ESCUELAS PARA LA VIDA[1]

Sistematización de las experiencias

Marisol Gil Garcia, *Mónica Alarcón Calle*,
Yudy Katherine González Duque, *Viviana López Cacante*,
María Alejandra Toro Osorio,
María Alejandra Garzón,
Diana Carolina Echeverri Ríos[2]
Martha Lucia Gómez González PhD[3]
Diana Marcela Montoya, *Ms*[4].

Introducción

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, Irurtia, García-López & Caballo, 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 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, Casas, y Ortega-Ruiz, 2017; Estévez, Flores, Estévez y Huéscar, 2019; Edwards, Banyard, Sessarego, et al, 2019; Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019; Limbert,*

---

[1] Producto en el marco del proyecto Escuelas de la Vida. Financiado por el Sistema de Investigaciones –SIDI-UCO
[2] Auxiliares de investigación del proyecto Escuelas para la Vida, programa de psicología
[3] Docente e investigadora principal del proyecto, programa de psicología, Universidad Católica de Oriente
[4] Docente y Co investigadora del proyecto programa de psicología, Universidad Católica de Oriente

et al, 2017). 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.

Este libro presenta el resultado de 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).

CAPÍTULO 1

Sistematización de Experiencias Educativas

Conceptualización

¿Qué es la 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 Oscar 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).

Para Díaz (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 si se esté cumpliendo ese objetivo que se tiene desde un inicio, acumulando así saberes formados desde y para la práctica (González, 2017)

El proceso de sistematización permite a los actores registrar diferentes procesos de aprendizaje y genera 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 que 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 se deseen vincularse con la misma, es decir la sistematización permite que otras personas u equipos puedan tenerla como base o apoyo.

¿Y qué entendemos por sistematización de experiencias educativas?

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 Carrillo 1999, P. 7).

Encontramos diferentes concepciones del término sistematización; según Ramírez (1991 citado en Álvarez, 2007) 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…

Dentro de los diferentes términos de sistematización se encuentran algunos rasgos que son el **eje central** del desarrollo del término y de su puesta en práctica. (Torres Carrillo 1999, S. P, 7). Este autor considera que los factores más relevantes son:

1. *Es una producción intencionada de conocimientos*

La sistematización no se genera espontáneamente con el enfrentamiento y análisis sobre lo que se hace; supone un agradecimiento y a la vez un avance de las representaciones y saberes cotidianos presentes en las prácticas.

Este primer atributo nos sitúa en un grado epistemológico; es decir, nos exige una perspectiva sobre desde dónde, para qué y cómo se producen los saberes y los conocimientos sobre lo social, así como sobre cuáles serán sus alcances e incidencia sobre la costumbre.

La intencionalidad está determinada en originar noción sobre el propio hábito que exige una consagración de tiempo explícita, un "stop en el recorrido" para definir las preguntas y los ejes temáticos acerca de los cuales se centrará la sistematización, para planificar una táctica para restaurar, analizar y explicar la vivencia regular, para efectuar la planificación de compromiso y para ir socializando los avances de este (Torres Carrillo 1999, S. P. 7).

2. Es una producción colectiva de conocimientos

Al igual que otras modalidades de exploración decisiva social como la exploración participativa, la Recuperación Histórica y el dictamen participativo, la sistematización reconoce y contribuye a moldear, como sujetos de conocimiento, a los propios protagonistas involucrados en la vivencia. Sin desconocer la aportación que pueden brindar los especialistas externos, son estos protagonistas quienes toman las decisiones principales de la exploración (Torres Carrillo 1999, P 7).

Los aportes durante el proceso en que se produce la sistematización lleva a direccionar las acciones del equipo de tal modo que no todos hagan de todo, sino que se distribuyan de forma intencionada de acuerdo con las decisiones investigativas del grupo (Torres Carrillo 1999).

3. Reconoce la complejidad de las prácticas educativas y de intervención social

De hecho, se pretende que las relaciones existentes durante la sistematización surjan en él y durante las prácticas, que preparen a los actores en la tarea de impulsar satisfaciendo las necesidades que vinculan la exploración y los mecanismos de reconstrucción e interpretación en los grupos u organizaciones configurando su identidad.

4. Busca reconstruir la práctica en su densidad

A través de los resultados lo que se busca en la sistematización, es producir conocimiento reflexivo y argumentativo de cada protagonista, que posee desde la percepción propia, y desde la experiencia, manifestándose en relatos por medio de técnicas dialógicas y/o narrativas desde lo más descriptivo como las entrevistas, sociodramas, grupos de discusión y la observación.

5. Interpreta críticamente la lógica y los sentidos que constituyen la experiencia

La sistematización requiere de constantes consultas donde se esté actualizando las bases teóricas de los supuestos interpretativos, teniendo en cuenta las discusiones y relatos de sus actores a través de los factores no "previstos" o "previstos", llevando a un mayor grado de complejidad su punto de vista sobre la práctica. (Torres Carrillo, 1999, P. 7).

6. Busca potenciar la propia práctica educativa y social

Existen unos intereses pragmáticos en la sistematización a parte de los alcances cognitivos mencionados y son transmitir esa experiencia para que los demás aprovechen de estos saberes o herramientas como lo son las técnicas, metodologías y conceptos. Además, lo que se pretende es que de dicho conocimiento se tomen decisiones en cuanto a cambio, desplazamientos y ajustes inevitables dentro del programa para que continúe ganando eficacia social y cultural. (Torres Carrillo 1999, P. 7).

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

Busca transformar realidades sociales desde el campo de la práctica, generando reflexiones desde lo extenso de lo teórico por ser un proyecto abierto a las aportaciones y trabajos tanto individuales como grupales, esto solo por el hecho de que la sistematización es un proceso participativo tanto en los ámbitos escolares, organizacionales como educativos. (Torres Carrillo 1999, P. 7).

En toda vivencia están presentes las percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones de cada una de las personas que viven esas experiencias, en otras palabras, de sus protagonistas. "Una experiencia está marcada fundamentalmente por las características de sus protagonistas: los hombres o las mujeres que las viven. Así, las personas vivimos las experiencias con expectativas, sueños, temores**,** esperanzas, ilusiones, ideas e intuiciones." (Jara 2018, P. 2)

¿Cuáles son los principios de la sistematización?

De acuerdo con ( ) la sistematización se basa en unos principios que se recomienda tener en cuenta durante todo el proceso. Estos son:

- Resignificación: Darle sentido a lo que se vive, se siente, lo que se construye.
- Articulación: la realidad sistematizada se integra; se articula teoría – práctica.
- Globalidad: la realidad mirada con carácter interdisciplinario
- Historicidad: se tienen en cuenta las tendencias de la situación actual
- Pluralismo: en la interpretación de la realidad se deben tener en cuenta los consensos y disensos y, optar por las posiciones que contribuyan a la transformación positiva de las condiciones.
- Participación y socialización: los participantes en el proceso deben aportar a la sistematización y hacer conocer los resultados y productos.

¿Qué se Sistematiza?

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

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

¿Para qué se Sistematiza?

