

## **Escuelas para la vida Cambiando realidades en la escuela<sup>1</sup>**

López. V, Garzón. M, Echeverri. C, González. C, Alarcón. M, Gil. M, Toro. A. <sup>2</sup>

Martha Lucia Gómez G., PhD<sup>3</sup>, Diana Marcela Montoya, Ms.<sup>4</sup>

### Resumen

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 el Juego de roles de estos jóvenes. La propuesta tiene como objetivo cubrir esta necesidad mediante la creación de una escuela de formación en estrategias de intervención psicosocial interdisciplinaria (psicología, educación, ciencias de la salud, trabajo social) para estudiantes universitarios que implementen un paquete de servicios que contiene tres programas, que impacta docentes, estudiantes y padres, todo esto con el propósito de estimular el desarrollo y gestión de habilidades socioemocionales, comportamientos y formas de pensar que favorezcan la solución constructiva de conflictos, y sean la vía regia para futuros ciudadanos constructores de paz en la región.

Palabras clave: Educación, contexto, jóvenes, desarrollo, intervención.

### Abstract

Education constitutes like the base and engine for a real societal transformation that guides us to be a country that is peaceful and inclusive. In this context, it becomes desirable and necessary for the implementation of the programs that creates core abilities, not only applying towards the younger population, that should commit to the consolidation of peace, but also being applicable for the teachers that configure (them). The model roles for the younger people. The present proposition searches to attend this necessity through the creation of a school of training (formation), in intervening psychological interdisciplinary strategies (e.g., psychology, education, health science and social work) for University students that have implemented a package of services that consists of three programs, which have an impact on the professors, the students and their parents. All of this with the

---

<sup>1</sup> Producto del Proyecto de Mayor cuantía financiado por SIDI, Universidad Católica de Oriente

<sup>2</sup> Estudiantes Auxiliares de Investigación del programa de Psicología

<sup>3</sup> Investigadora Principal de proyecto

<sup>4</sup> Co-investigadora del proyecto

proposition to stimulate the development and the management of abilities, such as, socioeconomic, behaviors and the way to think which benefits the constructive conflict solutions and to be the royal road for future peace citizens of the region.

Key Words: Education, context, youth, development, intervention.

## Introducción

Las emociones morales positivas, como el afecto, la satisfacción, la amistad, la empatía, la gratitud, etc., aunque sean fenomenológicamente diferentes entre sí, promueven el desarrollo de los recursos mentales, físicos, intelectuales, sociales, y tienen la capacidad de expandir acciones y pensamientos personales. Producen placer y satisfacción, aportando bienestar subjetivo y fomentando el crecimiento psicológico. (De la Vega y Oros, 2013). Permitiendo al mismo tiempo que, las emociones positivas promueven la flexibilidad, la creatividad, la eficiencia y el razonamiento integral, y mejoran la capacidad de las personas para organizar ideas y proponer múltiples opciones para resolver tareas específicas. Además, tienden a ayudar a los demás a través de comportamientos de apoyo y compasión, lo que significa una mejor integración social. (De la Vega y Oros, 2013).

Dentro de la taxonomía propuesta por Lazarus (2000) citado en De la Vega y Oros (2013) Se incluye un tipo especial de emoción positiva: la empatía. Estos aparecen en el marco de la interacción social y requieren la capacidad de empatizar con los demás, y también son llamados emociones morales por otros autores. De igual forma, en una encuesta realizada por Greco (2019) se investigó el concepto de mejores amigos entre los escolares y se exploró la comprensión de los mejores amigos como factor protector en situaciones de abuso de iguales. Se encontró que niños y niñas construyen relaciones con compañeros y adquirir habilidades, comportamientos, actitudes, Valores y experiencias que influyen y promueven sus funciones emocionales, sociales y cognitivas. Utilice una herramienta llamada grupo focal para observar lo que aparece en las palabras de los niños para obtener nuevas categorías para nombrar estos sentimientos: compañerismo, conflicto, fraternidad, lealtad, similitud, confianza, ayuda, emociones positivas y característica de moralidad entre los mejores amigos.

Concluyendo esta investigación, Según las observaciones, los niños de 4 ° y 5 ° grado describen el compañerismo como una actitud de compartir juguetes, tareas y juegos. Prestan más atención a las actividades que realizan con los amigos; en 6 ° y 7 ° grado, las expresiones de niños y niñas han cambiado. . Ya no se refiere a los artículos o actividades que comparten, sino que se refiere a lo que significa tener un amigo que apoya, acompaña y se convierte en confidente; en 5 ° y 7 ° grado la lealtad se relaciona con el compañerismo, es decir, si el Otro compañero es mejor Juguetes o en momentos difíciles, como la muerte de tus abuelos o padres, tus amigos estarán ahí.

Asimismo, otro tipo de investigación cultural e histórica realizada por Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper y Mestre en 2016 nos permite analizar la empatía, el comportamiento pro social, el razonamiento moral pro social y la agresión, y estudiar la diferencia entre niños y niñas. Las niñas tienen mayores tasas de internalización, orientación a la demanda y estereotipos en la empatía, comportamiento pro social y razonamiento moral pro social, mientras que los niños tienen niveles más altos de agresión física y verbal, hedonismo de inferencia moral y estereotipos. Alto índice. Orientado a la aprobación. La conclusión de este estudio es que las variables de empatía de mujeres y hombres con conductas pro sociales se correlacionan positiva y negativamente con el razonamiento moral hedonista. Entre los hombres, aumenta la capacidad predictiva de internalización y razonamiento moral dirigido. La necesidad de ser positivo y emprendedor es negativa.

Otros de los sentimientos positivos se encuentran relacionados con la teoría de la mente, una La investigación titulada "La relación entre la empatía y la teoría de la mente en niños y adolescentes" se refiere al hecho de que la empatía es una respuesta emocional a partir de la comprensión del estado o situación de otra persona, similar a sus sentimientos. La evolución de la empatía ocurre a través de un conjunto de formas más básicas, que se relacionan con el comportamiento de empatía de los niños pequeños.

