, generando procesos de regulación en respuesta a las diferentes situaciones que se presenten en la vida cotidiana y que exigen soluciones asertivas. Pero, ¿Cómo generar procesos de regulación

metacognitiva en el aula para dar soluciones asertivas a las situaciones problema y conflictos que se presentan a diario? En el siguiente capítulo, se aborda el tema de la regulación metacognitiva y se establece la relación de la misma con los procesos de enseñanza aprendizaje.

2.2. La regulación metacognitiva y los procesos de aprendizaje

Si bien, se entiende que el termino de regulación y específicamente en el ámbito de la metacognición, se refiere a los procesos que se emplean para controlar y moldear ideas, argumentos y acciones dentro de un fin trazado como alcance de aprendizaje o conocimiento; ahora, se hace indispensable comprender ¿Cómo la regulación metacognitiva se relaciona con el ámbito de la educación? Pues bien:

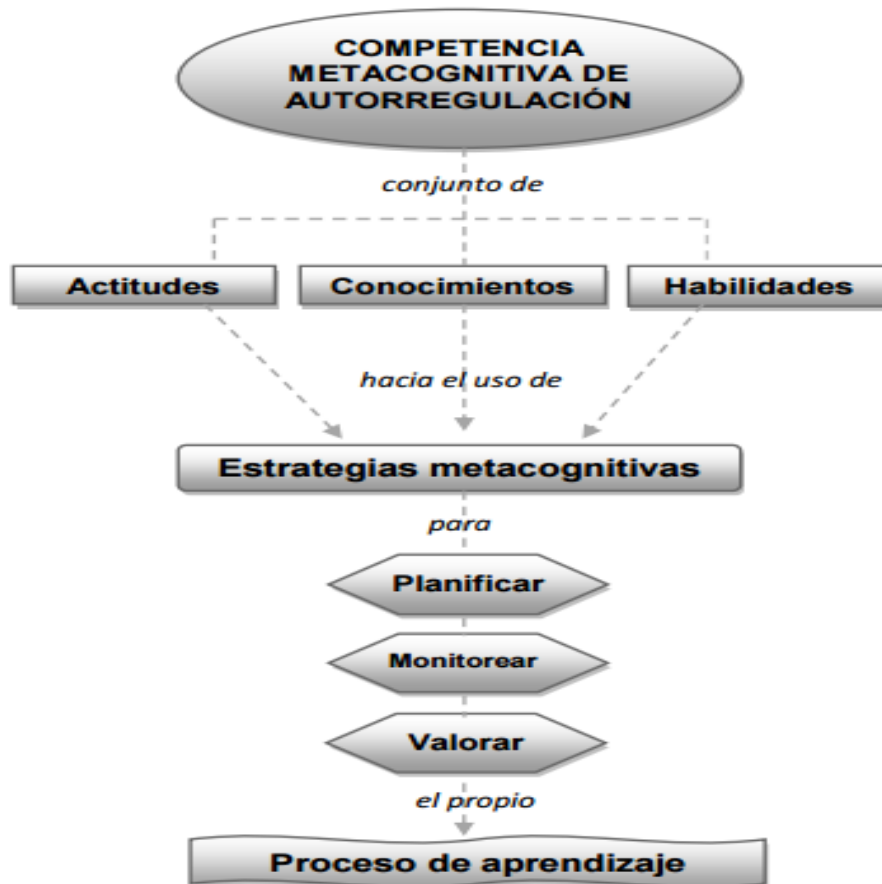
La importancia de la metacognición para la educación radica en que todo niño es un aprendiz que se halla constantemente ante nuevas tareas de aprendizaje. En estas condiciones, lograr que los alumnos "aprendan a aprender", que lleguen a ser capaces de aprender de forma autónoma y autorregulada se convierte en una necesidad. Uno de los objetivos de la escuela debe ser, por tanto, ayudar a los alumnos a convertirse en aprendices autónomos. El logro de este objetivo va acompañado de otra nueva necesidad, la de "enseñar a aprender". (Osses B. S., 2008).

En este orden de ideas, la regulación metacognitiva en el ámbito de la educación, puede fomentarse a fin de propiciar procesos de planeación, control y evaluación sobre la aplicación de estrategias cognitivas, teniendo en cuenta que estas últimas deben apuntar a mejorar los productos de la actividad cognitiva para favorecer la recepción, asimilación y aplicación de la información para la solución de conflictos.

Los procesos metacognitivos se dan en los espacios en los cuales el individuo desarrolla la capacidad de reflexionar sobre sus propios conocimientos creando esquemas de autoevaluación y por ende aplicando acciones de regulación y control sobre sus mismas convicciones. Así, el aprendizaje autorregulado está, por tanto, dirigido siempre a una meta, controlado por el sujeto que aprende y supervisado desde las estrategias metacognitivas.

De acuerdo con lo anterior, (García & Heredia., 2006), diseñan el siguiente esquema que relaciona y articula lo mencionado entorno a la regulación metacognitiva:

Ilustración 1: Regulación metacognitiva



(García & Heredia., 2006, pág. 20)

El esquema señala que las competencias metacognitivas de autorregulación son un conjunto de actitudes conocimientos y habilidades que impulsan el uso o aplicación de estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y valoración sobre el propio proceso de aprendizaje. De igual forma, hablando sobre estrategias metacognitivas, (Sanz, 2010, p.115) propone que la actividad de regulación metacognitiva se determina por tres estrategias. Estas son: la planeación, el monitoreo o control y la valoración o evaluación.

A fin de incursionar más en el tema, en los apartados siguientes se profundiza un poco sobre las estrategias metacognitivas de planeación y control ya que a la caracterización y determinación de estas dos estrategias apuntan los objetivos específicos de esta investigación.

2.2.1. Estrategias de regulación metacognitiva.

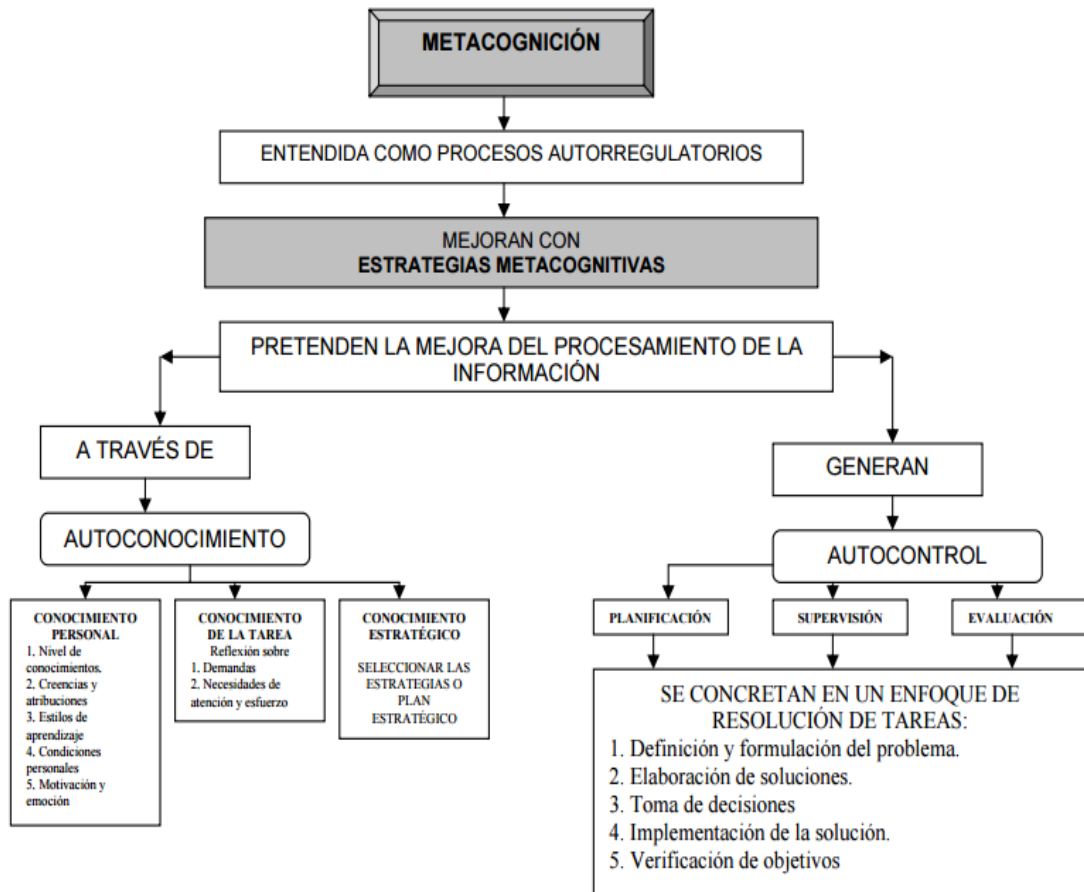
Las estrategias de regulación metacognitiva, radican su importancia en el pensar, imaginar, aprender, sentir, memorizar, actuar... humano en cuanto a que constituyen herramientas que buscan dar sentido y respuesta asertiva a necesidades y conflictos en los que inevitablemente está inmerso el hombre como ser capacitado para planear, controlar y evaluar sus mismos procesos.

Desarrollar estrategias de regulación metacognitiva, permite al individuo vincular saberes previos con nuevos aprendizajes, dirigir y sostener la atención hacia información clave y relevante, construir esquemas mentales para organizar y explicar la información que se va procesando y que puede vincular información de múltiples fuentes del saber, también permiten reconocer las acciones que propician su aprendizaje y por ende le incitan a crear ambientes adecuados y condicionados a su propio estilo de aprendizaje.

En Osses (2008). Las estrategias cognitivas apuntan a aumentar y mejorar los productos de nuestra actividad cognitiva, favoreciendo la codificación y almacenamiento de información, su recuperación posterior y su utilización en la solución de problemas. Las estrategias metacognitivas, en cambio, se emplean para planificar, supervisar y evaluar la aplicación de las estrategias cognitivas. Se infiere, por tanto, que las estrategias metacognitivas constituyen un apoyo para las estrategias cognitivas.