Se han descrito algunas funciones específicas del proceso de sistematización en los diferentes espacios en los que se realiza. Para Álvarez (2007) se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Clasificar procesos, acciones y actividades
- Reconquistar, resignificar, comprender y valorar creativamente una práctica o experiencia.
- Posibilitar un conocimiento más profundo de la realidad.
- Evaluar prácticas o experiencias.
- Contextualizar: desde lo teórico y metodológico y en la realidad social.
- Retroalimentar
- Definir nuevos conceptos acerca de la realidad.
- Hacer una historia de la experiencia.
- Comparar, intercambiar, comunicar y/o diseminar la experiencia.

¿Quién o quiénes son los responsables de 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, contar con muy buena relación con todo el equipo además de las personas a las cuales va dirigida el proyecto.

Por otro lado, este autor propone que quien guie el proceso tenga *fortalezas conceptuales* sobre el proceso de sistematización y sobre las temáticas específicas de la práctica o experiencia objeto de la sistematización, que va de la mano con unas *actitudes y habilidades* propias 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 lecto- escriturales 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.

¿Cuáles son los 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.

¿Cómo sistematizar?

Diaz (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; quienes 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.

Etapas o momentos de la sistematización

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

En el "*Punto de partida*" se recomienda analizar aspectos como las condiciones iniciales en las cuales se inicia la experiencia, los cambios propuestos por la experiencia y la manera cómo se lograrían estos cambios.

En la etapa "*¿Dónde estamos*?" se recomienda analizar aspectos como las actividades realizadas, las condiciones en que se llevaron a cabo estas actividades, considerar si las condiciones cambiaron con respecto a las existentes al inicio del proyecto y los principales problemas o limitantes enfrentados para llevar a cabo las actividades.

Y para el último momento "*Lecciones aprendidas*", interesa analizar la coherencia entre actividades realizadas en la experiencia de desarrollo, las contradicciones encontradas entre actividades, y la correspondencia entre las condiciones iniciales del lugar y las acciones realizadas.

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 (González, 2003, P. 5).

Al tener un plan de ejecución en el cual se establecen las actividades y momentos para el logro final del proyecto, también se debe 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 trasformaron 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 resumen todas las características, pasos y rasgos mencionados anteriormente, estos son:

1. Recopilar la información pertinente a la experiencia o proyecto, consignada en: actas, notas, planes, informes, diarios de campo, fichas, guías de observación.
2. Ordenar la información disponible según criterios claros.
3. Analizar la información ordenada: dotar de sentido al proceso realizado, identificar logros y dificultades, problemas y hallazgos.
4. Reflexionar a partir de la práctica, con apoyo de la teoría, para tener la capacidad de transformar la realidad.
5. Fortalecer la teoría.
6. Socializar la experiencia.
7. Volver a la práctica mejorada

Uno de los aspectos más apreciados que resultan de la sistematización de una experiencia educativa, son los aprendizajes y lecciones aprendidas. Para aprovechar al máximo el proceso se requiere considerar 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 lo máximo que se pueda en aprendizaje; pues la idea es y siempre será contribuir a las mejoras a partir del diálogo con la contribución a la teorización y conceptualización pues la teoría también está en la práctica.

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” (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 generación de estrategias basadas en la evidencia que podamos hallar, y bibliografía seria, con respaldo académico y de fuentes confiables.

Querétaro (2013) nos sugiere un formato básico para recopilar y organizar la información que va surgiendo del proceso y que puede apoyar la sistematización, y que puede llevar las características que se observan en la figura 1.

Una vez recolectada toda la información, vamos a empezar a escribir y estructurar la sistematización. Asi 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 formas; las formas difieren de formatos de Excel, narraciones de experiencias vividas, anagramas, mapas conceptuales hasta tablas estadísticas (García, 2013). Existen diferentes programas informáticos para la sistematización de información, lo que facilita un análisis más preciso y exacto de las experiencias significativas/educativas.

Figura 1. *Formato básico para sistematización de experiencias***.**

FORMATO BÁSICO PARA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

El texto debe tener una extensión máxima de 5 páginas y estar redactado en el orden que se explica a continuación:

1 . Título de la Experiencia:
El titulo deber 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.Antecendentes:
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:

- *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 que se contó.*

5. Impactos positivos
Principales logros que hace 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
Información complementaria sobre otras experiencias, documentos, personas, páginas web, donde se puede obtener mayor información
8. Fuente de la información:
Referencia bibliográfica de los documentos donde se extrajo la información o nombre de las personas o instituciones que aportaron información
9. Fecha de redacción de la ficha:
Dia / mes/ año
10. Dirección física y electrónica del autor(es)
Indicar dirección completa, ciudad, país, teléfono y un correo electrónico de contacto.

Fuente: https://fundacionmerced.org/bibliotecadigital/listings/formato-basico-para-sistematizacion-de-experiencias/

En síntesis, la sistematización así estructurada, y ceñida un proceso sistemático y organizado 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 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 le imprime a nuestras acciones una dosis de realidad y a disminuir la tasa de desaciertos en nuestras prácticas.

Como bien lo expresa 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).

CAPÍTULO 2

El proceso de Escuelas para la Vida

Hablemos de tiempos

Figura 2: Selección de Estudiantes.

Con el fin de dar a conocer el proyecto la Universidad Católica de Oriente de la mano de la docente Martha Lucia Gómez, Coordinadora Investigación formativa ofrece de manera activa el proyecto en desarrollo Escuelas para la vida para los programas de psicología, con el apoyo del grupo de investigación GIBPSICOS; varios estudiantes de diferentes semestres se vincularon a este proyecto. Este grupo base inicia con 9 estudiantes comprometidos con los objetivos de este proyecto.

El proceso se llevó a cabo de manera intensiva, mostrando cada uno de los procesos y teorías que abarcan los conceptos de adolescencia, enamoramiento, relaciones amorosas, las emociones básicas y su vez como se transforman de acuerdo con los cambios cognitivos de esta etapa del ciclo vital. Dar a conocer el proyecto, de mano de la líder de este, muestra confiabilidad y buena aceptación por parte de los asistentes a los encuentros que se realizaron para ello. La explicación del proyecto consto de varios encuentros de manera secuencial llevando un registro permanente de las inquietudes, alcances, estrategias de implementación y demás factores adheridos al proyecto; teniendo en cuenta lo anterior, los 9 estudiantes antes

mencionados, participan de manera activa en dichos encuentros, logrando así consolidar las generalidades y fases del proyecto. Esto conllevo al compromiso permanente de la capacitación de los facilitadores.

Dentro de estas capacitaciones los auxiliares en la investigación los llevo a buscar herramientas que pudiesen ayudar a afianzar sus conocimientos, se llegó entonces al acuerdo de que las capacitaciones de los formadores se realizarían cada 8 días a la misma hora, con el fin de que no se perdiera el hilo del conocimiento (revisando avances de rastreos bibliográficos, bitácoras, actividades significativas, etc).

Figura 3: Capacitación de los tres ejes.

