

Escuelas para la vida

Sistematización de la experiencia entre 2019 y 2021

Martha Lucía Gómez González
Diana Marcela Montoya Zuluaga

Escuelas para la vida

Sistematización de la experiencia entre 2019 y 2021

Martha Lucía Gómez González
Diana Marcela Montoya Zuluaga

Catalogación en la publicación – Universidad Católica de Oriente

Gómez González, Martha Lucia (autor)

Escuelas para la vida: sistematización de la experiencia entre 2019 y 2021 / Martha Lucia Gómez González y Diana Marcela Montoya Zuluaga -- Rionegro (Antioquia) : Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2024

96 páginas: ilustraciones y fotografías, 24 cm.

Referencias bibliográficas página 87

ISBN 978-628-7521-87-2

eISBN 978-628-7521-88-9

1. Psicopedagogía -- Antioquia, Colombia -- 2019-2024 2. Escuelas -- Investigaciones -- Antioquia, Colombia -- 2019-2024 3. Administración de conflictos -- Educación -- Antioquia, Colombia -- 2019-2024 i. Montoya Zuluaga, Diana Marcela (autora) ii. Universidad Católica de Oriente. Facultad de Ciencias Sociales

370.150986126 23

Archivo descargable en formato MARC en: <https://tinyurl.com/uco0055>



© Universidad Católica de Oriente

ISBN (Impreso) 978-628-7521-87-2

ISBN (Digital) 978-628-7521-88-9

Primera edición: marzo 2024

Autores

Martha Lucia Gómez González

Diana Marcela Montoya Zuluaga

Revisión de textos

Natalia Maya

Diseño y diagramación

Angela María Pérez Loffsner

Editado por

Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente

Sector 3, Carrera 46 n.º 40B-50

054040 Rionegro (Antioquia)

fondo.editorial@uco.edu.co



Se permite la reproducción del libro o de sus contenidos, siempre y cuando se dé el debido crédito a los autores, a la Universidad Católica de Oriente.

Agradecimientos



Cada paso recorrido ha sido de grandes aprendizajes. Por eso, agradecemos a todas las personas que han estado acompañando este proceso, en particular, a las comunidades educativas, y a sus estudiantes, quienes nos han recibido con los brazos abiertos y nos han dado la maravillosa oportunidad de conocer, aprender, aportar y volver a aprender.

Gracias a todas nuestras estudiantes participantes de este proyecto Mónica Alarcón Calle, Diana Carolina Echeverri Ríos, María Alejandra Garzón, Yudy Catherine González Duque y María Alejandra Toro Osorio, Viviana López Cacante, por hacer realidad este sueño, por hacer todo con tanto amor y por darse la oportunidad de aprender de sí mismas, más allá de la tarea emprendida.

Tabla de contenido

11	.....	Presentación
15	.....	Objetivos
16	.....	Metodología
16	.....	Programas de intervención psicoeducativa
20	.....	Estructura del libro
21	.....	CAPÍTULO 1. SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS. CONCEPTUALIZACIÓN
23	.....	Sistematización de experiencias
25	.....	Tipos de espacios donde se sistematiza y propósitos
26	.....	Actores en la sistematización
27	.....	Instrumentos para la sistematización
27	.....	Proceso para la sistematización
28	.....	Etapas o momentos de la sistematización
33	.....	CAPÍTULO 2. EL PROCESO DE ESCUELAS PARA LA VIDA
35	.....	Hablemos de tiempos
36	.....	Actividad 1. Las capacitaciones
39	.....	Actividad 2. Prueba Piloto de implementación
40	.....	Actividad 3. La implementación
41	.....	La pandemia y los cambios
42	.....	El valor de la virtualidad. Oportunidad de creación
45	.....	Las intervenciones
47	.....	CAPÍTULO 3. LA EXPERIENCIA VIVIDA EN LA ESCUELA, LAS VOCES DE LOS ESTUDIANTES
49	.....	Estrategias de análisis
52	.....	La experiencia en sí, el proceso
67	.....	CAPÍTULO 4. ¿Y LA IMPLEMENTACIÓN?
69	.....	Lo que aprendimos
81	.....	Análisis general
83	.....	A MANERA DE CONCLUSIÓN[...] LECCIONES APRENDIDAS
87	.....	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Índice de tablas.....

17.....	Tabla 1. Estructura del programa RRC
52.....	Tabla 2. Matriz de categorías y subcategorías
72.....	Tabla 3. Avances en la implementación del programa RRC

Índice de figuras.....

19.....	Figura 1.	Grupos de participantes
26.....	Figura 2.	Funciones de la sistematización
28.....	Figura 3.	Momentos de la sistematización
29.....	Figura 4.	Pasos para la sistematización
31.....	Figura 5.	Estructura básica para sistematización de experiencias
35.....	Figura 6.	Proceso de la Escuela
39.....	Figura 7.	Actividades en línea
69.....	Figura 8.	Formato de calificación FEI
70.....	Figura 9.	Rejilla con criterios de calificación del FEI
71.....	Figura 10.	Formato de Factores Contextuales
73.....	Figura 11.	Promedios del grado 10 A
73.....	Figura 12.	Promedios del grado 10 B
73.....	Figura 13.	Promedios de los indicadores de grado 10
74.....	Figura 14.	Promedios de cada indicador, por grupo IE Marinilla
76.....	Figura 15.	Promedios de cada indicador, por grupo IE Rionegro Privada, modalidad presencial
77.....	Figura 16.	Promedios de cada indicador, por grupo IE Rionegro Privada, modalidad virtual
78.....	Figura 17.	Promedios de cada indicador, por grupo IE Rionegro2 Pública
80.....	Figura 18.	Nivel de implementación programa Aulas en Paz
82.....	Figura 19.	Niveles de implementación del programa RRC por colegio

Escuelas para la vida

Sistematización de la experiencia entre 2019 y 2021²

Presentación

La revisión de la literatura sobre la prevención de las violencias en entornos educativos ha mostrado la importancia de la implementación de propuestas paralelas o vinculadas al currículo escolar (Avilés et al., 2011; Reyzábal & Sanz, 2014; Williams, Guerra & Elliott, 1997). De este modo, en varios países del mundo se han desarrollado y puesto en marcha múltiples intervenciones que a lo mejor cumplen con las cualidades y calidades necesarias para, con base en la evidencia, contribuir con el fortalecimiento y gestión de habilidades y conocimientos en los miembros de las comunidades educativas, de manera que permitan transformar sus vidas y sus entornos.

Los grandes problemas que con más frecuencia se han abordado en los escenarios educativos son el acoso escolar, la violencia en las relaciones de pareja entre adolescentes y la convivencia en la escuela (Del Rey et al., 2017; Estévez et al., 2019; Edwards et al., 2019; Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, 2019). Los esfuerzos nacionales para desarrollar estas tecnologías específicas van avanzando, y actualmente se cuenta con varias propuestas ya validadas y que han demostrado su utilidad práctica. (Chaux et al., 2008; Duque et al., 2007; Gómez-González, 2013; Herrera et al., 2021).

Todo esto es facilitado por la Ley 1732 de 2014, que establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas en preescolar, básica y media como una asignatura independiente, que busca garantizar la creación y el fortalecimiento de una cultura de paz en Colombia. Además, es importante recordar que el Programa de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional –MEN–, da también un piso político-pedagógico para la promoción de la convivencia pacífica, la participación democrática, y la valoración y respeto de las diferencias.

¹ Producto en el marco del proyecto Escuelas de la Vida. Financiado por el Sistema de Investigaciones –SIDI– UCO.

² Se contó con la participación de las estudiantes Marisol Gil García, Mónica Alarcón Calle, Yudy Katherine González Duque, Viviana López Cacante, María Alejandra Toro Osorio, María Alejandra Garzón, Diana Carolina Echeverri Ríos, como auxiliares de investigación en este proyecto, quienes aportaron con la escritura de algunos apartados.

De acuerdo con esto, las clases que se desarrollan en todo escenario educativo podrían incorporar elementos para la formación en derechos humanos, educación para el conflicto, educación intercultural, en fin, todo aquello que se opone a la violencia.

En ese marco, la convivencia escolar cobra importancia, en tanto implica un conjunto de relaciones entre las personas y el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral (Mockus, 2003). Para que esto sea viable, se requiere construir y acatar las normas, contar con mecanismos de auto-regulación social y sistemas que velen por su cumplimiento, construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa, aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y respetar las diferencias (Mockus, 2003).

El desarrollo de una óptima convivencia en la escuela se va gestando en la medida en que se propicia un clima positivo y constructivo en las aulas y en toda la institución en general. En las aulas, de acuerdo con Somersalo, Solantaus y Almqvist (2002), implica crear una atmosfera de trabajo y calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes, así como prestar máxima atención al cuidado de las relaciones y a la estructura de la clase. Y en la institución, implica facilitar relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa y abarca el sentido de pertenencia, ambiente democrático, satisfacción laboral, participación, entre otros aspectos a considerar, es decir, el cuidado de toda la comunidad educativa y el diseño de estrategias de prevención y manejo constructivo de conflictos (Orpinas & Home, 2006).

Es así como la educación se constituye como la base y el motor para una verdadera transformación social que nos lleve a ser un país pacífico e incluyente.

En este contexto, se hace deseable y necesaria la implementación de programas que construyan habilidades de base, no solamente en la población más joven, que deberá encargarse de la consolidación de la paz, sino también en los docentes que configuran modelos de rol para dichos jóvenes.

En este sentido, la psicología, “en su vertiente teórica y aplicada, es una ciencia al servicio del bienestar de personas, de grupos y comunidades” (Blanco & Varela, 2007, p. 5). Esto es lo que se considera intervención psicosocial, que moviliza pensamientos, sentimientos, emociones y conductas en torno al desarrollo orientado a la satisfacción de las necesidades individuales y colectivas, desde la praxis. Implica entonces, diseñar y poner en práctica técnicas que lleven a cada persona a usar todo su potencial para transformar su realidad personal y social, que posibiliten visualizar al ser humano como el ente primordial y potenciador de su desarrollo, no desde los conceptos, sino desde las realidades mismas como orientadoras de las nuevas construcciones para el cambio personal y social (Martín-Baró, 1998, p. 314).

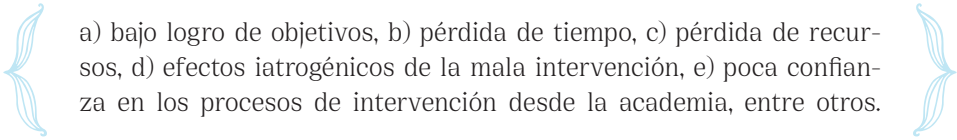
La psicología como parte de las ciencias sociales “no puede conformarse con un mero análisis de las cosas tal y como son, sin hacer una decidida apuesta por las cosas tal y como podrían ser, y hacerlo con la finalidad de perseguir el bienestar de las personas” (Seidman, 1983, p. 10).

La necesidad entonces de contribuir con la solución de problemas claramente detectados implica, según Blanco & Varela (2007), se deben abordar desde una sólida reflexión teórica que alimente de manera recurrente nuestro quehacer. Para esto, se debe recurrir a una determinada estructura conceptual que oriente las apuestas prácticas y las evalúe de manera constante.

En ese marco, desde el Programa de Psicología de la Facultad de Ciencia Sociales y el apoyo de la Dirección de Investigación y Desarrollo de la UCO, se ha facilitado la aprobación de proyectos que se encaminan a la identificación y/o desarrollo de competencias, conocimientos y habilidades de los estudiantes para gestionar sus interacciones con pares, parejas y adultos. Algunos de estos proyectos han derivado productos que demuestran la validez externa de las intervenciones que ahora pueden ser llevados a las comunidades educativas para su uso y aprovechamiento. Tal es el caso del programa RRC (Gómez, 2013), que ha logrado buenos resultados en la región. Las aplicaciones siempre derivan en mejoras, sin embargo, en el caso de este programa, se encontró que una de las debilidades son los aplicadores. A través de los tres momentos en que se ha aplicado, se encontró el mismo problema: una parte de los aplicadores no cuenta con la suficiente cualificación, preparación, tiempo, motivación y compromiso que requiere este tipo de apuestas; mientras que otro grupo de los aplicadores cuentan con motivación, dedicación e interés por llevar a cabo la intervención que garantice su fidelidad y se haga de manera satisfactoria.

En este sentido, la evidencia derivada de las aplicaciones de programas en contextos escolares ha mostrado que, en muchos casos, quienes son delegados para aplicar las intervenciones, habitualmente maestros, no asumen con rigor el proceso. Solamente se han encontrado experiencias muy positivas con maestros en dos circunstancias: a) cuando el maestro/a tiene formación previa en el tema o eje temático del proceso y esto facilita la aproximación al material y su desarrollo; y b) cuando son maestros con pocos estudiantes, baja carga laboral y alta formación previa, propio de países altamente desarrollados como Finlandia, Noruega y algunas zonas de Canadá (Rohrbach et al., 2007; Shorey et al, 2015; Wolfe et al., 2003; Pittman et al., 2000, Whitaker et al, 2006).

Los problemas derivados de una mala aplicación o implementación son variados, y se pueden resumir según Lázaro & Obregón (2009) en:



a) bajo logro de objetivos, b) pérdida de tiempo, c) pérdida de recursos, d) efectos iatrogénicos de la mala intervención, e) poca confianza en los procesos de intervención desde la academia, entre otros.

Por tanto, la presente propuesta pretendió resolver esta situación, que no es exclusiva de este programa, sino que ha sido descrita y reportada por algunos investigadores (Shorey et al, 2015; Tarín et al, 2013; Wolfe et al., 2003), a través de la preparación de estudiantes de último año de ciencias sociales, interesados en estos temas, y quienes recibieron la cualificación necesaria, así como el acompañamiento y seguimiento para garantizar la apropiación y la efectiva aplicación de los programas.

Este libro presenta el resultado de esta experiencia, con la incorporación de tres recursos exitosos, que juntos se constituyen en una herramienta valiosa para las I.E., y que beneficia a docentes, estudiantes y a futuro, a padres de familia, para generar una cultura de paz en una población fuertemente afectada por las consecuencias de la violencia. Esto es la aplicación de estrategias que contribuyan con los procesos de transformación de las dinámicas culturales, sociales y personales que progresivamente se han instaurado en las vidas de quienes vivieron el conflicto, todo esto desde los micro escenarios de la escuela (Brandoni, 2017).

La apuesta formativa intencional con la participación de estudiantes de práctica y trabajo de grado se constituye en una ganancia en doble vía. La primera, la articulación de las prácticas disciplinares con un ejercicio de participación en proyectos, lo que se constituye en una práctica investigativa, que, dentro del Reglamento Estudiantil de Pregrado, artículo 51, numeral III, Modalidades de Trabajo de grado. Práctica investigativa, se delimita como; “Son investigaciones que los estudiantes realizan al vincularse a prácticas propias de su formación profesional; es una tarea multidimensional en la que se relaciona práctica y teoría, mediados por una reflexión crítica y metodológica que implica un análisis” Universidad Católica de Oriente (2015). Y segundo, la cualificación de los estudiantes y asesores en estrategias de intervención para problemas transversales, que trascienden las disciplinas, y que les permite contar con un plus en su formación, como potencial conocimiento teórico-práctico para la vida profesional.

Esto en conjunto también contribuye a la integración y potenciación de competencias transversales de los estudiantes, como trabajo en equipo, sensibilidad social, lectura crítica de contexto (competencias ciudadanas en pruebas SABER PRO), que se facilitan a través de las actividades en conjunto de estudiantes que los prepara para el ejercicio profesional de manera eficiente y ética, así como a la apropiación y circulación de conocimiento que se ha derivado de investigaciones llevadas a cabo

por el grupo de investigación, y que ahora retroalimentan el currículo, potenciando la formación complementaria de los estudiantes.

Objetivos

La sistematización que presentamos pretende dar un valor central a la recuperación de la palabra, los sentires y reflexiones de las estudiantes vinculadas a la escuela sobre las acciones llevadas a cabo desde que iniciaron, hasta el momento en que terminaron su proceso. En este sentido, se buscó dar respuesta durante este año y medio a los siguientes objetivos:

Objetivo General

Sistematizar la experiencia de la Escuela de formación en intervenciones psicosociales para promover la sana convivencia y solución constructiva de conflictos, con estrategias pedagógicas y de participación ciudadana, en las comunidades educativas (estudiantes, docentes en ejercicio y en formación, agentes educativos, padres/cuidadores) del Oriente antioqueño.

Objetivos Específicos

1. Formar en competencias ciudadanas y habilidades socioemocionales a estudiantes del programa de psicología de la UCO adscritos a la escuela para que sean líderes multiplicadores de las intervenciones promovidas en la escuela.
2. Implementar intervenciones psicosociales y pedagógicas contempladas en la escuela que faciliten la convivencia escolar, el buen trato y las relaciones interpersonales constructivas en los miembros de las comunidades educativas, de manera articulada a las apuestas curriculares nacionales, regionales e institucionales.

3. Evaluar e identificar potencialidades y retos de la escuela que permitan consolidar un proceso de formación y crecimiento a largo plazo.

Metodología

Se siguió con la metodología propuesta por Hernández y Valera (2001) para la intervención psicosocial que sigue tres momentos:

a) Evaluación inicial, que incluyó la delimitación de los ámbitos de intervención, que, en este caso, fueron las IE de tres municipios de la región oriente de Antioquia. Así mismo, se delimitaron las herramientas e instrumentos, el reconocimiento de las necesidades específicas de cada IE, los grados en que se requieren las intervenciones, y un reporte de esta fase.

b) Implantación de programas de intervención, que se inició con la capacitación del equipo de estudiantes de la escuela, y continuó con la implementación de los tres programas seleccionados y que se detallan más adelante, así como con el uso de las herramientas de recolección de información, a saber,

- Matrices de evaluación de proceso.
- Formato de Evaluación de la Implementación -FEI-;
- Formato de Evaluación Formativa -FEF-.
- Guías de sistematización y bitácoras personales, con 5 ejes de registro.

c) Evaluación final/valoración, en el que se analizó la información recolectada.

Programas de intervención psicoeducativa

Para esta primera versión de la escuela se seleccionaron los siguientes programas:

1. Programa Relaciones Románticas Constructivas -RRC- (Gómez y Chau, 2013). El Programa RRC se estructura a partir de un Componente horizontal relacionado con las etapas del noviazgo -inicio, consolidación y cierre-, un componente transversal focalizado en el desarrollo de competencias socioemocionales, el incremento de cono-

cimientos y el cambio de cogniciones, y una etapa final o de aplicación práctica social en la que se desarrolla un proyecto con la comunidad educativa.

Se llevan a cabo 10 sesiones en total, de 1 hora y 30 minutos por sesión aproximadamente (que puede variar según disponibilidad de la institución), de las cuales 8 están destinadas a desarrollar los componentes transversales y horizontales, y las últimas 2 sesiones están dirigidas a diseñar y desarrollar acciones con la comunidad educativa, a partir de un trabajo de co-construcción con adolescentes. La estructura se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1.
Estructura del programa RRC

Ejes	Sesiones
Iniciar una relación	1. Introducción al programa, ¿Quién me gusta? 2. Elección de pareja 3. Estereotipos de género, medios de comunicación y presión social
Consolidar y cuidar la relación	4. Señales de una relación sana y una con agresión 5. Creencias que justifican la agresión. Conflictos por celos 6. Emociones y agresión. Manejo de la rabia 7. Solución de conflictos en la pareja
Finalizar sanamente una relación	8. Terminar la relación con amor y afrontar la separación 9. Fuentes de ayuda: ¿a quién recurrir, ¿qué puedo hacer?, ¿cómo ayudar a un amigo en problemas?
Proyecto en la comunidad	10. Proyecto 1. Gestión y desarrollo 10. Proyecto 2: implementación

2. Programa Aulas en Paz –(Universidad de los Andes–Convivencia productiva)

Estructurado para el desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, hacia aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad.

a. Talleres en Aula para Promover Competencias Ciudadanas: 16 talleres “aproximadamente” de acuerdo con las necesidades de los grupos (pueden ser menos), uno semanal de 1 hora. Se promueven las siguientes competencias:

Competencias emocionales: habilidad en contexto para responder constructivamente ante las emociones propias (p.ej.: manejar la rabia para no hacerle daño a los demás o a sí mismo/a) y ante las emociones de los demás (p.ej.: empatía, que es sentir algo parecido o compatible con lo que sienten otros).

Competencias cognitivas: Las competencias cognitivas son los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad (p.ej.: la capacidad para ponerse mentalmente en la posición de los demás).

Competencias comunicativas: capacidades para establecer diálogos constructivos con los demás (p.ej.: asertividad, que es la capacidad para transmitir mensajes de maneras firmes y claras, pero sin herir a los demás).