La teoría de la mente se define como la capacidad de atribuir la mente a otros, lo que permite predecir y comprender comportamientos que benefician a las entidades mentales, como creencias, emociones, deseos e intenciones.

La empatía y la teoría de la mente son procesos los cuales poseen grandes semejanzas, ya que permite a las personas construir vínculos desde la comprensión de los estados mentales y emocionales de los demás seres; diferentes estudios han evidenciado que estos dos procesos permiten la activación de sistemas neuronales comunes en lo que respecta a la cognición y lo afectivo de ambas teorías. (Zabala, Richard's, Breccia, López, 2018)..

Variedad de autores definen la gratitud dentro de las emociones que se conocen como empáticas, y es relacionada como una fortaleza dentro de la virtud denominada espiritualidad o trascendencia y desde la ética, la gratitud es entendida como una virtud moral, relacionada con el buen comportamiento, desde la moralidad contrayendo así un compromiso que genera una sensación de satisfacción y tranquilidad luego de retribuir el beneficio.

Estudios psicológicos logran hacer comprender, a la gratitud como la expresión personal de tipo afectiva, cognitiva y consciente, esto como resultado de la recepción del beneficio de otra personas, observándose y entendiéndose desde el agradecimiento (Alarcón, 2011).

Alarcón (2011) determina tres dimensiones básicas para la configuración de la gratitud: encontrándose en primer lugar, la reciprocidad; conociéndose como aquella satisfacción que se da desde el momento en el que se corresponde el favor recibido, en segundo lugar, se haya, la obligación moral, definiéndose como la necesidad de agradecer por un beneficio brindado y en tercer lugar encontramos, la cualidad sentimental, que es aquella experiencia de agrado por esa expresión de agradecimiento.

Existen rasgos de personalidad, los cuales asocian con la gratitud, (amabilidad, responsabilidad y neuroticismo), las actitudes positivas hacia la vida, la satisfacción, la tranquilidad emocional, los afectos positivos, las conductas pro social, alegría y percepción del apoyo social. También se puede deducir que la gratitud es considerada como agente protector frente a la depresión, la ansiedad, el consumo de alcohol y de drogas, logrando que el rendimiento sea mejor en el trabajo y un afrontamiento satisfactorio frente al estrés y la mejora en la salud física ( Caycho, Ventura, Castilla, 2016).

De esta manera, llega el momento de hablar de un estudio titulado: “la gratitud en adolescentes y jóvenes de lima” donde el objetivo era determinar la posible existencia de diferencias de la gratitud en jóvenes peruanos en función al sexo. Con los resultados obtenidos se encontró lo siguientes: se destaca que las mujeres en promedio tiene puntuaciones más altas en la escala de gratitud, procedido de la cualidad sentimental mientras que la dimensión de la obligación moral es más pequeña. Las diferencias más grandes se encuentran en la obligación y la reciprocidad, donde aun así la magnitud de las diferencias se considera como moderada (Caycho, Ventura, y Castilla, 2016).

La atención empática o la compasión significa ser sensible a las emociones y necesidades de los demás. Puede entenderse como el deseo de acercarse y apreciar el sufrimiento de los demás, así como la necesidad de aliviarlo. Esta atención no es solo para sentir los sentimientos de la otra persona, sino también para esperar que la otra persona sea feliz. (Eisenberg, 2000).

Tomando en consideración antecedentes, se hipotetiza que los sentimientos morales positivos empáticos, simpatía y gratitud, podrían realizar un artillero del comportamiento social saludable, potenciando las conductas asertivas y bajando las agresivas y pasivas.

Por esto, el objetivo del estudio “El rol de las emociones positivas empáticas en el comportamiento social de adolescentes argentinos” en 2013 Se trata de analizar si las emociones positivas de empatía, simpatía y gratitud afectarán el comportamiento social de los jóvenes. Los resultados muestran que la simpatía y la gratitud tienen un impacto significativo en el comportamiento social de los adolescentes. Los participantes con alto grado de empatía y gratitud mostraron comportamientos más seguros y estrategias menos

agresivas en sus interacciones sociales, lo que confirmó la hipótesis de que la empatía puede promover el desarrollo y ejercicio de conductas de habilidades sociales (De la Vega y Oros, 2013).

En el proceso de desarrollo de cada persona, la interiorización de los valores de cada uno le facilita la asimilación de estándares y valores, así como del orden cultural y social. Estos estándares y valores se originan en su entorno familiar cercano y en la sociedad en el que viven. Crecimiento y desarrollo. . En este proceso, las prácticas parentales comienzan a jugar un papel importante porque ayudan a inculcar valores y normas, lo que hará que los niños sean considerados adultos socialmente integrados en un futuro cercano. El desarrollo pro social incluye procesos cognitivos y emocionales, tales como el razonamiento pro social y la empatía. Los estudios evolutivos indican que la respuesta pro social se vuelve estable durante los últimos años de la infancia y los primeros años de la adolescencia y que el desarrollo psicológico que implica procesos atencionales y evaluativos, razonamiento moral, competencia social y capacidad de autorregulación estimulan dicho comportamiento (Vicenta Mestre, Tur, Samper, Nácher, y Cortés, 2007).

El miedo es una de las emociones morales más poderosas que guían el comportamiento humano y, por tanto, una de las emociones morales más poderosas de la historia. El miedo es una señal de alarma cuya función principal es advertir del peligro para que el cuerpo esté preparado para afrontarlo de la mejor manera. Se puede decir que si esta alarma no se encuentra calibrada de la manera que se considera correcta, puede activarse de forma inapropiada debido a cualquier posibilidad o recuerdo de peligro. El miedo es una de las cinco emociones negativas (miedo, enfado, tristeza, disgusto y culpa), y generalmente se cree que su única función es adaptarse. (Nabi, 1999); además de ser una emoción básica del ser humano (Solomon, 2002). Por lo tanto, se puede decir que es una emoción básica, negativa y adaptativa.