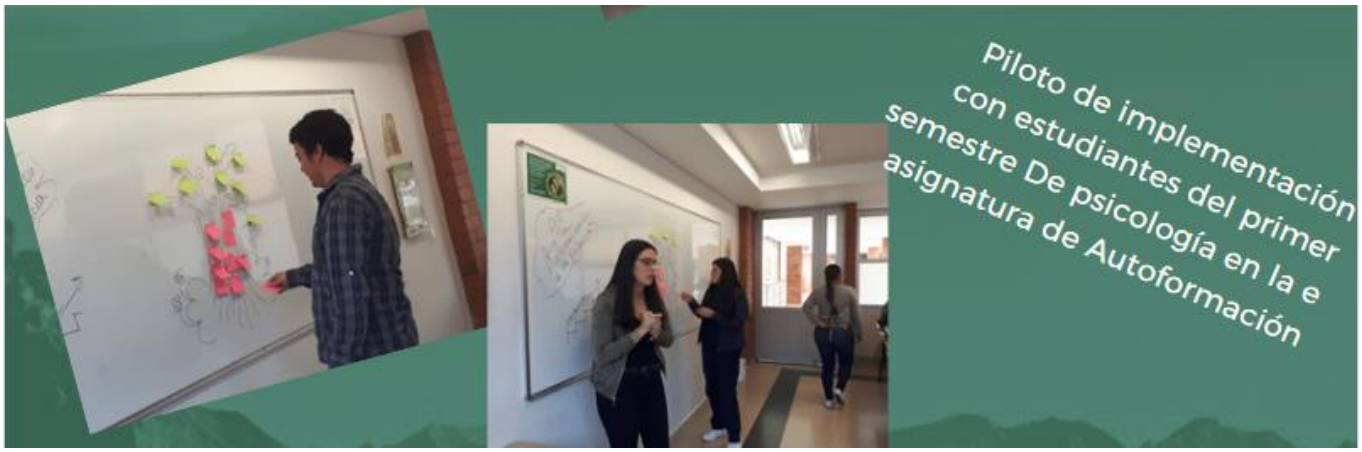
Para el desarrollo del proyecto en las diferentes comunidades educativas, se realizó la formación. Inicialmente fue en el programa RRC desde el mes de julio del 2019 hasta el mes de septiembre del mismo año, luego se continuó con el programa aulas en paz del 04 al 11 de septiembre del 2019; continuó con la formación y profundización en el programa Educando en Sentimientos y Emociones Morales.

Dentro del eje de relaciones románticas constructivas los facilitadores recibieron una capacitación intensiva de todas las sesiones que en ella se encuentran, fortaleciendo los conocimientos de cortejo asertivo, agresión en la pareja, celos entre otras variables presentes en las relaciones románticas adolescentes.

Como acto seguido se dio la formación de los facilitadores para el programa Aulas en paz, surge como una herramienta para: Promover y generar convivencia escolar pacífica a través del desarrollo de habilidades socioemocionales en niños y niñas de primaria. Por último, los facilitadores reciben una capacitación del proyecto de emociones morales y sentimientos Morales, que se da inicio dentro del tiempo de pandemia, que a su vez servía para que compartiéramos un poco más desde la distancia de los hogares de cada uno, haciendo que las actividades reflexivas fueran más significativas, generando eso… que identificáramos emociones y sentimientos que quizás hace mucho no se sentían.

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 ende, más positiva y activa.

Figura 4: Prueba Piloto de implementación



Con el fin de conocer el alcance del proyecto, se buscó en el área de autoformación, la cual es una materia dentro del pensum de los estudiantes de psicología de los semestres iniciales el espacio para aplicar una de las sesiones, obteniendo grandes comentarios positivos en pro de su aplicación; aunque el programa está diseñado para adolescentes y no para personas de más edad, el contenido de las sesiones se hace interesante, ocasionando en el público un mayor interés y mayor expectativa.

Las facilitadores de base (9 estudiantes) que previamente se comprometieron de manera muy positiva a cada uno de los objetivos del proyecto, buscaron de manera lúdico reflexiva llegar a estudiantes de estos semestres y hacerlos participes de una de las tantas sesiones del eje RRC, aunque está diseñado para jóvenes en etapa escolar, las facilitadores encontraron los medios y las herramientas para hacer llegar de manera asertiva el mensaje pero esta vez a estudiantes universitarios, logrando comentarios positivos con respecto al tema, viendo la necesidad de implementarlo; puesto que, los temas son muy acertados para los adolescentes.

A consecuencia de esta prueba piloto, las facilitadoras iniciaron igualmente un proceso y a la vez un reto personal, y era el enfrentarse a un público, donde iban a surgir preguntas, inquietudes; pero, se debía tener un óptimo manejo de los nervios, lenguaje adecuado, contextualizado. El desarrollo y la habilidad del ojo clínico fueron puestos a prueba con la identificación de los lideres positivos y negativos dentro del aula.

Figura 5: Estudiantes multiplicadoras del proyecto.

Las estudiantes que conforman el grupo base quienes se comprometieron de manera leal a la ejecución del proyecto fueron encargadas de la aplicabilidad de este, tanto para los estudiantes como para los docentes, los cuales a su vez también hacían parte del público en algunos momentos de las sesiones, siendo observadores de las intervenciones de los alumnos, fueron las mismas auxiliares de investigación quienes se apersonaron del proyecto y lo hicieron multiplicar.

Teniendo en cuenta que las facilitadoras permanentemente participan en la formación del proyecto, fueron ellas quienes tomaron el liderazgo de multiplicar el proyecto tanto a

nuevos estudiantes de los programas de psicología, trabajo social e igualmente a los docentes de las instituciones educativas que deseaban conocer las generalidades del proyecto, en cada una de las fases; esto 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 de la educación. Cada uno de estas intervenciones se realizaron bajo la supervisión de los líderes del proyecto llevando registro de los alcances de la implementación en adultos y como ello genera en personas más adultas una regresión a esta etapa del ciclo vital.

Figura 6: Continuación de Intervenciones 1-2020

Escuelas para la vida se implementó en la Institución Educativa San Antonio, en el Colegio San José de Marinilla, en el Concejo de la Ceja en los grados 8vo, 9no, 10mo con el programa RRC; obteniendo 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 y de lo cual cabe resaltar que se hizo de manera presencial previo a la pandemia.

Las instituciones educativas mencionadas son de carácter público, donde las problemáticas son mas significativas con respecto al tema del enamoramiento en la adolescencia se hace un poco más visible; es por ello que los estudiantes a medida que

avanzaba la implementación mostraban más interés en cada una de las sesiones participando de manera activa y propia, 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 proyecto 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 tuviesen altas expectativas con respecto al tema. No solo por sentirse identificados; sino, por cada vez ir aprendiendo y explorando un mundo que les genera tantas curiosidades a través de las historias y casos compartidos por sus otros pares.

Y con la pandemia… ¿qué?

Figura 7: Continuación formación y actividades virtuales

Las principales razones por las cuales se tomó la decisión de continuar esta formación virtual era mantener al personal actualizado estar al día con la evolución del proyecto, motivar y hacer crecer a los facilitadores de una u otra manera pues estar capacitado constantemente es una ventaja muy competitiva que abre caminos y mantiene muy por encima el conocimiento; las capacitaciones brindadas son las inversiones más rentables pues puede garantizar el éxito del proyecto; una planificación adecuada del componente humano de este proyecto requiere una política de capacitación permanente es decir el conocimiento nunca se acaba. Los equipos de trabajo cuando reciben este tipo de capacitaciones mejoran significativamente.