En el campo de la metacognición, las estrategias de regulación se denotan a partir del siguiente esquema que plantean (Martín, Martín, & Camarero, pág. 3)

Ilustración 2: Las estrategias de regulación metacognitiva



De igual forma, la actividad metacognitiva como proceso en (Córdova 2009, pag.35).

Comprende un antes, un durante y un después. Un antes que supone la planificación de las metas y los medios; un durante que se basa en la supervisión y monitorización de la ejecución; y un después que relaciona la evaluación de los logros alcanzados.

2.2.2. Procesos de regulación metacognitiva.

Los procesos de regulación metacognitiva, se determinan a la secuencia de asimilaciones, acciones y expresiones que se dan para dar solución a una situación problema, en tal sentido, estas asimilaciones, acciones y expresiones, se refieren a los mismos procesos de planeación, control y evaluación metacognitiva. Procesos que se dan antes, durante y después de resolver un conflicto.

De acuerdo con lo anterior, en los siguientes apartados, se toma en cuenta cada proceso de regulación metacognitiva por separado y se especifican sus características e impacto en la solución de conflictos.

2.2.2.1. Planeación.

La planeación en el campo de la regulación metacognitiva, sugiere la organización previa que todo individuo está en capacidad de desarrollar al emprender un accionar frente a una situación problema, es decir, la planeación como su nombre lo indica se determina cuando se crea un esquema previo entorno a cualquier tipo de estímulo. Esquema o estrategias de planeación que Córdova, (2009). Defiende como: “aquellas que se relacionan con los antecedentes de las

actividades de aprendizaje como las metas, los objetivos, el plan trazado y los recursos que se van a emplear”. (Córdova, 2009, pag 67).

En el aula de clase un estudiante está inmerso en un sinfín de estímulos, algunos de ellos apuntan a los objetivos de la enseñanza aprendizaje, pero otros tantos se desfasan totalmente del ambiente de aula propicio para el logro de aprendizajes significativos. Sin embargo, cada estudiante cuenta con total autonomía para decidir qué tipo de estímulo procesar o esquematizar. Por ejemplo: Juan se dispone a atender a la profesora que está explicando cómo realizar una operación matemática, pero mateo su compañero le pregunta si está preparado para el partido de futbol que tendrán después de clase; Juan inevitablemente se encuentra ante dos situaciones problema que requieren una solución asertiva, de una de ellas depende el logro cognitivo en cuanto al tema de estudio y de la otra depende su eficacia y rendimiento en el juego; cuando parece que Juan está atento a la explicación de la docente, realmente su mente e imaginación están procesando una serie de información en cuanto al partido de futbol que se aproxima (Juan piensa en las jugadas y en los posibles resultados e implicaciones que trae el ganar o perder el partido). Lo que define Goleman (2013) como: “la capacidad neuronal de dirigir la atención hacia un solo objetivo, ignorando simultáneamente un inmenso aluvión de datos cada uno de los cuales constituye, en sí mismo, un posible foco de atención”.

El anterior ejemplo, además de mostrar la planificación como una revisión anticipada de un proceso, muestra también la connotación del termino como una estrategia de autorregulación metacognitiva que le permite al individuo desarrollar el pensamiento inferencial y por ende crear deducciones sobre los procesos a emprender. En tal sentido:

Si una persona tiene conocimiento de sus procesos psicológicos propios, podrá usarlos más eficaz y flexiblemente en la planificación de sus estrategias de aprendizaje, es decir,

las secuencias de procedimientos y actividades cognitivas que se integran con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de información. (Pozo, 1990; p. 201).

En conclusión, puede definirse la planeación como una cualidad imprescindible para denotar la identidad de la regulación metacognitiva en la solución de conflictos.

2.2.2.2. Control.

El control como estrategia de regulación metacognitiva, supone la supervisión y seguimiento que se emprende en un accionar, es decir, el control puede identificarse desde los mismos procesos de regulación metacognitiva que emplean los estudiantes para solucionar conflictos de forma eficaz. Por tanto, El control ejecutivo en la regulación metacognitiva:

Está relacionado con la acción dirigida a metas y sobre la motivación y voluntad; en estos enfoques se concibe al sujeto como responsable de la selección y propuesta de sus propios fines, con lo que el sujeto no controla solo la ejecución, sino que controla toda la acción, incluyendo la fijación de objetivos y la elaboración de la respuesta. Mayor, J., Suengas, A., y Gonzalez, M, J. (1993). En (Carrión, G., y Fernandez, C., pág.7).

En comparación con la planeación, aunque la connotación de control deja de darse “antes de”, para fomentarse “durante”, el control preside a la planeación puesto que, si en la planeación se tuvieron en cuenta organizadores previos para hacer una revisión anticipada del material por aprender o procesar, en el control primaran la atención y la autoadministración. Por su parte, la atención para desarrollar pensamiento inferencial y literal (si en el control se desarrolla pensamiento inferencial, específicamente se planea). Con el pensamiento inferencial, el individuo atiende a una tarea de aprendizaje específica ignorando sus detalles, mientras que con el pensamiento literal el individuo atiende a la comprensión de los detalles que enmarcan un tema

de estudio; también prima en el control, la autoadministración que permite al individuo a través de procesos de organización, construcción y reconstrucción. Desarrollar el pensamiento crítico en torno a los procesos y acciones que se emprenden.

En conclusión, “quienes han desarrollado habilidades metacognoscitivas piensan activamente acerca de lo que ellos están haciendo cuando están dedicados a la realización de alguna tarea intelectualmente exigente y son capaces de ejercer control sobre sus propios procesos cognitivos” (Kagan., y Lang., 1978; pág. 181).

2.2.2.3. Evaluación.

La evaluación, como proceso de regulación metacognitiva, supone el momento en el cual el individuo asume una postura crítica y reflexiva sobre sus mismos procesos de planeación y control en la solución de conflictos.

Es por tal que, la evaluación es “realizada al finalizar la tarea, buscando estimar los resultados de la estrategia empleada de acuerdo con su nivel de eficacia”. Flórez et. Al. (2003, p.86). es decir, en los procesos de planeación y control, el individuo emplea una serie de recursos, denominados también estrategias, que aplica para planear y ejecutar acciones que determinen la solución del conflicto. pero, en el proceso de evaluación, este asume estrategias de autorreflexión y autoevaluación que le permiten identificar las implicaciones y consecuencias de la solución que dio al conflicto que se le pudo haber presentado.

2.2.3. Relación entre las estrategias y los procesos de regulación metacognitiva

Después de expresadas las estrategias y los procesos de regulación metacognitiva desde sus concepciones individuales. Suscita un nuevo interrogante: ¿Cómo relacionar los procesos de planeación, control y evaluación con las estrategias de regulación metacognitivas? Pues bien,

para ellos se hace necesario definir la regulación metacognitiva como “un proceso muy activo y práctico, interno y con proyección externa, más consciente que inconsciente y lleno de juicios y adaptaciones, que dirige tanto el pensamiento como la conducta” (Sanz, 2010, p.115). Este proceso, según dicho autor se realiza en las tres fases o momentos de la actividad, momentos que denotan la relación existente entre los procesos y las estrategias:

La fase uno, se refiere a la planificación o planeación. Que supone específicamente que, los diálogos y las deliberaciones del sujeto consigo mismo están dirigidas a la definición de los objetivos que se desea alcanzar, a la selección de las estrategias, a la prevención de dificultades, al fomento de sentimientos de auto eficiencia en relación con las posibilidades de conseguir la meta propuesta, a la comparación de la tarea con los aprendizajes previos y a la motivación de la conducta hacia la meta.

De este modo, en este momento el estudiante logra establecer un plan estratégico, valorando las dificultades o inconvenientes que conoce o presume que pueden surgir.

Por su parte, la segunda fase relaciona la monitorización o control que consiste en la realización de la actividad y en el control que se ejerce sobre cada uno de los aspectos implicados en su desarrollo y sobre los posibles factores que pueden incidir en la concentración y distribución de los recursos.

En cuanto a las estrategias para el control, Sanz (2010.p.116) expresa que el sujeto es capaz de revisar la adecuación de la estrategia que se está siguiendo, genera retroalimentación interna sobre cómo proceder, vigila el estado de ánimo, el interés y la ansiedad que suscita la realización de la tarea, coordina tiempos y mantiene la motivación, la seguridad personal y el esfuerzo, aunque encuentre dificultades para ello. Es así como, los sujetos conscientes de su

regulación conocen cuándo están monitorizando y cuándo no y aprovechan esta información básica para mantener o cambiar su forma de actuar sin esperar a pedir ayuda. También, Crespo (2004), plantea que mediante este proceso el sujeto es capaz de valorar su propio aprendizaje, confirmar si está sucediendo del modo previsto, siguiendo un plan establecido, los márgenes de tiempo marcados, si se está procediendo una comprensión adecuada de la tarea, y si existe una relación correcta entre el esfuerzo y el resultado.

La tercer y última fase refiere la evaluación como el momento en el que se verifica el proceso de aprendizaje, confirmando que se han cumplido los tiempos establecidos y valorando el modo de solución de las dificultades surgidas. Es así, como en dicha acción evaluativa conjugan como estrategias: el análisis de los rendimientos, la reflexión sobre el propio pensamiento, el descubrimiento de los errores cometidos, la valoración del nivel de satisfacción personal y la especificación de las relaciones existentes entre la actividad desarrollada, otros contenidos académicos y la vida personal o profesional.

Establecida la significación e importancia de los procesos y estrategias de regulación metacognitiva en el accionar de la vida escolar y cotidiana, se plantea la necesidad de comprender como el desarrollo de estos procesos y estrategias, puede contribuir a la óptima solución de conflictos y por ende a la construcción de la paz desde el aula de clase. Pues bien, en el siguiente capítulo se relaciona la regulación metacognitiva con los conflictos y la paz.

2.3. La regulación metacognitiva, los conflictos y la paz

A lo largo de la investigación, se ha otorgado valor significativo a la regulación metacognitiva, pero los términos: “conflicto”, “situación problema” y “paz”, aunque han sido tenidos en cuenta, no se han determinado desde su impacto para el horizonte del presente proceso investigativo. En tal sentido, a continuación, se plantean respuestas para los interrogantes: ¿Qué

se entiende por conflicto o situación problema?, ¿qué se entiende por paz? y ¿Cómo propiciar habilidades de regulación meta cognitiva en los estudiantes de básica primaria que promuevan la construcción de la paz?