A medida que el individuo crece y se desarrolla, el miedo aparecerá, desaparecerá y cambiará. En varios estudios, los investigadores han encontrado que los niños informan menos miedo que los adolescentes, pero sienten miedo con más fuerza. Una posible razón para el miedo al cambio (además del desarrollo psicológico y cognitivo) puede residir en el aumento de la presión del entorno laboral y del hogar de los padres, que parece contribuir a aumentar la inseguridad en la vida de los padres. Niños y adolescentes. Además, esta exposición continua a los medios de comunicación ha llevado a un aumento de los miedos relacionados con la televisión, como la violencia, las criaturas imaginarias, el miedo nocturno generalizado, la aceptación social, etc.

En una investigación mexicana dirigida principalmente a adolescentes de los 13 a los 15 años, la cual pretendía analizar los principales miedos de estos, para así determinar las diferencias en la intensidad de estas de acuerdo al género además de ver la necesidad de conocer cómo afrontan los jóvenes estas.

Los autores a partir de dichos resultados estadísticos evidenciaron que aunque el miedo se encuentre presente en ambos sexos, la mujer reporta una mayor intensidad del miedo que los hombres en diferentes contextos, todavía hoy en día se hace diferencia en el proceso de socialización entre hombres y mujeres, y a estas últimas se les permite expresar de forma más abierta y frecuente su miedo, tanto de manera verbal como no verbal (reacciones faciales, reacciones vocales, movimientos corporales, llanto, etcétera). Mientras que, en el caso de los hombres, el reconocer que sienten miedo es algo poco aceptado socialmente, e incluso puede considerarse como cobardía

Frente a los miedos más intensos, en ambos grupos estuvo predominando el miedo al peligro y a la muerte, donde estaba aquí la media más alta. En cuanto a las diferencias por sexo, se evidencio como los hombres utilizan estrategias de afrontamiento directas al problema que las mujeres, quienes usan más estrategias de evitación/distracción y buscan apoyo esto podrían deberse a las diferencias culturales y de educación, ya que las niñas se les orienta a evitar, distraerse o, en el mejor de los casos, buscar apoyo; los niños, son alentados a resolver las situaciones que se les presentan en la vida cotidiana. (Pérez, Martínez y María, 2013).

Del mismo modo Silva, V.S. (2018) Realizó un estudio en el participo una muestra de 300 estudiantes entre 13 y 21 años procedentes de la Ciudad de Posada Argentina. Los resultados apoyan el modelo del buen trato el cual es clave para la construcción del respeto por el otro; todos los jóvenes están en la constante búsqueda de aceptación en determinado grupo esto con el fin de sentirse valido socialmente.

A su vez, Fuentes, L; Pérez L. (2018) realizó un estudio mixto sobre la convivencia escolar desde la perspectiva familia r en el cual participaron 58 familias del municipio de Sincelejo. En cual se concluyó que las familias presentan la necesidad de implementar una estrategia de mejoramiento integral de la convivencia que fortalezca las competencias ciudadanas, el buen trato, la resolución de conflictos, la educación en valores morales en los estudiantes, para garantizar de esta la calidad en la convivencia escolar institucional.

Por otro lado, Jaen- Cortez, CI; Rivera, S; Reidl-Martinez, LC; García, M.(2017) Realizaron un estudio de la violencia de pareja a través de los medio electrónicos en el cual participo una muestra de 878 adolescentes Mexicanos. Analizando que la violencia de pareja es una problemática muy común en nuestro contexto, las cuales comienzan desde violencias sutiles y a medida del tiempo pueden ir escalando, tomando fuerza y llegar a violencia física y psicológica. Es importante tener en cuenta que las redes sociales son un arma de doble filo, son efectivas para la comunicación, para obtener información pero también pueden ser utilizadas para la violencia electrónica, manipulación y dañar el buen nombre.

Igualmente Santoya, M, Y. Garcés, P, M. Tezón, B, M.( 2018. Realizaron un estudio sobre las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento

emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios, en el cual participaron La muestra estuvo compuesta por 356 sujetos entre 15 y 22 años, que cursaban carreras profesionales en tres universidades de Cartagena de Indias (Colombia). La información fue recolectada a través de la escala CARE, con una consistencia interna de 0.722 para autoconocimiento y 0.750 para autorregulación. Los rangos de edades evaluados se distribuyeron según las etapas del desarrollo propuestas por Frías, Vásquez, Del Real, Sánchez & Servén (2012), así como por Papalia & Wendkos (1997), quienes agrupan en la etapa de adolescencia intermedia las edades comprendidas entre los 15 y 17 años de edad, como adolescencia tardía a quienes están entre los 18 y 19 años de edad y como adultez temprana, a los que están entre los 20 y 22 años de edad. De acuerdo a los hallazgos en la presente investigación se establece que los niveles de autoconocimiento emocional de los adolescentes y jóvenes universitarios que participaron en este estudio están asociados significativamente con los niveles de autorregulación emocional, es decir que a mayor autoconocimiento emocional, mayor probabilidad de autorregulación emocional.

Este hallazgo es congruente con lo reportado en otras publicaciones sobre el tema; por lo tanto, se encontró que, a mayor percepción e identificación de las emociones, también es mayor la probabilidad de que estos adolescentes y jóvenes desarrollen tolerancia a la frustración. De igual manera, se concluyó que la capacidad para hablar abiertamente de las emociones y de reconocer señales emocionales internas, aumenta la probabilidad de regular los impulsos emocionales, así como de generar estrategias de afrontamiento emocional y de tener mayor tolerancia a la frustración. Es de importancia que la comunicación acertiva de las emociones son un aspecto determinante para que los jóvenes regulen sus emociones y enfrenten mejor los problemas cotidianos. Por lo tanto Los estudiantes de universidades privadas presentaron mayores niveles de autoconocimiento.