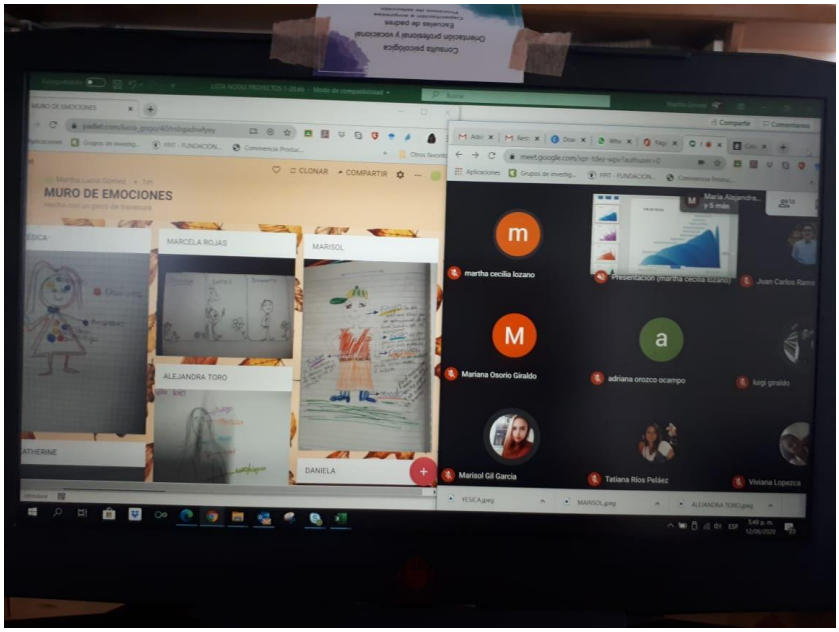
Figura 8: Imagen de auxiliar de investigación, capacitación Sentimientos Morales

Cada una de las auxiliares en los encuentros virtuales y gracias a las plataformas colaborativas realizan aportes desde su apreciación personal con respecto a las emociones básicas y las emociones desadaptativas que podían estar sintiendo, a causa del periodo de aislamiento que se vivía en el momento, igualmente estas construcciones se realizaron con el objetivo de intervenir de manera asertiva y precisa en los módulos de emociones y sentimientos morales.

Por otro lado, esto llevó a los facilitadores a buscar herramientas que pudiesen ayudar a afianzar sus conocimientos, se llegó entonces al acuerdo de que las capacitaciones de los formadores se realizaran cada 8 días con el fin de que no se perdiera el hilo del conocimiento.

Cuando se inició el proceso de formación virtual los facilitadores debían de contar con una conexión estable a internet, disponibilidad de tiempo teniendo en cuenta que al estar en casa la mayor parte del día; las obligaciones educativas y extracurriculares aumentaron generando menos espacios de capacitación en diferentes temas; y a su vez reconociendo la virtualidad como única opción para continuar con la educación y como herramienta para ayudar en el aislamiento preventivo ocasionado por el Covid 19 ; cada uno de los facilitadores desde sus casas se conectaban con el fin de poder alcanzar los objetivos propuestos en cada una de los ejes tratados de las capacitaciones.

Figura 9: Conexión Virtual Emociones y sentimientos morales

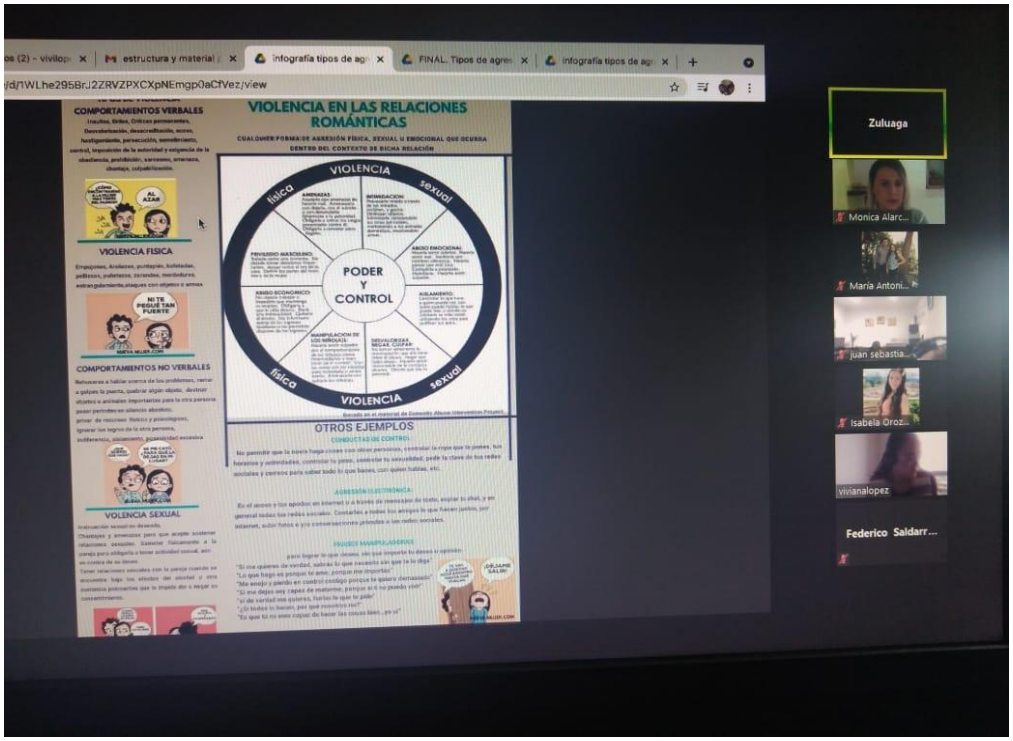


Inicialmente para dar continuidad a la formación pero esta vez de manera virtual, se dio a conocer el tema de emociones Morales a cargo de la profesional en el tema a mediados del mes de Mayo de 2020 cuando se vio un poco más afianzado el tema de la virtualidad se buscaron herramientas didácticas para 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 tema; sin embargo, muchas veces en estas conexiones se veía interrumpida por el déficit de internet de alguno de los facilitadores más esto no fue impedimento para continuar con la formación en cada uno de los temas estudiados.

Durante la formación virtual se dio a conocer infinitas herramientas que pudieron servir para afianzar los conocimientos como por ejemplo el Edmodo, Padlets, Classroom, Google drive, y otras herramientas muy importantes para la capacitación y más para el trabajo en equipo. Muchas de las aplicaciones antes mencionadas se conocían, pero no se conocían de una manera más aplicativa para el proyecto.

Por otro lado, al ver la posibilidad de implementar de manera virtual el proyecto, se realizaron diferentes cambios significativos; a cada uno de los facilitadores llevó a la investigación de herramientas digitales que pudiesen ser utilizadas de manera objetiva y sin cambiar el método de enseñanza, es decir la virtualidad; es por ello que el proyecto en la actualidad cuenta con una nueva estructura de implementación virtual, donde cada uno de los ejes se puede compartir de manera virtual con la población a la cual va dirigida.