2.3.1. ¿Qué se entiende por conflicto? y ¿Qué se entiende por situación problema?

En el marco de la presente investigación, los términos conflicto y situación problema, deben ser comprendidos desde dos puntos de vista. El conflicto desde los sucesos de orden comportamental en los que se enfrentan diversos intereses que posiblemente alteran la convivencia entre los individuos; y la situación problema, desde los acontecimientos o situaciones cotidianas que suponen procesos de planeación y control de procedimientos. En el ámbito educativo, el hecho de considerar la solución de una operación matemática, o de interpretar un texto, etc., supone una situación problema que le sugiere al estudiante la puesta en marcha de estrategias de planeación y control metacognitivo para su asimilación y procedimiento. Entonces:

Concebir el aprender como un proceso de solucionar problemas posibilita un abordaje metacognoscitivo del aprendizaje, ya que éste último podría ser estudiado desde la perspectiva del propio sujeto que aprende, quien es capaz de observar sus propios procesos cognitivos y de reflexionar sobre ellos (García y La Casa, 1990).

Del mismo modo, es importante diferenciar el conflicto de la violencia puesto que, “no es legítimo asociar conflicto con violencia, porque mientras el conflicto responde a situaciones cotidianas de la vida social y escolar, en la que se dan enfrentamientos de intereses, discusión

y necesidad de abordar el problema, la violencia es una de las maneras de enfrentarse a esa situación” (Echeverría, E & Jordán, 2001,p. 82).

Pero, visto el conflicto en el campo de la convivencia escolar, permite identificar procesos de regulación metacognitiva que a su vez denotan el impacto generado por los enfrentamientos que comúnmente acontecen entre los estudiantes en el aula. Por tanto, la convivencia escolar puede comprenderse como:

...el proceso de interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional..., no se limita a la relación entre las personas, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa, por lo que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores de la comunidad educativa. (Aylwin, 2000, pág.21).

La convivencia escolar trata entonces de la construcción de un modo de relación entre las personas de una comunidad, sustentada en el respeto mutuo y en la solidaridad recíproca, expresada en la interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la Comunidad Educativa. Por lo tanto, la convivencia tiene un enfoque eminentemente formativo.

En este orden de ideas, si la convivencia define las relaciones interpersonales y la calidad de las mismas. ¿Cómo pueden influir los conflictos en la convivencia de aula? Pues bien, a modo de ejemplo: si en un aula de clase se presenta una discusión entre dos estudiantes por sucesos propios o ajenos a los objetivos de la clase. Ambos estudiantes ponen en marcha procesos de planeación y de control en cuanto a los argumentos que cada uno busca defender. Mientras uno de los estudiantes busca ratificar la veracidad de su argumento, el otro busca la forma de negar la idea de su compañero para sustentar la suya. De este modo, el impacto que genere el conflicto en

la convivencia, depende la misma planeación y control que se dé a los procesos y acciones que se emprendan antes y durante el conflicto. Entonces:

El conflicto se refiere a diferencias o desacuerdos de criterio, de intereses o de posición personal frente a temas, situaciones o puntos de vista. Los conflictos son inherentes a la sociedad humana. Por tanto, son esperables en toda comunidad educativa. Aprender a enfrentarlos y resolverlos en forma pacífica es parte fundamental del aprender a “convivir juntos”. (Cano, V; Gallego, G; y Villa, S, 2005, pág. 29).

Además, el conflicto forma parte de la convivencia humana y constituye una fuente de aprendizaje, desarrollo y maduración personal, ya que la persona debe poner en marcha una serie de mecanismos que favorezcan una gestión positiva del mismo.

Si el aprender a solucionar conflictos de una forma pacífica, supone aprendizaje en cuanto a la convivencia. Entonces, en el siguiente apartado, se relaciona la paz como necesidad fundamental para el óptimo desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje.

2.3.2. ¿Qué se entiende por educación para la paz?

La educación para la paz, entendida desde la implementación de estrategias de regulación metacognitiva, se puede entender como la forma en la que desde las aulas de clase se construyen bases sólidas en individuos capaces de regular controlar sus propias acciones en pro de dar respuesta asertiva a conflictos que suscitan en el diario vivir. Construir la paz, no implica el dejar de enfrentar o resolver conflictos, más bien esa construcción se edifica desde la misma forma de dar solución a los conflictos. Por tanto, la paz puede abordarse así:

¿Pero qué aspecto presenta realmente la educación para la paz? en primer lugar, es muy necesario poner en claro que no estamos hablando de una materia separada dentro del horario lectivo sino la creación de una dimensión a través del *currículum*, de un interés

que es posible explorar de formas muy diferentes con cualquier grupo de edad y en cualquier materia. (Hicks, David 1999, Pág.30).

En este orden de ideas, la paz, es uno de los valores máximos de la existencia humana; afecta todas las dimensiones de la vida: interpersonal, intergrupala, nacional, internacional; hace referencia a una estructura social de "amplia justicia y reducida violencia"; exige, la igualdad y reciprocidad en las relaciones e interacciones; no es sólo la ausencia de condiciones y circunstancias no deseadas, sino también presente de condiciones y circunstancias deseadas.

Por todo lo dicho, puede concluirse que la paz es un proceso dinámico que exige una comprensión multidimensional; no una referencia estática e inmóvil.

2.3.3. ¿Cómo propiciar habilidades de regulación meta cognitiva en los estudiantes de básica primaria que promuevan la construcción de la paz?

Para promover habilidades de regulación metacognitiva en los estudiantes se pueden proponer actividades para que cada uno de ellos tome conciencia de sus posibilidades y limitaciones, comprenda lo que se espera de él con cada tarea asignada, y sobre todo para que planee y controle los procesos por medio de los cuales da solución pacífica a conflictos y solución efectiva a situaciones problemas que se le puedan presentar.

En cuanto a la solución pacífica que el individuo puede dar a los conflictos que se le presenten, la educación para la paz debe partir del reconocimiento cultural del misma y, por lo tanto, tal y como lo señalan Salamanca, M et al. (2016, pag.5): Cuando se habla de cultura de la paz se busca:

1. Asegurar que los conflictos inherentes a las relaciones humanas se resuelven sin violencia.

2. Asumir que la paz y los derechos humanos son indivisibles y todo el mundo la preocupación.
3. Empezar una tarea multidimensional que requiere la participación de las personas en todos los niveles.
4. Contribuir al fortalecimiento de los procesos democráticos.
5. Garantizar que se desarrolle dentro de un proyecto de movilización completa de todos los medios de la educación, tanto formal como no formal, de la comunicación.
6. Aprender y usar nuevas técnicas para la gestión pacífica y resolución de conflictos.
7. Cooperar con el desarrollo sostenible, el desarrollo endógeno, humano equitativo; no puede ser impuesta desde el exterior.

En conclusión, la construcción de la paz depende del reconocimiento y compromiso que se asuma desde los procesos que determinan la calidad de vida en los ámbitos personales, familiares, educativos, sociales y los culturales mismos. Por tanto, la paz, vista como un ideal y una necesidad individual y colectiva, debe abordarse desde los propios contextos en los que cada individuo pone en práctica sus saberes y aprendizajes para suplir necesidades que le suscitan día con día.

Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

Este proyecto se enmarca desde una metodología de investigación cualitativa que busca comprender las actuaciones de los niños de grado tercero en el aula de clase. Constituyéndose así, en el proceso que permitirá no solo identificar las actuaciones, sus características y su incidencia, sino también establecer las percepciones que tienen los mismos niños sobre ellas.

Esta investigación es cualitativa debido a que se centra en el análisis de la descripción y observación de los fenómenos sobre la realidad de la persona, sus actitudes, y pensamientos en cuanto al tema propuesto. Es por tal razón, que se reconoce al docente investigador como miembro activo del proceso investigativo y de práctica pedagógica. Es decir, como investigador de su propia realidad, de la cual no se puede separar.

En tal sentido, La investigación cualitativa según Strauss y Corbin (2002, p 11): *“Es cualquier tipo de investigación que produce resultados a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”*.

De acuerdo con lo anterior y en términos de la investigación, se trata de plantear un paso a paso investigativo que le permita a este proceso obtener información valiosa sobre los procesos y estrategias de regulación metacognitiva que emplean los estudiantes para resolver conflictos.

De acuerdo con el paso a paso de la investigación, esta surge de un acercamiento inicial con la población objeto de investigación y de acuerdo a este acercamiento se planteó un problema (¿?) de investigación; se plantearon objetivos para delimitar el alcance mismo de la investigación en relación al tema propuesto; se justificó la investigación desde su impacto y pertinencia; se realizó un proceso investigativo en el que sustentó la investigación desde sus antecedentes y desde sus mismos componentes teóricos y conceptuales; se planearon y aplicaron instrumentos de recolección de la información para indagar sobre las características y manifestaciones del tema propuesto (regulación metacognitiva y resolución de conflictos) en los niños y niñas de tercer grado; se emplearon técnicas cualitativas de análisis de la información; y se relacionaron los resultados obtenidos en la investigación con los componentes teóricos y conceptuales que configuran la temática de estudio.

3.2 Instrumentos de recolección de la información

A continuación, se relacionan los instrumentos de recolección de información, usados para el alcance de los objetivos específicos planteados al inicio de la investigación. Se tienen en cuenta los instrumentos en mención ya que además de percibir los comportamientos y actitudes que asumen los estudiantes mediante la observación, también se interactúa con ellos y se toman en cuenta sus ideas y puntos de vista mediante el diario de campo y el grupo focal.

3.2.1 La observación.

La observación entendida no solo como el simple acto de ver, tal como cotidianamente se concibe, sino como un proceso selectivo mediante el cual el investigador delimita intencionalmente los aspectos relativos al problema sobre los cuales va a fijar su atención.

Según Pulido, Ballén y Zúñiga (2007:70), “*la observación consiste en un procedimiento de recopilación de información en el que utilizamos los sentidos para captar acontecimientos y realidades*”.