xx

De igual importancia Zuñeda, A. Llamazares, A. Marañón, D. Vazquez, G. (2016). Se realizó un estudio sobre las características individuales y familiares de los adolescentes con violencia filio-parental: la agresión física, la cohesión familiar y el conflicto parental se utilizaron como variables explicativas. La muestra estuvo constituida por adolescentes de 10 a 21 años ( $M = 15,61$ ,  $DT = 2,13$ ). Entre los agresores, los hombres representaron el 47,1% y las mujeres el 52,9%. El grupo control (GC) estuvo conformado por 81 adolescentes que no participaron en los ejercicios de CPV en sus familias, de los cuales 81 adolescentes tenían entre 13 y 18 años. Se puede verificar que no existen diferencias significativas de género y edad entre los dos grupos. Respecto al nivel de escolarización y al tipo de estructura familiar, se obtuvieron diferencias significativas. Mediante el análisis de varianza pudo observarse como el grupo VFP mostró diferencias significativas al compararlo con el GC en el conjunto de variables concernientes al sistema familiar a excepción de la variable amenaza perteneciente a la escala CPICS-VER. Los tamaños del

efecto obtenidos fueron moderados; Finalmente, para valorar la influencia de las diferentes variables que correlacionaron de forma significativa en el desarrollo de la VFP tanto global, como física y verbal, se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. En este sentido, se introdujeron como variables predictores la cohesión y la adaptabilidad familiar, la auto culpa, la agresividad física y la ira, y como variable criterio se mantuvo la VFP global.

De esta manera, Sánchez, V., Ortega, J., Ortega, R., y Viejo, C. (2008). Realizaron la investigación sobre Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. La muestra del estudio estaba compuesta por 446 alumnos y alumnas de segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con edades comprendidas entre los 14 y 20 años. La administración de los cuestionarios se realizó de forma colectiva y el tiempo de administración fue de 50 minutos aproximadamente sus resultados arrojaron que alrededor del 90% de los participantes de dicho estudio han tenido alguna experiencia sentimental, confirmando la importancia que estas primeras relaciones juegan en el desarrollo adolescente (Carver, Joyner y Udry, 2003; Collins, 2003).

Esta importancia es creciente con relación a la edad ya que aumenta el número de chicos y chicas que tienen pareja. El análisis de la influencia del sexo en la presencia y estabilidad de las parejas ha mostrado que las chicas tienen más relaciones de pareja actual y llevan más tiempo con sus parejas que los chicos.

Las relaciones sentimentales han mostrado resultados en línea con datos ya presentados, así, son de más significancia que las chicas en este estadio de “relaciones serias” mientras que los chicos lo hacen en el estadio de los “grupos mixtos”. Por lo que se refiere a la calidad de las relaciones sentimentales, y aunque este ha sido un estudio preliminar nuestros resultados apuntan a que los y las adolescentes y jóvenes estudiados describen un buen nivel de satisfacción con sus relaciones de pareja, se comunican bien y tienen expectativas positivas sobre la continuidad de su vínculo amoroso, mientras que las puntuaciones son más bajas en los indicadores negativos de las relaciones de pareja.

También Rebollo Catalán, A., Ruiz Pinto, E. y García Pérez, R. (2017). Ejecutaron una investigación acerca de las preferencias en las relaciones de la adolescencia según el género, en la muestra Participaron en el estudio 722 adolescentes de 12 a 17 años. Participaron 355 chicos y 355 chicas de 10 centros públicos de Sevilla (Andalucía, España).

Para seleccionar la muestra se realizó un proceso de muestreo aleatorio estratificado y por conglomerados, donde se consideraron tres estratos en la población en función de zona geográfica (zona urbana, zona peri-urbana y zona rural) del centro educativo y tomando como conglomerados los centros educativos que imparten sus enseñanzas en cada zona. Los resultados muestran que las chicas son más elegidas para sentarse juntos en clase, estudiar juntos y compartir un secreto; mientras que los chicos lo son para practicar deporte juntos, jugar a un videojuego y sentarse juntos en la clase.



De esta se demuestra que los chicos prefieren más actividades de ocio y tiempo libre, mientras que las chicas son más elegidas para hacer tareas escolares. Hallándose frente a se encontró que algunas de las actividades en las que son elegidas las chicas se basan más en la confianza y respeto mutuo, como compartir un secreto.

Las elecciones mutuas entre adolescentes del mismo sexo se dan más que entre adolescentes de sexos opuestos. Demostrando de esta manera que son las mujeres son quienes eligen, actividades basadas en el cuidado, mientras que el hombre elige actividades que se basan en la competición.

En el momento de tener una relación de pareja se excepciona una actividad en donde las niñas eligen más a chicos es para jugar videojuegos, mientras que los niños eligen las chicas para que sean las encargadas de ordenar y limpiar, demostrando que hombres y mujeres aprendemos socialmente las atribuciones de los roles de género, lo que hace que el rol de reproducción y cuidado lo asumamos como una función social de las mujeres y el rol de producción y mando como un ámbito asociado a los hombres. Siendo estos roles más interiorizados por adolescentes chicos que por las chicas.

XXXX

Los resultados del estudio, junto a investigaciones previas, muestran la necesidad de seguir desarrollando en las instituciones educativas programas de coeducación durante la adolescencia, ya que se aprecia la fuerte influencia de creencias estereotipadas acerca del género en sus preferencias relacionales. Esto puesto que en la adolescencia aumenta el número de interacciones sociales, estableciéndose relaciones de gran trascendencia, como son las amistosas y las de pareja; por lo que parece conveniente incorporar acciones educativas encaminadas a favorecer relaciones igualitarias.

Para Obermann (2011), describe cuatro grandes dominios o categorías en función del lugar en el que ejercen su influencia: (1) reconstrucción o reestructuración de la conducta perjudicial, en el locus de la conducta; (2) oscurecimiento o minimización de la responsabilidad personal por el daño causado, en el locus de la acción; (3) falseamiento o distorsión del impacto de la conducta dañina y de sus consecuencias, en el locus de resultado; y (4) culpabilización y deshumanización de la víctima, en el locus del receptor de las acciones.

