

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

Maestría en EDUCACIÓN y Gestión del Conocimiento



Fundamentación y sistematización de un programa de afectividad y sexualidad en educación primaria.

**TRABAJO RECEPCIONAL, que para obtener el GRADO de
MAESTRA EN EDUCACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Presenta: ADRIANA KARINA ESTRADA PADILLA

Tutor: María del Pilar Flores Ramírez

Tlaquepaque, Jalisco. Marzo de 2022.

Resumen

El presente documento expone el proceso realizado por un grupo de formadores para fundamentar y sistematizar el programa de afectividad y sexualidad implementado en una primaria particular. Dicho programa sufrió una reorientación importante en su línea formativa, por lo cual se considera importante que los educadores encargados de implementarlo conozcan y se apropien de los fundamentos de dicha reorientación. Para ello se recurrió a los procesos de la gestión del conocimiento, con el fin de recuperar y sistematizar el conocimiento disperso en los diferentes miembros de la organización para su mejor difusión y apropiación por los nuevos miembros de la organización.

El proceso incluyó la revisión de literatura en la cual se resalta la necesidad de formar a los niños, adolescentes y jóvenes, en las competencias del autocuidado, respeto por sí mismos y por los demás, fortaleciendo valores y actitudes positivas que les permitan asumir responsablemente su sexualidad e incorporar esta dimensión como parte de su desarrollo integral.

Palabras clave: Afectividad, Sexualidad, Comunidad de práctica, Liderazgo, Sistematización, Gestión del Conocimiento.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA “FALTA DE FUNDAMENTACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD “	6
1.1 Contexto de la educación en la afectividad y sexualidad	6
1.2 El problema de la falta de fundamentación del programa de afectividad y sexualidad en una institución de educación básica	10
1.3 Mapa de conocimientos	14
1.4 El objetivo de la intervención	18
1.5 Aspectos éticos	20
CAPÍTULO II.- REVISIÓN DE EXPERIENCIAS Y EL MARCO TEÓRICO DE LA INTERVENCIÓN	21
2.1 Revisión de las experiencias sobre estudios y programas de afectividad y sexualidad	21
2.1.1 Estudios que generan información	22
2.1.2 Desarrollo de políticas educativas públicas	23
2.1.3 La necesidad de la formación en la afectividad y sexualidad	25
2.1.4 Las propuestas religiosas en la formación afectiva y de la sexualidad	27
2.2. Marco teórico	29
2.2.1 Gestión del conocimiento	29
2.2.2 Fundamentación del programa de Afectividad y Sexualidad desde una mirada Ignaciana	35
CAPÍTULO III.- EL PLAN DE INTERVENCIÓN PARA FUNDAMENTAR Y SISTEMATIZAR UN PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA	40
3.1 Objetivo y acciones generales	40
3.2 Indicadores de evaluación	40
3.3 Fases del desarrollo del plan de intervención	41
3.4 Cronograma	43
3.5 Contexto	46
CAPÍTULO IV.- EL MÉTODO PARA LA RECOLECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE DATOS	49
4.1 El Paradigma cualitativo y el método interpretativo básico	49

	3
4.2 Las técnicas de recolección de datos	50
4.3 El análisis de los datos	52
CAPÍTULO 5.- ANÁLISIS DE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN	53
5.1 Fases del proceso de gestión	53
5.1.1 El reto de construir una Comunidad de práctica	55
5.1.2 Mapeo: el descubrimiento de las fortalezas y debilidades para encontrar sentido	62
5.1.3 La Combinación vista como una oportunidad de reconstruir el conocimiento	65
5.1.4 La Implementación y validación genera certidumbre en los programas	67
5.1.5 La Evaluación como medio de mejora	71
5.2 Conocimiento Estructural	73
CONCLUSIONES	77
Referencias	82
ANEXOS	86
INDICE DE TABLAS Y FIGURAS	
Figura 1 Árbol de problema	14
Tabla 1 Mapa de Conocimiento.....	16
Figura 2 Árbol de Objetivos.....	19
Tabla 2 Cronograma del plan de intervención.....	43
Tabla 3 Comunidad de Práctica (CoP)	46
Tabla 4 Comunidad de Aprendizaje (CoA).....	47
Figura 3 Manuales en construcción	73
Figura 4 Listado de recursos	74
Figura 5 Fichas de contenidos sobre los temas.....	74
Figura 6 Tabla comparativa de todos los grados.....	75
Figura 7 Tabla de Contenidos por grado.....	75
Figura 8 Plantilla del Plan de Sesión	76
Figura 9 Lista de Cotejo.....	76