Figura 10: Implementación virtual Colegio Monseñor Alfonso Uribe Jaramillo



Teniendo 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 reestructuración 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 de digital ofreciendo 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 dejo grandes aportes para la

implementación virtual del programa en cada uno de sus 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 cabe aclarar que la búsqueda de este tipo de ayudas audiovisuales no fue fácil, puesto que para algunos no es un secreto que la era tecnológica y virtual era un campo escéptico para muchos, pues no se había tenido la necesidad de contar al 100% con ella, igualmente estar un poco alejados de la tecnología dio la oportunidad de descubrir habilidades desconocidas en cada uno de los facilitadores, habilidades que de una u otra manera aportaron de manera acertada en los materiales; cada facilitador al contar con diferentes puntos de vista y contar con diferentes modos de percibir la situación, hizo que cada una de sus intervenciones se convirtieran en transformaciones en pro del proyecto.

Igualmente, cada una de las propuestas ofrecidas 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.

Figura 11: Festival Mirada Oriente

Para terminar el proceso de asesorías el Maestrante en Conflicto y Paz, Asesor Pedagógico de Aulas en Paz realizo cordialmente un evento de cierre, en donde se presentaron dos invitados especiales: una de ellas es 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; llevando a cada uno de los expositores a explicar 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 conlleva a 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 sirea de aliento a quienes en un futuro próximo desarrollen alguna investigación sobre la propia práctica.

Todo lo anterior hace parte de la formación a los facilitadores de Escuelas para 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 y por ende afianzar los conocimientos que quizás por obviedades pueden pasar por alto.

Figura 12: Las Intervenciones

Las intervenciones se dieron en inicios del año 2019 en diferentes colegios públicos y privados que de manera presencial lograron el cumplimiento exitoso de cada de una de las sesiones de relaciones románticas constructivas, este tuvo un gran alcance, logrando que su participación fuese significativa

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 para los grados 5to, en el año 2021, donde se pretendía trabajar: La asertividad, la consideración de consecuencias y el manejo de las emociones; por consiguiente, está siendo aplicada de manera exitosa logrando alta aceptación por parte de la comunidad estudiantil.

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.

Los instrumentos de recolección de información.

La rejilla FEI

El diligenciamiento de Rejilla guía para el registro de la evaluación FEI (Gómez, 2013), rejilla que en la actualidad se utiliza para evaluar la implementación del proyecto, permite evidenciar la coherencia entre lo propuesto y logrado desde 5 indicadores: (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 de 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. A partir de esta rejilla cada vez que las sesiones se implementan en los grupos académicos de los colegios, cada facilitador realiza su diligenciamiento.

Figura 13: Ejemplo Rejilla 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.
Trabajo en habilidades destinadas para cada sesión	En muy pocas ocasiones se ponen en práctica las habilidades planteadas en el diseño de la sesión, o sólo se ponen en práctica unas pocas de las planteadas (o se ponen en práctica otras completamente diferentes).	Aunque las habilidades planteadas en el diseño de la sesión se ponen en práctica, podría trabajarse más sobre éstas de acuerdo a lo que dice el Manual, o hay algunas que estaban incluidas en el diseño que se dejan de lado (aunque se haya trabajado la mayoría).	Todas las habilidades planteadas en el diseño de la sesión se ponen en práctica durante las actividades
Uso del tiempo destinado para cada actividad por sesión	No hay ningún seguimiento del tiempo establecido para cada actividad y fácilmente una sola actividad ocupa toda la sesión o se desarrollan todas las actividades y sobra tiempo destinado a la sesión.). También se puede observar que el desarrollo de una o varias actividades sobrepasa el tiempo asignado y esperado en el diseño y se deben acortar o eliminar las demás para cerrar a tiempo la sesión.	En general, el tiempo que se destina a cada actividad durante la sesión corresponde a lo establecido en el diseño, aunque en algunas ocasiones el manejo del tiempo podría ser más óptimo de acuerdo a lo que se plantea en el plan de sesión (por ejemplo, toda la sesión avanza con normalidad, pero la última actividad se alarga y no alcanza a hacerse el cierre establecido). -Algunas de las actividades planeadas son muy largas para una misma sesión y no se alcanzan a desarrollar las demás.	-El tiempo se maneja correctamente durante toda la sesión, tal y como se plantea en el diseño del currículo. -El tiempo destinado para cada actividad es el adecuado.

[1] 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 & 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).

Figura 14: Formato de Calificación FEI

FORMATO DE CALIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

FEI

COLEGIO: San Antonio de Pereira (IESA).

Observador/a: Daniela Cárdenas Sánchez

Curso y grupo: 8b _____

SESION: 0 y 1	
INDICADOR	**PUNTAJE ESCALA DE 1 A 5**
Aplicación de las actividades diseñadas	3
Aplicación de las estrategias planteadas en las actividades	4
Seguimiento de objetivos de cada sesión	4
Trabajo en habilidades destinadas para cada sesión	4
Uso del tiempo destinado para cada actividad por sesión	4
TOTAL	**19**

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.

Figura 15 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	Participación		En esta sesión hubo buena participación y escuchaban atentamente las actividades,
Motivación del grupo	Los temas y el horario		Siempre se muestran inquietados con los temas, les surgen dudas y participan.
Limitaciones impuestas por la institución o las directivas para la ejecución de la sesión			
Otras. Cuál			

La bitácora

Se define como: “Un escrito o un cuaderno donde se reportan los avances y resultados obtenidos del proyecto, donde se incluye a detalle entre otras cosas las observaciones, ideas, datos, avances y obstáculos en el desarrollo” Raúl Alva (2011, p. 4).

Se usó esta herramienta con el fin de que cada facilitador registrara sus experiencias en todo el proceso, que involucró plasmar sentimientos, emociones, frustraciones, alegrías o tristezas que despertó la implementación en cada facilitador, y así evaluarse de una manera significativa y poder analizar la trascendencia y las posibles incidencias de su implementación; se debe tener en cuenta las emociones y sentimientos como mediadores en la interacción que se pueda obtener en cada sesión; igualmente dentro de la bitácora se plasman las percepciones personales de las capacitaciones previas que el facilitador a recibido por parte de los investigadores principales.

La bitácora no tiene una estructura específica, pues el facilitador lo debe tomar como un diario de campo, un diario donde pueda hablar consigo mismo y pueda plasmar su sentir al respecto.

Según Raúl Alva (2011), “la bitácora es el diario de trabajo y su elaboración es un paso imprescindible en el transcurso de un proyecto; la bitácora debe guardar las condiciones exactas bajo las cuales se ha trabajado”.

La Bitácora como herramienta de sistematización fue definida desde sus orígenes como —el libro en que se apuntan las incidencias de la navegación (Moliner, 1981, P. 812), siendo por tanto un concepto relacionado con la navegación y como era utilizada para registrar cada uno de los aspectos relevantes de un viaje y que permitieran orientar a otros.