Competencias integradoras: integran, en la práctica, a todas las demás (p.ej.: manejo constructivo de conflictos, que integra competencias emocionales como el manejo de la rabia, competencias cognitivas como la generación creativa de alternativas y competencias comunicativas como la capacidad para escuchar a los demás).

b. Talleres específicos con grupos heterogéneos: espacio adicional semanal de media hora para la práctica de las competencias que se están aprendiendo en el aula. Estos grupos están conformados por 2 estudiantes con niveles altos de agresión y 4 destacados por sus comportamientos prosociales. Ellos deben practicar las competencias que han aprendido, representando espontáneamente la manera de cómo manejarían un conflicto similar al que podrían tener en sus vidas reales.

c. Talleres con padres: 1 taller mensual, total 2 talleres para que promuevan un ambiente familiar que favorezca la puesta en práctica de estas competencias y que practiquen pautas de crianza favorables a la convivencia pacífica en sus hogares.

3. Programa Educando en Sentimientos y Emociones Morales (Lozano, 2015).

El programa consta de 12 sesiones de una hora y 30 minutos organizados así:

a. Contexto de las emociones en el marco de las relaciones interpersonales. Dos sesiones de una hora y 30 minutos, que contiene:

- Las emociones básicas como precipitantes.
- Naturaleza de las relaciones y tipos de interacciones.
- Mapa de las emociones.
- Por qué y para qué trabajar en las emociones morales.

b. Talleres de duplas de sentimientos y emociones morales: una sesión por dupla de una hora y 30 minutos. Las duplas de sentimientos morales que se desarrollan, son:

Primer grupo: gratitud o el resentimiento. Corresponden estos sentimientos a la reacción que se puede experimentar cuando se recibe un trato justo y amable o, en sentido contrario, cuando se recibe una ofensa o un agravio.

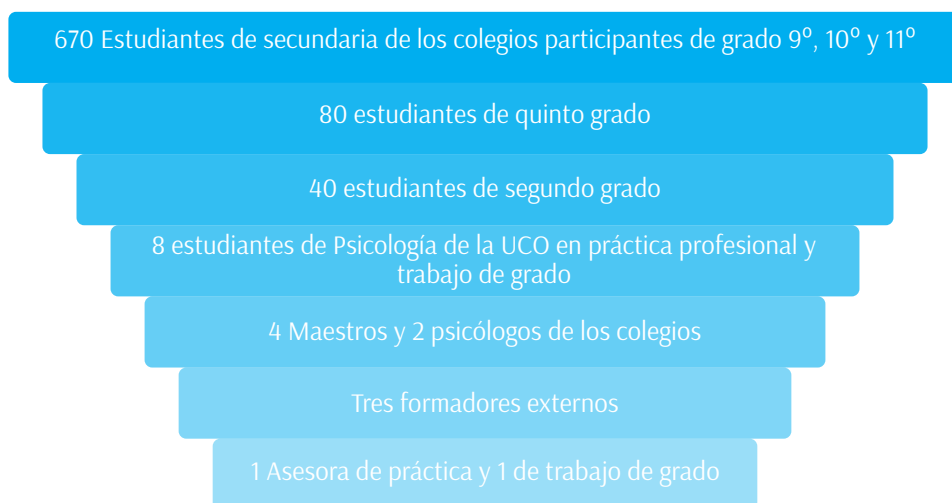
Segundo grupo: Se manifiestan cuando se observa que una persona ofende o trata de forma injusta a un tercero; desde esta perspectiva, pueden generar un sentimiento general de indignación y que obligan a la pregunta: ¿cómo es posible que pase tal cosa?, y la culpa como sentimientos personales en la medida en que la persona esté involucrada.

Tercer grupo: Referido al propio comportamiento con respecto a los otros y se puede denominar vergüenza o desentendimiento.

c. Responsabilidad, aceptación y perdón como vía de solución constructiva de conflictos, y el compromiso de no repetición: con dos sesiones de 1 hora y 30 minutos.

En todo el proceso se contó con varios grupos de participantes, como se observa en la figura 1:

Figura 1.
Grupos de participantes



Estructura del libro



Este libro ha sido estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo hace una revisión conceptual sobre la sistematización de experiencias, las técnicas y herramientas usadas para recolectar la información. El segundo, relata el proceso llevado a cabo, que incluye la descripción de instrumentos y técnicas, los momentos por los que pasó la escuela desde sus inicios y las actividades implementadas. El tercero, se constituye en el núcleo del libro, en el que se expone la voz de las estudiantes participantes, sus vivencias y percepciones, como protagonistas del proceso, así como su análisis. El cuarto aborda el análisis de la evaluación del proceso, las lecciones aprendidas y la proyección de la escuela. Finalmente, un quinto capítulo en donde plasmamos las conclusiones y reflexiones finales.

Capítulo 1

Sistematización
de experiencias
educativas.

Conceptualización

Sistematización de experiencias



Muchas son las definiciones y conceptualizaciones acerca de la sistematización. Durante los últimos años se han conocido diferentes conceptos acerca de la sistematización de experiencias educativas, las cuales podrían estar vinculadas en diferentes contextos, como lo menciona Jara (2018):

la sistematización de las experiencias ha crecido enormemente en los últimos años en muy diversos campos, sobre todo en las áreas de intervención social: salud, educación, proyectos de desarrollo, derechos humanos, etc., incluso en otras como capacitación agropecuaria y protección del medio ambiente (p. 23).

Se encuentran diferentes concepciones del término sistematización; según Ramírez (1991) entre ellas:

- Una forma de ordenar y organizar el conocimiento a partir de la práctica; para reflexionar y redireccionar la acción.
- Una forma de recuperación de la memoria de la experiencia a partir de la reflexión teórica.

Para Pinilla (2005), la sistematización de experiencias es concebida “como un proceso de construcción de conocimiento que debe realizarse en los programas o proyectos de desarrollo que pretenden garantizar mayores niveles de sostenibilidad” (p. 10), y en ese sentido, la sistematización permite convertirse en un medio de aprendizaje que genera conocimiento útil para el proyecto y sus líderes.

Es por ello que se piensa como una reflexión analítica de estilos y experiencias individuales propias que ayudan a que se haga más fácil su comprensión e interpretación, haciendo que los diferentes tipos de conocimiento sean sustentados con hechos para poderlos comunicar o transmitir de la mejor manera; esto con el fin de que, al compartir

dicho saber, todos revisemos que sí se esté cumpliendo ese objetivo que se tiene desde un inicio, acumulando así saberes formados desde y para la práctica (Jara, 2018).

El proceso de sistematización permite a los actores registrar diferentes procesos de aprendizaje y generar conocimientos, a partir de acontecimientos vividos; la sistematización permite a los actores analizar de manera precisa qué fue lo que se hizo, por qué lo hicieron, para qué población fue hecha la investigación y qué resultados se obtuvieron a partir de la misma implementación (Acosta, 2005); sin embargo, esto conlleva igualmente a diferentes procesos posteriores como fuente de aprendizaje para las mismas personas encargadas de la sistematización o quizás para personas que deseen vincularse con la misma, es decir, la sistematización permite que otras personas o equipos puedan tenerla como base o apoyo.

La sistematización se debe usar en diversos contextos y tipos de experiencias. En particular acá nos referimos a la sistematización en experiencias educativas, que se refiere a



una forma de conocimiento de carácter común sobre unos ejercicios de intervención y acción social en campos educativos, que a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca cualificarla y contribuir a la teorización del campo temático en el que se inscriben. (Torres, 1999, p. 7)

Para Restrepo y Tabares (2000), la sistematización educativa pretende reconocer los diversos entornos escolares con el fin de caracterizar y comprender, de una manera crítica, las subjetividades y las dinámicas propias de las prácticas de estos contextos. La reflexión contenida en el ejercicio de sistematización facilita a los agentes educativos comprender de manera coherente y contextualizada estas experiencias, reconstruir las vivencias educativas y de este modo, a manera de ejercicio reflexivo, confrontar las propias prácticas con conocimientos teóricos, conceptuales y metodológicos (Cifuentes, 2011)

En este sentido, es posible identificar algunos rasgos que son el eje central del desarrollo de la sistematización como concepto, y, además, de su puesta en práctica (Torres, 1999, p. 7).

Este autor considera que los factores más relevantes son:

1. Es una producción intencionada de conocimientos.
2. Es una producción colectiva de conocimientos.
3. Reconoce la complejidad de las prácticas educativas y de intervención social.
4. Busca reconstruir la práctica en su densidad.
5. Interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia.

6. Busca potenciar la propia práctica educativa y social.

7. Aporta a la teorización de las prácticas educativas y sociales.

Es así que, todo proceso de sistematización recurre a la recuperación de las vivencias, de las “percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada persona que vive la experiencia” (Jara, 2018, p. 2), recuperadas desde las narrativas de los protagonistas, y que permiten conocer lo vivido y lo aprendido durante esta experiencia.

De acuerdo con Cadena (1987), la sistematización se basa en unos principios que se recomienda tener en cuenta durante todo el proceso. Así, el autor menciona que se debe dar sentido a lo que se vive, se siente, lo que se construye, es decir a resignificar las vivencias de los protagonistas. Se requiere articular, integrar la realidad sistematizada, esto es vincular la teoría con la práctica, y ver la realidad con una mirada interdisciplinar que le dé sentido de globalidad, teniendo en cuenta las tendencias propias del espíritu de los tiempos, de la historia. En ese camino, se deben tener en cuenta los acuerdos y desacuerdos de los participantes y tomar decisiones con una mirada pluralista, de tal modo que se privilegien la participación y socialización activa de todos los involucrados en el proceso y estos aporten a la sistematización y a hacer conocer los resultados y productos.

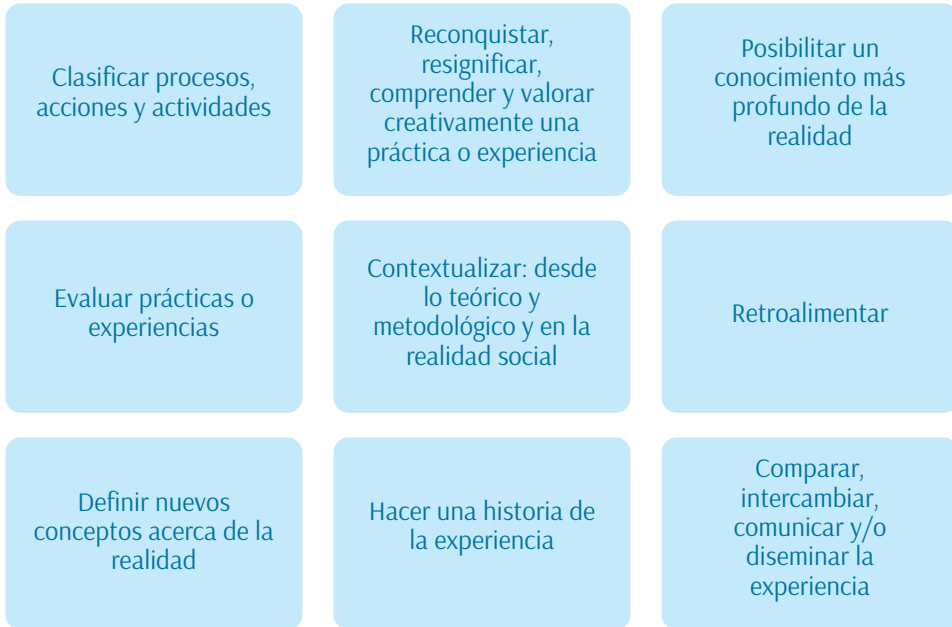
Tipos de espacios donde se sistematiza y propósitos

Álvarez (2007) describe tres espacios en los cuales se utiliza la sistematización como medio apropiado para la recolección de información de las diferentes actividades realizadas:

- “Práctica”: Toda actividad con carácter educativo.
- “Experiencia”: Práctica concreta y sistémica de enseñanza.
- “Proyecto”: Conjunto de actividades que se proponen realizar de una manera articulada entre sí.

Para este mismo autor, algunas funciones específicas del proceso de sistematización en los diferentes espacios en los que se realiza, se pueden agrupar de la siguiente manera (Figura 2):

Figura 2.
Funciones de la sistematización



Nota: Álvarez (2007, p. 7).

Actores en la sistematización

Lo ideal es conformar un grupo responsable, con representantes de los diferentes actores que participan en la experiencia, siempre con la participación de los orientadores principales del proceso.

Según Álvarez (2007), los responsables de la sistematización deben tener legitimidad frente a la práctica, experiencia o proyecto a sistematizar. Ser una persona que cuente con el apoyo de todo el equipo, que represente de manera positiva las ideas y experiencias, así como buenas relaciones interpersonales tanto con el equipo de trabajo, como con los receptores de las intervenciones.

Por otro lado, este autor propone que quien guíe el proceso tenga fortalezas conceptuales y técnicas sobre el proceso de sistematización y sobre las temáticas es-

pecíficas de la práctica o experiencia objeto de la sistematización. En este sentido, debe ser una persona con alta capacidad de análisis para llevar de manera exitosa la información dada por el equipo para la sistematización, además de contar con un gran vocabulario, habilidades lectoescriturales que le permitan una buena redacción y vinculación de conceptos que conlleven a una misma idea.

Finalmente, se debe contar con una gran dosis de disponibilidad de tiempo, pues durante el proceso se requiere que el equipo responsable de la sistematización elabore y ejecute un cronograma, de tal modo que se alcancen los objetivos propuestos.

Instrumentos para la sistematización

La recolección y la organización de la información se pueden llevar a cabo con múltiples instrumentos, y, de hecho, es conveniente aprovechar la riqueza con la que se cuenta actualmente para estos fines. Según Álvarez (2007), la experiencia compartida por múltiples procesos de sistematización se ha desarrollado usando: (a) diario de campo, (b) actas, (c) cuestionarios, (d) protocolos, (e) guías de observación, (f) protocolos de observación colaborativa, (g) portafolio de desempeño, (h) fichas temáticas, (i) carpetas temáticas.

Estos instrumentos se pueden combinar y complementar con el fin de aprovechar cada posibilidad que implica el proceso y cada uno de sus pasos, y es recomendable cuidar las condiciones de cada uno, su calidad y validación en caso de usar por ejemplo cuestionarios o protocolos de observación, de tal manera que garantice la validez interna del proceso.

Proceso para la sistematización

Díaz (2005) nos menciona que podría haber dos aspectos relevantes a tener en cuenta para iniciar el proceso:

- a. El método o metodología que se aborde para sistematizar: el “camino” más pertinente para alcanzar lo que se pretende con el programa o proyecto.
- b. La parte operativa para realizar la sistematización: quiénes participan, cómo, plazos, recursos, entre otros aspectos.

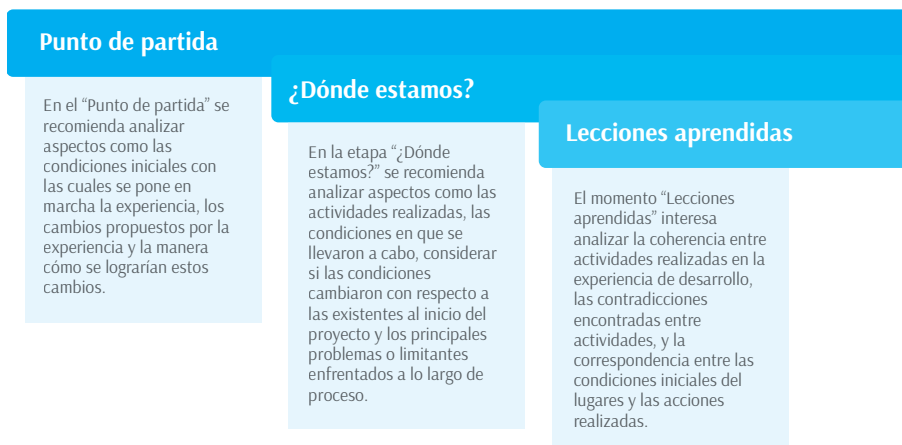
Es así como, el punto de inicio es preguntamos: ¿de qué manera lo podemos hacer? No hay una forma única para hacerlo, y en este proceso se cuenta con las ventajas que ofrece la metodología que se usa para llevarla a cabo. Así, la sistematización es:

- Intencionada, porque se planifica y desarrolla como una acción que se vincula en el proceso mismo del proyecto.
- Reflexiva, porque se constituye en una suerte de “espejo” del proceso y, por lo tanto, entrega elementos para su redireccionamiento en la acción.
- Dialogada, porque convierte el diálogo en el principal instrumento de crecimiento.
- Participativa, porque involucra a todos los actores en su proceso.
- Transformadora, porque logra una apropiación de los sujetos de su proceso y los transforma en protagonistas de su historia.

Étapas o momentos de la sistematización

Como lo menciona Díaz (2005, p. 15), se podrían describir tres momentos de la sistematización: (a) El punto de partida, (b) ¿Dónde estamos?, y (c) Las lecciones aprendidas, que se describen en la Figura 3:

Figura 3.
Momentos de la sistematización.



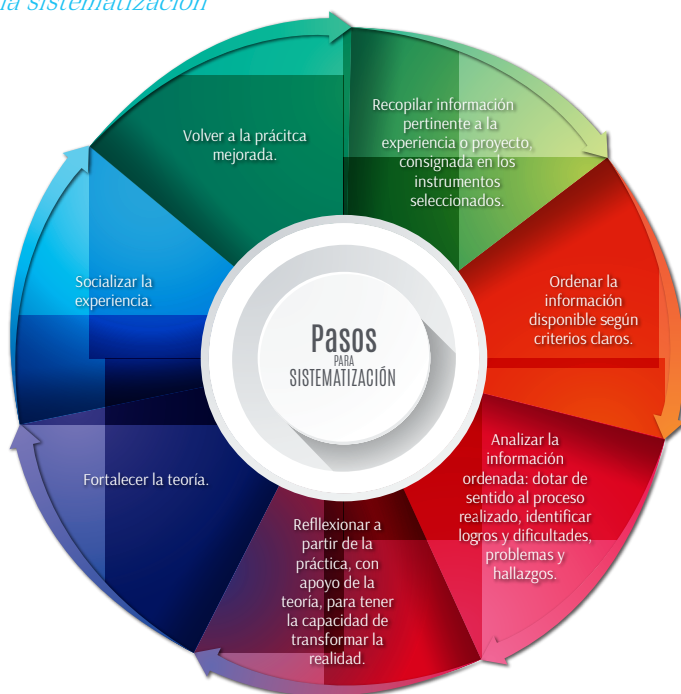
Fuente: Díaz (2005, p. 15).

En este último paso, las lecciones aprendidas, se recomienda tener en cuenta el contexto donde se desarrolle el proyecto, la responsabilidad del sentido de pertenencia de cada uno de los protagonistas para con el mismo, y los procesos a los cuales están adheridos los resultados, es decir, las percepciones tanto individuales como colectivas de cada uno de los integrantes (Aparicio y Rodríguez, 2022).

Al tener un plan de ejecución en el cual se establecen las actividades y momentos para el logro final del proyecto, también se deben tener en cuenta factores externos y ajenos al proyecto, (como una pandemia), en donde se podría evidenciar si las expectativas fueron quizás muy ambiciosas y la manera en que estos factores transformaron el curso planeado y las acciones alternativas que se usaron y crearon para resolver estos eventos inesperados.

En síntesis, Álvarez (2007) nos describe un proceso general de la sistematización que resume todas las características, pasos y rasgos mencionados anteriormente, y se observan en la Figura 4:

Figura 4.
Pasos para la sistematización



Nota: Álvarez (2007).

Uno de los aspectos clave para aprovechar al máximo el proceso de sistematización se refiere a las buenas prácticas.

El concepto de *buenas prácticas* se aplica en diferentes situaciones, como una forma óptima de llevar a cabo una tarea. Esto con el fin de extraer el máximo aprendizaje, en articulación con la teoría, de tal modo que toda mejora tenga soporte conceptual y la práctica así mismo, retroalimente la teoría.

En este sentido, “La búsqueda de buenas prácticas debe estar asociada con la manera de cómo se relaciona la institución que la abriga, con la sociedad y los beneficios que se derivan de su aplicación” (Pérez de Maza, 2013, p. 16); así, debe pensarse que, dentro de las buenas prácticas hay que preguntarnos: *¿qué se hace? ¿Por qué se hace? ¿Cuál es el objetivo? ¿En qué me baso para implementar estrategias? ¿Con quién se hace? ¿Qué resultados espero obtener? ¿Cómo lo puedo documentar objetivamente?*

Todo esto nos lleva a la recopilación de información basada en la evidencia que esté disponible, y bibliografía seria con respaldo académico y de fuentes confiables.

Algunos autores (Carvajal, 2018; Jara, 2018; Pérez de Maza, 2013) proponen una estructura básica para recopilar y organizar la información que va surgiendo del proceso y puede apoyar la sistematización, que se sintetiza en la Figura 5.