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual enfrenta una realidad en la cual, los índices de violencia de género, discriminación, violencia intrafamiliar y pérdida del sentido de la vida hablan de la necesidad de atender a la persona en todas sus dimensiones, especialmente en aquellas que tienen que ver con el desarrollo de su propia identidad, autoconocimiento y el respeto a los demás.

El desarrollo afectivo de la persona y su sexualidad son dimensiones que no pueden separarse cuando se ofrece una educación integral. Es de suma importancia ofrecer este tipo de atención desde los primeros años de formación. Por esta razón es necesario contar en las escuelas con programas de afectividad y sexualidad bien fundamentados y acordes a las necesidades de los alumnos, que den respuesta a las demandas de las nuevas realidades sociales.

El presente documento da cuenta de las fases y resultados de un proceso de gestión de conocimiento llevado a cabo por el equipo de formadores docentes en una institución educativa privada en el nivel de primaria.

Mediante esta propuesta de intervención se buscó atender la carencia de fundamentación teórica y la falta de sistematización de las prácticas educativas, de los programas educativos de afectividad y sexualidad, que competen al área de formación ignaciana; esto derivado de un cambio de orientación en su línea de trabajo, en la que se cambió radicalmente la línea temática por petición de la nueva dirección.

La intervención se realizó desde el marco de gestión del conocimiento (GC); al hablar de GC se hace referencia a diferentes perspectivas que tienen como elemento central, considerar el conocimiento como el mayor valor que tienen las organizaciones, el cual se enfoca en el mejoramiento de los medios a través de los cuales el conocimiento individual y colectivo se produce e integra en las organizaciones.

Algunas de las concepciones sustanciales que se integran en este documento son ideas de los autores Nonaka y Takeuchi, que plantean el valor del conocimiento dentro de las organizaciones y la importancia de gestionarlo adecuadamente. La gestión del conocimiento (GC), debe ser comprendida como un proceso continuo generador de ventajas competitivas, donde el conocimiento juega un papel fundamental en una organización y debe ser documentado, sistematizado y en constante transformación.

Para llevar a cabo este proceso se contó con la participación de los docentes y directivos de la Institución mediante diversas técnicas de colaboración como grupos focales y comunidades de práctica. En dichos grupos se realizó el mapeo, entrevistas, diarios de campo y registros entre otros.

En este proceso se reconoce a los miembros de la comunidad educativa, especialmente a los docentes, a los directivos docentes y a los estudiantes como los protagonistas de la construcción colectiva de conocimiento, de investigación, de conversaciones, de la socialización y de la interacción a partir de iniciativas propias que respondan a las necesidades del contexto.

El objetivo del proyecto fue:

“Fundamentar y sistematizar un programa de afectividad y sexualidad en la primaria de una escuela privada, a través de un proceso de gestión del conocimiento, para fortalecer la línea teórica y pedagógica de los formadores y dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes”.

El documento está organizado en cinco capítulos:

El capítulo 1 plantea de manera general el contexto del problema en un escenario más amplio, y describe su relevancia e importancia. Explica el proceso por el cual se identificó el problema en el escenario específico donde se realizó la intervención. Así mismo, presenta el mapa del conocimiento identificado en la organización y se plantea el objetivo del proyecto de intervención, los medios requeridos para lograrlo, así como un apartado sobre el cuidado que debe tenerse de los aspectos éticos.