Los facilitadores de Escuelas para la vida realizan bitácoras de manera escrita, lo escriben en un cuaderno y luego este se envía a una persona en específico para su respectivo

análisis y así poderse convertir en un material de aprendizaje educativo; aunque en la actualidad haya otros medios informativos y quizás más actuales, el proceso de escribir y transcribir lo sentido y vivido en las experiencias de la implementación, genera igualmente más aprendizaje y análisis posterior de lo escrito y sentido.

Figura 16. *Ejemplo de un relato en una bitácora de los facilitadores*.

Llego una de las horas de la verdad: aplicación prueba piloto del programa (RRC) en un grupo de primer semestre de psicología de la UCO.

No estaba asustada para esta intervención pero al llegar al salón, ver a los estudiantes y notar ciertas actitudes malucas comencé a ponerme nerviosa lo que nunca me había pasado, no suelo ponerme nerviosa para hacer intervenciones en público.

Me puse más nerviosa cuando supe que mi intervención seria después del descanso, sabría que ya tan tarde casi a las nueve de la noche y al final estarían un poco dispersos por retomar después del break.

Aun con nervios di todo de mí, había preparado muy bien la sesión y aunque se notaba que los estudiantes estaban cansados logre hacerlo de la mejor manera y al final me sentí satisfecha, es más salí muy feliz, como con ganas de empezar ya con los estudiantes de los colegios porque esta intervención me mostró que se vendrían cosas grandes con este proyecto y que con amor y preparación podré hacerlo de la mejor manera.

Vamos con toda, me siento muy feliz.

CAPÍTULO 3

ANÁLISIS DE BITÁCORAS

Estrategias de análisis

La evaluación de este proyecto se registró en las siguientes herramientas: bitácoras, FEI y 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. Así como Jiménez y González en (2018) refiere 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. Evidenciando 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 realizar 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/o videos) (Muhr, T. y Friese, S., 2004).

Es importante mencionar que el proceso se inició con versiones gratuitas del programa Atlas TI, estas presentaban algunas limitaciones, principalmente en cuanto la extensión de los documentos y las citas creadas, no permitían guardar los cambios respectivos.

Es por ello que el proyecto obtuvo de manera permanente la plataforma 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…”(Atlas.ti, 2014, P. 2)

¿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 que se han estado realizando a los diferentes alumnos de los últimos años del nivel medio del oriente antioqueño. Este recurso tecnológico ha posibilitado el desarrollo de estrategias metodológicas para el proceso de ordenamiento de las entrevistas.

¿Qué ofrece 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? “… La Hermeneutic Unit organiza todos los documentos primarios para un proyecto dado. Los documentos primarios corresponden a materiales de texto, gráficos, de audio y vídeo que desea analizar. El acceso a todos los componentes básicos del proyecto, como documentos primarios, citas, códigos y anotaciones es rápido y cómodo. Las ventanas especializadas del administrador, que ofrecen un mayor control, pueden activarse en cualquier momento. La codificación puede realizarse de forma sencilla arrastrando los códigos desde el Code Manager hasta la sección de datos seleccionada. Los Object Managers, el Object Explorer, y el Co-occurrence Explorer le permiten explorar y

navegar por los datos de su proyecto. A medida que desarrolla su investigación, visualizará en un mapa conceptual digital sus resultados e interpretaciones".

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, para nuestro proyecto la unidad hermenéutica está 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.

Es importante resaltar que un primer análisis de las bitácoras realizado en versión gratuita de Atlas TI, se obtuvo 115 códigos en varias categorías las cuales presentaron limitaciones por el programa, perdiendo información ya analizada.

En vista de la situación anterior, se adquirió dentro del proyecto la licencia del programa, para iniciar de nuevo y trabajar sin ningún tipo de limitación, donde se obtuvo 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.

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 realiza durante el proceso de análisis.

6. Se realizaron las agrupaciones de los códigos en las categorías establecidas inicialmente, luego se forman 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 estableció los vínculos (relaciones) de diferentes tipos entre objetos como citas, códigos y memos, significa crear una relación lógica entre ellos, relación que debe definir el analista y que podemos entender como una 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. (si nos sale la red lo dejamos)

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

Tabla 1.

Matriz de categorías y subcategorías

Familias	Subcategorías
Proceso formativo de los practicantes auxiliares	Expectativas Inclusión en el grupo Compromisos Sentimientos y emociones Miedos Aprendizajes Ganancias Logros en los saberes Acompañamientos Dificultades Disonancias
Aplicación de las intervenciones	Preparación previa Llegada a los grupos Ganancias en la aplicación Sentimientos y emociones en la aplicación Percepción y comportamiento de estudiantes en la aplicación Limitaciones en la aplicación
Evaluación del proceso	Uso de matiz
Trabajo interdisciplinario	Relación con otros profesionales Intercambio de saberes

Al realizar el ejercicio de análisis de las bitácoras se evidenció que la ***categoría del proceso formativo de los practicantes auxiliares*** fue muy importante para iniciar el ejercicio de formación y preparación para la aplicación del proyecto escuelas para la vida. Esta preparación implicó por parte de cada practicante auxiliar tiempo para aprender lo que cada

sesión conlleva a nivel teórico y práctico, así como las preparaciones 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 gusta y 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 muy repetitivas desde el inicio hasta el momento actual *"… tengo muchas expectativas de lo que hoy en adelante será mi proyecto de grado…" (P5)*[5]*; "… estaba expectante porque de lo que me habían contado todo me gustaba y sé que aprendizajes muy significativos saldrán de aquí…" (P6)* trayendo consigo 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 dieron **expectativas 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

[5] Desde el *P1* hasta *P7*, hace referencia a las bitácoras de las practicantes auxiliares del grupo base.

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.

Durante el desarrollo del proyecto, se permitió que las practicantes auxiliares percibieran **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 vacano, 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 que se 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). Durante la preparación también se evidenció la toma de decisiones que se dieron a causa de la contingencia actual, se comienza a generar propuestas del programa por medio de la virtualidad, lo que llevó a que cada una de las integrantes del proyecto, a realizar de forma creativa ajustes para cada una de 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, como se está generando esa medida de educación virtual y qué posibilidades existen de continuar con la implementación virtual…" (P3).*

> Ortega y Gasset (citado en Nicoletti, 2014) definían la calidad como la capacidad de exigirse más; por lo cual, la puesta en marcha de planes innovadores de formación de formadores, 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).

En cuanto al compromiso de las practicantes auxiliares se percibió 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, identificando 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 puedo 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)*; desarrollando 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 del proyecto escuelas para la vida, se evidencia el compromiso con el programa con respecto a la asistencia y participación en los encuentros y la mejora constante en la preparación y aplicación del proyecto *"… en ellos y en mí se nota mucha disposición para asistir al proyecto…" (P5).* De esta manera se siguió evidenciando la importancia que las integrantes del proyecto le dieron al sentir en el grupo base y el **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 apoyara 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 cuando se habla de competencia se hace referencia a una combinación de destrezas, conocimientos, aptitudes y actitudes que incluyen la disposición

para aprender, la capacitación efectiva y permiten realizar adecuadamente una tarea, función o rol (Comisión Europea, 2004; Ribes, 2006, citado en Fernández, Gil, Ballester y Castro, 2017).