Una vez recolectada toda la información, se debe empezar a escribir y estructurar la sistematización. Así es que, inicialmente, es importante delimitar la experiencia en tiempo y espacio y, por otro lado, mostrar los ejes bajo los cuales se está llevando a cabo, que como expresa Acosta (2005) pueden ser variados.

Teniendo en cuenta que no existe una fórmula única para sistematizar la información, se puede realizar desde diferentes formatos y estructuras; las formas difieren de formatos de Excel, narraciones de experiencias vividas, anagramas, mapas conceptuales hasta tablas estadísticas (Jara, 2018). Existen diferentes programas informáticos para la sistematización de información, lo que facilita un análisis más preciso y exacto de las experiencias significativas/educativas.

En síntesis, la sistematización así estructurada, y ceñida un proceso sistemático y, nos permite integrar la información de manera ordenada y desde un modo analítico, y constituirse en un ejercicio educativo y formativo, no solo para quienes lo elaboraron sino también para futuros investigadores.

Finalmente, la importancia de la sistematización radica en la necesidad de comprender en profundidad, cuáles fueron los aspectos relevantes y no relevantes de nuestras prácticas educativas y experiencias; y, en consecuencia, plantearnos qué podemos hacer para mejorarlas, llevándonos a enfrentar nuevamente esas experiencias, pero ya desde una mirada transformadora, lo que les imprime a nuestras acciones una dosis de realidad y a disminuir la tasa de desaciertos en nuestras prácticas.

Como bien lo expresa Pérez de Maza (2016) “el objeto de la sistematización es generar conocimiento, a partir de la práctica, de la experiencia documentada y extraer lecciones que nos permitan mejorar y replicar esa experiencia” (P. 16).

Figura 5.
Estructura básica para sistematización de experiencias

1. Título de la experiencia:
El título debe ser corto, conciso y claro. Se recomienda menos de 10 palabras y no incluir abreviaturas ni acrónimos.
2. Autor de la ficha y afiliación institucional:
Nombre completo, institución, red, empresa, Universidad u organización a la que pertenece y área de trabajo.
3. Antecedentes:
Proveer información al lector sobre las motivaciones que dieron origen al programa, proyecto o acción especificada realizada.
4. Desarrollo de la experiencia:
Descripción clara y precisa de la experiencia que se ha abordado, explicando la importancia de cada una de las etapas y contextualizando en el espacio y el tiempo donde se desarrolla, se recomienda dividir el texto en subtítulos para facilitar la lectura:
<ul style="list-style-type: none">· Los protagonistas y el área geográfica de influencia.· Problema u oportunidad identificada.· Cambios o transformaciones propuestos para enfrentar el problema o aprovechar la oportunidad.· Recursos humanos y financieros con los que se contó.
5. Impactos positivos:
Principales logros que hacen que el caso de estudio pueda considerarse como una experiencia exitosa.
6. Lecciones aprendidas:
Principales aprendizajes y recomendaciones sobre los aspectos en que debe ponerse énfasis y de los errores cometidos que deben ser corregidos para alcanzar un grado de éxito igual o superior, en futuras intervenciones en el tema.
7. Notas

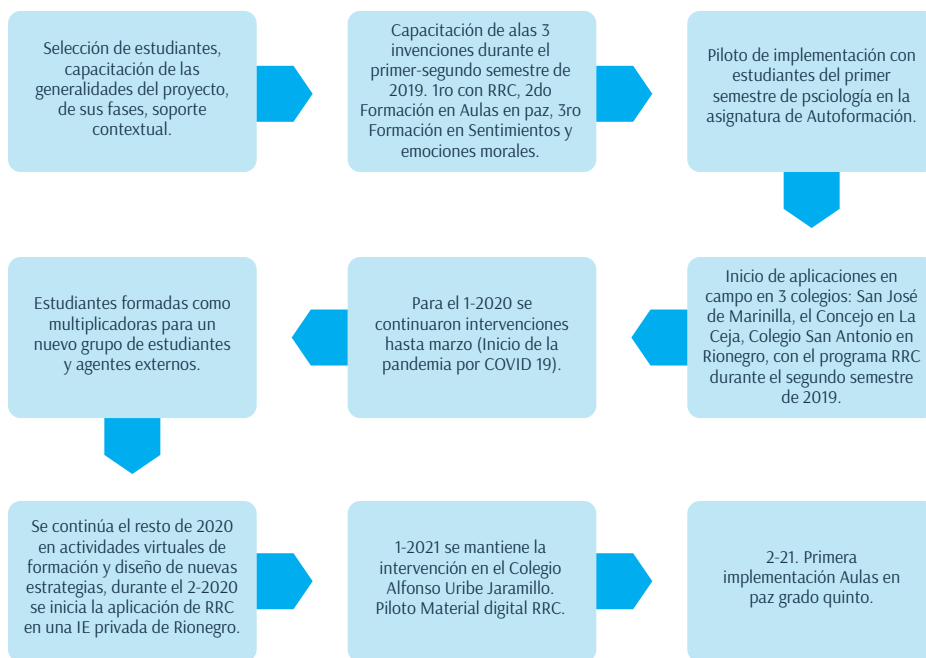
Capítulo 2

El proceso de escuelas
para la vida

Hablemos de tiempos

El proceso de la escuela (Figura 6) inicia con la convocatoria abierta que se hizo en julio de 2019 para aquellos estudiantes del programa de Psicología que iniciaban prácticas profesionales y al mismo tiempo su trabajo de grado. Se plantearon como criterios básicos: el interés genuino en los temas que se abordarían, un buen desempeño académico y una carta de recomendación académica.

Figura 6.
Proceso de la Escuela



Una vez seleccionadas las 9 estudiantes que cumplieron con los criterios esperados, se completaron las actas de compromisos y se formalizó su figura dentro del proyecto como auxiliares de investigación, y las fechas de inicio de las actividades, donde cada una de las participantes manifestaron la motivación y el gran in-

terés de hacer parte del proyecto como una práctica investigativa, donde podrían aportar cada uno de los conocimientos previos del programa de Psicología.

Actividad 1. Las capacitaciones

Para iniciar las capacitaciones se concertaron horarios y jornadas para la formación en las tres intervenciones seleccionadas, que durante este primer periodo 2-2019 fueron 4 horas semanales. La primera sesión o encuentro, como fue bautizada por las estudiantes, se dedicó al conocimiento más cercano del proyecto, la escuela, sus principios y estructura, los programas a implementar y sobre la sistematización de experiencias.

A partir del segundo encuentro se inició la formación en la primera intervención psicoeducativa, el programa Relaciones Románticas Constructivas -RRC-. Estuvo a cargo de la investigadora principal y además, creadora de esta intervención.

El proceso de este primer ejercicio de formación se llevó a cabo de manera intensiva, a lo largo de 8 encuentros, llevando un registro permanente de las inquietudes, alcances, estrategias de implementación y demás factores adheridos al proyecto; durante cada encuentro la explicación se acompañó de la vivencia de cada una de las actividades del programa RRC, y al final, un ejercicio de replicación de alguna de las actividades con el grupo. La participación no era opcional, todas y cada una, incluyendo la docente coinvestigadora, se comprometieron con las actividades y las reflexiones que acompañaron cada jornada.

Paralelo a lo anterior, las estudiantes auxiliares dentro de sus compromisos de investigación realizaron búsquedas bibliográficas de los contenidos conceptuales del programa en formación, y durante la jornada se retomaron algunos hallazgos empíricos, y se analizaron a la luz de los contenidos del programa. Esto se mantuvo constante a lo largo de toda la formación en las tres intervenciones y facilitó la integración de la teoría y la práctica, que posteriormente se vio reflejada en la familiaridad con que asumieron y desarrollaron las intervenciones en las instituciones educativas.



Una vez finaliza esta primera intervención, se continúa con la segunda intervención, el programa Aulas en Paz que se desarrolló en 4 encuentros. Los dos primeros se dedicaron a la comprensión desde la vivencia de los propósitos y ejes principales del programa.

Cada vivencia de las participantes movilizó sentimientos, reacciones y confrontaciones con sus propias realidades y creencias, que fortaleció el aprendizaje y los propósitos esenciales que persigue este programa; y es precisamente el reconocimiento propio de sus sentires y el sanar dolores previos, lo que llevo progresivamente a comprender la empatía, la equidad, el respeto y la responsabilidad propia y con el otro.

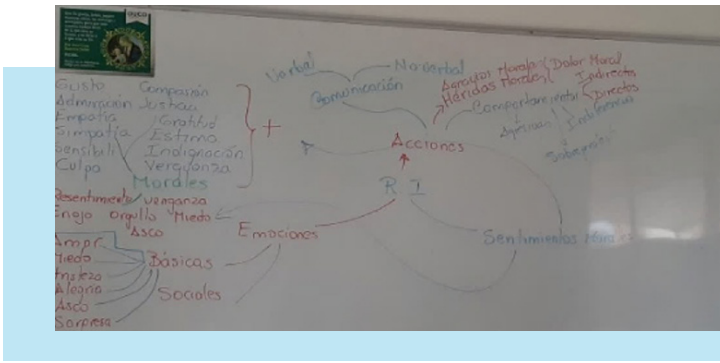
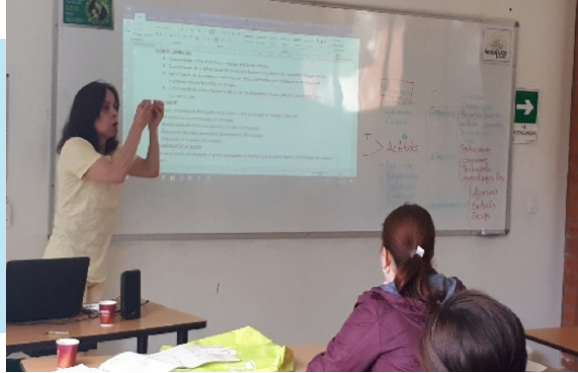
Los siguientes dos encuentros, también desde la vivencia, se dedicaron a las estrategias de manejo de aula de forma constructiva y a los contenidos del programa. Se contó con el acompañamiento externo de dos formadores expertos del programa Aulas en Paz. Estas actividades permitieron ponerse a prueba en manejo de grupo, afrontar los retos de la disciplina y las dificultades en el vínculo con el grupo, y la revisión de aquellas situaciones que pueden obstaculizar el trabajo. Gracias a cada una estas actividades se fortaleció el conocimiento sobre las estrategias y herramientas que se podían implementar a la hora de realizar el programa, como la disciplina positiva y estrategias para la convivencia.



Finalmente, durante dos jornadas intensivas, se continuó con la formación en el programa Educando en Sentimientos y Emociones Morales. Se contó también con actividades vivenciales que combinaron los aspectos conceptuales y prácticos del programa, de tal modo que cada participante tenía que llevar a cabo cada uno de los ejercicios propuesto de manera personal, movilizand de nuevo emociones y experiencias que forjaron un mayor aprendizaje de esta intervención.

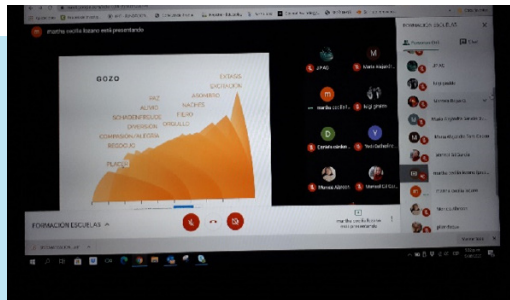
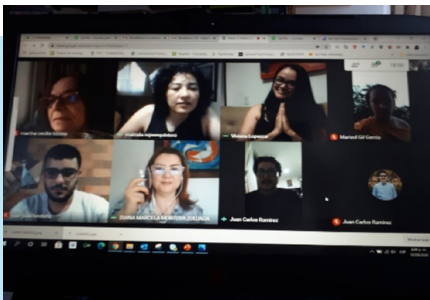
Este programa generó en el grupo la necesidad de profundización en cada una de las sesiones y componentes. Se pactó entonces con el grupo que la formación continuaría en el mes de enero de 2020.

Capítulo 2. El proceso de escuelas para la vida



Esta formación continuó en el primer semestre de 2020, pero de manera virtual, pues para el momento en que se coordinó la visita de la formadora se declaró el confinamiento por COVID-19 y, con el fin de no abandonar las actividades de la escuela, se acordó tener encuentros virtuales cada 8 días.

Esta actividad, a su vez, se configuró en un espacio para compartir desde la distancia de los hogares de cada uno, y la formadora preparó tareas reflexivas, lo que llevó a que fueran más significativas.



Teniendo en cuenta las generalidades de cada uno de los ejes del proyecto, la formación constante de los facilitadores permitió que la implementación del proyecto fuese más atractiva, por tanto, más positiva y activa. Se amplió la formación en el tercer módulo “emociones y sentimientos morales”, y se desarrollaron gran parte de las actividades con el grupo de formación (Figura 7). Se destacan la participación y el aprendizaje en el uso de recursos en línea para desarrollar las tareas propuestas. Esto se ampliará un poco más adelante.

Figura 7.
Actividades en línea



Actividad 2. Prueba Piloto de implementación

Con el fin de verificar si el proceso de formación había logrado generar las competencias y habilidades para desarrollar el programa, se solicitó autorización para implementar algunas actividades en los grupos de primer semestre de Psicología. Aunque el programa no está diseñado para ser implementado con estudiantes universitarios, se adaptó el lenguaje, pero las actividades no, y se desarrollaron tal cual se habían planeado.

Como resultado se obtuvo buena retroalimentación de los asistentes, el contenido de las sesiones se hizo interesante, se lograron los objetivos de las actividades, el desempeño de las estudiantes implementadoras fue adecuado y cumpliendo con el procedimiento esperado. Se obtuvieron reportes de los asistentes sobre la necesidad de implementarlo en los colegios, dado que los temas son muy acertados para los adolescentes.

A partir de esta prueba piloto, las facilitadoras iniciaron un proceso de preparación, y a la vez, un reto personal para enfrentarse a un público adolescente, de quienes

iban a recibir preguntas, inquietudes y comentarios; esto implicó trabajar en sus propias emociones, tener un óptimo manejo de la ansiedad, usar un lenguaje adecuado y contextualizado. El desarrollo y la habilidad del “ojo clínico” fueron puestos a prueba con la identificación de los líderes positivos y negativos dentro del aula.

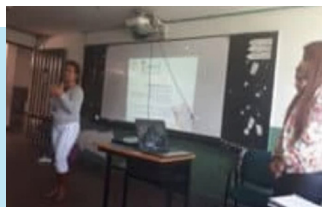


Las estudiantes auxiliares que conforman el grupo base, quienes se comprometieron de manera leal a la ejecución del proyecto, fueron encargadas de la aplicación, tanto para los estudiantes como para los docentes, los que, a su vez, también hacían parte del público en algunos momentos de las sesiones, y que fueron observadores de las intervenciones de los alumnos.

Al tener en cuenta que las facilitadoras permanentemente participaron en las capacitaciones e implementaciones, posteriormente tomaron el liderazgo de multiplicar el proyecto, tanto a nuevos estudiantes de los programas de Psicología, como a los de Trabajo Social. Esto también se llevó a cabo con los docentes de las instituciones educativas que deseaban conocer las generalidades del proyecto en cada una de las fases; con el fin de que los nuevos estudiantes pudiesen ver el proyecto a largo plazo y ejecutarse en nuevas instituciones, tanto a los docentes como parte de su formación, como a nivel profesional, dentro del ámbito educativo. Cada una de estas intervenciones se realizó bajo la supervisión de los líderes del proyecto, que llevaban registro de los alcances de la implementación en adultos.

Actividad 3. La implementación

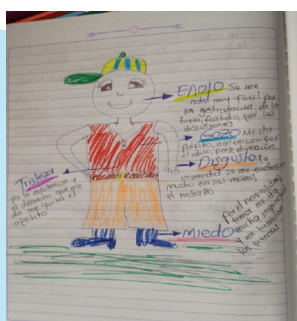
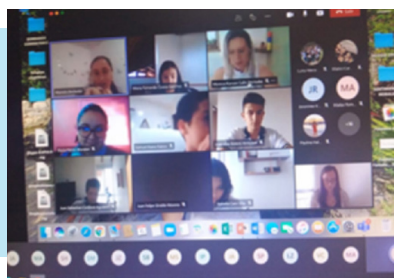
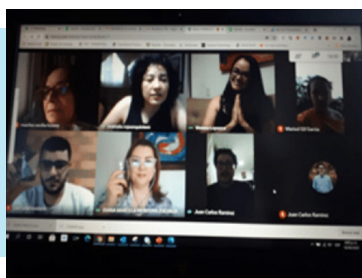
Escuelas para la Vida se implementó de manera presencial, previo a la pandemia por COVID-19, con el programa RRC en una Institución Educativa pública de Rionegro, una del municipio de Marinilla, y otra IE también de tipo público en el municipio de La Ceja; con los grados 8°, 9°, 10°. Durante estas implementaciones se observó gran acogida por parte de los directivos, de los estudiantes y de los facilitadores, los cuales desde el inicio confiaron en el éxito de este proyecto logrando alcances significativos.

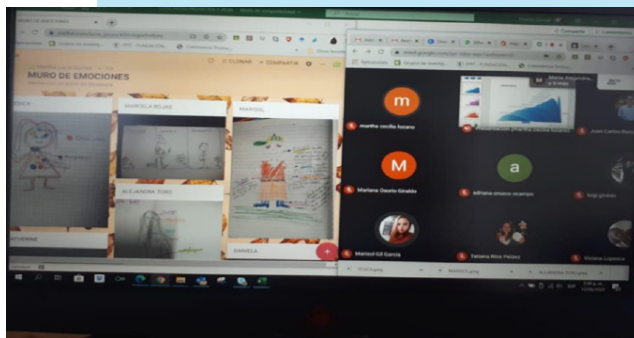


Las instituciones educativas mencionadas son de carácter público, donde las problemáticas son más significativas, y con respecto al tema del enamoramiento en la adolescencia, se hace un poco más visible; es por ello por lo que los estudiantes, a medida que avanzaba la implementación, mostraban más interés en cada una de las sesiones, participando de manera activa, poniendo casos personales como ejemplos, llevando así a los asistentes a tener una reflexión y una mirada diferente de cada situación.

En cada una de las fases aplicadas del programa se denotaba gran interés por parte de las comunidades educativas, teniendo en cuenta que los temas que se tratan en cada sesión hacen que los estudiantes tengan altas expectativas con respecto al tema, no solo por sentirse identificados, también porque notaban mayor aprendizaje a través de la exploración y curiosidad por las historias y casos compartidos por sus otros pares.

La pandemia y los cambios





Inicialmente, para dar continuidad a la formación, pero esta vez de manera virtual, a mediados del mes de mayo de 2020, se dio a conocer el tema de emociones morales a cargo de la profesional experta en el tema. Cuando se vio un poco más manejable la virtualidad, por parte del grupo, se buscaron herramientas didácticas para dar a conocer el tema, y a partir de allí se vino desarrollando una capacitación intensiva, donde cada uno de los facilitadores y de manera expresa, podía indicar las dificultades, observaciones y las ventajas acerca del mismo; sin embargo, muchas veces esta actividad se veía interrumpida por fallos en la señal de internet de alguno de los facilitadores, más esto no fue impedimento para continuar la formación con cada uno de los temas estudiados.

Durante la formación virtual se dieron a conocer múltiples herramientas que sirvieron para afianzar los conocimientos, como por ejemplo *Edmodo*, *Padlets*, *Classroom*, *Google drive*, *Genially*, *Nearpod*, entre otras, herramientas muy importantes para la capacitación y para el trabajo en equipo. Muchas de las aplicaciones y plataformas antes mencionadas eran conocidas por algunos miembros del equipo, pero no se manejaban y aplicaban para estos propósitos, lo que abrió la oportunidad a nuevos usos de la tecnología con fines educativos y de prevención.

Todo esto condujo, casi intuitivamente, a la posibilidad de implementar de forma virtual los programas, lo que privilegió la Escuela, y se pensó en iniciar con el diseño digital de los materiales del programa RRC. Así, cada miembro del equipo de facilitadores empezó el diseño de cada sesión del programa a través de herramientas digitales que pudiesen ser utilizadas de manera sencilla y sin cambiar el objetivo a cumplir, así como las competencias a desarrollar, pero ahora mediado por la virtualidad.

A tener en cuenta la premisa anterior, se pudo lograr la búsqueda, implementación, revisión y posterior aprobación de diferentes materiales digitales en los cuales encontramos la creatividad, imaginación, color, dibujos y actividades reflexivas que aportan un potencial enorme en el desarrollo del proyecto.