La observación es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, la observación es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados. Es entonces este quien nos permite identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico tanto de forma grupal como individual de los estudiantes, además posibilita el análisis profundo de las situaciones y observaciones registradas dentro del aula de clase. Formato, (ver anexo 1)

3.2.2 Diarios de campo.

El diario de campo es un instrumento utilizado por los investigadores para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados. En este sentido, el diario de campo es una herramienta que permite sistematizar las experiencias para luego analizar los resultados.

Según Pulido, Ballén y Zúñiga (2007, p 71):

“El diario de campo consiste en un escrito en el que se relatan las experiencias vividas y los hechos observados cotidianamente, al terminar una jornada o tarea importante. A grandes rasgos, debe contener: la fecha y hora, el lugar, tipo de acontecimiento que se observa, observación o notas sobre lo que se aprecia en la situación por examinar y comentarios u opiniones personales sobre lo sucedido en el evento”.

Es entonces este quien nos permite identificar el nivel y desarrollo del sentido crítico tanto de forma grupal como individual de los estudiantes, además posibilita el análisis profundo de las

situaciones y observaciones registradas dentro del aula de clase. De acuerdo con el formato, (ver anexo 2).

3.2.3 Grupo focal.

Un grupo focal es la reunión de varias personas en la cual hay un moderador u organizador; esta se realiza con el fin de conocer las apreciaciones que tiene de cada persona sobre un tema propuesto, por ende, los comentarios y aportes de cada uno son tomados en cuenta; en este sentido, *“El grupo focal es particularmente útil para explorar los conocimientos, las prácticas y las opiniones, no solo en sentido de examinar lo que la gente piensa sino también cómo y por qué piensa como piensa”*. Kitzinger (1995).

En el ámbito de la investigación cualitativa, el desarrollo del grupo focal como instrumento de recolección de datos es indispensable ya que Según Kornblit (2007:77): *“El grupo focal ocupa un lugar destacado en el conjunto de las técnicas de la investigación cualitativa, se trata de una técnica que propicia la exploración de un tema a partir de la interacción de los participantes”*.

Para el óptimo desarrollo de un grupo focal han de tenerse en cuenta: el objetivo del mismo, los participantes, los moderadores y las preguntas o temas en torno a los cuales va a girar el objetivo planteado. Es por tal, que en un grupo focal *“se reúne a un grupo de personas para trabajar con los conceptos, experiencias, emociones, creencias, categorías, sucesos o los temas que interesan en el planteamiento de la investigación”*. Hernández Sampieri (2014, p 409).

De acuerdo con lo anterior, el grupo focal como instrumento de recolección de datos, se vincula en el presente proceso investigativo a fin de configurarlo como investigación acción

participativa, tomando en cuenta las ideas y concepciones que la población objeto de investigación tiene en torno a los temas estudiados y analizados a lo largo del proyecto de investigación.

3.3 Técnicas de análisis de la información

Para realizar el proceso de análisis de la información obtenida tras la aplicación de los instrumentos de recolección de datos (registro de observación y grupo focal). Se deben tener en cuenta los propósitos centrales del análisis de datos cualitativos planteados por Sampieri (2014):

Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura, 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) descubrir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos, 6) reconstruir hechos e historias, 7) vincular los resultados en el conocimiento disponible y 8) generar una teoría fundamentada en los datos. (Sampieri 2014, p 418).

La secuencia mencionada por Sampieri (2014), señala una ruta de acción específica que se fundamenta y articula de cada proceso llevado a cabo en pro de interpretar información obtenida de la aplicación de instrumentos de recolección de datos.

En este orden de ideas, para el óptimo análisis de resultados obtenidos, se hace necesario tener en cuenta factores específicos como los son la exploración de datos; la estructura que se da a los mismos datos obtenidos; la comprensión e interacción continua de y con la población objeto de investigación, de las interpretaciones que hacen y del contexto en el que se desenvuelven; también es importante la construcción de categorías y con base a estas la construcción de redes en

pro de organizar ideas y de crear interpretaciones de orden personal, pero siempre en contraste constante con concepciones teóricas y propias de la misma población objeto de investigación.

Para el análisis de los datos obtenidos con la aplicación de los instrumentos de recolección de la información, se utilizó la categorización. Una vez escritos los datos de los registros de observación, los diarios de campo y los grupos focales, el siguiente paso es la categorización la cual consiste en dar nombre a cada una de sucesos y acontecimientos registrados dentro del aula de clase, cada categoría establecida deberá estar en condiciones de apoyar el contenido enmarcado en el registro de observación, diario de campo o grupo focal.

Así pues, una vez se hayan relacionado los registros con sus respectivas categorías pasamos a la conformación de redes las cuales se representan gráficamente , en donde cada categoría se vincula con otra, en este momento estas pasan a ser pre – categorías que al relacionarse entre sí conforman una categoría macro; ofreciendo así una información más concreta, esta nueva información se transformará con la construcción de un saber pedagógico, el cual consiste en explicar las relaciones que surgen en las redes; a partir de estas relaciones sale una información que deberá ser confrontada con un soporte teórico y así dará una composición final, conocida también como saber pedagógico.

Análisis y resultados

A continuación, se relacionan los resultados obtenidos, teniéndose en cuenta tanto el análisis de los registros de observación, los diarios de campo, como también el análisis de la actividad desarrollada como grupo focal (ver anexos).

Para realizar un adecuado trabajo diagnóstico, se realizaron varias observaciones y diarios de campo en distintas oportunidades, también se realizó una actividad de grupo focal con los estudiantes. La aplicación de estos instrumentos, permitió a esta investigación recolectar información valiosa sobre las manifestaciones de los procesos de regulación metacognitiva que emplean los niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la IEENSME cuando resuelven conflictos y sobre la relación entre las estrategias y los procesos de regulación metacognitiva.

Cabe resaltarse que los registros de observación, de diarios de campo y de grupo focal que se resaltan en los siguientes análisis, son tenidos en cuenta ya que la mayoría de manifestaciones de procesos y estrategias de regulación metacognitiva en los niños y niñas de tercer grado tuvieron similitud en los componentes que articulan los aquí expuestos, es decir, los procesos de planeación, control y evaluación, y la relación de las estrategias con los procesos de regulación metacognitiva, se denotaron en los estudiantes a partir de situaciones muy similares a los registros que aquí se sustentan.

4.1. Los procesos de regulación metacognitiva que emplean los niños y niñas cuando resuelven conflictos

Teniendo en cuenta que los procesos de regulación metacognitiva, se refieren a los mismos procesos de planeación, control y evaluación. En la presente investigación, se tomaron los respectivos registros de observación, diarios de campo y el registro de grupo focal, se pre categorizaron de acuerdo a las acciones y expresiones de los estudiantes que delimitan la manifestación de cada proceso metacognitivo en la resolución de conflictos y se construyó saber pedagógico para relacionar lo observado y vivido en el aula de clase con los componentes teóricos y conceptuales que abordan los temas de interés para la investigación.

4.1.1. La planeación en las acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado.

Retomando un poco el concepto de planeación en el campo de la regulación metacognitiva, es de resaltar que este proceso además de ser previo a la acción es imprescindible para la misma puesto que tanto las acciones como las expresiones de planeación son “aquellas que se relacionan con los antecedentes de las actividades de aprendizaje como las metas, los objetivos, el plan trazado y los recursos que se van a emplear”. (Córdova, 2009, pag 67).

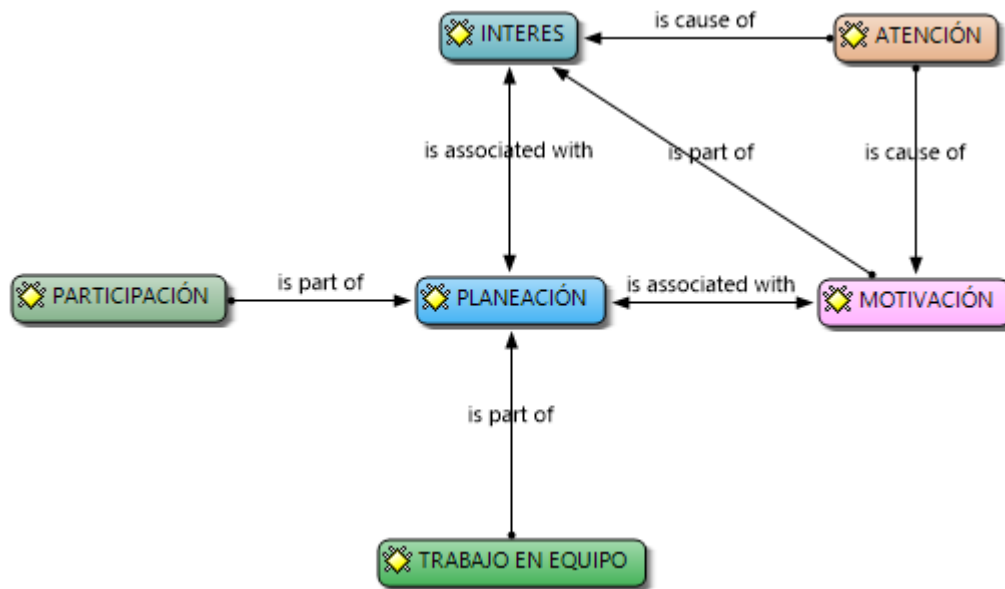
En el aula, son muchas las ocasiones en las que los estudiantes deben emprender acciones o expresar ideas en cuanto a la planeación misma que realizan para solucionar efectivamente un conflicto. por tanto, la planeación podría verse como el plan de acción previo que el individuo traza para emprender un accionar.

De acuerdo con la información obtenida en los registros de observación, diarios de campo y en el grupo focal, se encontró que el proceso de planeación que emprenden los niños y niñas de

tercer grado ante una situación problema, se determina o identifica de expresiones y acciones que ellos emprenden para hacer cara a una situación problema.

También, se obtuvo que, en el afán de encontrar la manifestación de los procesos de planeación presentes en los niños, se encontró una serie de variantes (precategorias), que directa o indirectamente, intervienen en la planeación que muestran niños y niñas al enfrentar una situación problema. Por tanto, a continuación se presenta la red que articula dichas precategorias en función de la planeación.