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 sólo 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 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".

Hablando de los sentimientos y emociones que las practicantes auxiliares expresaron sentir durante el proceso de aplicación está la seguridad al realizar cada una de las actividades, la cual lograron obtener con la correcta preparación que tuvieron 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).* Mencionado de igual forma la vivencia de sentimientos negativos como frustración, angustia y tristeza durante las actividades realizadas, por situaciones ajenas que no lograban resolver 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 transmitir el conocimiento de los diferentes módulos, *"… me dejo 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 género 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 se postula en otros estudios, (Regunega y 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 en 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 connotaciones diferentes, sin embargo, reiterativamente se notó la oportunidad de aprender y crecer de forma profesional con los adolescentes, los aprendizajes les permitieron 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 estudios como "El agente externo, una aproximación a la formación de formadores en la escuela normal de Villavicencio" se refiere que los profesionales en formación desde sus informes y apreciaciones de los insertos en 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, además que en el proyecto, los formadores aprenden a aplicar los datos en contextos, lo que les permite formarse en competencias, tanto específicas como ciudadanas (Jiménez y González, 2018).

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.

> Con esto que se logró con los estudiantes en cada sesión dando importancia a lo que menciona Guerra, Rodríguez Pulido y Artiles en (2019) que 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, exigen 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 ha 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).*

Dentro de **los aprendizajes más representativos que el proyecto "escuelas para la vida"** deja en las practicantes auxiliares es 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 toco y me cuestiono 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 sólo me está ayudando en mi proceso profesional sino también en mi proceso personal…" (P4).* Según Barnechea y Morgan (2010 citado 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 enriqueciendo su proceso con la interacción con colegas dándole importancia a lo que mencionan Robinson et al. (2005 citado en Guerra *et al.* 2019) que cuando a los/as estudiantes se les propone un modelo de trabajo, donde entre ellos/as interactúan y enseñan a la vez aprenden de manera recíproca, intentan demostrar su aprendizaje mostrando una mayor motivación y compromiso. Cada una 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, logrando 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 que en momentos es 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. Así mismo logra evidenciarse en la investigación "Pensar, vivir y sentir como base para una formación docente" donde Regunega y Oviedo en 2020 refieren que sin duda alguna, esta vivencia de formación resulta sumamente significativa 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. Reconociéndose cada uno de ellos un otro también, desde el rol que experimentaron.

Las ganancias no solo se desarrollaron dentro del nivel de formación del proyecto, sino también durante **la aplicación del programa RRC en las diferentes instituciones educativas,** algunas de estas fueron el enganche y vínculo generado por parte de las practicantes auxiliares con los estudiantes de los diferentes grados 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 impartió 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),* evidenciándose una ganancia 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 cuánto hicieron y cuánto se puede hacer al interior del aula para lograr cambios y que es necesaria una transformación interior que es la que comenzó en el momento en que se permitieron trabajar en la indagación interna de sus propias vivencias (Silva y Paz, 2019).

La aplicación también permitió que las practicantes auxiliares identificaran y afianzarán 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 y Oviedo en 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".

Tanto el proceso formativo como la aplicación del programa RRC propiciación 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 cambiaran y tocaran muchas vidas…" (P6).*

Durante **la aplicación de las sesiones de RRC la llegada al grupo** se evidenció que no fue muy relevante en comparación con otras situaciones del proceso, no obstante, fue un acontecimiento cargado de emociones y suspenso para cada una de las practicantes auxiliares del programa, trayendo consigo inicialmente 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, siendo esta 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 obtuvo comentarios de los chicos sobre el aprendizaje de la sesión con los cuales referían la importancia de no dejarse llevar por primeras impresiones, influenciado por las demás personas, principalmente los amigos…" (P3); "… al Empezar a hablar de los temas ellos empezaron a identificarse y a participar a partir de sus propias experiencias, aportaron términos nuevos para el tema…" (P4).* Presentándose también momentos de tensión y dispersión *"…10ª 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)* los cuales se lograron enfrentar de manera adecuada 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 están gustando…" (P6).*

La interacción en las instituciones permitió también **la relación con otros profesionales** el cual fue un aspecto poco representativo en el análisis, **durante la aplicación de RRC** las practicantes auxiliares generaron relación con otros profesionales como psicólogos y los docentes permitiendo la realización de 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). Aunque en la aplicación de este programa no fue tan relevante el trabajo interdisciplinario, para Jiménez y González en (2018) si se tienen como aspectos importantes de formación todo el proceso holístico, incluyendo lo interdisciplinar en el proceso de enseñanza aprendizaje y los saberes particulares en la orientación del proyecto de aula.

De otra manera, **durante el proceso de formación** si 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 como había sido su adaptación hasta este momento…" (P3),* esto nos lleva a confirmar la importancia que González et al. (2007, Citado en Guerra *et al.* 2019) menciona sobre el modelo de la educación entre iguales y las estrategias utilizadas en el aprendizaje cooperativo que 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.

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, identificaron en sus propias relaciones como tener límites, como tener amor propio, el tipo de relaciones que han tenido y también el impacto que les generó en sus relaciones actuales. En general hubo muchas ganancias a nivel de saberes adquiridos *"…a 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 chicos 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 influye 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.** En cuanto a las presentadas, 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),* se evidenciaron actitudes de nervios para 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. También se percibió falta de apoyo por parte de los docentes, 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 hablaba muchísimo entre ello, se entretenían bastante con el celular, hacían mucho ruido…" (P1) y que el hecho de que los docentes estuvieran presentes en el aula al momento de las diferentes intervenciones cohíbe 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 en otros estudios, se concluyó que este tipo de estrategias no excluye el aprendizaje que pueda realizar el docente mediante el proyecto de aula, aunque pareciera que los proyectos de aula van encaminados exclusivamente al aprendizaje de los estudiantes, queda claro que también es un mecanismo que le permite tanto a los docentes en formación como a aquellos que ya han caminado un buen trayecto, realizar aprendizajes nuevos (Jiménez y González, 2018).

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.

Para **la evaluación del proceso** se realizó la elaboración de formatos y de una matriz, es poco representativo puesto que dentro de las bitácoras solo una persona lo tuvo en cuenta, manifestando 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 logran evidenciar **disonancias** relevantes.