El capítulo 2 versa sobre la revisión de la literatura y el marco teórico, en primera instancia se presenta un panorama de las experiencias y propuestas de estudios actuales y seleccionados de programas de afectividad y sexualidad. En un segundo apartado se presenta el marco teórico, que dará el sustento y la línea de acción para el plan de intervención.

En el capítulo 3 se presenta el plan de trabajo propuesto para llevar a cabo la intervención en la primaria de la Institución. En este apartado se refiere el desarrollo de cada una de las fases, desde la formación de la comunidad de práctica, al proceso del mapeo, y a la externalización, combinación y uso del conocimiento, factores elementales para lograr el objetivo de la intervención.

El capítulo 4 versa sobre el método y la recolección de datos, en esta intervención se toma como referente el enfoque cualitativo y el método interpretativo básico, el cual describe los significados que los propios participantes le dan a lo ocurrido, y para ello se vale de técnicas como la observación participante, registros y notas de campo.

En el capítulo 5 se presenta el análisis de los procesos y resultados obtenidos durante la intervención, en sus diferentes fases y se interpreta lo ocurrido desde la perspectiva del marco teórico.

Se coloca el contenido de este proyecto al servicio de los formadores que se interesen en compartir el conocimiento a través de la mirada de otras prácticas educativas y procesos de gestión, con el fin de extender las redes de apoyo entre los promotores y gestores de proyectos de intervención.

CAPÍTULO I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA “FALTA DE FUNDAMENTACIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DEL PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD “

En este capítulo se presenta la necesidad de la educación en la afectividad y sexualidad para los niños y jóvenes en la actualidad, y se describe el problema identificado en una institución privada, de educación básica, que ofrece como parte de su propuesta educativa la formación en la afectividad y sexualidad.

Así mismo, en otro apartado se presenta el mapa del conocimiento existente en la institución y la identificación del conocimiento requerido para atender y lograr el objetivo planteado. Se describe la hipótesis de acción, que orientará la elaboración del plan de intervención y, por último, se mencionan los aspectos éticos a considerar en el desarrollo de la propuesta.

1.1 Contexto de la educación en la afectividad y sexualidad

La formación afectiva es considerada como un proceso de desarrollo de las habilidades que permiten vivir y convivir a la persona, con sentido del otro, se entrelaza con la sexualidad y el género, ya que juntas se integran en la dimensión afectiva y sexual. Es un ámbito en el que existen múltiples y variadas visiones, que implican valores, creencias, convicciones y costumbres que se van transmitiendo de generación en generación. El crecimiento de las sociedades, el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad, las relaciones virtuales que permiten acceder y comunicarse, en un mundo cada vez más globalizado, dan fe de las diversas formas de expresar las relaciones afectivas y la sexualidad (SEP, 2017).

Braidotti, citado en Navarro (2017), entiende que la sexualidad empieza por reconocer el cuerpo y sus sensaciones, pero también por reconocer al otro, sus ideas, emociones, pensamientos, todo esto planteado desde el enfoque humanista. El sentimiento de afecto inicia por esa apertura a dejarse afectar, y ese estar afectado por la presencia o ausencia del otro es ya el comienzo de lo afectivo, lo que se considera una pieza clave en el desarrollo del ser humano.

La educación socioemocional o afectiva se considera como una necesidad que debe ser atendida tanto en el ambiente escolar como familiar, esta necesidad cobra fuerza a partir de la conciencia de lo que se vive en estos tiempos de cambios abruptos, en los que podemos observar la pérdida de identidad, el aumento de la violencia, abusos de varios tipos, la falta de capacidad para tomar decisiones y la indiferencia ante el otro (SEP, 2018).