Durante el proceso de diseño, los facilitadores y líderes del proyecto, de manera conjunta, buscaron personas expertas en temas digitales, diseño, publicidad, imagen y obviamente expertas en temas de aulas virtuales; en este proceso se contó con las asesorías personalizadas para cada una de las auxiliares de investigación, contando con la presencia del asesor pedagógico del programa Nacional Aulas en Paz, maestrante en Conflicto y Paz experto en temas de virtualidad, diseño, creación de contenido digital, que ofreció grandes apreciaciones y aprendizajes, entre ellos: colorimetría, diseños actuales atractivos para jóvenes, música de ambientación para presentaciones, tipos de voz para videos digitales, manejo de lenguaje inclusivo entre otros.

Su acompañamiento dejó grandes aportes para la implementación virtual del programa en los módulos. Cada uno de los facilitadores de Escuelas para la Vida se responsabilizó de realizar aportes frecuentemente para dichos cambios, es decir, propuestas contundentes que pudiesen ser implementadas de manera objetiva y así poder llevar a cabo su implementación; no obstante, es de aclarar que la búsqueda de este tipo de ayudas audiovisuales no fue fácil, puesto que para algunos el manejo de herramientas tecnológicas y virtuales no eran útiles y necesarias, por tanto, no las habían usado mucho y no conocían su manejo técnico. Esto abrió la oportunidad de descubrir, en este acercamiento, algunas habilidades desconocidas en cada uno de los facilitadores, que aportaron de manera acertada en el diseño de los materiales; cada facilitador, al contar con diferentes puntos de vista y contar con diferentes modos de percibir la situación, hizo que sus intervenciones se convirtieran en transformaciones en beneficio del proyecto.

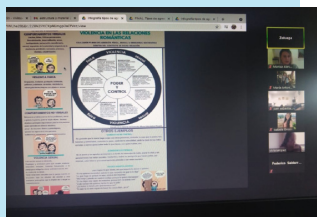
Igualmente, cada una de las propuestas diseñadas por los facilitadores iniciaban en un proceso de revisión con el fin de no caer en errores técnicos, visuales y auditivos que pudiesen alterar el contenido del proyecto.



Para terminar el proceso de asesorías, el Asesor Pedagógico de Aulas en Paz realizó un evento de cierre, en el que se presentaron dos invitados especiales: una de ellas magister en Gestión y Evaluación Educativa y a su vez Asesora Pedagógica de Aulas en Paz; y por otro lado, contamos con la presencia de un fotógrafo profesional, Comunicador Social, Periodista y Especialista en Intervenciones Psicosociales. En este espacio se pudo compartir y exponer cada uno de los proyectos narrativos, uno de los proyectos expuestos fue la sesión Número 5 del eje de RRC y la sesión 3 del mismo eje. En este espacio, cada uno de los expositores explicó de manera detallada sus principales aprendizajes, dificultades y reflexiones con miras a la implementación en ambientes escolares.

La capacitación y búsqueda de nuevas alternativas para los facilitadores permitió descubrir que los conocimientos pueden expandirse desde diferentes perspectivas, es decir, permite conocer los diferentes puntos de vista del grupo de facilitadores. Por otro lado, el proceso formativo de los facilitadores permite detectar reflexiones compartidas, a su vez sirve de aliento a quienes en un futuro próximo desarrollen alguna investigación sobre la propia práctica.

Producto de ese arduo trabajo durante el resto de ese año, se completaron 7 de 8 sesiones del programa con materiales digitales para poder ser implementadas de manera virtual, y el diseño de la estructura de implementación para cada sesión, que se puede aplicar en esta modalidad con la población a la cual va dirigida.



Esto fue posible, y se logró hacer un pequeño piloto de las sesiones 4 y 5 del programa, con los materiales digitales creados, con muy buena aceptación de los alumnos de grado noveno de un colegio privado, quienes se conectaron desde sus casas para tener la experiencia del programa.

Todo lo anterior hace parte de la formación a los facilitadores de Escuelas para la Vida, esto nos ofrece una amplia visión de que la capacitación continua y búsqueda de conocimiento se debe dar de manera objetiva, buscando siempre mejorar, encontrar modos y estrategias para afrontar los retos o dificultades en el camino, y con resultados que sorprenden cuando se ponen en juego la creatividad, el entusiasmo por el conocimiento y por hacer las cosas con fines constructivos para un bien común.

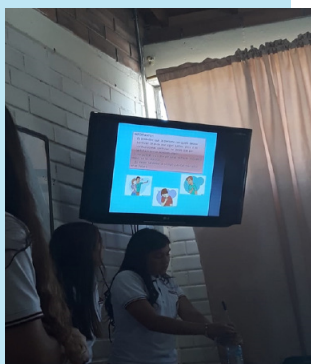
Las Intervenciones

1. Relaciones Románticas Constructivas. Las intervenciones se hicieron desde marzo del año 2019 en diferentes colegios públicos y privados que, de manera presencial, lograron el cumplimiento exitoso de cada de una de las sesiones del programa, que tuvo un gran alcance, logrando que su participación fuese significativa.

2. Aulas en Paz. Lamentablemente, a raíz de la pandemia durante el 2020, no se pudo implementar; no obstante, se logró realizar una adecuación considerable para ser aplicada en un colegio privado del municipio de Rionegro en el grado 5to, en el año 2021, donde se pretendía trabajar asertividad, la consideración de consecuencias y

el manejo de las emociones; por consiguiente, fue aplicada de manera exitosa logrando alta aceptación por parte de la comunidad estudiantil.

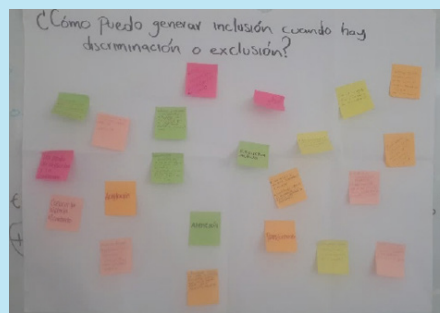
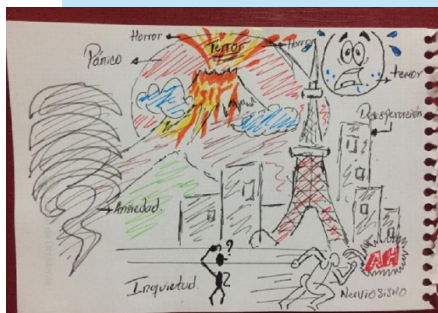
3. Emociones morales. Aún se encuentra a la espera de la implementación de este eje, teniendo en cuenta que se debe adaptar a la nueva presencialidad post pandemia.



Capítulo 3

La experiencia vivida
en la escuela, las voces
de las estudiantes

El proceso



El seguimiento de todo el proceso para su sistematización se hizo con el registró en las siguientes herramientas: las Bitácoras personales, Formato de Evaluación de la Implementación -FEI- y la matriz de sistematización. Las bitácoras como insumo fundamental para el análisis fueron encaminadas al sentir de las diferentes experiencias vividas en el desarrollo del proyecto por cada una de las practicantes auxiliares. Jiménez y González (2018) refieren que las fuentes, experiencias, características y cualidades permiten analizar por medio de textos emanados de los diarios de campo, informes y relatos de los diferentes actores que participan en un proceso. Esto pone en evidencia la relevancia que se genera dentro de una investigación cualitativa, un análisis basado en el sentir y el vivir de las experiencias.

Dentro del grupo base del proyecto Escuelas para la Vida, se acuerda realizar el análisis de estas bitácoras por medio del programa Atlas.ti, el cual permite llevar a cabo un análisis cualitativo, proporcionando una herramienta que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales, que pueden ser textos escritos, imágenes, sonidos y videos (Muhr y Friese, 2004).

El proceso se inició con versiones gratuitas del programa Atlas.ti, estas presentaban algunas limitaciones, principalmente en cuanto a la extensión de los documentos y las citas creadas, no permitían guardar los cambios respectivos. Es por ello el proyecto adquirió de manera permanente el programa Atlas.ti, para optimizar los procesos de recolección de información y obtener una sistematización más efectiva de las bitácoras de los facilitadores.



[...] La sofisticación de las herramientas le ayuda a organizar, reagrupar y gestionar su material de manera creativa y al mismo tiempo, sistemática. Atlas.ti le permite mantenerse centrado en el propio material de investigación [...] (Friese, 2014, P. 3).

¿Para qué Atlas.ti? Este software nos sirve para procesar y codificar los formatos más comunes de datos de texto, gráficos, de audio y de vídeo. Los documentos de texto enriquecidos pueden contener cualquier formato, como vínculos web, enlaces e incluso objetos incrustados como tablas Excel, diapositivas PowerPoint, audio y clips de vídeo.

Entonces se puede deducir que es una herramienta poderosa para el análisis, tanto de las bitácoras, diarios de campo, como de las entrevistas semiestructuradas.

El Atlas.ti presta apoyo al trabajo en equipo de varias formas altamente eficientes como el análisis de grandes textos de cualquier formato, audios, enlaces, vídeos; organiza los documentos que hacen parte del proyecto, hace que la colaboración escrita sea fluida.

¿Cómo funciona Atlas.ti? A través de la creación de la Unidad Hermenéutica se pueden organizar los documentos primarios para un proyecto específico. Los documentos primarios son materiales de texto, gráficos de audio y vídeo que se desea analizar. Se puede acceder a todos los componentes básicos del proyecto que es posible configurar en el programa, como documentos primarios, citas, códigos y anotaciones, esto funciona de manera rápida y cómoda. La codificación de los textos primarios puede realizarse de forma sencilla arrastrando los códigos desde el Code Manager, hasta la sección de datos seleccionada.

Luego de recoger las 7 bitácoras de las integrantes del grupo base, se procede con:

1. Crear una Unidad Hermenéutica, la cual es un archivo que organiza y almacena la información en un único archivo, que para nuestro proyecto fue llamada análisis de bitácoras.

La información que contiene la unidad hermenéutica se organiza en diferentes objetos:

- Los objetos básicos, que son los “componentes principales” del programa: los Documentos Primarios, las Citas, los Códigos y los Memos (anotaciones).
- Los objetos importantes de la Unidad Hermenéutica son las Familias, los Vínculos (relaciones entre objetos) y las vistas de red.

2. Consecutivamente se ingresan los documentos iniciales que fueron la base del análisis, los cuales correspondían a las siete bitácoras de las integrantes del grupo base

del proyecto Escuelas para la Vida. Para ingresar estos documentos se convirtieron en un formato especial, documentos con formato de texto enriquecido (*.rtf).

3. Se continúa leyendo el contenido de las bitácoras y lo que permitió la creación de las citas que son fragmentos de los Documentos Primarios que tienen algún significado, es decir, son segmentos significativos y representativos con relación a las diferentes categorías de análisis. Se entienden como una primera selección del material de base. Las citas fueron fragmentos de texto (palabras, frases, enunciados, párrafos).

4. En seguida se procedió con la creación de los códigos que son la unidad básica de análisis. Se entienden como conceptualizaciones, resúmenes o agrupaciones de las citas, lo que implicó un segundo nivel de reducción de datos. Los códigos fueron tomados de los indicadores iniciales establecidos en el proyecto y se crearon algunos a partir de lo evidenciado en la lectura.

En un primer análisis de las bitácoras se obtuvieron inicialmente 29 códigos. Luego se procede a releer cita por cita con el fin de hacer un análisis más detallado, renombrando y agrupando códigos, donde finalmente se generaron 21 códigos (Tabla 1).

5. A los componentes anteriores se les asociaron comentarios, denominados memos, los cuales son de un nivel cualitativamente superior, puesto que son las anotaciones que se realizan durante el proceso de análisis.

6. Se realizaron las agrupaciones de los códigos en las categorías establecidas inicialmente, luego se formaron familias que incluyen elementos que presentan y agrupan códigos en común. Estas familias son útiles como forma de organización y como forma rápida y fácil para la formación de redes.

7. Se establecieron los vínculos (relaciones) de diferentes tipos entre objetos como citas, códigos y memos, lo que significa crear una relación lógica entre ellos, relación que debe definir el analista y que podemos entender como uno de los elementos importantes del análisis. Los elementos vinculados pueden representarse gráficamente y editarse en las vistas de red.

8. Las vistas de red son uno de los componentes más interesantes y característicos de Atlas.ti, y uno de los elementos principales del trabajo conceptual. Permiten operar con información compleja de una forma intuitiva mediante representaciones gráficas de los diferentes componentes y de las relaciones que se hayan establecido entre ellos.

9. Finalmente, para con la formación de citas, códigos, memos, familias y redes, se procede a realizar el análisis de la información, que se presenta a continuación:

raciones previas para la aplicación de cada sesión, además, cada integrante debió tener apertura para recibir nuevos conocimientos que le permitieran desarrollar el programa de manera exitosa, se debió contar con disponibilidad en tiempo, en horarios y en compromiso para trabajar durante la formación y la intervención como tal.

Escuelas para la Vida causó un cambio de perspectiva en las practicantes auxiliares de lo que significa un trabajo de grado, aparte de que este proyecto les generó altas expectativas, mostrándoles que se puede hacer un trabajo de grado plenamente identificado con lo que les apasiona, esto al final generó en ellas reflexiones personales y un alto grado de autoevaluación.

Las expectativas sobre el proceso formativo en la escuela, fueron un aspecto que se observó con frecuencia desde el inicio hasta el momento actual “[...] tengo muchas expectativas de lo que hoy en adelante será mi proyecto de grado [...]” (P5)³; “[...] estaba expectante porque de lo que me habían contado todo me gustaba y sé que aprendizajes muy significativos saldrán de aquí [...]” (P6), lo que implicaba la idea de aprender, propiciar y vivenciar algo nuevo, diferente y que contribuyeron a nivel personal “[...] considero que será de gran aprendizaje esta nueva etapa a nivel tanto personal como profesional [...]” (P3).

De la misma manera, se originaron expectativas que se muestran en *la categoría de la aplicación de las intervenciones*, tanto en el proceso inicial de conocimiento como en el trabajo de cada uno de los 3 módulos “[...] con muchas ganas de comenzar a capacitarme en cada uno de los programas [...]” (P1); la aplicación del proyecto trajo consigo emociones movilizadoras y expectantes sobre cómo poder ayudar a más personas para transformar sus relaciones y cómo sería recibido como tal en las instituciones, si les gustaría el programa, si este contribuiría a mejorar o reformular las creencias que se han mantenido a través de la cultura sobre cómo deben ser las relaciones “[...] cuando me enteré que iba a iniciar con la aplicación del programa RRC en el colegio San José me sentí muy feliz y a la expectativa de cómo iba a ser esta experiencia [...]” (P1), entre muchas otras ideas que a la vez tocaron la vida profesional y personal de cada practicante auxiliar.



³ Desde el P1 hasta P7, hace referencia a las bitácoras de las practicantes auxiliares del grupo base.

Durante el desarrollo del proyecto, las practicantes auxiliares percibieron inclusión en el grupo, tanto en el grupo base “[...] ya conocía la dinámica de los encuentros y me encontraba más integrada al grupo [...]” (P3) y en el trabajo con las compañeras “[...] he hecho un buen equipo de trabajo con mi compañera. Fue muy valioso poder escuchar las experiencias de las demás compañeras [...]” (P1); “[...] me sentí más cómoda tanto con el desarrollo del encuentro como con los compañeros [...]” (P6); al igual que en el momento de aplicar RRC en los colegios correspondientes en los grados desde séptimo hasta once “[...] Noveno A es un grupo muy bacano, me gustó tanto, salí satisfecha, contenta y con ganas de volver, cómoda con ellos porque fueron receptivos, participaron a pesar de ser el primer encuentro [...]” (P6).

El proceso formativo también permite darle importancia al compromiso de cada una de las practicantes auxiliares, tanto en el momento de conocer los módulos como en la participación activa de estos, realizando los acuerdos propuestos, adquiriendo conocimiento mediante las cartillas “[...] conocimos como son los manuales y guías del programa, su cantidad y la forma de dividirse, con el fin de estudiarlos a profundidad en encuentros posteriores [...]” (P6); así mismo se generaron compromisos en el momento de la aplicación, mediante una preparación previa del desarrollo y práctica de las sesiones a través de una prueba piloto “[...] las profesoras nos hicieron la invitación de replicar lo aprendido en una prueba piloto [...]” (P5).

También se hizo evidente la toma de decisiones respecto a la contingencia derivada del COVID-19 y el confinamiento, que generó propuestas del programa por medio de la virtualidad, lo que llevó a que cada una de las integrantes del proyecto diseñara de forma creativa materiales para las actividades propuestas en las sesiones correspondientes, a través de videos, infografías y otros medios que permitieran el aprendizaje a distancia “[...] en este encuentro tratamos temas sobre el regreso de la educación virtual en los colegios donde estamos realizando la implementación de los programas, cómo se está generando esa medida de educación virtual y qué posibilidades existen de continuar con la implementación virtual [...]” (P3).

Al respecto, y como mencionan Ortega y Gasset (citados en Nicoletti, 2014), la calidad en una capacitación implica la posibilidad de ajustar el nivel de autoexigencia y estimular la generación de alternativas innovadoras en el proceso de formación de formadores. Esto sería “una superación en la medida que permitan potenciar el aprendizaje autónomo, por medio de la transferencia de conocimientos pertinentes y relevantes para los desafíos de la sociedad actual” (p. 51). Y el grupo tuvo la capacidad de ajustarse a las circunstancias adversas y a la transformación de la experiencia formativa, generando ideas novedosas que potenciaron el programa y sus propias competencias profesionales en el ámbito tecnológico, al ritmo de las demandas al profesional actual y futuro.

En cuanto al compromiso de las practicantes auxiliares, se percibió un alto involucramiento, tanto a nivel individual como grupal, desde la gestión del material como de los espacios en el proceso formativo hasta la aplicación de las sesiones y sus horarios, y mostró que, a nivel general, se logró el compromiso para el cumplimiento de los objetivos de cada sesión “[...] las sesiones de este día culminaron de una buena manera y alcanzamos los objetivos [...]” (P1).

El logro de estos compromisos se evidenció en la correcta ejecución de las metas propuestas para cada intervención en las instituciones educativas, incluso en una de ellas se lograron desarrollar las 10 sesiones “[...] puedo afirmar que se logró el objetivo, se pudieron desarrollar todas las sesiones desde la 1 hasta la 10, evidenciando el compromiso de que quienes mayor interés mostraron en el programa fueron quienes más aprendieron y lo disfrutaron [...]” (P4).

Así mismo, las practicantes auxiliares lograron asumir compromisos dentro del proyecto, demostrando actualización en temas para estar en contexto con los alumnos “[...] es importante aprender cada vez más para aportar de manera positiva a la sociedad desde nuestro rol profesional [...]” (P3); con el desarrollo de un buen trabajo en equipo, “[...] también pensaba en cómo iba hacer el trabajo en equipo con mi compañera, puesto que es un factor muy importante para obtener buenos resultados en la aplicación y en el proyecto en general [...]” (P1), fortaleciendo el tiempo invertido y dedicación para alcanzar los logros propuestos.

A nivel grupal, se evidencia el compromiso con el proyecto respecto a la asistencia y participación en los encuentros y la mejora constante en la preparación y aplicación de las intervenciones “[...] en ellos y en mí se nota mucha disposición para asistir al proyecto [...]” (P5).

De esta manera se siguió evidenciando la importancia que le dieron las integrantes del proyecto al acompañamiento y apoyo mutuo, “[...] pienso que mi compañera lo hizo muy bien, hicimos un buen equipo de trabajo [...]” (P1), el acompañamiento por parte de las docentes del proyecto, “[...] le doy gracias a la vida por tener la oportunidad de estar rodeada de excelentes profesionales y docentes de quienes he recibido orientación para continuar y seguir adelante pese a la situación que hoy me agobia enormemente [...]” (P5), a el trabajo en equipo y apoyo “[...] una compañera nos apoyará en las próximas sesiones y realmente nos entendimos demasiado bien dentro del aula y realizó aportes muy importantes debido a que cada quien tiene una forma única de trabajar y de preparar sus clases [...]” (P2) y a la apropiación y dominio del programa “[...] Hoy tuve más vocería al dirigir las actividades apoyada por mi compañera en intervenciones y reflexiones [...]” (P3); por lo que, se han potenciado las competencia de las auxiliares, que hacen referencia a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que incluyen la disposición para aprender,

a partir de la capacitación efectiva y permiten realizar adecuadamente una tarea, función o rol (Fernández, Gil, Ballester y Castro, 2017; Ribes, 2006).

Durante el proceso de formación de las practicantes auxiliares se fueron evidenciando así mismo sentimientos y emociones positivas y negativas; ambas propiciaron el reconocimiento personal en todos los aspectos, identificando experiencias positivas e incluso el malestar que les generaban algunas actividades que las confrontaban a nivel emocional.