Ilustración 3. Factores que intervienen en la planeación



La red, muestra como la planeación que hacen los estudiantes, puede identificarse por terceros desde el desarrollo mismo de las clases y, también desde los acontecimientos. Por su parte, en el desarrollo de las clases, se encuentran la participación, motivación y actividades, factores que pueden ser considerados en cuanto a que propician nuevas situaciones problema (conflicto de aprendizaje, de conducta, etc.) para los estudiantes, lo cual les lleva a realizar predicciones y planeaciones en cuanto a su accionar.

De otro lado, los acontecimientos o sucesos que se dan en el aula sin haber sido premeditados, suponen situaciones conflicto para los estudiantes y por ende propician la manifestacion de planeacion en los mismos.

En uno de los registros de observacion tomados en el aula de los niños y niñas de tercer grado, se encontró que frente a una serie de situaciones problema que se dan en el aula, los estudiantes asumen el problema y preveen sus acciones y expresiones para solucionanrlo de diversas formas. Por lo tanto, en la siguiente tabla de referencia, se exponen las expresiones y acciones de planeacion en la regulacion metacognitiva que hacen los niños y niñas de tercer grado y pertenecientes al programa ONDAS en la IEENSME. Este registro es tomados en cuenta, puesto que permite denotar la manifestacion de la planeacion como proceso de regulación metacognitiva.

El registro aquí expuesto, fue tomados en cuenta, puesto que se relaciona con los demás procesos de planeación que se evidenciaron en el aula, es decir, las manifestaciones de planeación en los estudiantes para la resolución de conflictos que no aparecen estimadas en esta tabla, conservan relación estructural con la presente y por ende determina el impacto de la manifestación aquí expresada.

Tabla 1: la planeación en las asimilaciones acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado

Planeacion
<i>Expresiones y acciones de los niños y niñas(registros de observación, diarios de campo y grupo focal grado tercero.) para la resolución de conflictos.</i>
➤ <i>“Al iniciar la clase, uno de los estudiantes se dirige a la profesora para prometerle que no va a pelear en todo el día con nadie”</i>

Del mismo modo, en el registro expuesto en la tabla, se muestra plenamente como los estudiantes al enfrentar una situación problema (conflicto de aprendizaje o conflicto que marca disputa y que altera la convivencia), prevén o esquematizan un plan de acción o expresión previo para dar solución al conflicto.

En términos de la investigación y como se muestra en el registro expuesto, se encontró que los niños y niñas orientan el proceso de planeación en la regulación metacognitiva de acuerdo a sus necesidades e intereses individuales. Aunque esas necesidades no respondan a los objetivos de aprendizaje y a la convivencia en el aula.

También, tomando en cuenta los conflictos que alteran la calidad de la convivencia en el aula. En la actividad grupo focal realizada con los estudiantes, cuando se les preguntó: “si un compañero te incita a pelear ¿Qué haces? 1. Te pones a pelear con él sin pensar en nada o 2. Piensas en las cosas que pueden pasar si peleas o no”. La mayoría de los estudiantes coincidieron en responder que peleaban y solo uno de los estudiantes, respondió: “Pues yo pienso que si peleo la profesora me regaña y si no peleo ese niño me sigue molestando”.

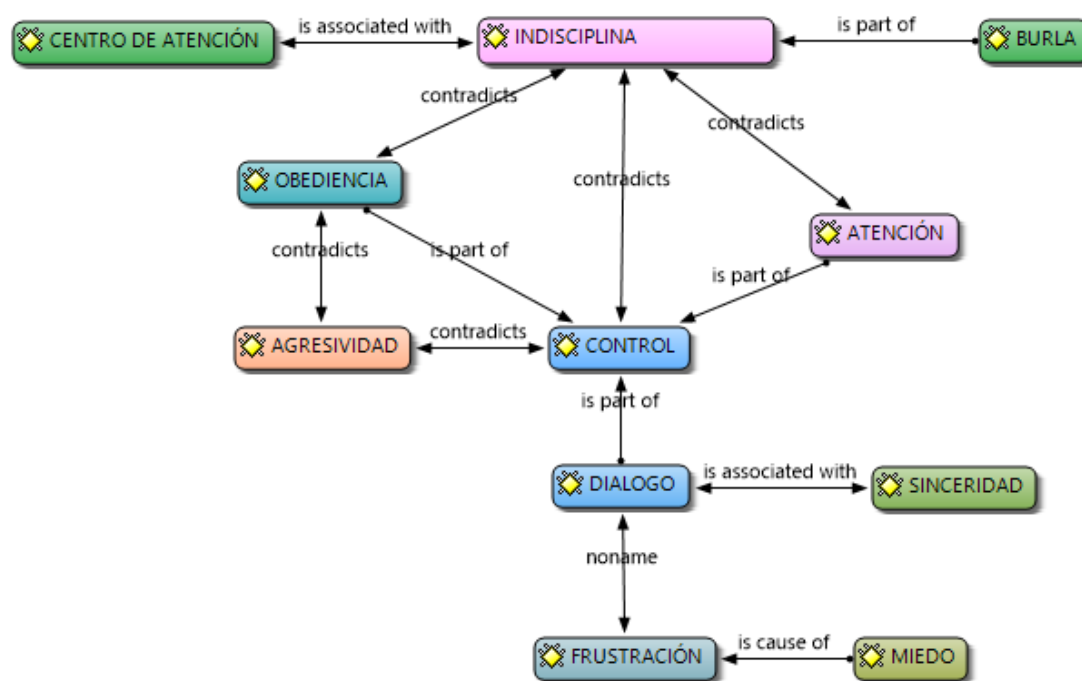
De acuerdo con el anterior análisis, puede concluirse que en la asimilación y solución de conflictos que alteran la convivencia en el aula, los niños y niñas de tercer grado, en su mayoría manifiestan procesos de planeación orientados a responder del mismo modo en que se da el conflicto, es decir, si en una situación problema el estudiante que lo enfrenta es agredido, este inmediatamente planea estrategias que le permitan “solucionar” el conflicto con más agresión.

4.1.2. El control en las acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado.

Tomando en cuenta el control como el proceso de regulación metacognitiva en el que el individuo asume y emprende acciones específicas encaminadas a resolver conflictos, se hace necesario determinar su relación e importancia en las acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado. Por lo tanto, a continuación, se relacionan los registros que denotan la manifestación de este proceso en la solución que dan los niños y niñas a los conflictos que les suscitan en el aula.

También, se obtuvo que, en el afán de evidenciar la manifestación de los procesos de control presentes en los niños para la resolución de conflictos, se encontró una serie de variantes (precategorias), que directa o indirectamente, intervienen en el control que muestran niños y niñas al enfrentar una situación problema. Por tanto, a continuación se presenta la red que articula dichas precategorias en función del control.

Ilustración 4. Factores influyentes en el control que hacen los niños.



La red, muestra como el control que hacen los estudiantes, puede identificarse desde factores como el comportamiento, el dialogo y la atencion que manifiestan los mismos estudiantes en el desarrollo de las clases.

En primer lugar, de acuerdo con el control comportamental que manifiestan los estudiantes, y en relacion con el analisis de los datos obtenidos, tras la aplicaci3n de los instrumentos de recoleccion de la informacion. Se encontro que, los estudiantes se mantienen firmes (controlados) en las acciones que denotan agresividad , desobediencia e indisciplina.

Tambien, en cuanto a la participacion y atencion que se denot3 en los estudiantes, se hayo que estos dos procesos se orientan de acuerdo a los objetivos de la clase y a la resoluci3n de conflictos. Por el lado de los objetivos de la clase, generalmente las acciones y expresiones de los estudiantes generan orden en el aula de clase; pero cuando la atencion y participacion de los estudiantes, se orientan a la resoluci3n de conflictos escolares, se encontro que los estudiantes en su mayoria, asumen de nuevo comportamientos negativos (indisciplina, agresividad, desobediencia).

De igual forma, en varios de los registros de observacion tomados en el aula de los ni1os y ni1as de tercer grado, se encontr3 que frente a una serie de situaciones problema que se dan en el aula, los estudiantes asumen el problema y prevén sus acciones y expresiones para solucionarlo de diversas formas y que en terminos generales, estas formas de resolver el conflicto se controlan desde los mismos comportamientos negativos para la formacion de un ambiente de aula que cumpla con los fines de la ense1anza-aprendizaje.

Los siguientes registros fueron tomados en cuenta, puesto que en la mayoría de los casos se relacionan con los demás procesos de control que se evidenciaron en el aula, es decir, las manifestaciones de control en los estudiantes para la resolución de conflictos que no aparecen estimadas en esta tabla, conservan relación estructural con las presentes y por ende determinan el impacto de cada una de las manifestaciones aquí expresadas.