Para ello es necesario implementar programas que incluyan las competencias necesarias, con el fin de proporcionar a los alumnos, herramientas útiles para su formación, en la manera de relacionarse y comunicarse con el otro, y en la conciencia para tomar decisiones.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en el año 2003 estableció algunas recomendaciones para prevenir la violencia, tales como: promover iniciativas de aprendizaje socioemocional en las

escuelas, la integración de las habilidades socioemocionales en el plan de estudios, y el bienestar de los alumnos a través de la gestión del aula y el apoyo emocional; así como dar más atención al papel de los padres y replicar los programas de crianza.

Las Naciones Unidas comprende la educación sexual integral como un derecho, que debe ser promovido mediante una perspectiva formativa orientada a la preparación de las personas para la vida, el respeto de la diversidad y la toma de decisiones responsables, y que favorezca el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, activa participación y ciudadanía. Una educación sexual integral permite a las personas tomar decisiones fundamentadas sobre su sexualidad y su salud (Gallardo, 2018, p.40).

Dentro de las declaraciones de la UNESCO (2007) destacan que en el período 2001-2010 quedó establecida la década Internacional por una Cultura de Paz y NO Violencia para Niños del Mundo, con el fin de que se logran comprender los elementos que actualmente dificultan la igualdad y asegurar el éxito de la sociedad a través de las personas relacionadas con el ámbito educativo, para ello, se requiere atender la educación socioemocional.

La educación socioemocional comprende varias líneas de trabajo, entre ellas la educación para la paz y la no violencia, esto cobra relevancia cuando diversos trabajos señalan la importancia de atender desde edades tempranas estos temas para evitar las situaciones de maltrato infantil. En Chile, Cifuentes y Ortún (2012, p. 259), refieren:

“El maltrato infantil en sus diversas formas, genera un amplio abanico de efectos negativos para el desarrollo biopsicosocial del niño o niña. Mientras más temprano se inician patrones maltratantes o abandonicos de interacción del cuidador con el niño a su cargo y mientras más crónicos se vuelvan estos patrones, mayores son los efectos de largo plazo “.

En el año 2015, 150 líderes de naciones integrantes de la ONU, firmaron la agenda 2030 para el desarrollo sostenible “Transformar nuestro Mundo”. Dentro de dicho documento, los objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) hacen un llamado a la adopción de medidas para no dejar a nadie al margen y para la consecución de los derechos humanos y la igualdad de género para todos. En ella varios países reconocen cada vez más la importancia de ofrecer a los niños y jóvenes, conocimientos y habilidades para hacer elecciones responsables en sus vidas, en un contexto en el que cada vez están más expuestos a materiales sexualmente explícitos a través de Internet y otros medios.

Destacan la necesidad de tener programas basados en la evidencia del contexto local y adaptadas a cada realidad, diseñados para abordar diferentes elementos como: creencias, valores, actitudes y habilidades.

La educación integral para la sexualidad (EIS) tiene un papel central en la preparación de los jóvenes para una vida segura, productiva y plena en un mundo donde el VIH y el sida, las infecciones de transmisión sexual (ITS), los embarazos no planificados, la violencia de

género y la desigualdad de género todavía representan un grave riesgo para su bienestar (ONU, A. G.,2015).

Según Molina, (2016), en un estudio realizado en Caracas Venezuela, dos de cada cinco adolescentes tienen que interrumpir la escuela por causa de embarazos, el autor afirma que la escuela favorece a la reducción del índice de embarazos tempranos, a mayor educación menos embarazos. Otra cifra importante que devela el mismo estudio es que las niñas entre 10 y 14 años tienen 5 veces mayor probabilidad de morir por causa del embarazo, que las mujeres mayores de 20 a 24 años.

En un estudio realizado en México por Villalobos-Hernández (2015), los resultados revelaron que los estereotipos de género desempeñan un papel central en las pautas de las relaciones entre géneros, que pueden llevar a encuentros sexuales inesperados, o al abuso sexual. Por tal motivo, se necesita favorecer desde las aulas la construcción social de género dentro de una educación sexual integral.