Esta apuesta conceptual se articula a lo que se ha definido como sentimientos y emociones morales. Tanto en las relaciones interpersonales como en las relaciones amorosas, cuando las dificultades se afrontan desde la violencia emocional, física, social se comprometen las emociones y los sentimientos morales de acuerdo con la perspectiva de las personas involucradas en la situación.

### **El problema**

La escuela como espacio de socialización representa oportunidades para aprender no solo teorías, conocimientos y hechos, sino, en mayor medida, formas de convivencia respetuosa, justa y solidaria entre las personas. En este sentido, la educación debe implicar

necesariamente preparación para la acción y el compromiso hacia sí mismo y hacia los demás, incorporando lecciones continuas de comportamientos y actitudes prácticas que en aula se podrían incentivar y potenciar, con el fin último de facilitar su apropiación y ejercicio en la vida cotidiana.

De acuerdo con esto, las clases que se desarrollan en todo escenario educativo pudiesen 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).

Pero ¿para qué este despliegue de acciones? América Latina y el Caribe son regiones del mundo con índices altos de violencia (Chaux, 2011), y tasas altas de agresión en las escuelas, que de acuerdo con algunos estudios, está asociada con los problemas del contexto, como la presencia de pandillas, grupos criminales, barras bravas, consumo y tráfico de drogas ilícitas, delincuencia, guerra, violencia intrafamiliar, violencia en los medios de comunicación, videojuegos, presencia de violencia en la escuela, violencia política, entre otras (Brookmeyer, Henrich y Scheaw-Stone, 2005; Guerra, Huesmann y Spindler, 2003; Melgarejo y Ramírez, 2010). Esto se aplica también para los casos de violencia de pareja entre adolescentes, que es preocupante. El estudio reciente sobre la prevalencia de agresión en el noviazgo en diferentes países del mundo es alto, especialmente en aquellos en los que no se ha implementado ninguna estrategia de prevención o intervención (Centers for Disease Control and Prevention CDC, 2013; Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2012; Instituto Nacional de mujeres de México, 2007; Rey, 2009; Sánchez, Ortega, Ortega & Viejo, 2008). Según el informe Forensis, del Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses en

Colombia, del total de casos de violencia en la pareja en 2015, 13.997 casos sucedieron entre personas solteras menores de 18 años, que para el primer trimestre de 2018 ya registraba 880 casos, y sigue en aumento.

En esta línea, Huesmann, Dubow, Boxer, Laodau, Shikaki, Gingers, Gvirsman (2012) describen que la exposición a la violencia conduce a la adquisición, a través del aprendizaje por observación, de cogniciones sociales que promueven la agresión, y la justifican como estrategia para resolver los conflictos y problemas de la vida en general. Desde la psicología se describen algunos mediadores cognitivos, emocionales y comportamentales que están involucrados en la construcción de formas de pensar compartidas socialmente y que pueden conducir a formas de comportamientos agresivos. Estos mediadores pueden tener efectos graves en el desarrollo social de los niños y niñas (Bandura, 1973; Farrington, 1993; Llorente, Chaux & Salas, 2005, Olweus, 1993; Pepler, 2006; Tremblay, 2006), mantener el ciclo de la violencia por generaciones (Chaux, 2003; Dodge, 1990), tener efectos negativos sobre el desarrollo emocional (Bondü y Scheithauer, 2008; Leary et al, 2003) y sobre el área académica (Kattan y Porta, 2010; Werf, 2012). Todos estos mediadores se constituyen en un nudo crítico que mantiene el ciclo de la violencia. En este sentido vale enfatizar que, si el contexto es pacífico, la socialización permite disminuir y regular la agresión, pero si el contexto es violento, la socialización puede llevar a un aumento de la agresión. Y, por otro lado, los problemas derivados de esta situación mundial, así como las consecuencias observadas en el bienestar de los y las jóvenes han sido reportados por varios investigadores (Albores-Gallo et al., 2011; Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary, & Cano 1997; Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Foshee, 1996; González, 2003; Organización Mundial de la Salud, 2012) entre las que se encuentran síntomas depresivos, intentos de suicidio, problemas académicos, ausentismo escolar, daños físicos serios e incluso el homicidio.

Dado que los sentimientos morales tienen estrecha relación con las competencias emocionales, es importante comprender la manera como se dan en la vida personal e interpersonal. Es decir, analizar la sensibilidad moral a partir de las vivencias o experiencias personales en las interacciones con otros. Tanto en las relaciones interpersonales entre pares, como en las relaciones amorosas, cuando las dificultades se afrontan desde la violencia emocional, física, social se comprometen las emociones y los sentimientos morales de acuerdo con la perspectiva de las personas involucradas en la situación.

Bandura (1990, 2002) denominó a este mecanismo, desconexión moral, responsable en parte de la justificación de las acciones encaminadas a producir malestar y daño a otros, y que reducen o eliminan la disonancia o desequilibrio moral en quien las ejerce. Este mecanismo ha sido ampliamente estudiado y asociado a las agresiones entre pares, en las relaciones de pareja entre adolescentes y adultos, y en la agresión reactiva en adultos

(Obermann, 2011; Ortega, Sánchez, y Menesini, 2002; Villegas de Posada, Flórez, y Espinel, 2018), y conduce en gran medida, a que los agresores atenúen las emociones como la culpa o la vergüenza favoreciendo otros sentimientos positivos como el orgullo.

Frente a esto se plantean algunas acciones concretas, basadas en las herramientas que plantea la legislación nacional y en las propias de las disciplinas como la psicología, la educación o las ciencias de la salud. Respecto a los lineamientos gubernamentales, se cuenta con los principios establecidos por el MEN (2011) que invitan a la participación de toda la comunidad educativa, la corresponsabilidad en la formación ciudadana y la convivencia escolar, la integralidad, la autonomía y la diversidad.

Así mismo se pueden propiciar múltiples experiencias y acciones en los niveles de promoción y prevención, como el desarrollo de proyectos pedagógicos en competencias ciudadanas que no solo impacte a los estudiantes sino a todos los miembros de la comunidad educativa. Del mismo modo, se podrían generar procesos para intervenir oportunamente en las dinámicas y comportamientos que podrían afectar la convivencia, atender los mediadores asociados al ciclo de la violencia, y construir equipos de trabajo que puedan desarrollar estrategias concretas para desarrollar en el aula, articulados al currículo y a las dinámicas cotidianas de la institución.