Tabla 2: El control en las asimilaciones, acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado

Control
<i>Expresiones y acciones de los niños y niñas(registros de observación, diarios de campo y grupo focal grado tercero.) para la resolución de conflictos.</i>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Para terminar la clase Jazmín por levantarse del puesto y jugar se cae, y se golpea, Anderson le dice: “se calló la marrana” y ella se levanta y empieza a corretearlo para pegarle, mientras el continúa gritando la misma expresión les llamo la atención a ambos y Jazmín se sienta en su puesto, mientras Anderson continúa provocándola por lo que lo llamo y le pregunto qué le está pasando y muy osadamente me contesta: “pues se calló la marrana”. Yo inmediatamente le digo que se prepare para la observación por que le está faltando al respeto a su compañera y mi al no hacerme caso, pero él me contesta que haga lo que quiera</i> ➤ <i>Sebastián se sale constantemente del salón, a pesar de que se le llama la atención en repetidas ocasiones, Anderson por su parte agrade física y verbalmente a sus compañeros</i> ➤ <i>La mayoría de los niños dice que no entienden muy bien el tema, entonces se da una explicación de lo que es “menor que”, “mayor que”, e “igual a” y ellos participan activamente en la explicación</i> ➤ <i>Después, “Sebastián” se cae de la silla porque estaba dañada. Esto ocasiona risas y alboroto entre los estudiantes, la docente les llama la atención y aunque algunos hacen caso, otros continúan lanzando expresiones de burla, Sebastián se ofusca y les dice a sus</i>

compañeros que si lo siguen molestando les pega

- *Yo me detengo a explicarle a fausto quien no comprende muy bien el tema y dice que eso está muy difícil, pero al cabo del tiempo de explicación fausto los comprende y me dice que ya puede desarrollar bien la actividad porque ya entendió como puede hacerlo*
- *Pero dos estudiantes: “Anderson” y “Sebastián” muestran una actitud de indisposición para recibir la clase, puesto que le dicen a la profesora que no quieren recibir la clase de matemáticas.*
- *Cuando la docente le dice que esa no es la forma, él le dice que sabe que no es la forma, pero, no le gusta que se burlen de él, se acuesta sobre la silla y no trabaja más en la clase*
- *La docente le llama la atención a jazmín puesto que junto a otra compañera están jugando y no están practicando la pronunciación.*
- *Pero ellas contestan que no les gusta hablar en inglés porque es muy difícil y que por eso no han practicado*
- *Cuando terminó y me mostró el cuaderno lo felicité y le dije “viste que no era difícil” a lo que me contesto que ya era fácil porque había entendido como hacerlo*
- *Luego le dice a la docente que él sabe que ser grosero no es bueno pero que él es así porque le da la gana*

De acuerdo con la anterior tabla y tomando como referencia los registros de diario de campo allí referidos. En el aula de tercer grado se encontraron varios procesos en los que se referenciaron procesos de control en las actividades de los estudiantes. Por tanto, se pudo percibir control tanto orientado a los conflictos que suponen alteraciones en la convivencia, como a los conflictos mismos de aprendizaje.

Por el lado de los conflictos que suponen alteraciones para la convivencia, se tiene el primer registro de observación relacionado en la tabla:

Para terminar la clase Jazmín por levantarse del puesto y jugar se cae, y se golpea, Anderson le dice: “se calló la marrana” y ella se levanta y empieza a corretearlo para pegarle, mientras el continúa gritando la misma expresión les llamo la atención a ambos y Jazmín se sienta en su puesto, mientras Anderson continúa provocándola por lo que lo llamo y le pregunto qué le está pasando y muy osadamente me contesta: “pues se calló la marrana”. Yo inmediatamente le digo que se prepare para la observación por que le está faltando al respeto a su compañera y a mí al no hacerme caso, pero él me contesta que haga lo que quiera.

En el registro de observación citado, se denotan varias acciones de control, acciones que si son analizadas una a una, suponen una fuerte problemática de convivencia en el aula ya que refieren la forma como un estudiante controla y persiste en sus acciones de irrespeto, burla y agresividad.

De otro lado, y relacionando los conflictos que suponen el aprendizaje, se toma como referencia el tercer registro de observación citado en la tabla: *“La mayoría de los niños dice que no entienden muy bien el tema, entonces se da una explicación de lo que es “menor que”, “mayor que”, e “igual a” y ellos participan activamente en la explicación”*. En este, se encuentra que el control que manifiestan los estudiantes, viene orientado desde la misma planeación que hacen los estudiantes de resolver el conflicto que les suscito al no entender bien el tema de estudio, por lo que sus acciones se encaminan a prestar atención y participar activamente

en la explicación de la docente. Por tanto, tal atención y participación se define como un mismo proceso de control en la actividad de regulación metacognitiva.

Realizando un análisis más concreto del registro de observación citado en la anterior tabla: *Después, “Sebastián” se cae de la silla porque estaba dañada. Esto ocasiona risas y alboroto entre los estudiantes, la docente les llama la atención y aunque algunos hacen caso, otros continúan lanzando expresiones de burla, Sebastián se ofusca y les dice a sus compañeros que si lo siguen molestando les pega. Se tiene que en el aula, un acontecimiento que no se tiene previsto ni por el docente, ni por el estudiante, puede suscitar una situación problema y que es la misma autoadministración la que permite a quien se enfrenta al problema pensar sobre las estrategias que puede emplear para solucionarlo de la forma que el mismo planea como conveniente y efectiva sin dejarse llevar por los impulsos ante la situación que enfrenta.*

Por tanto, el hecho de que el estudiante se hubiese caído de la silla, puede definirse como un acontecimiento o suceso que no se había planeado previamente en el aula. Acontecimiento que sumado a las burlas de los compañeros, generan la aparición de un conflicto para el estudiante que además de haberse caído de una silla, debe enfrentar las “burlas” de sus compañeros. En tonces, en un acercamiento inicial con el conflicto, el estudiante crea un esquema mental en el que relaciona las estrategias que puede emplear para dar solución efectiva al conflicto.

Retomando el registro, cuando el estudiante lanza la expresión a sus compañeros: *“sí me siguen molestando les pego”*. Esta específicamente mostrando que, para lanzar tal expresión, debió crear un plan de acción previo, es decir, empleó un proceso de planeación sobre las estrategias por emplear para solucionar el conflicto. En este caso, el estudiante planeó que si amenazaba a sus compañeros con pegarles, estos posiblemente dejarían las burlas.

En tal sentido, las acciones enumeradas en los registros suponen los procesos de control en la regulación metacognitiva que asumen los estudiantes para solucionar los conflictos o problemas que les suscitan en el aula. Estos procesos, por un lado pueden contribuir al logro de aprendizajes significativos, pero por el otro, pueden apoyar los conflictos que alteran la convivencia.

Aunque el control metacognitivo refiere el “durante” la asimilación de la información y supone las acciones que emprende el individuo para solucionar el conflicto, esto no quiere decir que dicho proceso de control este orientado a los objetivos de aprendizaje y a la sana convivencia en el aula. En términos de la presente investigación, se encontró que los niños y niñas de tercer grado controlan información, acciones y expresiones que responden a las planeaciones previas que habían hecho al enfrentar una situación problema. Planeaciones, tanto positivas como negativas para el ambiente de aula.

Del mismo modo, en la actividad grupo focal aplicada con los niños y niñas de tercer grado, en el momento en el que se planteó la pregunta: *“Cuando la profesora te regaña por discutir o pelear con un compañero ¿Qué dices o qué piensas?”*. Se encontró que los estudiantes controlan sus procesos en cuanto a sus propias necesidades y convicciones, de modo que mientras unos contestaban que no ponen atención al regaño de la docente, otros explicaban las razones por las cuales emprendieron la acción, y otros tantos, mencionan el no decir o pensar nada al respecto.

Por tanto, de la manifestación de este proceso de regulación metacognitiva, radica la importancia de reorientar la planeación y el control en los niños y niñas para que respondan acertivamente a los conflictos de aprendizaje y para que generen ambientes de aula pacíficos en

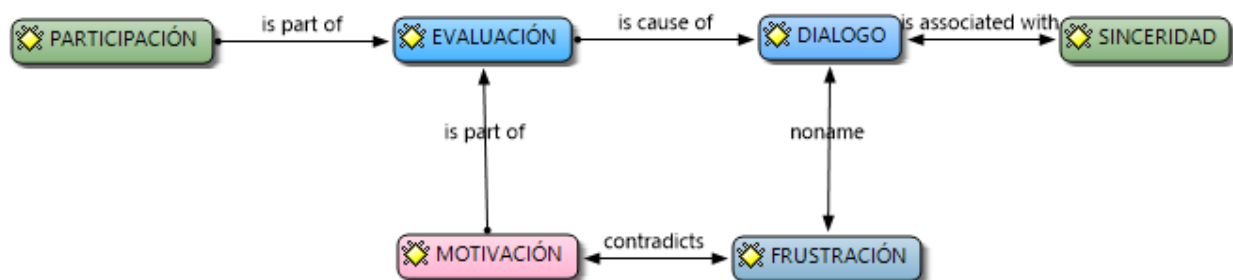
los que el control metacognitivo deje de orientarse a las agresiones físicas y verbales y a la falta de interés por el aprendizaje.

4.1.3. La evaluación en las acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado.

En la regulación metacognitiva que asuman los niños y niñas de tercer grado, también, se pueden denotar procesos que relacionan el “después” de la acción o la evaluación de la misma, en este espacio, el niño o niña reflexiona sobre las acciones que emprendió, las que no y las que pudo haber emprendido para resolver un conflicto, es decir, en este proceso el niño o niña toma conciencia de las implicaciones de sus asimilaciones, acciones y expresiones.

Del mismo modo, se obtuvo que, en el afán de evidenciar la manifestación de los procesos de evaluación presentes en los niños, se encontró una serie de variantes (precategorias), que directa o indirectamente, intervienen en la evaluación que muestran niños y niñas después de enfrentar una situación problema. Por tanto, a continuación se presenta la red que articula dichas precategorias en función de la evaluación.

Ilustración 5. factores influyentes en la evaluación que hacen los niños.



De modo que, la evaluación que hacen los estudiantes sobre sus actividades de regulación metacognitiva, se identifica de las mismas reflexiones que ellos hacen sobre sus acciones y

comportamientos. El hecho de reflexionar sobre lo que se ha hecho para solucionar una situación problema, supone específicamente un proceso de evaluación sobre la misma actividad reguladora.

También, a partir de la reflexión que hacen los estudiantes, se denotan en ellos actitudes de arrepentimiento y persistencias en las acciones, sean estas positivas o negativas en la resolución del conflicto. De modo que, en términos de la investigación, si la “reflexión” relaciona la evaluación de la actividad de regulación metacognitiva que hacen los estudiantes, el arrepentimiento supone una nueva planeación y la persistencia en la acción, supone entonces el control de la misma sea esta positiva o negativa para la óptima solución del conflicto.

Entonces, hablando sobre la incidencia de los mismos registros tomados en el aula, se puede mencionar que la evaluación que hacen los estudiantes sobre sus procesos, los llevan generalmente a la persistencia en acciones negativas que poco contribuyen a la convivencia en el aula.

A continuación, se expresa el proceso en mención en términos de los datos obtenidos en cuanto a las mismas acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado.

Este registro fue tomado en cuenta, puesto que en la mayoría de los casos se relacionan con los demás procesos de evaluación que se evidenciaron en el aula, es decir, la manifestación de evaluación en los estudiantes para la resolución de conflictos que no aparecen estimadas en esta tabla, conservan relación estructural con la presente y por ende determina el impacto de la manifestación aquí expresada.