La evidencia muestra que los embarazos a edades tempranas incrementan las dificultades para solucionar y manejar cuestiones de la vida diaria, y por ende las vinculadas con situaciones escolares y en un futuro las oportunidades de trabajo, lo cual representa un rezago especialmente para las mujeres. La adolescencia es la etapa en que los niños-jóvenes, se están preparando para la vida y adquiriendo las habilidades necesarias para un desarrollo pleno. El autor enfatiza que “asistir a la escuela es uno de los factores protectores con mayor potencial para disminuir la fecundidad de los adolescentes” (Villalobos-Hernández, 2015, p. 6).

Sin embargo, a pesar de la evidencia clara y convincente a favor de los beneficios de una EIS de excelente calidad, con base en un currículo, todavía pocos niños, niñas y jóvenes reciben una preparación para la vida que los capacite para asumir el control y tomar decisiones informadas acerca de su sexualidad y sus relaciones de manera libre y responsable. (ONU y UNICEF, 2018, p.12).

En el año de 2010, en Madrid, la Ley de Salud N° 20. 418 obligó a las autoridades de educación a implementar un Programa de Educación Sexual, que englobara los contenidos de Sexualidad, Afectividad y Género en el currículo escolar, considerando la etapa evolutiva en la que se encuentra el estudiante, que generaran conductas de autocuidado y prevención en la salud sexual y reproductiva, mental y física, desarrollando actitudes de responsabilidad y capacidad de tomar decisiones en su vida y a cerca de su sexualidad. (De España, 2010).

Gallardo, G. (2018) refiere que, en Chile, la formación en la sexualidad como una dimensión constitutiva del ser humano es deber del sistema educativo. Hace referencia también a la ya internacional Ley de Salud del 2010, por la cual se obligó a los establecimientos educacionales a implementar programas de Educación Sexual en enseñanza media y actualmente también en la básica.

El Proyecto Roma es un modelo de educación en valores, nacido en Europa también conocido como proyecto Málaga, que está comprometido con la escuela pública y la lucha para la justicia social y la equidad, con la diversidad, la libertad y la dignidad de las personas. Este programa pretende una educación como proceso de transformación en la convivencia, y que solo se puede lograr, si el modelo educativo ofrece las competencias intelectuales necesarias, además de la formación de personas donde el amor al otro sea su epicentro en su pensamiento y en sus acciones. En las aulas no solo se aprenden unos contenidos sino un modo de convivir (Maturana, citado en Melero, 2018).

Estos autores priorizan, la importancia de construir a través de las intervenciones escolares, espacios que realmente sean formativos. Melero (2018), enfatiza que el origen del aprendizaje es social y que, los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula han de ser cooperativos y solidarios, no individuales ni competitivos, que el aula sea un espacio propicio para la investigación, construcción y transformación de la convivencia.

En Chile, Gallardo (2018), expresa que existe una gran preocupación dentro de la sociedad, para que en las escuelas existan ambientes seguros y de sana convivencia, y determina como prioridad la convivencia, con el fin de cumplir con la responsabilidad de generar ambientes propicios para que los estudiantes que cursan la educación básica alcancen un desarrollo integral.

Hoyos, Espino & García (2012), en un trabajo realizado para determinar el logro escolar en México, llegaron a la conclusión de que uno de los factores que influyen significativamente en los logros cognitivos de los estudiantes, es la calidad del ambiente escolar, lo cual es una variable que da cuenta de la importancia y valor de entender y atender este aspecto dentro de los programas. De manera contrastante la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) en el año 2013, reportó que el 40 % de los alumnos en primaria y secundaria en México son víctimas de algún tipo de violencia escolar (Carrillo, 2015).