Según la SDE, el bullying o matoneo ha aumentado en un 36% en los últimos dos años en la capital (Bogotá) los reportes de acoso escolar en los colegios distritales, pasaron de 639 denuncias en 2018 a 868 en 2019. Con una particularidad: las principales víctimas fueron niñas, que tenían de trece a quince años.

Según las estadísticas, lo más común en la discriminación en el contexto escolar, es la apariencia física (16,9 %), la identidad (14,9 %) y el ser víctima de cualquier tipo de agresión (7,8 %). Con menor porcentaje, son las burlas por el rendimiento académico (5,2 %), ser un estudiante con alguna necesidad educativa especial (3,5 %) o su situación socioeconómica (3,6 %).

El estado actual del bullying y la violencia escolar propuesto por la UNESCO (2019), expone que uno de cada tres (32%) estudiantes ha sido acosado por sus compañeros en la escuela. Uno de cada tres (36%) estudiantes ha estado involucrado en una pelea física con otro estudiante al menos una vez, y el 32,4% ha sido atacado físicamente. El acoso físico es el tipo de bullying más común en todas las regiones, excepto Europa y América del Norte. A nivel mundial, el 16,1% de los niños que han sido acosados, expresan que han sido golpeados, pateados o empujados. Luego está el acoso sexual que a nivel mundial el 11,2% los menores son acosados con bromas y comentarios sexuales. Actualmente se están introduciendo nuevas formas de agresión sexual, lo cual incluye el envío de mensajes e imágenes online; las estadísticas revelan que entre el 12% y el 22% de los menores han recibido mensajes con contenido sexual en el último año.

En ese marco de antecedentes, 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, que logró óptimos resultados a partir de la aplicación en 8 colegios de la región, y que ahora puede llevarse con plena confianza a las comunidades.

Las aplicaciones siempre derivan en mejoras, y 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 en mismo problema: los aplicadores no cuentan con la suficiente cualificación, preparación, tiempo, motivación y compromiso que requiere este tipo de apuestas.

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. Los problemas derivados de una mala aplicación son variados: 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 pretende resolver esta situación, que no es exclusiva de este programa, sino que ha sido descrito y reportado por algunos investigadores (Shorey, et al, 2015; Wolfe, et al.,2003), a través de la preparación de estudiantes de último año de ciencias sociales, educativas y ciencias de la salud, interesados en estos temas, y quienes recibirán la cualificación necesaria, así como el acompañamiento y seguimiento para garantizar la apropiación y la efectiva aplicación de los programas.

La apuesta interdisciplinaria, con la participación de estudiantes de práctica 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 la UCO, 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”. Y segundo, la cualificación de los estudiantes y asesores en estrategias de intervención para problemas trasversales, que trascienden las disciplinas, y que les permite contar con un plus en su formación, como potencial conocimiento teórico-práctico para la vida profesional.

Por último, vale la pena resaltar que en estos momentos el país vive unas circunstancias que representan una gran oportunidad para todos. En el caso del contexto educativo, la Ley 1732 de 2014, por la cual se establece la Cátedra de Paz en todas las instituciones educativas de preescolar, básica y media como una asignatura independiente, 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. Es así, que 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. Se buscó entonces, atender esta necesidad a través de la implementación de un paquete de servicios que contiene tres tipos de intervención y trabajo articulado con los docentes y estudiantes para generar una cultura de paz en una población afectada por las consecuencias de la violencia, que, además, puede, con el tiempo, vincular otras experiencias e intervenciones que se desarrollen y prueben su efectividad, para el beneficio de las comunidades educativas de la región.

## **Objetivos**

### **Objetivo General**

Crear y desplegar una escuela de formación en intervenciones psicosociales para promover la sana convivencia, culturas de paz y solución constructiva de conflictos, con estrategias pedagógica 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. Promover y formar en competencias ciudadanas y habilidades socioemocionales a estudiantes de los programas de la UCO adscritos a la escuela para que sean líderes multiplicadores en las I. E. de la región, 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 permita consolidar un proceso de formación y crecimiento a largo plazo.

4. Sistematizar y socializar las experiencias desarrolladas en la escuela, como punto de partida para la presentación de esta como modelo de formación continua para docentes en ejercicio y en formación.

### Método

Se siguió la metodología propuesta por Hernández y Valera (2001) para la intervención psicosocial que sigue tres momentos: a) Evaluación inicial, b) Implantación de programas de intervención y c) Evaluación final/valoración. Los componentes de cada fase se pueden apreciar en la figura 1:

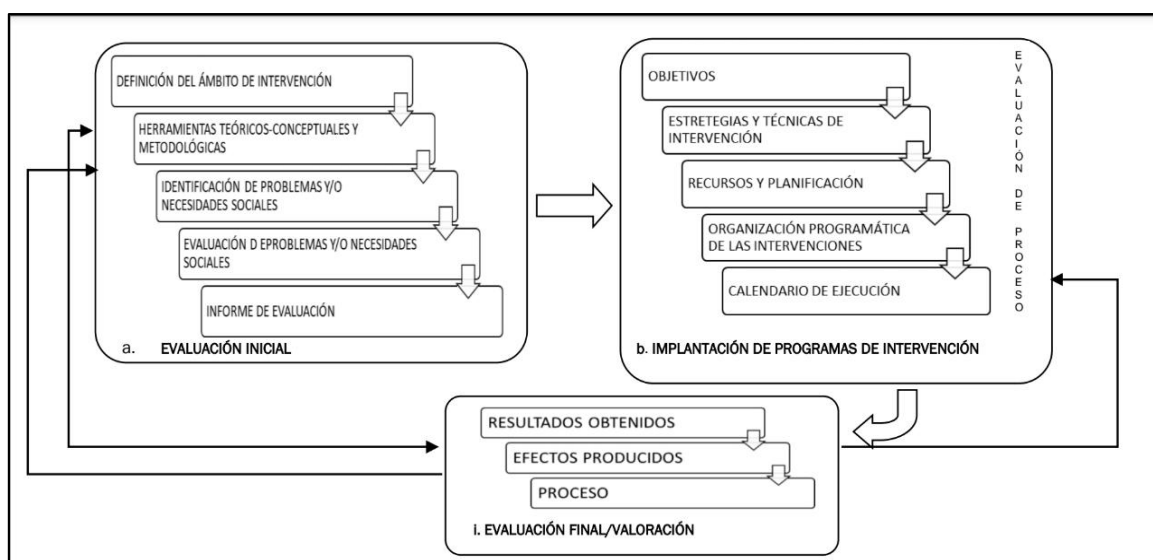


Figura 1. Fases de la intervención psicosocial (Hernández y Valera (2001) en Blanco y Valera (2007).

*Los programas de intervención psicosocial seleccionados:* Programa Relaciones Románticas Constructivas (Gómez, 2013), Programa Aulas en Paz (Chaux y otros), y el Módulo educando en sentimientos y emociones morales (Lozano, 2018),

*Participantes:* Cuatro grupos de participantes: (a) 8 estudiantes de Psicología de la UCO en práctica profesional y trabajo de grado, (b) 2 Asesores de práctica y trabajo de

grado, (c) 670 Estudiantes de secundaria de los colegios participantes de grado 9°, 10° y 11°, y 40 estudiantes de segundo grado; (d) 4 Maestros y 2 psicólogos de los colegios.

*Instrumentos y técnicas:* (1) Matrices de evaluación de proceso. Dos formatos: - Formato de evaluación de la implementación –FEI; Formato de evaluación formativa -FEF- y (2) Guías de sistematización y bitácoras personales, con 5 ejes de registro, y que luego orientaron los primeros análisis de las narrativas.

## Resultados

El proceso que se siguió en el desarrollo de la investigación se observa en la figura 3:

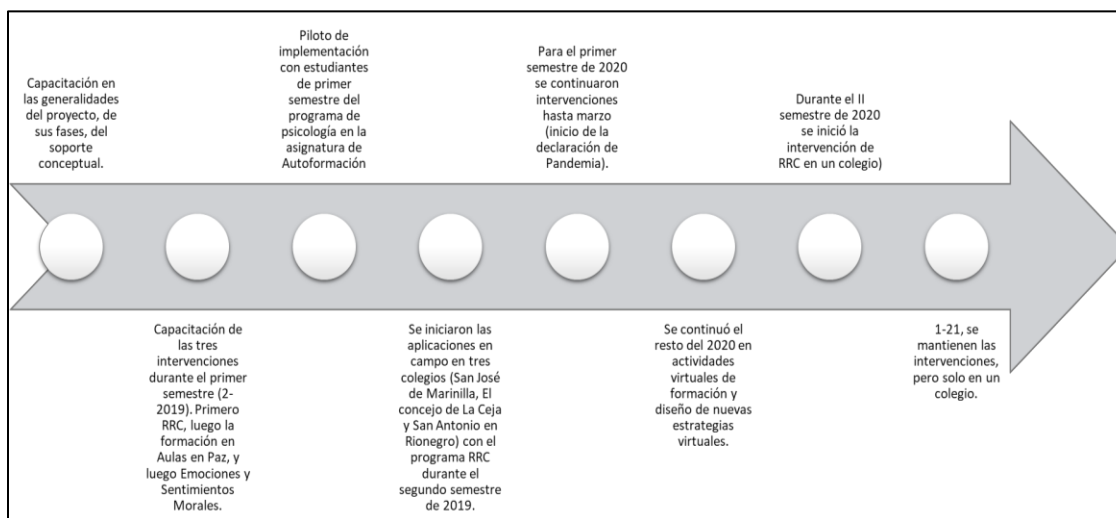


Figura 2. Proceso de investigación implementado

La formación inicialmente para los facilitadores se dio de manera presencial cada 8 días con una duración de 8 horas; en cada una de las capacitaciones los formadores tenían la oportunidad de exponer inquietudes referente al tema, inquietudes con respecto al alcance del proyecto y demás sensaciones inherentes a los temas, por consiguiente los aportes de cada uno de los líderes del proyecto afianzaban los conocimientos y permitían que los facilitadores sintiesen más confianza en el alcance del mismo; por otro lado, las capacitaciones a raíz del aislamiento preventivo por COVID 19 llevo a la búsqueda de nuevas estrategias para continuar con la formación a los facilitadores para así no perder el “hilo “ del conocimiento que previamente se había adquirido de manera presencial.



Teniendo en cuenta lo anterior, tanto facilitadores como la población a la cual estuvo dirigido el proyecto debía contar con conexión a internet estable, puesto que se convirtió en el puente de comunicación e implementación no solo del proyecto Escuelas para la vida, sino para todo el proceso educativo del país.

Dentro de la nueva era a raíz del aislamiento preventivo por el Covid 19, Escuelas para la vida no fue la excepción en búsqueda de nuevas estrategias para seguir en su implementación para lograr un alcance exitoso, por lo cual cada facilitador desde su hogar, accedió de manera programada a las capacitaciones virtuales las cuales dieron inicio aproximadamente en abril de 2020, cuando ya se tenía un poco más de confianza con plataformas web que permitían la conexión ilimitada de asistentes. Se dio inicio al refuerzo de uno de los ejes del proyecto (Sentimientos Morales), en plataformas digitales que pudiesen ser de ayudas interactivas al momento de tener el encuentro sincrónico con la población del proyecto. Durante todo el resto del año 2020 se dieron capacitaciones acerca de este tema, no obstante, cabe aclarar que no todos los encuentros se pudieron realizar de manera exitosa teniendo en cuenta que las actividades educativas y extracurriculares se vieron en aumento por lo cual quizás en una u otra ocasión se vieron en la penosa obligación de posponerse, pero con la plena convicción de retomar los temas en los próximos encuentros.