Las practicantes auxiliares han crecido a nivel personal y profesional con la aplicación del proyecto, compartiendo experiencias previas *"… me abrí y le compartí algunas de mis experiencias y como la aplicación del taller había contribuido a mi crecimiento personal, hablamos mucho, me confronto y me dejo muy pensativa… " (P1)* dicho crecimiento se propició a partir de la apropiación del proyecto que permitió la toma de conciencia frente a las propias vivencias y llevó a una reflexión interna que fortaleció habilidades personales y

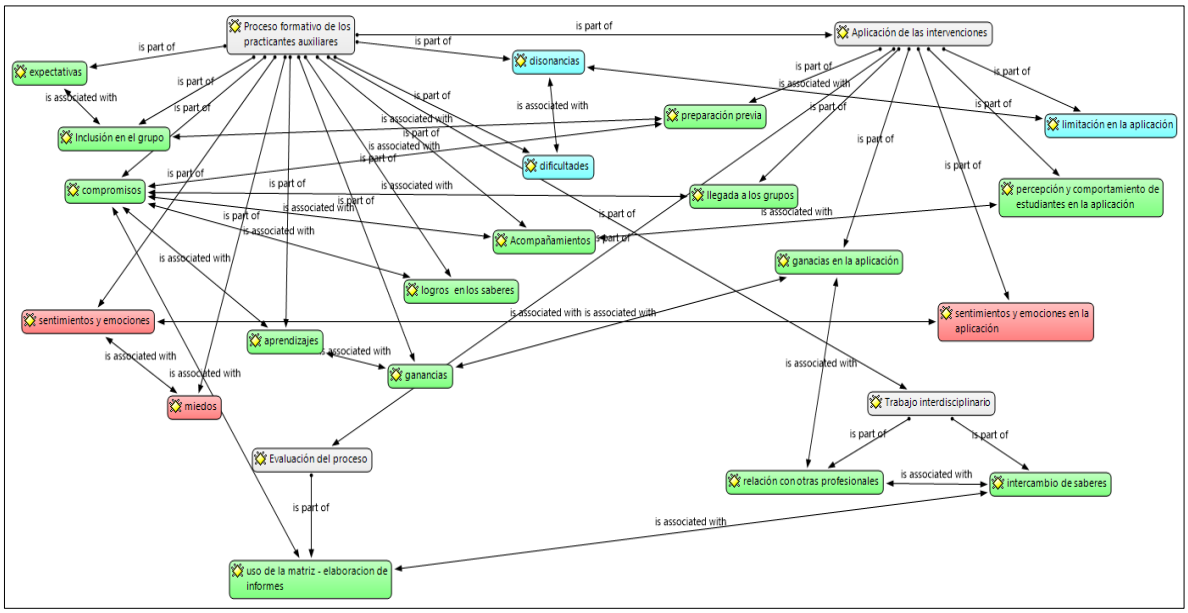
relacionales *"… lo que me sigue reafirmando que son temas demasiado importantes y útiles a trabajar con todas las personas e incluso aplicar en mi propia vida…" (P3).* En términos de Imbernón (2010:198 citado en Nicoletti, 2014) "la actualización y el perfeccionamiento en la formación permiten el crecimiento individual, de los propios sujetos en formación".

En las diferentes etapas del proyecto se evidenciaron las ganas de cada practicante auxiliar de continuar de la mejor forma con la implementación en las instituciones educativas, 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 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 a 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; siendo importante reconocer que en todo este proceso la

autoeficacia ejerce un papel central en la autoevaluación de las capacidades personales relacionadas con la competencia profesional y constituye un importante predictor del desempeño (Bandura, 1987, citado en Fernández, *et al.* 2017).

Figura 17: Vista de red.



La vista de Red permite describir e ilustrar gráficamente las relaciones que existen entre los elementos de análisis, unidos por flechas que representan uniones de diverso tipo. El gráfico permite la visualización del consolidado de todo el análisis, en donde se identifica una síntesis estructural, permitiendo la relación entre familias y subcategorías, dando una cohesión a los apartados analizados acerca de las experiencias formativas y prácticas del proyecto *"Escuelas para la vida"*.

Conclusiones

El proceso de sistematización del proyecto “Escuelas para la vida”, contribuyó a vislumbrar otras formas de realizar proyectos educativos puesto que, generó importantes reflexiones personales desde la edificación de un eje temático en cuanto a la puesta en práctica y a las formas como se percibe el aprendizaje desde la aplicación del programa RRC. El trabajo realizado en el proyecto, permitió evidenciar en la riqueza de los registros sistematizados algunas introspecciones que se generaron del proceso formativo de los integrantes del proyecto y de la implementación del programa en las diferentes instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo.

Cada etapa del proceso generó la reflexión personal y cambios de pensamiento en los integrantes del proyecto y en los estudiantes de las diferentes instituciones, esto plasmado en lo narrado a través de las bitácoras, una de las herramientas más valiosas con las que cuenta el proyecto esto permite realizar el proceso de sistematización.

En cuanto a la aplicación del programa Relaciones románticas constructivas (RRC) implementado tanto en instituciones educativas privadas como públicas, con cada uno de los registros y las herramientas de evaluación podemos concluir que fue un proyecto supremamente acertado y bien recibido por los estudiantes de las instituciones, como los integrantes del grupo base en formación, puesto que lograron aumentar su capacidad de aprender a trabajar con los otros/as, de practicar la escucha activa y el respeto a las opiniones del resto del grupo; aprendieron también a tener mayor capacidad de razonar y argumentar las ideas desde un pensamiento reflexivo; así como la capacidad de proponer soluciones creativas y diversas a un mismo problema. Mostraron interés por aprender acerca de la importancia de autoevaluarse y co-evaluar durante todo el proceso de aprendizaje.

La implementación del programa permitió establecer considerablemente de ser aplicado en grados superiores, es decir a partir del grado octavo, ya que al ser aplicado en grados inferiores como sexto o séptimo, se identificaron obstáculos que impidieron el buen proceso, lo que llevó a pensar que los alumnos de estos grados aún no se encuentran en una etapa del desarrollo adecuada para trabajar estos temas, puesto que puede ser mal interpretado y no cumple la finalidad.

En general el programa RRC fue un programa que generó aceptación por parte de estudiantes, maestros, docentes orientadores y comunidades educativas en general lo que propició un enganche y resultados muy positivos.

Esta experiencia educativa ha contribuido a incrementar significativamente la competencia percibida y la percepción de autoeficacia, no sólo en cuanto a los conocimientos y recursos que se poseen sino también respecto a las habilidades de manejo de grupos.

Referencias

Caycho, T., Ventura, J., Castilla, H. (2016). La gratitud en adolescentes y jóvenes de Lima: un estudio comparativo. psicol. (arequipa. univ. católl. *San pablo, 6* (1), 13-22. Recuperado de: https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/36

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, obtenido de la base de datos Dialnet Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5645322

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. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853365041

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*. Recuperado de: 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. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071851622019000100269&script=sci_arttext&tlng=en

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. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/pdf/rori/v22n2/0121-3709-rori-22-02-00267.pdf

Martinez, L. (2011). Bitácora de investigación. *Universidad de las Américas Puebla.* Recuperado de: http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/993

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. Recuperado de. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-AportesParaLaFormacionDeFormadores-5744442.pdf

Regunega, M. S., & Oviedo, W. R. A. (2020). Pensar, vivir y sentir como base para una formación docente. *Revista Experiencias PCE*, (4), 20-24. Recuperado de: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/345-1476-1-PB.pdf

Romo, A. C., Valencia, S. M., & Sampieri, R. H. (S.F). Manual de introducción a ATLAS. ti 7. Recuperado de: https://manualatlas.psicologiasocial.eu/atlasti7.pdf

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

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. Recuperado de: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200169

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, 39,* (2). Obtenido de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-05342007000200001&script=sci_abstract&tlng=es

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 Obtenido de: https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/1743#:~:text=En%20cuanto%20a%20la%20relaci%C3%B3n,Conclusi%C3%B3n.