Siendo conscientes de la relevancia y necesidad de tener programas bien articulados y fundamentados en educación afectiva y sexual, en México, la SEP (2018) ha manifestado la necesidad de atender la dimensión socioemocional a través del Programa Nacional de Convivencia Escolar, ya que existe una relación muy estrecha entre el aprendizaje y el acoso escolar, razón por la que se justifica la preocupación de atender a esta dimensión de la persona, que además del impacto entre ambos, se manifiesta con baja autoestima, ansiedad o depresión, regulación de la conducta, ausentismo escolar, lo cual repercute directamente en la forma de interactuar con los demás y en la capacidad para solucionar conflictos de forma pacífica. (SEP,2018).

Para dar atención a lo anterior, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Básica, en el marco de la Política Nacional para una Escuela Libre de Acoso, creó el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE) 2018-2019, con la intención de favorecer el establecimiento de ambientes propicios para una convivencia

armónica, pacífica e inclusiva que colaboren a prevenir situaciones de abuso, de acoso escolar en las escuelas de educación básica, y que posibiliten a su vez al aprendizaje. (PNCE, 2018-2019, p.5).

La escuela continúa poniendo como prioridad el desarrollo de las habilidades cognitivas y motrices antes que el desarrollo socioemocional, porque hasta hace poco tiempo se consideraba que le correspondía más al ámbito familiar que al escolar, o que la personalidad de cada individuo determinaba la manera de expresar sus emociones y vivencias. No se consideraba que estas dimensiones del desarrollo pudieran ser fortalecidas y ejercitadas en la escuela de manera explícita. “Investigaciones recientes confirman cada vez más el papel central que desempeñan las emociones, y nuestra capacidad para gestionar las relaciones socio afectivas en el aprendizaje” (SEP, 2018, p. 517).

En esta búsqueda por ofrecer al alumnado la excelencia de una educación integral, se ha pensado en implementar un proyecto institucional, que aporte nuevas habilidades y competencias que complementen su desarrollo personal, emocional y espiritual de los estudiantes como lo establece la pedagogía ignaciana.

1.2 El problema de la falta de fundamentación del programa de afectividad y sexualidad en una institución de educación básica

Como contexto nos referimos a una institución educativa privada, jesuita, de prestigio y arraigo en la sociedad de Guadalajara, fundado en el año de 1906, que se ha caracterizado por ser un colegio progresista con conciencia y compromiso social, por fomentar el pensamiento crítico, la toma consciente de decisiones, así como la inclusión y el respeto. Tiene como ideal formar hombres y mujeres competentes en todas las dimensiones del ser humano, no sólo en el ámbito académico. La dimensión afectiva en particular es muy importante desde la propuesta de la pedagogía ignaciana, ya que enfatiza el cuidado de la persona, su autoestima y auto concepto. Esta pedagogía se inspira en la espiritualidad de Ignacio de Loyola, la cual es la línea conductora de formación directa, y sobre ella se sustenta todo el trabajo de acompañamiento a los alumnos.

Es un colegio que ofrece a sus alumnos una formación integral, que incluye dentro de sus actividades cotidianas, además de la formación académica y espiritual que lo caracteriza, el fomento del arte, la cultura, el deporte, y actividades específicas de formación social. Estas actividades de formación social implican que los alumnos se involucren en otros contextos y puedan tomar conciencia de otras realidades. Se busca que sus estudiantes aspiren al magis ignaciano, que es querer buscar y optar por algo mejor.

En la institución, hubo un cambio en los lineamientos institucionales respecto a la formación, los que tomó desprevenidos a los formadores, sin tener certeza ni claridad sobre los fundamentos de

la nueva propuesta, y por esta razón se consideró que era una necesidad emergente revisar los contenidos, enfoques y fundamentos teóricos de sus programas de afectividad y sexualidad. Ante esta necesidad se partió de la realización de un diagnóstico, en el que se emplearon varias herramientas, entre ellas el “árbol de problemas”, entrevistas, lluvias de ideas y a partir de ellas se concluyó, que la necesidad primordial era la construcción de la fundamentación y sistematización del programa de afectividad y sexualidad.