Fue muy reiterativo encontrar sentimientos de motivación y satisfacción en los conocimientos que iban adquiriendo y frente a las experiencias que cada una había vivido “[...]me ha removido aspectos muy importantes de mi vida, por lo tanto, siento que este proyecto no solo me está ayudando en mi proceso profesional, sino también en mi proceso personal[...].” (P4), y este tipo de sentimientos generó en ellas entusiasmo para continuar con el programa, felicidad por hacer parte de él y gratitud frente a todo lo que recibieron por parte de los formadores “[...]muy agradecida y feliz de recibir todo el conocimiento[...].” (P5). También se sintieron confrontadas a nivel personal, “[...]me sentí muy identificada porque mi expareja me agredía constantemente y ni cuenta me daba, creía que era amor y no sabía lo equivocada que estaba. Me movilizó mucho este tema[...].” (P1), lo que se convirtió en un reto no solo personal sino también profesional para cada una, removiendo aspectos que les ayudaron a mejorar el proceso formativo.

Al momento de hacer la aplicación del programa de relaciones románticas constructivas se evidenciaron también sentimientos y emociones positivas y negativas; en ambos se propició el reconocimiento personal en todos los aspectos, vivenciando experiencias positivas e incluso el malestar que generaba la actitud de algunos de los integrantes de los grupos en los diferentes encuentros durante la aplicación del programa en las instituciones educativas. Silva-Peña y Paz-Maldonado en (2019) indican que:



desde este contexto, tiene un rol fundamental poder presentar nuestra reflexión acerca de los propios dolores y alegrías de nuestra vida cotidiana, que nos hacen tener una mayor comprensión sobre lo que estamos buscando y estar más atentos a las necesidades. (p. 173)

Al hablar de los sentimientos y emociones que las practicantes auxiliares expresaron sentir durante el proceso de aplicación, se encuentra la seguridad al realizar cada una de las actividades, que lograron obtener con la correcta preparación durante el tiempo de capacitación y estudio personal, lo que mitigaba los nervios que también mencionaron sentir cuando iban a aplicar cada una de las sesiones. “[...] el primer día en el colegio me sentía feliz, pero nerviosa, sentí mucho el apoyo de mi compañera, entonces esto permitió tener más confianza y seguridad que las cosas

nos iban a salir bien [...]” (P1); “Me sentí muy cómoda y apropiada con el tema, y salgo muy feliz de saber que los estudiantes también se están sintiendo de manera positiva” (P6). También mencionaron la vivencia de sentimientos negativos como frustración, angustia y tristeza durante las actividades realizadas, por situaciones ajenas que no lograban resolver, como las actitudes retadoras de los estudiantes que se salían del contexto o no permitían el desarrollo correcto de las sesiones.

Dentro del sentir de las practicantes auxiliares y al hacer el análisis, no se aprecian muchas citas respecto a los miedos generados en el proyecto, sin embargo, uno de los mencionados está relacionado con la forma de transmitir el conocimiento de los diferentes módulos, “[...] me dejó muy pensativa el cómo vamos a aplicar este módulo, pienso que hay que tener mucho tacto para hacerlo y del mismo modo saber transmitir el conocimiento [...]” (P1), otros por la responsabilidad de dar a conocer el proyecto “[...] me sentí un poco nerviosa por saber que seríamos nosotras las nuevas encargadas de la capacitación del proyecto [...]” (P3), así mismo, miedo frente a lo desconocido, “[...] mi mayor miedo era no saber a qué me iba a enfrentar [...]” (P4) y otros relacionados con el tiempo dedicado al proyecto “[...] me sentía angustiada porque no me iba a dar el tiempo para visitar todos los grupos [...]” (P5), así pues, al ser miedos manejables, puede evidenciarse la buena estructura y comodidad que generó el proyecto, así como la apertura que tenía cada una de las practicantes auxiliares para la aplicación del mismo.

Así como el sentir dentro de todo el desarrollo del proyecto es fundamental recalcar la importancia de los aprendizajes generados desde un inicio en la formación hasta la aplicación de uno de los programas. Se han propiciado grandes aprendizajes dentro de la formación encaminados a la vida personal, “[...] fue una experiencia de mucha reflexión, tanto para transmitir de mejor manera este conocimiento a los niños y adolescentes, como para el crecimiento personal [...]” (P3), permitiéndoles a las practicantes auxiliares generar enganche de manera muy positiva con el proyecto, puesto que las retó a adquirir más conocimientos relacionados con este. Como postulan estudios como el de Regunega & Oviedo (2020), estos espacios permiten que los formadores adquieran aprendizaje por medio de experiencias y vivencias, así mismo desarrollan habilidades que les permite actuar y responder frente a determinadas situaciones, permitiendo a su vez un formato que articule el proceso de práctica por medio de la reflexión y el hacer a través de su experiencia y conocimiento.


De igual modo, el desarrollo del proyecto en las instituciones permitió el aprendizaje en doble vía, logrando identificar la importancia de la implementación y aplicación del proyecto solo en grados “superiores” “[...] hoy nuevamente sentí que este programa no es conveniente dictarlo en grados “inferiores”, ya que los chicos no tienen la madurez suficiente para estos temas y están mal interpretando los temas que se deben abordar [...]” (P4).

Con respecto a la aplicación, se evidenció que en cada grupo se percibían una dinámica diferentes, especialmente cuando no estaba el docente del colegio, y esta situación les permitió a las practicantes auxiliares reafirmar que la aplicación del programa RRC puede ser de mejor disfrute y aprendizaje cuando los alumnos no están acompañados por un docente “[...] el programa es mucho más productivo cuando los jóvenes se sienten en confianza, por lo que no es recomendable hacer el programa con el docente que propicia el espacio[...]”(P4); “[...]estar el docente fue lo que influyó en el momento de la participación a que fuera un poco menos activa por los temas tratados relacionados con experiencias vividas[...]” (P6).

Así mismo, en otros estudios se reporta que los profesionales en formación desde sus informes y apreciaciones de la práctica, brindan la posibilidad de entender que hay experiencias que marcan, en lo oculto, aquellos conocimientos que van unidos a experiencias vitales de los estudiantes, los cuales se convierten en aprendizaje significativo (Jiménez y González, 2018). Esto se relevó en el proyecto de tal modo que los formadores aprenden a aplicar la información en contextos específicos, lo que les permitió formarse en competencias, tanto específicas como ciudadanas

Para lograr los aprendizajes antes mencionados, es relevante considerar la preparación y aplicación del programa, donde se pudo percibir tanto ganancias como aprendizajes a nivel individual y a nivel de grupo. Se logró que muchos de los alumnos se identificaran desde su historia personal, llevando a la reflexión a través de temas propios de pareja y relaciones interpersonales, lo que propició en los adolescentes una mejor comprensión de la información y de esta manera la replicación de los conocimientos aprendidos con sus pares y allegados.

Esto que se logró con los estudiantes en cada sesión, da importancia a lo que mencionan Guerra et al. (2019):



de todas las estrategias, los/as estudiantes participantes perciben que la metodología de aprendizaje les permite desarrollar competencias en habilidades sociales, lo cual valoran de manera muy positiva, entendiendo que esta habilidad se encuentra ligada a la resolución de problemas y conflictos en las relaciones personales. Y reconocer que estar dotados de óptimas habilidades sociales, exige en la persona un desarrollo de la empatía, la escucha activa, el respeto y la colaboración con el resto de los miembros del grupo. (p. 278)

El programa RRC no solo propició la capacidad empática, sino también una mayor capacidad de análisis en las integrantes del proyecto, que fortalecieron características emocionales y sentimentales que impulsaron el buen trabajo “[...] en esta actividad nos reímos, nos desesperamos, aprendimos, reflexionamos y nos dimos cuenta de que en las aulas nos encontraremos con muchas situaciones que debemos aprender a manejar de la manera más asertiva posible [...]” (P6).

Entre los aprendizajes más representativos que el proyecto Escuelas para la Vida deja en las practicantes auxiliares, está la confirmación de la importancia de la aplicación del programa RRC durante la adolescencia para entregar herramientas valiosas para sus relaciones románticas y permitiendo un análisis también de sus propias relaciones amorosas “[...] pensaba en que cómo hubiera sido mi adolescencia si hubiera tenido esa información, quizá no hubiera cometido tantos errores. Pero también pienso y siento que esta información llegó en el momento preciso, nunca es tarde para aprender y ya tengo herramientas para iniciar una relación romántica de una mejor manera [...]” (P1); “[...] fue un tema que personalmente me tocó y me cuestionó mucho sobre el tipo de relaciones interpersonales que permito para mi vida [...]” (P3); “[...] me ha removido aspectos muy importantes de mi vida, por lo tanto, siento que este proyecto no solo me está ayudando en mi proceso profesional, sino también en mi proceso persona [...]” (P4). Según Barnechea y Morgan (2010 citados en Jiménez y González, 2018) retomar el valor del relato en la sistematización de experiencias reviste de importancia, en la medida que permite descubrir en el diario vivir una serie de saberes, conocimientos y perspectivas.

El aprendizaje dentro del proyecto permitió la generación de ganancias para las practicantes auxiliares en su reflexión personal, tomando el proyecto como un proceso enriquecedor a nivel profesional en el campo de su desarrollo como psicólogos “[...] durante la jornada los aprendizajes fueron muy enriquecedores para nuestra formación como psicólogos [...]” (P5), a la vez que enriquecieron su proceso en la interacción con colegas, que, como mencionan Robinson et al., (2005) como se citan en Guerra et al. (2019), cuando a los estudiantes se les propone un modelo de trabajo, donde entre ellos interactúan y enseñan, a la vez aprenden de manera recíproca, intentan demostrar su aprendizaje mostrando una mayor motivación y compromiso.

Cada una de las practicantes auxiliares logró engancharse con el proceso y disfrutarlo, aprendiendo de cada experiencia y tomando lo mejor para llevarlo a la práctica “[...] esta experiencia de compartir la sesión con mis compañeras me ayudó a tener aspectos y situaciones en cuenta a la hora de llevar a cabo el programa con los adolescentes [...]” (P4); “[...] fue muy divertido equivocarnos y aprender a hacerlo, no es lo mismo saber la teoría a ir a la práctica [...]” (P5).

Dentro del proyecto Escuelas para la Vida se denotaron el cumplimiento de los logros, los objetivos y las expectativas planteadas desde el inicio. A nivel general el grupo base pudo apropiarse de las temáticas planteadas, al lograr hacer reestructuración de sus pensamientos e impartir y ampliar conocimientos de manera positiva, realizando análisis internos “[...] pensaba en que cómo hubiera sido mi adolescencia si hubiera tenido esa información, quizá no hubiera cometido tantos errores [...]” (P1); “[...] haciendo consciencia de que, en momentos, esa confianza puede llegar al

punto de descargar la responsabilidad en el otro, considerando que es un aspecto importante en el que debo trabajar [...]” (P3).

A través de esto se logró la participación y reflexión durante el proceso de formación de los diferentes módulos del proyecto. Regunega & Oviedo (2020) refieren que, sin duda alguna, cuando se experimentan este tipo de aprendizajes, se constituyen en vivencias de formación sumamente significativas para aquellos que la transitaron, dejando huellas en su formación y en sus concepciones sobre el enseñar y el aprender teniendo al otro como verdadero protagonista, y reconociéndose cada uno de ellos en el otro también, desde el rol que experimentaron.

Las ganancias no solo se produjeron para la formación de las practicantes auxiliares del proyecto, sino también durante la aplicación del programa RRC en las diferentes instituciones educativas, algunas de estas fueron el enganche y vínculo generados por parte de las practicantes auxiliares con los estudiantes de los diferentes colegios y cursos donde se comenzó con la aplicación: “[...] desde que llegamos al salón, los estudiantes se emocionaron de volvernos a ver y de saber que trabajaríamos con ellos de nuevo [...]” (P3); al igual que la participación, apertura y disposición de los alumnos en la aplicación de las sesiones “[...] este día se presentó un aspecto positivo y fue que los jóvenes estaban muy dispuestos frente a la participación de situaciones vividas o conocidas relacionadas con el tema trabajado [...]” (P3).

Esto llevó al logro de objetivos y a la apropiación de la temática, tanto de las practicantes auxiliares como de los alumnos, a los que se les implementó el programa: “[...] se pudo notar que les gustó mucho, lo identificaron como una buena herramienta y en su mayoría participaron compartiendo lo que ellos habían escrito [...]” (P4); “[...] cada vez como grupo base estamos mucho más seguras y empoderadas del tema y de cada sesión, la forma de dar a entender los temas y de poner en práctica las actividades [...]” (P5), lo que puso en evidencia las ganancias en los alumnos con la generación de cuestionamientos y motivación frente a los temas trabajados “[...] salí feliz con la respuesta de los muchachos, quedaron motivados, inquietos y llenos de dudas; muestran ganas de aprender [...]” (P1) plasmado en la retroalimentación que realizaban los alumnos al finalizar cada sesión.

Cada logro obtenido en el trabajo con los estudiantes hizo reflexionar a cada practicante auxiliar en cuanto a lo que hicieron y cuánto se puede hacer al interior del aula para lograr cambios, así como la necesidad de una transformación interior, que comenzó en el momento en que se permitieron trabajar en la indagación interna de sus propias vivencias (Silva & Paz, 2019).

La implementación también permitió que las practicantes auxiliares identificaran y afianzaran habilidades para el trabajo con diferentes poblaciones, visualizándose en el campo profesional de su preferencia gracias a la experiencia propiciada, la práctica

e interiorización de algunas temáticas “[...] me sentí muy feliz y satisfecha con los resultados obtenidos, con la participación de los niños puede afirmar que me gusta muchísimo el trabajo con niños, aprendí demasiado y con ganas de un próximo encuentro [...]”(P1); “[...] en general se siente de gran satisfacción hacer parte de este proyecto, lleno de aprendizajes importantes para la vida diaria y más para el campo que a mí personalmente me gusta y quisiera ejercer, que es el campo educativo [...]” (P3). En palabras de Regunega & Oviedo (2020) “Pensar la formación a partir de las experiencias vividas en estos espacios, pensar la práctica en estos términos, ha llevado a todos los integrantes de un equipo a replantearse las propias trayectorias educativas, las prácticas vividas y pensadas que han dejado huellas” (p. 23).

Tanto el proceso formativo como la aplicación del programa RRC propiciaron en las practicantes auxiliares herramientas para situaciones futuras, satisfacción, crecimiento y madurez dentro del proyecto “[...] hoy es de esos días que agradezco que la vida me haya puesto aquí en este proyecto con el que estoy segura de que se cambiarán y tocarán muchas vidas [...]” (P6).

Durante la aplicación de las sesiones de RRC la llegada al grupo fue un acontecimiento cargado de emociones y suspenso para cada una de las practicantes auxiliares del programa, que inició con la bienvenida a la institución, seguido por la acogida de cada uno de los docentes, orientadores o psicólogos de la institución que permitieron el espacio para aplicar el programa y, por último, la acogida del grupo, que se configuró como la más significativa, puesto que era con quienes se compartían aprendizajes, se reformularon situaciones y, por su puesto, se desarrollaba el programa RRC “[...] quedé muy satisfecha con la respuesta positiva de los alumnos, tenían buena disposición, participación activa y su interés por los temas a desarrollar [...]” (P1).

Al llegar a cada uno de los grupos se generaron expectativas de cómo sería su dinámica, y durante las actividades se reafirmaron las diferencias que pueden existir frente a las dinámicas de cada grupo y su interacción “[...] la dinámica, participación, atención y disposición de ambos grupos fue totalmente diferente [...]” (P3); “[...] todos los grupos muy diferentes, mixtos [...]” (P5); “[...] la experiencia de este primer encuentro y generación del vínculo con los estudiantes fue muy diferente en comparación con el otro grado noveno [...]” (P6).

En los diferentes grupos se notó la disposición a través de la participación y el compromiso con cada actividad, en la receptividad frente a los temas y la identificación a partir de sus propias experiencias, lo que propició el aprendizaje y un enganche positivo, “[...] fue un grupo que todo el tiempo estuvo dispuesto a colaborar con las actividades y se mostró entusiasta luego de la presentación del programa [...]” (P2); “[...] se obtuvieron comentarios de los chicos sobre el aprendizaje de la sesión con los cuales referían la importancia de no dejarse llevar por primeras impresiones, influenciados

por las demás personas, principalmente los amigos [...]” (P3); “[...] al inicio, cuando hablaron de los temas, ellos empezaron a identificarse y a participar a partir de sus propias experiencias, aportaron términos nuevos para el tema [...]” (P4). Se presentaron también momentos de tensión y dispersión “[...] 10^a realmente es un grupo muy difícil debido a la edad y al tamaño del grupo, desde el primer momento se sintió la tensión, como “otra vez vinieron” y “la burla” por parte de los estudiantes [...]” (P2) que se lograron enfrentar de manera efectiva y no interfirieron en el proceso “[...] al llegar los chicos nos recibieron con una alegría que nos mostró que lo estamos haciendo muy bien, participan y a pesar de que hablan y se dispersan en ciertas ocasiones, sabemos que el proyecto y el trabajo como tal les está gustando [...]” (P6).

La interacción en las instituciones permitió también la relación con otros profesionales, durante la aplicación de RRC pues las practicantes auxiliares generaron relación con otros profesionales como psicólogos, comunicadores y los docentes, que facilitó un adecuado encuadre, un compartir ideas y experiencias “[...] tuve la oportunidad de dialogar con la psicóloga de la institución [...]” (P2); “[...] los profesores de la institución me acogen de manera especial y respetuosa [...]” (P5). En la aplicación de este programa no se tuvo tanta oportunidad de hacer un trabajo interdisciplinar, y se considera que se debe hacer esfuerzos para fomentarlo pues para Jiménez & González (2018) es altamente relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje y los saberes particulares en la orientación del proyecto de aula.

Por otro lado, durante el proceso de formación sí se notó disposición para aprender de las asesoras y las compañeras a través del acompañamiento brindado en el desarrollo de este “[...] muy oportuno todo lo que las compañeras y profesoras aportan a la capacitación [...]” (P5) y se compartieron situaciones relevantes presentadas en cada institución, lo que propició aprendizaje y motivó a otras compañeras para hacer el ejercicio en las instituciones “[...] como grupo base realizamos el segundo encuentro de manera virtual, donde se habló sobre lo que pensaban los colegios y cómo había sido su adaptación hasta este momento [...]” (P3), esto nos lleva a confirmar la importancia que González et al. (2007), como se cita en Guerra et al. (2019) mencionan sobre el modelo de la educación entre iguales y las estrategias utilizadas en el aprendizaje cooperativo, las cuales permiten que los estudiantes adquieran conocimientos académicos, desarrollen su motivación y autoestima; fomenten los procesos de autorregulación durante el aprendizaje; y, tomen las riendas del control de su proceso de aprendizaje.

Al analizar la participación de las practicantes auxiliares en el transcurso de la aplicación RCC, se evidenció empoderamiento, las integrantes lograron adquirir herramientas en cuanto a las relaciones interpersonales y amorosas, es decir, iden-

tificaron en sus propias relaciones cómo poner límites, cómo tener amor propio, evaluar el tipo de relaciones que han tenido y también el impacto que les generó este proceso vivido en sus relaciones actuales.

En general hubo muchas ganancias respecto a los saberes adquiridos “[...]la partir de esto comenzó a cambiar mi postura y perspectiva sobre lo que es una verdadera relación romántica[...].” (P1); “[...]fue un día de muchos aprendizajes y reflexión personal, lo que considero que es de gran relevancia, puesto que, para lograr generar un impacto importante, el primer paso es que te impacte de manera personal[...].” (P3).

Un logro esperado con el programa RRC es que los jóvenes tomen las herramientas y las puedan aplicar en sus relaciones interpersonales, “[...] que los chicos empiecen a practicar y replicar el tema en su vida diaria y sus relaciones interpersonales[...].” (P3); “[...]estrategias a los estudiantes de manera que lleven sus relaciones de pareja con base en el respeto y la comunicación asertiva[...].” (P5). Es esto lo que nos hace reflexionar sobre la formación de futuros educadores/as y cómo esta labor cotidiana afecta en las relaciones de aula y las relaciones que sostenemos con los demás, con el fin de poder construir nuevos caminos a través de estos procesos formativos (Silva-Peña y Paz-Maldonado, 2019).

Como en todo proceso, tanto durante la formación como la aplicación se presentaron dificultades. Se evidenció muy reiterativamente que para las auxiliares practicantes durante el proceso formativo fue una dificultad tener nuevos integrantes en Escuelas para la Vida, puesto que al principio no había buen enganche con el programa, “[...] pude evidenciar poca participación por parte de los nuevos integrantes, lo cual me cuestiona mucho, porque no sé si ellos sinceramente se sientan a gusto estando ahí, no logre ver mucho interés a pesar del esfuerzo que pusieron las compañeras que estaban propiciando las sesiones[...].” (P4). También se reportaron momentos de ansiedad antes de iniciar las actividades, tanto en el grupo base del proyecto como en algunos grupos de las instituciones donde se realizó la aplicación del programa RRC.