Por otro lado, a medida que se disfrutaba de la interacción web en las capacitaciones, cada facilitador debió buscar igualmente estrategias interactivas que permitiesen llevar a cabo el proyecto de manera virtual, con el fin de dar un giro importante en la implementación sin dejar a un lado la metodología del mismo; cada facilitador busco la manera de implementar uno de los ejes del proyecto como lo es Relaciones románticas constructivas de manera virtual, donde cada uno busco dentro de su creatividad e ingenio la forma de hacerlo. Es así como Relaciones románticas constructivas paso por un proceso de diseño, video, audio, actividades interactivas y formas sutiles pero contundentes en su contenido; los facilitadores del proyecto se tomaron la tarea de buscar plataformas digitales, habilidades escondidas que quizás no sabían que poseían para hacer de este diseño algo novedoso, innovador, pero a la vez transformador. Se validó su contenido con algunos

adolescentes de manera informal, de tal forma que se contara con su apreciación acerca del diseño y contenidos específicos.

Se encontró que para su desarrollo fue indispensable contar con los medios tecnológicos, y hubo algunas dificultades con la conectividad para los alumnos; también la programación de los días y las horas con las que se contaban para realizar los talleres eran inconsistentes, por lo que generaba a veces angustia cuando no se podían realizar.

Los talleres se continuaron realizando con los alumnos de octavo grado de un colegio del municipio de Rionegro; inicialmente fue necesario realizar un empalme con ayuda de mapa conceptual para contextualizar y recordar al alumnado las actividades anteriores, desarrolladas durante el primer semestre del 2020 presencialmente. Las sesiones virtuales contaban con videos, infografías, historias con audio y lectura, además material didáctico con el cual se podía trabajar interactivamente.

Durante el desarrollo de las sesiones del programa RRC ajustado con actividades y materiales virtuales, se podía observar en algunos grupos, interacción, participación, disposición para el desarrollo de las actividades, sus aportes e ideas eran acordes y apropiados para su edad, las actividades se terminaban contando historias que los llevaba a la reflexión dando así un resultado positivo de lo que se quería lograr con la sesión, tanto así que los 40 minutos asignados se hacían cortos; sin embargo, de los 5 grupos con lo que se trabajó, dos de ellos eran callados y poco participativos, lo cual generaba ansiedad e inquietud sobre la metodología del desarrollo de las actividades.

El análisis de la pertinencia de las actividades y estructura diseñada para las intervenciones en modalidad virtual muestran que son amigables, comprensibles, no es indiferente para las edades las cuales está diseñado, los temas a tratar son de todo su interés. Del mismo modo, es necesario continuar haciendo pruebas y así definir qué actividades desarrollar y cuáles no, y cuáles requieren ajustes.

El análisis descriptivo del FEI mostro un promedio general de 4.26, que, de acuerdo con los criterios de la matriz de calificación, corresponde a un Alto Nivel de Coherencia En la Implementación.

El análisis de contenido de las bitácoras y registros de sistematización se llevó a cabo con el apoyo del programa Atlas Ti 8. Se identificaron 4 grandes categorías emergentes, que agruparon 21 subcategorías. Dentro de ellas se destacan el proceso formativo de los practicantes, la experiencia educativa como un proceso que ha contribuido a incrementar significativamente la competencia percibida y la percepción de autoeficacia. Se destacó la narrativa sobre la formación como una experiencia con un gran potencial para el aprender haciendo, que, de acuerdo con Guerra *et al.* (2019) permiten que los/as 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. La llegada del COVID 19 volcó al equipo hacia la virtualidad y la enseñanza remota. Esto facilitó la proyección y diseño de una de las intervenciones para escenarios no presenciales.

#### *Conclusiones.*

Se logró que las estudiantes participantes del proceso formativo potenciaran en sí mismas competencias ciudadanas y habilidades socioemocionales específicas. Así mismo, se avanzó en la implementación de dos de las tres intervenciones previstas, dada la contingencia de la pandemia por el COVID 19.

Respecto a las competencias ciudadanas y habilidades socioemocionales, las estudiantes del equipo reportaron lecciones aprendidas como aprender, esforzarse, comprometerse de manera profunda y abierta, lo que permitió un crecimiento personal y emocional, tanto en los facilitadores, como en la población. Del mismo modo, se implementaron intervenciones psicosociales que fueron aceptadas de manera amplia por la población.

#### **Referencias bibliográficas**

Caycho, T., Ventura, J., Castilla, H. (2016). La gratitud en adolescentes y jóvenes de lima: un estudio comparativo. *psicol. (arequipa. univ. catól. san pablo*, 6 (1), 13-22.

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,

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. Volumen* 33.

Pérez, A; Martínez, R; y María, L (2013). Miedo y afrontamiento en adolescentes mexicanos. *Psicogente*, 16, (30), Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4975/497552364004>

Rebollo Catalán, A., Ruiz Pinto, E. y García Pérez, R. (2017). Preferencias relacionales en la adolescencia según el género. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19 (1), 58-72.

Sánchez, V., Ortega, J., Ortega, R., y Viejo, C. (2008). Las relaciones sentimentales en la adolescencia: satisfacción, conflictos y violencia. *Escritos de psicología*, 97 – 109.

Santoya, M.Y. Garcés, P. M. Tezón, B. M. (2018), Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios. *Psicogente*, 21, 422-439. ISSN: 0124-0137.

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. ISSN: 2255-1271. Obtenido en <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17802>

Vicenta Mestre, M; Tur, A; Samper, P; Nácher, M; y Cortés, M. (2007). Estilos de crianza en la adolescencia y su relación con el comportamiento prosocial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, volumen 39, 2.

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), 47-57 doi:10.11144/Javerianacali.PPSI16-2.retm.

Zuñeda, A. Llamazares, A. Marañón, D. Vazquez, G. (2016). Características individuales y familiares de los adolescentes inmersos en violencia filio-parental: La agresividad física, la cohesión familiar y el conflicto interparental como variables explicativas. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21, 22-33. ISSN:1136-5420.