El equipo de formación ignaciana de la primaria (conformado por 7 maestros formadores), es responsable de elaborar los programas anuales de la materia de Formación Ignaciana (FI) y de implementar el subprograma de afectividad y sexualidad en cada uno de los grados de primaria. Desde hace muchos años ha sido parte de los encargos del equipo de FI impartir esos temas, y desde el año 2014 los programas no habían tenido cambios significativos, pero en el año 2018, el programa sufrió un fuerte ajuste en sus contenidos, debido a que se desvinculó de los temas que tuvieran que ver con el abuso sexual y adicciones. Estos cambios causaron problemas a los maestros formadores, al tener que desarrollar y adaptar la nueva propuesta en sus programas, sin tener las bases teóricas del nuevo programa.

Se planteó por petición de la dirección una nueva propuesta en el ciclo escolar 2018, de manera inesperada y rigurosa, para aplicarse a los programas de afectividad y sexualidad. La nueva propuesta estaba basada en los autores: Zubiri, que proporcionó el fundamento antropológico, Domínguez Morano S.J. para la justificación desde el deseo pulsional y fundamental, Marciano Vidal del lado moral de la iglesia y Melloni S.J. respecto al deseo esencial de Dios.

Con estas concepciones de los autores, poco entendidas y sustentadas, se justificaron y ajustaron de manera forzada la mayoría de los contenidos existentes de los programas de los diferentes niveles. Se puede apreciar en los comentarios de los formadores que no se realizó un proceso de transición de la manera más adecuada, como lo señalan en las entrevistas realizadas.

Grace refirió al respecto: “no se puede pretender que todo un programa vigente, se traduzca a las nuevas posiciones teóricas que se piden para reestructurar un programa”. *Sandy* comentó: “fue muy abrupto el cambio, todavía no me queda claro si los contenidos que incluí son los correctos, desconocía el programa anterior y aparte me piden hacerle cambios, no sé cuáles conceptos defender y cómo integrar los otros”. *Alis* mencionó: “No me queda claro, porque partimos de esos autores que ni entendemos, creo que dan respuesta a los programas de las secciones mayores, pero para nosotros (primaria) no creo que sean los adecuados, ni tampoco los únicos que pudieran servirnos de referencias” (entrevistas referidas *Diario #0, CoP 3-03-20*).

Los comentarios anteriores permiten observar que el cambio de programas y de contenidos se realizó sin tomar en cuenta las necesidades y los niveles de preparación en el personal encargado

de laborar y operar dichos programas, ya que fueron muy filosóficas las exposiciones que se dieron al socializarlo con todos los miembros implicados.

La percepción de algunos formadores es que se realizaron cambios sin tomar en cuenta las edades evolutivas de los alumnos, un ejemplo es lo que comenta *Roberto*:

“me ha tocado ser parte de varios cambios de los programas en la sección de preparatoria, y la naturaleza de una sección y otra es muy diferente, por lo que no entiendo porque pretenden establecer los mismos criterios para todos, sin tomar en cuenta las etapas evolutivas en que se encuentran nuestros alumnos, nos convendría dejar los contenidos completos para FI” (entrevistas referidas *Diario #0, CoP 3-03-20*).

Los programas de FI fueron modificados por considerar una necesidad relevante el impartir ciertos temas propios de la afectividad y sexualidad, desde un marco con referencia espiritual, que se impartiría desde las clases de FI, y que permitiera a los formadores dar un acompañamiento más cercano y humano a los estudiantes.

Los contenidos por lo tanto quedaron divididos, por un lado, vistos desde la parte espiritual y afectiva, y por otro, como parte del proyecto académico en el que intervendrían como responsables los psicólogos del grado y los maestros titulares. En esta nueva distribución de los temas de prevención de abuso y acoso sexual, la función y participación de los formadores de (FI) quedó meramente como acompañantes en el momento de impartir esos contenidos a los alumnos, con el fin de mantener los mismos acuerdos y líneas formativas.