Así mismo, se percibió falta de apoyo por parte de algunos docentes en el aula durante las implementaciones, ya que los alumnos se dispersaban mucho, lo que impedía el enganche y la buena participación “[...] engancharlos y obtener la atención de ellos me pareció que fue un poco complicado durante toda la presentación, hablaban muchísimo entre ellos, se entretenían bastante con el celular, hacían mucho ruido [...]” (P1), pero al mismo tiempo, la presencia de los docentes en el aula al momento de las diferentes intervenciones cohibía a los estudiantes en la participación de temas específicos “[...] en esta ocasión la aplicación se realizó con el docente presente, lo que influyó en el momento de la participación a que fuera un poco menos activa por los temas tratados relacionados con experiencias vividas [...]” (P6). Sin embargo, Jiménez & González, 2018). Menciona que, en muchas

ocasiones, durante estos procesos de implementación, el docente también logra aprendizajes nuevos.

En cuanto a las limitaciones presentadas, inicialmente se evidenció desgaste al realizar el programa en grados inferiores, puesto que no hay suficiente madurez para abordar estos temas, “[...] desde mi punto de vista considero que los chicos del grado séptimo no tienen aún la suficiente madurez para estos temas, aunque saben mucho sobre este, no toman las cosas con seriedad [...]” (P4).

Otra limitación que se presentó fue frente al manejo de los horarios y las actividades en las diferentes instituciones, lo que interfiere con la aplicación del programa, “[...] el día de hoy no pude desarrollar el programa a causa de los horarios que se establecen en el colegio o de las actividades extracurriculares, las cuales no se pueden modificar y el desarrollo del programa se ve afectado, siendo esto un aspecto desfavorable para el desarrollo del programa [...]” (P4), así como inconvenientes en el desarrollo de las actividades propias de la universidad, “[...] no se realizó encuentro del proyecto por situaciones correspondientes a la universidad y a fechas de finales dentro de la institución [...]” (P3) y a partir de la pandemia se cierran planteles educativos, lo que impide llevar a cabo el proceso “[...] desde el lunes 16 de marzo, por causa de la pandemia del COVID-19 se cerraron todos los planteles educativos, incluyendo colegio y universidades [...]” (P6).

La flexibilidad, la iniciativa y el aprendizaje continuo son habilidades representativas en los practicantes auxiliares, en lo que respecta a la capacidad de adaptación frente a los cambios que se produjeron a lo largo de la adquisición de los 3 módulos como en la aplicación del programa RRC en las diferentes instituciones educativas. Lo anterior, a su vez permitió modificar comportamientos propios para adecuarse a nuevas estrategias o situaciones para aplicar con eficacia el programa. Con la capacidad de adaptación lograron percibir los temas de cada sesión como una oportunidad de aprendizaje.

Respecto a la evaluación del proceso solo una persona lo reportó en las bitácoras, y manifestó tener dudas en un principio, pero en el transcurso del proceso se facilitó el desarrollo de este permitiendo la evaluación de las actividades “[...] para evaluar el proceso se ha facilitado cada vez más la aplicación de las matrices [...]” (P4). Dentro del trabajo realizado y expresado en cada una de las bitácoras, no se logra evidenciar disonancias relevantes.

Las practicantes auxiliares han crecido a nivel personal y profesional con la implementación de los programas del proyecto, compartiendo experiencias previas “[...] me abrí y le compartí algunas de mis experiencias y cómo la aplicación del taller había contribuido a mi crecimiento personal, hablamos mucho, me confrontó y me

dejó muy pensativa [...]” (P1) dicho crecimiento se propició a partir de la apropiación de los temas de las intervenciones, lo que permitió la toma de conciencia frente a las propias vivencias y llevó a una reflexión interna que fortaleció habilidades personales y relacionales “[...] lo que me sigue reafirmando es que son temas demasiado importantes y útiles a trabajar con todas las personas e incluso para aplicar en mi propia vida [...]” (P3). En términos de Imbernón, (2010), como se cita en Nicoletti (2014) “la actualización y el perfeccionamiento en la formación permiten el crecimiento individual, de los propios sujetos en formación” (p. 198).

En las diferentes etapas del proyecto se evidenció el entusiasmo de cada practicante auxiliar para continuar de forma óptima con la implementación en las instituciones educativas. También se percibió el nivel de satisfacción con el proceso, los aprendizajes y con la implementación de las sesiones “[...] el espacio de encuentro hoy fue diferente, no lo conocía y estuvo bien. Siempre va a ser un gusto poder estar presente en capacitaciones del proyecto Escuelas para la Vida, aprendo más y más y me alegra ver que las personas se motiven a conocer y que participen [...]” (P1).

El amor por el proyecto fue creciendo en la medida en que cada integrante se fue apropiando de él, haciéndolo parte de su vida personal, a través de las reflexiones que este propiciaba, así mismo, generando confianza y enganche con los integrantes, tanto docentes como compañeros de carrera “[...] en general, me siento muy feliz de pertenecer a este proyecto de Escuelas para la Vida, y de tener compañeros y maestros excelentes que complementan nuestro proceso [...]” (P4).

El sentimiento por este se hizo más fuerte cuando se llevó a las instituciones, puesto que allí se empezó a tener un gran sentido de pertenencia hacia el programa lo que permitió una etapa de apropiación y pasión “[...] asisto a este encuentro llena de alegría de comenzar de nuevo con este gran proyecto, del cual me he enamorado y le he dedicado todo mi tiempo y dedicación [...]” (P1), logrando reafirmar la importancia del proyecto frente a la reestructuración de pensamiento con respecto a las relaciones de pareja, tanto en las practicantes auxiliares como en los alumnos de las diferentes instituciones educativas; Todo esto llevó a reconocer que en todo este proceso la autoeficacia (Bandura, 1987) ejerce un papel central en la autoevaluación de las capacidades personales relacionadas con la competencia profesional y constituye un importante predictor del desempeño (Fernández, et al., 2017).

Capítulo 4

.....
¿Y la implementación?

Lo que aprendimos

El proceso de implementación, dentro de toda la experiencia de la escuela es uno de los momentos culmen, dado que recogió lo aprendido a través de las capacitaciones, y permitió el despliegue de las habilidades y competencias de las estudiantes auxiliares.

De manera formal, se determinó con el equipo que era necesario evaluar la implementación de cada sesión en las intervenciones llevadas a las instituciones educativas, y por esto se usó el formato de evaluación de la implementación -FEI-, diseñado para este propósito en estudios previos por parte de la investigadora principal.

El diligenciamiento del formato FEI (Gómez, 2013) permite evidenciar la coherencia entre lo propuesto y logrado desde 5 indicadores (Figura 8): (a) coherencia entre las actividades planteadas, (b) tiempo estipulado de las sesiones, (c) seguimiento de objetivos, (d) estrategias implementadas en el desarrollo y (e) coherencia de las habilidades desarrolladas dentro de la sesión. Se evalúa con una puntuación de 1 a 5, teniendo en cuenta que 1-2 puntúa un bajo nivel de coherencia; es decir que los indicadores son muy bajos en su implementación o muestran numerosas diferencias que afectan el desarrollo de la sesión; puntuación 3 indica un nivel medio de coherencia; es decir, que en general se desarrollaron dentro de la sesión lo propuesto, y una puntuación 4-5 indica un alto nivel de coherencia. Para calificar estos indicadores, se cuenta con una rejilla (Figura 9) que permite determinar sobre qué condiciones asignar la calificación.

Figura 8.
Formato de calificación FEI

FORMATO DE CALIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN	
FEI	
COLEGIO _____	Observador/a _____
Curso y grupo _____	
SESION:	
INDICADOR	PUNTAJE ESCALA DE 1 A 5
Aplicación de las actividades diseñadas	
Aplicación de las estrategias planteadas en las actividades	
Seguimiento de objetivos de cada sesión	
Trabajo en habilidades destinadas para cada sesión	
Uso del tiempo destinado para cada actividad por sesión	
TOTAL	
Apreciado Aplicador/a: Por favor diligencie este Formato teniendo en cuenta los criterios establecidos en la Rejilla Guía que se encuentra en la siguiente página. Posteriormente diligencie el Formato de Factores Contextuales según lo solicitado allí. ¡Gracias!!!	

Nota: Gómez (2013)

A partir de este formato, cada vez que las sesiones se implementaron en los grupos académicos de los colegios, cada facilitador realiza su diligenciamiento.

Figura 9.
Rejilla con criterios de calificación del FEI

FEI			
REJILLA GUIA PARA EL REGISTRO DE LA EVALUACION DE LA IMPLEMENTACION ¹			
INDICADOR	BAJO NIVEL DE COHERENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN CALIFICACION 1-2	NIVEL MEDIO DE COHERENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN CALIFICACION 3	ALTO NIVEL DE COHERENCIA EN LA IMPLEMENTACIÓN CALIFICACION 4-5
Aplicación de las actividades Diseñadas	Muy pocas actividades propuestas en el diseño se ponen en práctica, o en la puesta en práctica presentan numerosas diferencias con lo planteado en el Manual y afecta el objetivo de la sesión (por ejemplo, sólo se pone en práctica una de 4 actividades de las propuestas en el diseño de la sesión).	En general, las actividades que se proponen en el diseño se ponen en práctica, pero hay algunas que se dejan de lado o que presentan algunas diferencias con lo que se plantea en el Manual, o hay inserción de nuevas actividades, sin que afecte los objetivos de la sesión.	La mayoría de las actividades propuestas en el diseño se ponen en práctica tal y como se plantea en el manual y la manera como se desarrollan no afectan radicalmente el seguimiento de los objetivos de la sesión.
Aplicación de las estrategias planteadas en las actividades	Las estrategias de cada una de las actividades que se desarrollan y los materiales que se usan en ella, no están direccionadas de acuerdo con los contenidos esperados para la sesión o se relacionan, pero tangencialmente, y se ha modificado claramente de su versión original.	Las estrategias de cada una de las actividades que se desarrollan y los materiales que se usan en ella, se relacionan parcialmente con los contenidos diseñados, pero hay aspectos que no se relacionan, o hay contenidos que no se desarrollan en las actividades propuestas. Se han incluido estrategias nuevas en un 50%.	Las estrategias de cada una de las actividades que se desarrollan y los materiales que se usan en ella, son claramente iguales o muy semejantes a lo diseñado, y cada aspecto tratado esta direccionado hacia el logro de los objetivos de la sesión. No hay estrategias o contenidos que se dejen de tratar.
Seguimiento de objetivos de cada sesión	La puesta en práctica de la sesión sigue en pocas ocasiones los objetivos planteados en el diseño. (por ejemplo, el facilitador sigue las actividades, pero los participantes parecen no entender para nada, o muy poco, lo que están haciendo).	La puesta en práctica de la sesión sigue durante la mayoría del tiempo los objetivos planteados en el diseño, aunque hay algunas ocasiones en las que las actividades se salen de estos objetivos.	Durante toda la sesión se siguen todos o al menos el 90% de los objetivos tal y como se plantean en el diseño de la misma.

Fuente: Basada parcialmente en las rejillas creadas para el programa Aulas en Paz denominadas “Matriz de codificación de la fidelidad en la implementación del programa Aulas en Paz”, “Matriz de codificación de la aplicación de los principios pedagógicos del programa Aulas en Paz” (Bustamante, Andrade, Jaramillo, Pulido y Vega, 2008), y Clima del aula adaptado por Jiménez (1997) a partir de CLASS: Classroom assessment scoring system, de Pianta, R., La Paro, K. y Hamre, B. (2006).

Así mismo, y de acuerdo con la propuesta de Jornet-Meliá et al. (2014), se incluyó el formato de factores contextuales (Figura 10) que permite la identificación de aspectos institucionales y del contexto que pueden facilitar u obstaculizar el desarrollo de las implementaciones, y que orienta sobre la toma de decisiones para futuras implementaciones, ayuda a prever situaciones, y a su vez, les da tiempo a las alternativas de solución.

Figura 10
Formato de Factores Contextuales

REGISTRO DE FACTORES CONTEXTUALES			
Apreciado evaluador/a: hay algunos factores contextuales que pueden facilitar o dificultar la ejecución del programa. Por favor indique cómo estos factores afectaron el desarrollo de esta sesión:			
Indicador	¿Facilitó?	¿Obstaculizó?	Descripción de la situación o evento
Dinámica del grupo			
Motivación del grupo			
Limitaciones impuestas por la institución o las directivas para la ejecución de la sesión			
Otras. Cuál			

Cada una de las estudiantes auxiliares, una vez que culminaron la capacitación con la primera intervención con el programa RRC, y pasaron por la aplicación piloto, fue programada para empezar la implementación en las instituciones educativas con las que ya habíamos hecho los acuerdos y convenios.

La distribución se hizo en pares, es decir, dos estudiantes para cada colegio, y de esta manera se logró desarrollar inicialmente la intervención en 3 colegios en los municipios de Marinilla, La Ceja y Rionegro. Se capacitó previamente a las estudiantes auxiliares acerca del uso del formato y la rejilla, y se acordó que, para cada sesión del programa, una de las estudiantes auxiliares desarrollaba la implementación y la otra hacía el registro del FEI y de los factores contextuales.

La intención era aplicar el FEI para la implementación de todas las intervenciones, pero como ya se ha mencionado, solo se pudo avanzar con la primera, el programa RRC, durante el segundo periodo de 2019 y los primeros dos meses de 2020. Posteriormente, se logra avanzar solo en una IE, con el programa RRC y una parte pequeña del programa Aulas en Paz, en una IE privada de Rionegro.

La síntesis de las sesiones que se implementaron del programa RRC se observa en la Tabla 3:

*Tabla 3.
Avances en la implementación del programa RRC*

Municipio IE	Número de sesiones evaluadas
La Ceja	Grado 10° a: 6 sesiones Grado 10° b: 3 sesiones
Rionegro 1	Grado 8° a y b: 8 sesiones Grado 9° a y b: 8 sesiones Grado 10 a: 8 sesiones
Rionegro 2	Grado 7° a, b, c y d: 3 sesiones Grado 8° a, b y c: 6 sesiones
Marinilla	Grado 7° a y b: 3 sesiones Grado 7° c y d: 4 sesiones Grado 9° a y b: 1 sesión Grado 11° a: 10 sesiones Grado 11° b: 7 sesiones

Se recolectaron todos los formatos diligenciados tanto de cada IE, como de todas las IES en su conjunto, y a través de un análisis descriptivo se obtuvieron los resultados cuantitativos de la implementación, para cada IE, y a nivel general.

El análisis por colegio se hizo inicialmente por grado y grupo, dado que, en algunos casos, los grupos no tuvieron la misma cantidad de sesiones. Esta información posteriormente se consolidó y se obtuvo un solo análisis por colegio. Para el caso de las IE de Rionegro, se analizaron por separado, para tener precisión sobre las particularidades de cada una de ellas y, además, por modalidad, dado que en uno de ellos se inició de forma presencial y se retomó posteriormente de manera virtual, situación ocasionada y afrontada durante la pandemia por COVID-19. Los análisis se detallan a continuación.

I.E. La Ceja

Para la IE de La Ceja, el análisis por curso arrojó, como se observa en las Figuras 11 y 12 que, en ambos grupos, el uso del tiempo fue el indicador que obtuvo el promedio más bajo.

Figura 11.
Promedios del grado 10 A

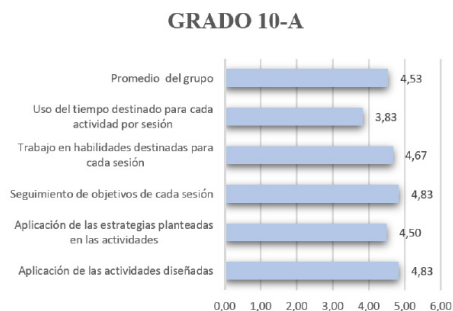
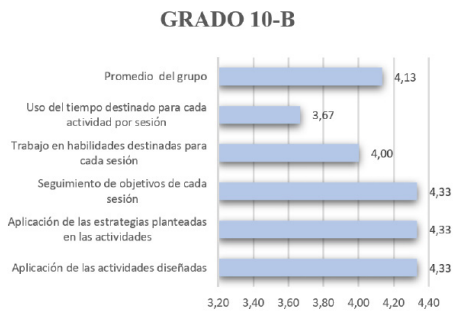
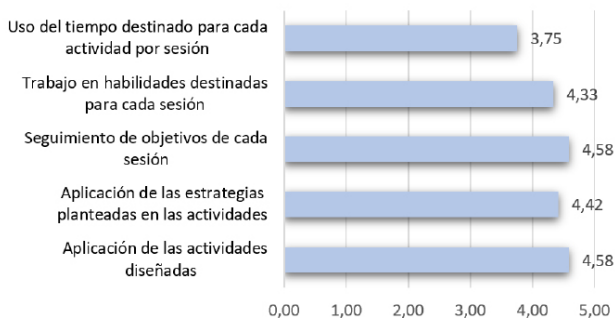


Figura 12.
Promedios del grado 10 B



Por otro lado, el análisis de los indicadores de ambos grupos para este grado muestra un resultado similar, con el indicador uso del tiempo más bajo (Figura 13).

Figura 13.
Promedios de los indicadores de grado 10



En esta IE, de acuerdo con el registro de factores contextuales, se observaron varias dificultades de tiempo para iniciar y finalizar las actividades de las sesiones, así como problemas con el manejo de la disciplina. Así mismo, se observó que algunas sesiones se llevaron a cabo en un horario ya al final de la jornada, por lo que los adolescentes ya se notaban cansados y esto obstaculizó la plena atención y facilitó la dispersión del grupo. Todo esto condujo a disminuir el tiempo destinado a las actividades.

Se vivieron algunas dificultades institucionales como encontrar cerrada la oficina en donde se conservaban los materiales de trabajo para la sesión, lo que llevó a buscar alternativas para manejar la situación. Así mismo, se aplazó la aplicación de sesiones por actividades institucionales que no fueron previstas a tiempo.

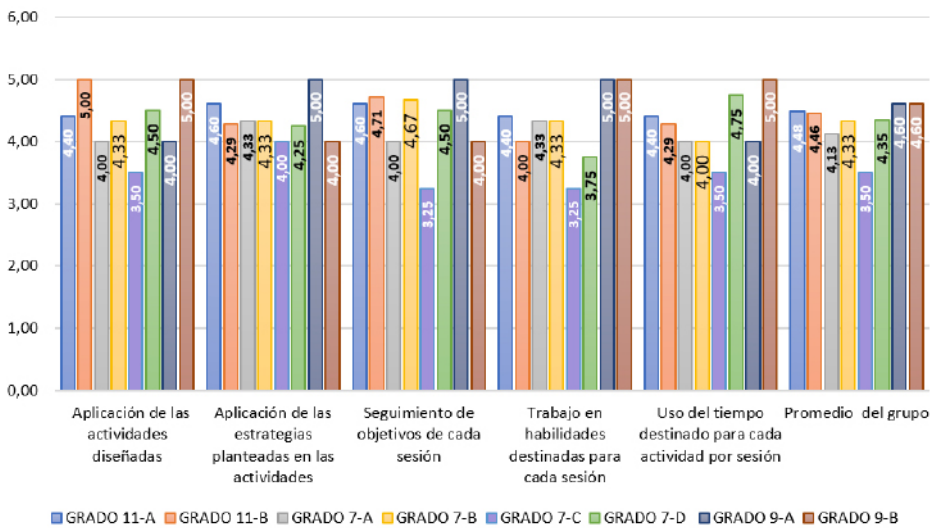
Por otro lado, también se observó que, para algunas actividades, como en la sesión 2, los temas generaron alta motivación y esto llevó a que los adolescentes intervinieran más veces y participaran activamente, lo que condujo a una disminución del tiempo destinado a las demás actividades.

A pesar de estas situaciones, se lograron desarrollar las actividades como se tenían previstas y se hizo énfasis en los objetivos de la sesión, lo que condujo a un buen proceso con los adolescentes, y aprendizajes observados por las estudiantes auxiliares y reportados en el formato.

I.E. Marinilla

La figura 14 muestra los promedios de cada grupo que participó en las intervenciones, y se destacan los bajos promedios (por debajo de 4) del grado 7C en 5 de los seis indicadores de la aplicación.

Figura 14.
Promedios de cada indicador, por grupo IE Marinilla



Se identificó en el registro de factores contextuales que este grupo en particular, 7C, era numeroso, hacían mucho ruido, interrumpieron en numerosas ocasiones, y el manejo de la disciplina y la atención de los adolescentes era complejo, por lo que tomó más tiempo del esperado para cada actividad.