Tabla 3: La evaluación en las asimilaciones, acciones y expresiones de los niños y niñas de tercer grado

Evaluación
<i>Expresiones y acciones de los niños y niñas(registros de observación, diarios de campo y grupo</i>

focal grado tercero.) para la resolución de conflictos.

- *La profesora llama a Sebastián aparte y le dice que, si cree que pegarles a los compañeros está bien, él contesta que no pero que le da mucha risa ver como los niños se ponen a llorar*

En cuanto a la evaluación que hacen los estudiantes y tomando como referencia el registro de diario de campo relacionado en la anterior tabla: “*La profesora llama a Sebastián aparte y le dice que, si cree que pegarles a los compañeros está bien, él contesta que no pero que le da mucha risa ver como los niños se ponen a llorar*”. Cuando la docente llama la atención al estudiante por agredir físicamente a sus compañeros y le menciona que, si cree que están bien estas acciones, lo que hace básicamente es invitar al estudiante a reflexionar sobre sus mismos procesos de planeación y control.

Por tanto, la misma actividad que el estudiante relaciono paso por tres momentos. Un “antes de” cuando el estudiante planeo agredir a sus compañeros como una forma de divertirse. Lo que podría considerarse como un conflicto para la docente y para los estudiantes que pudieran ser agredidos; un “durante” cuando el estudiante materializo su plan e inicio y continuo con sus agresiones a sus compañeros; y un “después de” cuando a través del llamado de atención de la docente, evaluó sus acciones estableciendo que no estaban bien vistas para la convivencia en el aula. Este último momento de la actividad, también conocido como proceso de evaluación, permite a esta investigación formar una dimensión holística sobre la misma regulación metacognitiva que manifiestan los estudiantes y sobre el impacto de los mismos procesos de planeación, control y evaluación en la resolución de conflictos escolares.

Del mismo modo, si se realiza un análisis de la manifestación de la evaluación como proceso de regulación metacognitiva en los niños y niñas de tercer grado, pertenecientes al programa ONDAS en la IEENSME, puede decirse que los niños y niñas del grado en mención evalúan sus asimilaciones, acciones y expresiones de acuerdo a sus mismos procesos de planeación y control metacognitivos.

Por un lado, y resaltando los procesos de evaluación positivos para el aprendizaje y la convivencia, debe decirse que estas evaluaciones venían orientadas desde aquellos procesos de planeación y control en los que se evidencio el interés de los estudiantes por resolver efectivamente conflictos como la agresión de un compañero o el no comprender bien el tema de estudio. Se dice que interés por resolver efectivamente conflictos, puesto que, los estudiantes al enfrentar estos conflictos, planearon y controlaron acciones no responder con la misma agresividad de los compañeros y poner atención a la docente para comprender el tema de estudio.

Por tanto, en la evaluación de las mismas actividades, los estudiantes manifestaron posiciones de reflexión en las que mencionaron que no era bueno pelear con los compañeros o que si se ponía atención a la docente se podría comprender mejor el tema de estudio. Sin embargo, los procesos de evaluación positivos para la convivencia y para el aprendizaje que se pudieron percibir en los estudiantes, fueron mínimos puesto que en la mayoría de los casos sus evaluaciones respondían a procesos de planeación y control que se orientado a las acciones de desmotivación por el aprendizaje y en el peor de los casos a la agresividad y detrimento de la convivencia en el aula.

De modo que, aunque los procesos de evaluación evidenciados en los estudiantes en ocasiones son reflexivos, poco contribuyen a la formación de un ambiente de aula pacífico y

propicio para el logro de aprendizajes significativos, puesto que, en su mayoría, los mismos procesos de planeación y control estuvieron orientados desde acciones o expresiones que afectan no solo la calidad del aprendizaje, sino también la calidad de la convivencia en el aula.

A modo de conclusión, y relacionando los tres procesos de regulación metacognitiva (planeación, control y evaluación) con sus manifestaciones en los niños y niñas de tercer grado, puede considerarse que deben plantearse estrategias de regulación metacognitiva que le permitan a cada proceso reorientarse para responder a las necesidades de sana convivencia y del logro de aprendizajes significativos que se han venido mencionando a lo largo de esta investigación.

De acuerdo con las estrategias de regulación metacognitiva, en el siguiente apartado se expresa el análisis de las mismas en cuanto a los procesos que manifestaron los estudiantes de tercer grado, es decir, se expresan las estrategias que los estudiantes emplearon para llevar a cabo cada proceso de regulación metacognitiva y se relacionan con los datos obtenidos producto de las observaciones, diarios de campo y grupo focal.

4.2. Relación entre las estrategias y los procesos de regulación metacognitiva que emplean los niños y niñas cuando resuelven conflictos

Tomando en cuenta que las estrategias de regulación metacognitiva se refieren a los mismos recursos que se emplean: 1). Antes (*planeación*) asimilar la información para resolver un conflicto; 2). Durante (*control*) la asimilación de la información para la resolución del conflicto; y 3). Después (*evaluación*) de haber asimilado la información y solucionado el conflicto. En tal sentido, para realizar el análisis y establecer la relación entre las estrategias y los procesos de regulación metacognitiva presentes en los niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la IEENSME, se toma en cuenta el siguiente registro de observación:

Después Sebastián se cae de la silla porque estaba dañada. Esto ocasiona risas y alboroto entre los estudiantes, la docente les llama la atención y aunque algunos hacen caso, otros continúan lanzando expresiones de burla, Sebastián se ofusca y le dice a sus compañeros que si lo siguen molestando les pega* al momento que empieza a decir a sus compañeros palabras como: “malparidos, “ríanse de su abuela”** y cuando la docente le dice que esa no es la forma, él le dice que no le gusta que se burlen de él, acuesta sobre la silla y no trabaja más en la clase,***(registro de observación, grado tercero).

En este registro, además de encontrarse una secuencia e interrelación entre los procesos de regulación metacognitiva que manifiesta un niño para solucionar una situación problema, se encuentran las estrategias de regulación metacognitiva que propiciaron la manifestación de cada proceso (planeación, control y evaluación). De modo que, el hecho de que el estudiante se hubiese caído de la silla y que sus compañeros hubieran reaccionado con burlas, suscito una situación problema para él que además de requerir la manifestación de una secuencia lógica de procesos de regulación metacognitiva, también le propuso la necesidad de emplear una serie de estrategias para delimitar el impacto de cada proceso en la solución al conflicto.

Por lo tanto, entendidos la caída accidental y las burlas como el problema que le suscito al estudiante, nos interesa comprender como el estudiante llevo cabo la solución del conflicto relacionando estrategias con procesos de regulación metacognitiva.

De modo que, si se busca identificar el proceso de planeación que el estudiante realizo y las estrategias que empleo para manifestar dicho proceso, basta con retomar el registro de observación en el espacio en el que menciona “Sebastián se ofusca y les dice a sus compañeros que si lo siguen molestando les pega”. El hecho de que el estudiante hubiese lanzado esta

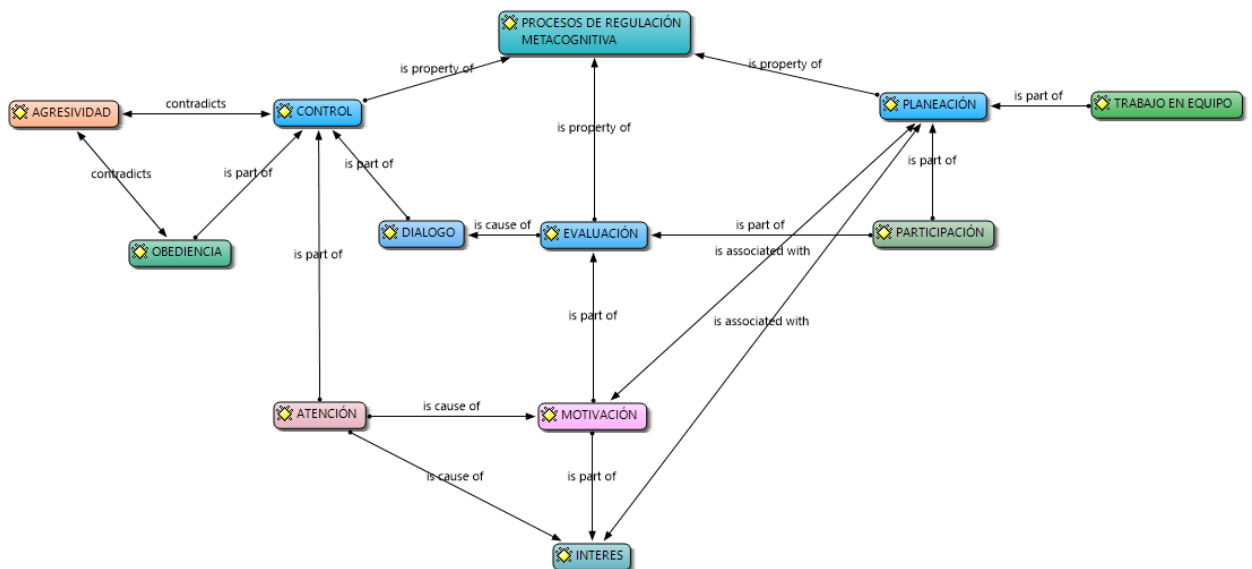
expresión a sus compañeros, supone una planeación previa en la que el estudiante tuvo en cuenta su conocimiento propio en cuanto a la situación problema; el conocimiento en cuanto a la tarea que debía desarrollar para solucionar el problema; y el conocimiento estratégico en el que específicamente relaciona el plan de acción que prosigue a su planeación.

Mencionando entonces el proceso que prosigue de la planeación, se tiene que el estudiante inicio un accionar “al momento que empieza a decir a sus compañeros palabras como: “malparidos, “ríanse de su abuela” **. Ese accionar permite la identificación del control como proceso de regulación metacognitivo y que de acuerdo a las estrategias supone la toma e implementación de lo que el estudiante pensó era la mejor solución para el problema que se le presento. Pero, “cuando la docente le dice que esa no es la forma, él le dice que sabe que está mal comportarse de esa forma, pero que no le gusta que se burlen de él” *** se encontró un nuevo proceso de regulación y se denotaron las estrategias de autorreflexión y autoevaluación que le permitieron al estudiante evaluar los procesos de planeación y control que había desarrollado para dar solución a la situación problema que se le presentó, tomando conciencia así de las consecuencias e implicaciones de sus acciones.

A modo de conclusión puede afirmarse, que las estrategias se relacionan con los procesos de regulación metacognitiva en cuanto a que constituyen los recursos que los niños y niñas de tercer grado del programa ONDAS en la IEENSME, emplean para manifestar los mismos procesos de planeación, control y evaluación de las asimilaciones, acciones y expresiones que asumen frente a las situaciones problemas que suscitan a diario en el aula. Recurso que deben ser fortalecidos como productos de la actividad cognitiva para favorecer la recepción, asimilación y aplicación de la información para la solución de conflictos.

En tal sentido, según (Burón 1990). La enseñanza y orientación de las estrategias metacognitivas, se puede insertar en campo educativo desde tres campos de acción. Ellas son el entrenamiento ciego, el entrenamiento informado o razonado y el entrenamiento metacognitivo o en el control. Cada una de las cuales supone consigo un campo de acción para emplear estrategias. Relacionando cada uno de estos tres campos de acción con la presente investigación se encontró que:

Ilustración 6: Procesos de regulación metacognitivos que hacen los niños



Por su parte, el entrenamiento ciego, se da cuando los estudiantes no perciben la importancia de lo que se les solicita o la razón para hacerlo ya que se les pide que hagan una tarea de una forma determinada y no se les explica por qué razón deben hacerla de ese modo. En consecuencia, no parece, entonces, que el entrenamiento ciego sea suficiente para ayudar a los estudiantes a orientar sus estrategias de regulación metacognitiva para resolver conflictos efectivamente.

Del mismo modo, el entrenamiento informado o razonado, aunque supone que la práctica de las estrategias específicas para desarrollar la tarea, se acompañan de información explícita

sobre la efectividad de las mismas, de acuerdo con los resultados obtenidos en esta investigación, puede establecerse que este tipo de entrenamiento en el aula no es muy asimilado por parte de los estudiantes, ya que como lo muestran los registros de observación, de diarios de campo y el análisis de la actividad grupo focal realizada, en repetidas ocasiones, pese a la intervención del docente en la forma como los estudiantes resuelven los conflictos, estos últimos terminan empleando estrategias que respondan a sus necesidades individuales y no al mismo entrenamiento informado o razonado que propone el docente.

Pero es el entrenamiento metacognitivo o en el control el que le supone el impacto de esta investigación ya que esta modalidad de inserción de la dimensión metacognitiva en el proceso de aprendizaje que propone el autor, implica, en definitiva, enseñar a los estudiantes a planificar, supervisar y evaluar su ejecución, lo cual favorece el uso espontáneo y autónomo de las estrategias y facilita su generalización a nuevos problemas.

Conclusiones

➤ La labor docente, además de enfocarse en el objetivo de transformar sociedad desde la enseñanza de contenidos, procedimientos y habilidades, debe enfocarse también en el fortalecimiento de procesos de regulación metacognitiva en la comunidad estudiantil. Procesos que, si son bien orientados, pueden ser de vital importancia para el logro de aprendizajes significativos y para la misma convivencia tanto en el aula como fuera de ella. Por tanto, promover la regulación metacognitiva en los estudiantes desde los mismos procesos de planeación, control y evaluación supone una herramienta que no solo facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, sino que también, permite observar aspectos positivos en la convivencia, recordando que esta última es la base fundamental para vivir en sociedad.

Es así como, cuando el niño o niña desarrolla la capacidad de resolver conflictos, de modo que dicha solución no afecte el ambiente de aula propicio para los fines educativos y para la sana convivencia, desarrolla también la capacidad de planear, controlar y evaluar sus mismas acciones para bien propio y comunitario.

➤ El promover la regulación metacognitiva en niños y niñas para enfrentar y solucionar situaciones problema de forma asertiva, no solo propone la orientación de procesos de planeación, control y evaluación de las ideas y acciones, también supone la implementación de estrategias de regulación metacognitiva que se orienten a cada proceso y que definan el impacto de los mismos en las ideas o acciones que asumen los niños para solucionar sus conflictos. En tal sentido, el fortalecimiento y orientación a procesos y estrategias de regulación metacognitiva en los niños y niñas, supone herramientas indispensables que no solo podrán ser implementadas en el aula, sino que podrán trascender en todos los campos en los que inevitablemente está inmerso el niño.

Es entonces como, el enseñar a niños y niñas a enfrentar y solucionar situaciones problema empleando estrategias y procesos de regulación metacognitiva más que suponer una necesidad educativa, propone una necesidad social y permanente.

➤ Si el problema dejara de percibirse como aquello casi inaccesible y complejo, y pasara a ser parte fundamental de los procesos que se emprenden en el aula para el aprendizaje, talvez tanto los procesos como las estrategias de regulación metacognitiva que se empleen para dar solución a conflictos académicos, sociales y culturales se orienten más desde los mismos medios y fines que trace el conflicto como una situación accesible y solucionable, que si se asume de la forma adecuada no tendrá por qué alterar de forma negativa el ambiente de aula y la convivencia en la misma.

Por tanto, si se toma en cuenta que “conflicto” o “problema” no suponen solo las dificultades en las que se presentan disputas entre varios miembros de una comunidad y que alteran la convivencia entre los mismos, sino que también pueden suponer aquellas situaciones que requieren aprendizaje y cuya solución no implica alteraciones de comportamiento, sino más bien acciones en pro del logro de aprendizajes significativos, podría cambiarse en alto grado la perspectiva de los conflictos y problemas y en el aula se otorgaría a estos una dimensión más holística, pero indispensable para la efectividad de los mismos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Aylwin, Mariana; Correa, Sofía; Piñera, Magdalena. 1986. Percepción del Rol Político de la Mujer, una Aproximación Histórica. Instituto Chileno de Estudios Humanísticos. Serie Documentos N° 13/86.

Aylwin, Mariana; Bascuñán, Carlos; Correa, Sofía; Gazmuri, Cristián; Serrano, Sol y Tagle, Matías. 1990. Chile en el siglo XX. Editorial Planeta.

Aylwin, Mariana. (2000). *Material de apoyo para la convivencia escolar*. Santiago de Chile. Ministerio de educación: Prestery S.A.

Betancourth, L. A. (2016). Grupo focal "Solución de conflictos" [Grabado por Grado tercero]. Salamina, caldas, Colombia.

Blondel, M. (1996). *la acción (1893) ensayo de una crítica de la vida y de una ciencia de la práctica*. Madrid: Biblioteca de autores cristianos.

Burón, J. (1990). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.

Córdova, F. F. (2009). *slideshare.net*. Obtenido de <https://es.slideshare.net/alethias48/aprendizaje-estrategico-y-metacognitivo>

Etxeberría, F.; Esteve, J.M. y Jordán, J.A. (2001). La [escuela](http://www.definicion.org/escuela) y la [crisis](http://www.definicion.org/crisis) social. En Ortega, P. (coord) *Conflicto, violencia y Educación. Actas del XX Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Murcia. Cajamurcia.

Flavell, J. H. (1976) "Metacognitive aspects of problem solving" en LB Resnick (Ed.) *The Nature of Intelligence*; Hillsdale. NJ: Erlbaum, pp. 231-235.

García, G. &. (2006). Una estrategia educativa para el desarrollo de una competencia metacognitiva de autorregulación en los capacitadores tutores de la modalidad indígena de CONAFE en San Cristóbal de las Casas, Chiapas. *revista EGE*, 18-26.

Gonzales, L. (2013). *Ética. 4ª edición*. Bogotá: Editorial Búho LTDA.

Kagan, J. & Lang, C. (1978). *psychology and Education: an introduction*. New York: Hrcourt Brace Jovanovich.

Mayor, J., A. Moñivas (1992). *Representación e imágenes mentales: I La representación mental*. En: J. Mayor y J. L. Pinillos (eds.). *Tratado de Psicología General*. Vol. IV: Memoria y representación. Madrid: Alhambra.

Mayor, J., A. Suengas, J. González (1995). *Estrategias metacognitivas*. Madrid: Síntesis.

Martín, Martín, P., & Camarero, S. y. (s.f.). *Profes.net*. Obtenido de *Profes.net* Metacognición: file:///C:/Users/Juliana/Downloads/PDF_Metacognici_n.pdf

- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación* . Buenos Aires : Aique. Obtenido de Estud. pedagóg. v.34 n.1 Valdivia 2008: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052008000100011&script=sci_arttext&tlng=pt
- Ortiz Bueno, S. X., & Valencia Castrillón, A. (2017). Conocimiento metacognitivo en estudiantes de básica primaria.
- Osses, B. S. (2008). *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*. Obtenido de estud. pedagóg Valdivia: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Osses, B. S. (2008). *estudios pedagogicos Valdivia*. Obtenido de estud. pedagóg Valdivia: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052008000100011
- Palomino Angarita, D. M. (2017). Procesos de regulación metacognitiva que desarrollan los estudiantes de tercer grado de básica primaria en la producción escrita de textos narrativos.
- Peinado, J. M. (2004). *Enseñanza-aprendizaje en estrategias metacognitivas en niños de educación infantil*. Universidad de Burgos.
- Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En: Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (eds.). *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2: 199-221). Madrid: Alianza.
- Pozo, J. I. (1996). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.
- Strauss, Anselm y Corbin, Juliet (2002). *Bases de la investigación cualitativa, técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia Colombia, Universidad de Antioquia.

Soto, L. Carlos, A. (2003). *Metacognición Cambio conceptual y enseñanza de las Ciencias*. Colombia. Didácticas magisterio.

Valencia, M. A. I. (2011). *Estrategias de Enseñanza que Promueven el Aprendizaje Metacognitivo en Alumnos de Secundaria en Historial Universal-Edición Única*.

Zulma Lanz, M. (Julio de 2006). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. Obtenido de *Estud. pedagóg.* vol.32 no.2 Valdivia 2006:
http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052006000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=es