El tema siempre fue de su interés, pero los comentarios que ellos hicieron durante la sesión se dirigían a hacer reír, bromear, burlarse y dispersarse con facilidad. Se observó en el formato de sistematización que elaboraron las estudiantes auxiliares que los adolescentes de este grupo “no lo toman con la responsabilidad y apertura necesaria”, y frente al registro de resultados en este formato mencionan que “En todos los alumnos no fue igual, ya que unos se mostraban con la información clara, pero otros seguían en son de charla”. Todo esto en su conjunto limitó el logro pleno de los objetivos de las sesiones que se implementaron con este grupo.

Luego de debatir con el equipo y la psicóloga de la I.E., y aunque los resultados de la implementación no lo reflejaron, el relato en las bitácoras de las estudiantes auxiliares, mostró que hubo dificultades en la implementación con todos los grupos de 7° grado. Por lo anterior, se llegó al acuerdo de no continuar con los grupos de 7° grado, dado que, como se describe en una de las bitácoras de las estudiantes auxiliares “se tomó la decisión de cancelar con ellos debido al desnivel de edades que se presentan en dichos grupos y así mismo la falta de madurez, la poca disposición y participación para su desarrollo. Al dirigirnos a cada grupo y manifestar las situaciones, se notaba la tristeza de muchos, pero a pesar de esto, es claro y justificable que no tienen la madurez suficiente para hablar de estos temas, porque en su gran mayoría son malinterpretados”.

Esto se puede comprender desde la psicología del desarrollo, en tanto, para este grupo de edad, 12 y 13 años, puede que el proceso de maduración cognitiva que implica el paso del pensamiento concreto hacia el abstracto, junto con la capacidad reflexiva aún no se ha madurado plenamente, lo que limita el intercambio emocional y social, el control sobre sus emociones y conductas y el logro pleno de la empatía, aspectos que maduran durante la adolescencia, pero que a edades tan tempranas aún se encuentran incipientes en muchos de ellos, especialmente en ambientes que no han estimulado este tipo de funciones y respuestas (Barcelata, 2018).

El análisis para los demás grupos e indicadores fue bueno y positivo, se logró gran motivación y participación de los estudiantes, y para los grupos del grado 11° representó una gran experiencia, como lo relatan las estudiantes auxiliares: “Se evidenció apropiación del tema, así mismo, manejaron adecuadamente el grupo y se notó el interés, responsabilidad y compromiso con el programa”.

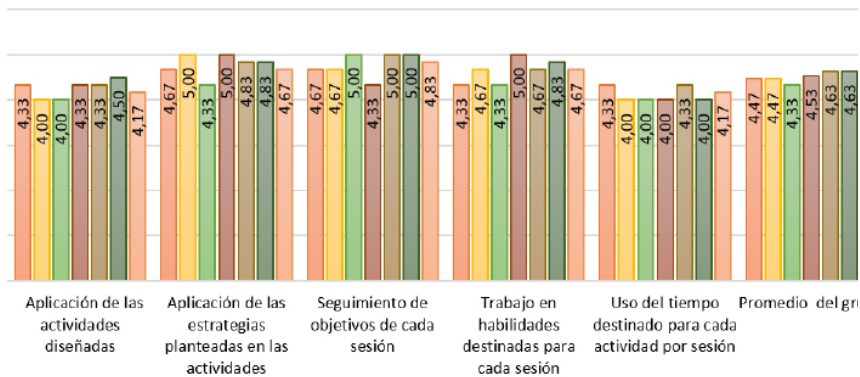
Se destaca el alto promedio de los grupos de grado 9°. En casi todos los indicadores obtuvieron puntajes altos. Los reportes en el registro de factores contextuales y las bitácoras dejan ver que estos grupos se destacan por “la madurez, el interés y la participación”. Sin embargo, no se pudo continuar la implementación con estos grupos, pues se iniciaron los controles y el confinamiento por la declaración de pandemia por COVID-19, que generó angustia y preocupación en los adolescentes.

IEs Rionegro

En la Figura 15 se muestran los resultados de la implementación en la IE Privada de Rionegro I. En esta institución se hicieron dos tipos de aplicación, una presencial y una virtual. Se inició de manera presencial, y debido al confinamiento por el COVID-19, se hizo una pausa en los talleres, y luego al volver a retomar algunas actividades adicionales al currículo regular, se reiniciaron los talleres, pero de manera virtual. Los datos de la Figura 15 muestran los correspondientes a la aplicación presencial.

Figura 15.

Promedios de cada indicador, por grupo IE Rionegro Privada, modalidad presencial

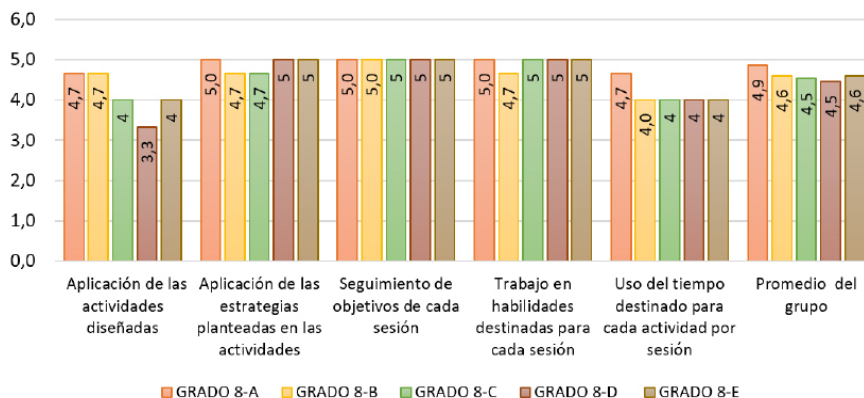


El análisis de los promedios por indicador permite apreciar que en general todos son altos (promedios por encima de 4), lo que indica un alto nivel de implementación y buen desarrollo de las sesiones de este programa.

De acuerdo con el reporte de evaluación de factores contextuales, se observan reportes de buen vínculo de los estudiantes con las sesiones del programa y con las actividades propuestas, que contrario a lo observado en la IE de Marinilla, a pesar de desarrollarse con estudiantes en el mismo grado (7° grado), los estudiantes lograron engancharse y trabajar en ellas: “Se sintieron motivados e interesados, se sienten identificados con las historias”, “Se logró el objetivo, participaron activamente y se pudo realizar el ejercicio práctico”, Los chicos luego de que se enganchan con el taller, quieren hablar, pero por cuestiones de tiempo, a veces toca continuar”. Con los estudiantes de grado 8° se observaron respuestas similares y que mostraron buena receptividad: “Los alumnos lograron engancharse con el taller. Les gustan mucho las historias, les resultan muy divertidas”, los chicos que más participaban eran los más pequeños, tenían respuestas muy acertadas para el tema visto”.

Figura 16.

Promedios de cada indicador, por grupo IE Rionegro Privada, modalidad virtual



El análisis de la implementación bajo esta modalidad virtual (Figura 16), que ha sido un piloto de los materiales diseñados por el grupo de auxiliares durante los meses de confinamiento por COVID-19, mostró en general un buen nivel de implementación (Promedios por encima de 4) en todos los indicadores.

Sin embargo, el indicador 1 recibió puntaje bajo en el grupo 8D. El reporte en el formato de factores contextuales y bitácora menciona que “Los estudiantes se mostraron callados, sin embargo, se contó con la participación de algunos alumnos”, y también que “Trabajar virtualmente los talleres en algunos grupos es difícil, dado que no es posible ver qué tan dispuestos están para trabajar, ya que la cámara no es obligación por parte del colegio tenerla activada”; “No fue fácil conectar con el grupo, muy callados, la virtualidad no ayuda mucho con este grupo en particular”.

Estos reportes son similares también en otro grupo: “El tema puede resultar de interés para los estudiantes, pero la virtualidad no favorece en algunos grupos, como este caso”, sin embargo, en este en particular, fue repetitivo a lo largo de las sesiones. Esto no permitió que las actividades se desarrollaran de manera adecuada, completa y activa con ellos, limitando la práctica y retroalimentación a sus comentarios o aportes. La mención del uso de la cámara es un aspecto crítico en los procesos formativos de manera virtual, y en particular con adolescentes.

Por otro lado, en los demás grupos se identificó un reporte positivo de la implementación, en tanto fueron receptivos y activos durante las sesiones, hicieron preguntas y se inquietaron por conocer más acerca de los temas tratados, como se observa en estos reportes: “El tema fue de todo su interés, contaron sus anécdotas, se observó el

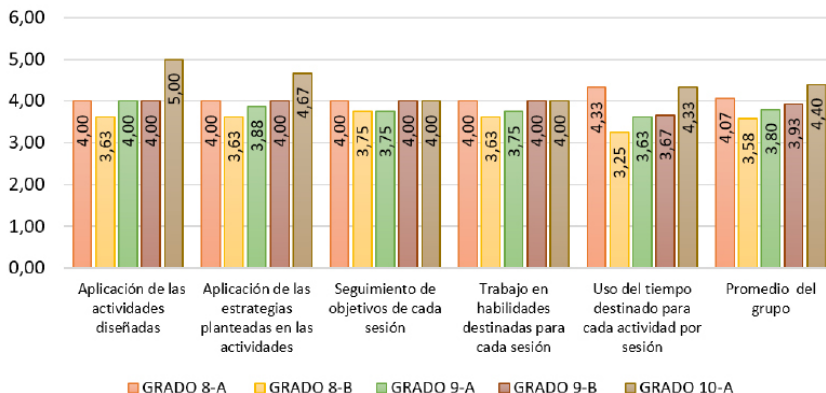
grupo motivado. El tiempo se hizo corto, los estudiantes estaban motivados participando activamente”; “Para los jóvenes fue importante conocer algunas agresiones que no conocían, se observó motivación e intriga por saber más sobre el tema”; “El tema de los celos fue de todo su interés, contaron historias que los llevo a la reflexión”.

Lo llamativo en estos reportes es la dinámica diversa que tuvo esta implementación, que se asemeja a la que ocurre cuando la implementación es presencial, con la dificultad adicional que implica no poder ajustar la atención o motivación, dada la no presencialidad, la distancia física y el no poder “ver” directamente a los estudiantes.

Se podría pensar que, dado que son adolescentes y usan de manera frecuente los dispositivos digitales, podrían encontrar en las actividades virtuales una motivación alta y un manejo claro de los recursos, pero de acuerdo con Wang et al. (2020), la realidad es que al ser ambientes diferentes, contextos distintos, el aprendizaje en espacios virtuales representa un proceso de adaptación distinto, y unos hábitos de enseñanza y aprendizaje diferentes, que muchas veces no se logran por ocurrir en el entorno del hogar, donde el monitoreo de las actividades corre por cuenta de los padres o tutores durante el desarrollo de sus actividades curriculares o extracurriculares, como este caso, y con los adolescentes no siempre se hace de manera constante.

Para la IE de Rionegro 2 (Figura 17), institución de carácter público, se observa un promedio general en el nivel de implementación más bajo (3.96), pero el reporte de las auxiliares implementadoras muestra que los estudiantes se sintieron motivados desde el inicio, y la institución facilitó la organización de horarios y tiempos para su desarrollo. Adicional a esto, se contó con el apoyo de una estudiante practicante de Psicología para apoyar los talleres, y la presencia de los profesores que mediaba en la organización y manejo de grupo y fueron flexibles con el uso del tiempo

Figura 17.
Promedios de cada indicador, por grupo IE Rionegro2 Pública



Se observó que a medida que avanzaba la implementación, los adolescentes incrementaron su motivación y participación en las actividades, como se reporta en la bitácora de las auxiliares que la llevaron a cabo en esta IE: “Fue muy significativo ver que participaran chicos que no habían hablado en las sesiones pasadas, lo que da cuenta que sí está funcionando”; “Participaron más con aportes muy significativos que dan cuenta de la interiorización de los conceptos y la aplicación de las conductas asertivas”. Así mismo, se reporta la motivación por los materiales y actividades del programa: “Los temas y actividades trabajadas, el hecho de leer las historias y hacerles preguntas sobre ellas, hace que los chicos se vayan a su realidad y logren generar una solución asertiva”.

El impacto de los contenidos fue notable, a tal punto que movilizó en algunos aspectos personales que estaban viviendo, por lo que se recurrió a la psicóloga de la IE, con quien se acordó previamente la remisión de estudiantes ante este tipo de situaciones, como se reportó en el formato de factores contextuales de las auxiliares: “Y el hecho de que muchos se sientan identificados con ciertas situaciones del programa (sucedió con dos estudiantes, que se me acercaron a platicar sobre la posibilidad de cambiar los temas, ya ellas se sentían identificadas y no sabían cómo manejar la situación, con ellas se habló sobre la importancia de esto y se les invitó a acercarse al consultorio psicológico a conversar del tema”.

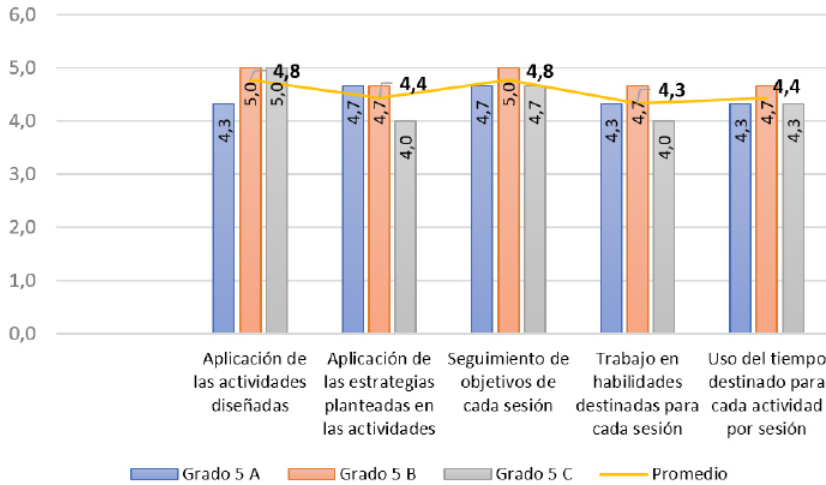
Se detectó un grupo (8B) en el que, en general, las sesiones se desarrollaron con dificultad, y se observó baja disciplina, bajo control de comportamientos disruptivos, baja participación en las actividades: “Los chicos estuvieron muy indisciplinados, poco receptivos y nada participativos, por lo que no se cumplieron en su totalidad las actividades ni los objetivos”. De acuerdo con el reporte de la bitácora de las auxiliares, algunos estudiantes de este grupo manifestaron que, dado que estas actividades no tienen calificación, no resulta atractivo y motivante.

Esta manera de ver el programa los condujo a usar el tiempo de las sesiones para hacer tareas y trabajos de sus materias del colegio y no para participar en las actividades del programa RRC. En algunos programas como en Aulas en Paz se ha propuesto la articulación de las actividades de las sesiones con las asignaturas, como en ese caso para las clases de lenguaje, y ha sido positivo, pues estimula la atención y motivación adicional a las actividades que, aunque es para primaria, podría pensarse a futuro en otras implementaciones.

Respecto a la experiencia de implementación del programa Aulas en Paz en la I.E. privada de Rionegro, la Figura 18 revela que el nivel de implementación fue alto (promedio por encima de 4.0):

Figura 18.

Nivel de implementación programa Aulas en Paz



De acuerdo con el reporte de la estudiante auxiliar que desarrolló los tres talleres adaptados del programa Aulas en Paz para grado quinto, el inicio de las sesiones fue motivante y los estudiantes aceptaron muy bien las actividades. El tamaño de los grupos al inicio se percibió como un obstáculo que rápidamente fue manejado por la auxiliar, lo que demostró la habilidad ganada producto de las capacitaciones respecto a manejo de aula y manejo de situaciones con los estudiantes. Esto se observa en lo que ella reportó: “Es un grupo numeroso. Al inicio pensé que no iba a ser fácil engancharlos y obtener su atención, pero a medida que avanzó la sesión los cautivamos con el tema y las actividades”.

Durante el desarrollo de las sesiones se identificó el valor de los grupos cooperativos, estrategia del programa Aulas en Paz para manejar las actividades, de tal modo que se combinan en el mismo grupo niños y niñas con comportamientos agresivos, como los que son más callados o aislados y aquellos que se destacan como proactivos. Esto llevó a que aquellas situaciones que eran difíciles fueran manejadas de mejor manera a través del funcionamiento interno del grupo cooperativo, como se reporta en la bitácora de la estudiante auxiliar: “Sentí un poco de malestar por parte de algunas niñas al hacer comentarios negativos acerca del encuentro, sin embargo, dentro de los grupos cooperativos ellos mismos lograron que ellas cambiaran de percepción”.

Por otro lado, los estudiantes percibieron que las actividades del programa les ayudaban a manejar los conflictos vividos al interior de su salón y expresaron satisfac-

ción frente a las intenciones del colegio para llevar a cabo este tipo de formación con ellos: “Los alumnos se mostraron inquietos manifestando que les ayudaría a resolver un conflicto que sucedió en el descanso[...] Les gustó mucho al saber que la institución se interesaba por estos temas”.

En general, se pudo observar gran motivación y agrado por el desarrollo de este programa, a tal punto, que al final los estudiantes pidieron más tiempo para más talleres: “No pensé que el tema los fuera a motivar tanto hasta el punto de pedir otra hora para quedarnos con ellos, esto me alegró y me dejó muy motivada”. Lamentablemente no se podía por instrucción de la institución, que es muy estricta con los tiempos dedicados a actividades extracurriculares.

Para la estudiante auxiliar este proceso de implementación del programa Aulas en Paz representó un reto mayor, dado que no había tenido experiencia en el trabajo con niños de primaria, y había recibido información sobre algunas dinámicas de agresión que se experimentaban en estos grupos de quinto grado. Este temor sufrió una transformación positiva a lo largo de la implementación, y se transformó en motivador para desarrollar muy bien las actividades: “A medida que las sesiones continuaban, para el segundo encuentro no sentí tanto temor, pues ya conocía los nombres de los alumnos, su dinámica de participación, su particular forma de participar en los encuentros, es por ello por lo que sentía más motivación de sacar adelante la implementación”.

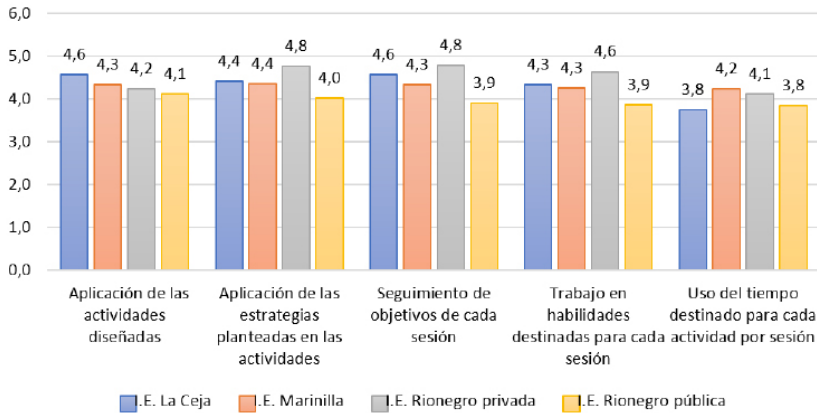
Para ella, el desarrollo de estas tres sesiones fue corto, pero significativo para los y las niñas de los tres grupos, y sus acciones mostraron no solo el aprendizaje y avance en sus competencias personales, como la empatía, tolerancia a la frustración y manejo de conflictos, sino la intención proactiva de hacer muy bien su trabajo con perspectiva profesional y ética: “Con cada grupo tuve 3 encuentros de los cuales el último encuentro tomé como marco de referencia escuchar a cada uno su percepción del programa, qué aprendieron, qué les hubiese gustado aprender más, lo importante de los temas y dejar en ellos la inquietud de que sí les servirá todo en algún momento de sus vidas”.

Análisis general

De acuerdo con lo reportado hasta ahora, se puede concluir que, a nivel general, con el programa RRC se observó un alto nivel de implementación en todos los colegios, como se observa en la Figura 19. Esto mismo se observó con el programa Aulas en Paz.

Figura 19.

Niveles de implementación del programa RRC por colegio



Las diferencias por colegio nos permiten ver que los diversos ambientes y modos de tramitar las relaciones entre pares, las interacciones con los docentes y las oportunidades de aprendizaje de habilidades para la vida pueden ser una de las razones por las que se observan estas diferencias. Los colegios privados (al menos el que nosotros visitamos) establecen normas más claras y las hacen cumplir, tienen seguimiento más estrecho y estimulan más la comunicación y el autocontrol, lo que se observa en el desarrollo de los talleres, mientras que en las demás instituciones educativas en las que se implementaron los programas hay menos control de las respuestas disruptivas, y las normas son variables, de acuerdo con el docente o persona a cargo, lo que hace inconsistente el proceso de incorporación de la auto regulación.

Las experiencias formativas para las auxiliares implementadoras se observaron a lo largo de todo el proceso en todos los colegios, en donde tuvieron que afrontar muchos retos personales y profesionales, aprender a comprender y poner en práctica sus conocimientos generales y lo aprendido en Escuelas para la Vida durante la capacitación y sesiones de seguimiento.

A manera de conclusión

Lecciones aprendidas

La formación de implementadores es un proceso exigente y poco documentado, y que se requiere para que se alcancen los objetivos de los programas de intervención. Tarín-Moreno et al. (2013) expresan que con frecuencia se atribuye el éxito o fracaso de un programa psicoeducativo al programa mismo, pero se olvidan de “la importancia que tiene la formación de los implementadores y, por otro lado, la fidelidad con que estos implementan el programa” (p. 127). Al respecto, hay poca documentación y evidencia centrada en identificar aquellos aspectos clave que fortalezcan estos procesos formativos para implementar los programas de manera eficaz, y que sirvan de soporte para futuras implementaciones.

Los relatos acá descritos y ambientados han dado cuenta de la reconstrucción de la experiencia de formación en la Escuela. Y de esto, se han derivado algunas lecciones:

1. Tensiones y momentos críticos

Todo el proceso formativo, desde su inicio, creó condiciones que pusieron a cada estudiante auxiliar en un lugar de incomodidad. Esto quiere decir que, de su situación de confort personal, han tenido que moverse hacia lugares personales que las han enfrentado con sus miedos, poco conocimiento, creencias no constructivas, poca experiencia y autoeficacia baja en sus habilidades.

Esto condujo a situaciones de malestar personal durante algunas sesiones de formación, incomodidad cuando se confrontaron con vivencias personales que obstaculizaban el buen desempeño de sus tareas como implementadoras, sorpresa y duda cuando se hallaban en disonancia cognitiva con nueva información sobre la manera de comprender y conducir sus propias relaciones personales, que son a la vez, un avance hacia una mejor manera de educar, y de enojo cuando se implicaban en fallas en la autodisciplina, compromiso y rigor en el desarrollo de sus tareas.

Como efecto positivo de estas tensiones, se derivaron ajustes en las estrategias con las que se asumía cada capacitación, la reformulación cognitiva de creencias personales, la reevaluación de la autoeficacia al ponerla en contraste con la práctica y la evidencia que demostraba lo contrario, y la revisión constante de sus actuaciones y toma de decisiones frente a las responsabilidades. En síntesis, se observó una

percepción de crecimiento y desarrollo personal, profesional y fortalecimiento de competencias para el desarrollo de intervenciones.

Así mismo, se tuvo un efecto indeseado, producto también de las fallas en el filtro de estudiantes auxiliares, en cuanto a los intereses y deseo de permanencia en el equipo y a la calidad de su compromiso con el proceso, lo que condujo a la salida del equipo de una auxiliar y a la incorporación de una nueva estudiante que asumió estas tareas de manera eficiente y comprometida.

La lección en este sentido está en la necesidad de optimizar el proceso de selección del equipo implementador y en la inducción a la formación. Se hace necesario entonces, tener criterios más específicos en la elección de los auxiliares practicantes y delimitar mejor las cualidades esperadas, así como en las condiciones que se requiere para mantenerse en el equipo. Se debe pensar como un proceso de largo aliento y alta responsabilidad; y frente a la inducción, se requiere mayor exposición de lo que pudiesen experimentar los auxiliares a lo largo del proceso, los choques personales con su forma particular de asumir los fenómenos abordados en las intervenciones, y las movilizaciones personales que esto implica. Así mismo, para potenciar lo ganado, se debe mantener el esfuerzo en las capacitaciones detalladas, vivenciales y articuladas con la teoría; así como por hacer prácticas piloto antes de iniciar la verdadera implementación, de tal modo que se pueda afianzar lo aprendido y ajustar los vacíos para resolverlos antes de ir a campo.

2. Avances formativos para el cambio en las implementaciones.

Dado que el proceso de formación llevó a unos niveles muy buenos de implementación, que se pudieron observar en el capítulo previo, se puede deducir que la formación en cada capacitación, tal y como se desarrolló, garantizó estos niveles de implementación y el logro de los objetivos del proceso. De este modo, las capacitaciones acompañadas de experiencias vivenciales, la articulación con los soportes teóricos argumentados y conversados, junto con el desarrollo de habilidades en la práctica, han conducido a que las estudiantes auxiliares apropien de manera plena las intervenciones, y se aproximen con más autoeficacia al trabajo de campo.

Así mismo, el acompañamiento y seguimiento permanente facilita la revisión de dificultades, de logros y avances, ajustes en el camino y reentrenamiento de algunos aspectos que quedaron poco claros. Esto es clave a la hora de afrontar las variaciones que impone el contexto, y las mismas instituciones educativas frente a los programas a implementar, y que a su vez requieren pensar al implementador como un “agente curricular capaz de innovar, de tal modo que es capaz de reconfigurar la implementación y tomar decisiones en función de las necesidades de la práctica” (Tejada, 1998, p. 128), más que solo un implementador ejecutor que, en palabras de Tejada (1998), se limita a cumplir con el currículo del manual

y lo prescrito de manera exacta, sin aportar sobre la ejecución misma, ni aportar para su adecuación a las condiciones institucionales y del alumnado.

Este aspecto es clave para que el implementador no pierda el rumbo en el proceso y cuente con la mirada experta para resolver situaciones problema in situ, creando el andamiaje perfecto para lograr avanzar progresivamente tanto en conocimientos como en habilidades, tal y como lo expresa Wood (1988): “El comportamiento tutorial debe ser contingente, colaborativo e interactivo” (p. 65), y de este modo, motive a los estudiantes a desarrollar sus capacidades y a ser coparticipes del proceso formativo, y les permita que, progresivamente, vayan tomando el control de su formación. En este caso, se pudo corroborar que este andamiaje facilitó en las estudiantes auxiliares el progresivo avance en la toma de decisiones autónoma y en el desarrollo independiente de las intervenciones, con una mirada más crítica frente a las necesidades del contexto, hasta que pasaron a ser formadoras de nuevas estudiantes.

3. Obstáculos y retos

Los obstáculos siguen siendo producto del contexto, de las particularidades de cada institución educativa que facilita u dificulta este proceso, y en ocasiones es un fuerte reto para que se logren plenamente los objetivos.

Entre estos retos está la limitación del tiempo para las implementaciones como situación constante en todas aquellas en las que estuvimos desarrollando los programas. Estas limitaciones son variables, y se ocasionan por diversos motivos, pero lo más frecuente tuvo que ver con la baja asignación de hora/sesión (aproximadamente 45 minutos), que impedía el desarrollo de todas las actividades planeadas, y obligaba a ajustar de forma permanente cada una de ellas, recortar actividades, disminuir espacios de reflexión o práctica de habilidades a fin de completar todo el contenido.

Esta baja asignación de hora/sesión se veía más limitada cuando los docentes no facilitaban la finalización a tiempo de su clase previa a la sesión del programa, o cuando se asignaba la hora de la sesión del programa luego del espacio de descanso o de deportes, momentos en los que demoraban más el ingreso al aula y/o los estudiantes llegaban cansados.

Así mismo, nos encontramos con docentes que no aprobaban las implementaciones y no facilitaban el espacio de clase, o se molestaban y obstaculizaban el ingreso de las implementadoras, lo que demoraba el inicio de las sesiones o se cancelaban y se debían reagendar. Esto nos llevó a la reflexión sobre la necesidad de pensar en estrategias que promuevan el interés de maestros y directivos hacia las intervenciones psicoeducativas paralelas al currículo, como eje transformador de las competencias socioemocionales y para la vida que se requieren para una

sana convivencia en la escuela, además de las competencias académicas de los estudiantes (Bonilla et al., 2017).

Finalmente, el ejercicio de sistematización de esta experiencia nos ha dado elementos que conducen al mejoramiento de las implementaciones de este tipo de intervenciones en contextos educativos, de tal modo que se logre fortalecer el ejercicio del implementador como mediador de procesos (Tejada, 1998), que se avance en la formación de implementadores y se garantice que obtiene la información y habilidades necesarias para afrontar esta tarea, y contribuya con su formación personal y profesional. Esa es la meta de Escuelas para la Vida.

Referencias bibliográficas

- Acosta, L. A. (2005). *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*. Oficina regional de la FAO para América Latina y el Caribe. <https://www.fao.org/3/ah474s/ah474s.pdf>
- Álvarez, M. A. (2007). *Sistematizar las prácticas, experiencias y proyectos educativos ¿Tarea del gestor educativo?* Medellín: Gobernación de Antioquia, Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Aparicio, C. E. y Rodríguez, Y.C. (2022). *Guía de orientaciones prácticas y Metodológicas para la sistematización de experiencias significativas*. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaria de Educación. <https://repositoriosed.educacion-bogota.edu.co/entities/publication/013abf88-592e-4f15-afbb-8733d43c6ad1>
- Avilés, J.M.; Iruirtia, M.J.; García-López, L.J. & Caballo, V.E. (2011). El maltrato entre iguales: "Bulling". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*. 1, 57-90. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/el-maltrato-entre-iguales-bullying/>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barcelata, B.E. (2018). Desarrollo adolescente: más allá de la adaptación. En: B.E. Barcelata (Ed.). *Adaptación y resiliencia adolescente en contextos múltiples* (Cap. 1). Manual Moderno.
- Blanco, A. & Valera, S. (2007). Los fundamentos de la intervención psicosocial. En: A. Banco & J. Rodríguez (Coord.). *Intervención Psicosocial*. (pp. 4-44). Pearson Educación.
- Bonilla, R. E.; Moreno, A. K. & Soler, R. N. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos educativos: Revista de educación*, (20), 77-93.
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela. Manual de negociación y mediación para docentes*. EDUNTREF. <https://eduntref.com.ar/magento/pdf/conflictos-en-la-escuela-digital.pdf>
- Cadena, F. (1987). *La sistematización como creación de saber de liberación. Guía para la consolidación de procesos de sistematización y autoevaluación*. Guanajuato: CEAAL.
- Carvajal, A. (2018). *Teoría y práctica de la sistematización*. Programa Editorial UNIVALLE.

- Caycho, T.; Ventura, J. & Castilla, H. (2016). La gratitud en adolescentes y jóvenes de Lima: un estudio comparativo. *Revista de Psicología*, 6 (1). Universidad Católica de San pablo. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/36>
- Chaux, E.; Bustamante, A.; Castellanos, M.; Jiménez, M.; Nieto, A.; Rodríguez, G. & Velásquez, M. (2008). Aulas en Paz: 2. *Estrategias pedagógicas. RIED*, 1(2), 129- 145
- Cifuentes, R. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Revista Decisio*, 28, 41-46. https://cepalforja.org/sistem/documentos/decisio28_saber7.pdf
- De la Vega, N. G. y Oros, L. B. (2013). El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos. *Revista Psicodebate*, 13, 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645322>
- Del Rey, R.; Casas, J. A. & Ortega-Ruiz, R. (2017). Desarrollo y validación de la Escala de Convivencia Escolar (ECE). *Universitas Psychologica*, 16(1), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-1.dvec>
- Diaz, S. P. (2005). *Guía metodológica “aprendiendo a sistematizar experiencias”: proyectos piloto en las subcuencas de LosHules-Tinajones y Caño Quebrado, República de Panamá.* . USAID- Academy for Educational Development. https://www.academia.edu/11417631/Guia_Metologica_para_la_Sistematizacion_de_Proyectos
- Duque L. F.; Orduz, J.F.; Sandoval, J.J.; Caicedo, B.E. & Klevens, J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia, Medellín, Colombia. *Rev Panam Salud Publica*. 21(1),21-9.
- Edwards, K. M.; Banyard, V.L.; Sessarego, S.N. et al. (2019). Evaluation of a Bystander-Focused Interpersonal Violence Prevention Program with High School Students. *Prevention Science*, 20, 488-498. <https://doi.org/10.1007/s11121-019-01000-w>
- Estévez, E.; Flores, E.; Estévez, J. F. & Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: Una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rlp.2019.v51.n3.8>
- Fernández-García, O.; Gil-Llario; M. D.; Ballester-Arnal, R. & Castro-Calvo, J. (2017). La formación de formadores en educación sexual básica. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 411-418. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365041>

- Fierro-Evans, C. & Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-19. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Friese, S. (2014). *Manual de usuario de Atlas.ti*. Berlín: Scientific Software Development GmbH.
- Gómez-González, M. L. (2013). *Formato FEI para la evaluación de la implementación*. Documento inédito.
- Greco, C. (2019). ¿Cómo es un mejor amigo o mejor amiga? Características de los vínculos de amistad en niños y niñas de Argentina. *Actualidades en Psicología*, 33. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-35352019000100069
- Guerra Santana, M.; Rodríguez Pulido, J. & Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281. https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071851622019000100269&script=sci_arttext&tlng=en
- Hernández, B. & Valera, S. (2001). *Psicología Social Aplicada e Intervención Psicosocial*. Santa Cruz de Tenerife: Resma
- Herrera López, M.; Lagos, A.; Villota, Y.; Pantoja, D. & Figueroa, M.F. (2021). "Parceros": un programa para la prevención e intervención del acoso escolar (bullying) en Colombia. *Revista Redipe*, 10(12), 360-78. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i12.1595>
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
- Jiménez-Mayorga, S. A. & González-Ocampo, L. H. (2018). El agente externo, una aproximación a la formación de formadores en la Escuela Normal de Villavicencio. *Orinoquía*, 22(2), 267-273. <http://www.scielo.org.co/pdf/rori/v22n2/0121-3709-rori-22-02-00267.pdf>
- Jornet-Meliá, J.; González-Such, J. & Sanchez-Delgado, P. (2014). Factores docentes que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195. ISSN: 1989-0397. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/43762/098640.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lázaro, B. & Obregón, I. (2009). *Guía práctica 4. Evaluación de la Implementación*. Colección Inválua de guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas. Institut Catala d'avaluació de Politiques Públiques. https://www.dgfc.sepg.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/e/Documents/Guia3_Evaluacion_de_implementacion_ivalua.pdf

- Ley 1732 de 2014. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. MinEducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381604:Ley-1732-de-septiembre-01-de-2014>
- Lozano, M. C. (2014). *Programa Educando en Sentimientos Morales*. Documento Inédito.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Madrid: Trotta.
- Martinez, L. (2011). *Bitácora de investigación*. Universidad de las Américas Puebla. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/993>
- Mockus, A. (2003). Cultura ciudadana y comunicación. *Revista La Tadeo*, 68, 106-111. http://avalon.utadeo.edu.co/dependencias/publicaciones/tadeo_68/68106.pdf
- Muhr, T. & Friese, S. (2004) *User's manual for Atlas.ti*. Berlin: Scientific Software Development.
- Nicoletti, J. A. (2014). Aportes para la formación de formadores. *Rihumso: Revista de Investigación del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 1(5), 47-58.
- Orpinas, P. & Home, A.M. (2006). *Bullying prevention: Creating a positive school climate and developing social competence*. Washington, D.C.: American Psychology Association.
- Pérez de Maza, T. (2013). La colección de breviaros de la UNA. Un novedoso proyecto editorial. *Los Breviaros de la Universidad Nacional Abierta*. Caracas: Universidad Nacional Abierta, Vicerrectorado Académico. <http://coleccion-breviarosuna.blogspot.com>
- Pérez de Maza, T. (2016). *Sistematización de Experiencias en Contextos Universitarios. Guía Didáctica*. Caracas: Universidad Nacional Abierta. Vicerrectorado Académico. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/04/GUIA-DID%C3%81CTICA-SISTEMATIZACI%C3%94N-abril-2016.pdf>
- Pérez, A.; Martínez, R. & María, L. (2013). Miedo y afrontamiento en adolescentes mexicanos. *Psicogente*, 30 (16), <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497552364004.pdf>
- Pinilla, S. (2005). *Guía metodológica “Aprendiendo a sistematizar la experiencia: proyectos piloto en las subcuencas de Los Hules-Tinajones y Caño Quebrado*, República de Panamá”. USAID-AED. https://www.academia.edu/11417631/Guia_Metologica_para_la_Sistematizacion_de_Proyectos#:~:text=La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20es,parte%20de%20los%20planes%20operativos.

- Pittman, A.; Wolfe, D. & Wekerle, C. (2000). Strategies for Evaluating Dating Violence Prevention Programs, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 4(1), 217-238. https://www.researchgate.net/publication/261582574_Strategies_for_Evaluating_Dating_Violence_Prevention_Programs
- Ramírez, J. E. (1991). *La sistematización. Espejo del maestro innovador*. Bogotá: CEPECS.
- Regunega, M. S. & Oviedo, W. R. A. (2020). Pensar, vivir y sentir como base para una formación docente. *Revista Experiencias PCE*, (4), 20-24.
- Restrepo Mesa, M. C. & Tabares Idárraga, L. E. (2000). Métodos de investigación en educación, *Revista de Ciencias Humanas*, 21. <http://www.utp.edu.co/-chumanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm>
- Reyzábal, M.L. & Sanz, A.I. (2014). *Resiliencia y acoso escolar: La fuerza de la educación*. Madrid. Editorial Muralla.
- Ribes, E. (2006). Competencias Conductuales. Su pertinencia en la formación y práctica profesional del psicólogo. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(1), 19-26. <https://www.redalyc.org/pdf/2430/243020646003.pdf>
- Rohrbach, L. A.; Dent, C.W.; Skara, S.; Suss, P. & Sussman, S. (2007). Fidelity of Implementation in Project towards No Drug Abuse (TND): A Comparison of Classroom Teachers and Program Specialists. *Prevention Science*, 8(2):125-32. DOI: 10.1007/s11121-006-0056-z
- Romo, A. C.; Valencia, S. M. & Sampieri, R. H. (S.F). *Manual de introducción a ATLAS.ti 7*. <https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf>
- Seidman, M. (Ed.) (1983). *Handbook of social intervention*. Beverly Hills: Sage
- Shorey, R. C.; Fite, P.J.; Choi, H.; Cohen, J.R.; Stuart, G.L. & Temple, J.R. (2015). La violencia en el noviazgo y el uso de sustancias como predictores longitudinales del comportamiento sexual riesgoso de los adolescentes. *Ciencia de la prevención: el diario oficial de la Society for Prevention Research*, 16 (6), 853-61
- Silva-Peña, I. & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva educacional*, 58(2), 169-189. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200169
- Somersalo, H.; Solantaus, T. & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord Journal of Psychiatry*, 56, 285-290. DOI: 10.1080/08039480260242787

- Tarín-Moreno, S.; Pascual, C. & Escartí, A. (2013). la formación en el proceso de implementación del Programa de Responsabilidad Personal y Social: un estudio de casos. *Revista Fuentes*, 14, 125-146. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2356/2175>
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Aljibe.
- Torres, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Revista Pedagogía y Saberes*, 13, 5-15. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys5.15> .
- Tur-Porcar A.; Llorca A.; Malonda, E.; Samper P. y Mestre M. (2016). Empatía en la adolescencia, Relaciones con razonamiento moral pro-social, conducta pro-social y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>
- Universidad Católica de Oriente (2015). *Reglamento Estudiantil de Pregrado*. <https://www.uco.edu.co/documentoslibres/reglamento%20estudiantil.pdf>
- Vicenta Mestre, M.; Tur, A.; Samper, P.; Nácher, M.; & Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000200001&script=sci_abstract&tlng=es
- Wang, C.; Pan, R.; Wan, X.; Tan, Y.; Xu, L.; Ho, C. S. & Ho, R. C. (2020). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 Coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. doi:10.3390/ijerph17051729
- Whitaker, D. J.; Morrison, S.; Lindquist, C.; Hawkins, S.R.; O'Neil, J.A.; Nesius, A.M.; Mathew, A. & Reese, L. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence, *Aggression and Violent Behavior*, 11(2), 151-166, <https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.07.007>
- Williams, K. R., Guerra, N.G. & Elliott, D.S. (1997). Human development and violence prevention: a focus on youth. *ERIC*. University of Colorado, Center for the Study and Prevention of Violence.
- Wood, D.J. (1988). *How Children Think and Learn*. Oxford: Blackwell.
- Wolfe, D. A.; Wekerle, C.; Scott, K.; Straatman, A.; Grasley, C. & Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71(2), 279-291. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.279>

Zabala, M. L; Richard's, M.M; Breccia, F & López, M. (2018) Relaciones entre empatía y teoría de la mente en niños y adolescentes. *Pensamiento Psicológico*, 16 (2). <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.retm>

El libro *Escuelas para la Vida. Sistematización de la experiencia entre 2019 y 2021*, es derivado del proyecto de investigación: “Escuelas para la vida: una propuesta transversal para la gestión constructiva de conflictos en población adolescente. II fase” Código: 202214, el cual fue aprobado y financiado por la Sistema de Investigación Desarrollo e Innovación para su ejecución.

Dicho proyecto se encuentra registrado en el grupo de investigación GIBPSICOS de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Católica de Oriente.

ISBN: 978-628-7521-87-2