Por otra parte, los mismos formadores reconocieron que faltaba capacitación para manejar con mayor profundidad los contenidos que se imparten; que existe falta de presupuesto para renovar materiales, lo que ocasionó que se limitaran a la búsqueda de recursos comunes, por no conocer sitios más especializados (entrevistas referidas *Diario #0, CoP 3-03-20*).

Se hizo evidente la necesidad de revisar la transversalidad en las nuevas adecuaciones y el continuo educativo, analizando la progresión de los contenidos en cada nivel, pues se reflejaba desvinculación entre un grado y otro. Esta preocupación se aprecia en los comentarios de los formadores:

Sandy, una de las formadoras, comentó: “¿Quién va a revisar que haya un hilo conductor entre todos los grados y secciones? Se precisó desde el grupo que se requiere unificar criterios y conceptos”. *Alis* comentó: “Hará falta revisar también las tablas de contenidos y ponderaciones de los contenidos que ya tienen muchos años sin modificarse, aprovechando este movimiento de los programas (entrevistas referidas *Diario #0, CoP 3-03-20*).

No se había verificado que todos los temas que se integraron desde los autores (la propuesta antropológica de Zubiri, la justificación fundamental del deseo de Domínguez Morano, y la justificación referente al género de Marta Lamas), coincidían con las categorías que se establecieron por la institución, las cuales son: ser humano- autoconcepto, deseo, alteridad, discernimiento, madurez y dentro de ésta, la sublimación en cuanto a las adicciones.

Estas categorías fueron traducidas por los formadores de la primaria a un nivel más sencillo de identificar para ellos: autoconcepto-autoestima, género, respeto y madurez. Tampoco se había revisado si todos los contenidos que se integraron en sus programas formaban parte de estas categorías.

El problema identificado por el grupo de formadores de la primaria fue la falta de fundamentación y sistematización del programa de afectividad puesto en práctica en la sección de primaria y se consideró que de no atenderse podría tener los siguientes efectos:

Para los docentes formadores:

Un efecto es la desmotivación, pues tienen la percepción de volver a empezar cada año, ya que no se ha consolidado el programa, y existe inseguridad para abordar algunos temas, por falta de conocimiento y formación. El conocimiento que cada uno posee no se comparte y no se cuenta con seguimiento ni evaluación de la nueva propuesta y sus resultados, además que los conceptos clave son muy abstractos para la edad de los alumnos.

Para la institución:

El programa está incompleto y desvinculado entre secciones y entre un grado y otro. Existe la sensación de riesgo de perder el conocimiento y las prácticas exitosas al no estar sistematizado, y eso ocasiona descontento por parte de los docentes al sentir que no avanzan en sus programas ni en su preparación.

Para los alumnos:

Existe el riesgo de no recibir la información y formación necesaria que dé respuesta a sus necesidades (entrevistas referidas *Diario #0, CoP 3-03-20*).

Por otra parte, se cuenta con conocimientos significativos de manera tácita, pero no hay materialización ni socialización de dichos conocimientos, ya que se encuentran individualizados y concentrados en pocas personas, lo que abre la brecha para distribuirse en el resto de los miembros de la misma área. Un factor que se suma a la problemática encontrada, son los efectos académicos que sufrieron los programas al separarlos del contenido SEP, y el quedar a la espera de la nueva propuesta de la Secretaría de Educación que no se sabe cuándo se dará a conocer.

Al rehacer sus programas cada maestro, se hizo evidente la falta de un hilo conductor y la transversalidad en la progresión de los contenidos en cada grado, así como la carencia de

fundamentación teórica y de los recursos didácticos que se emplean para apoyo de las clases. Lo anterior puede observarse representado de manera gráfica en el árbol de problemas que se presenta a continuación.

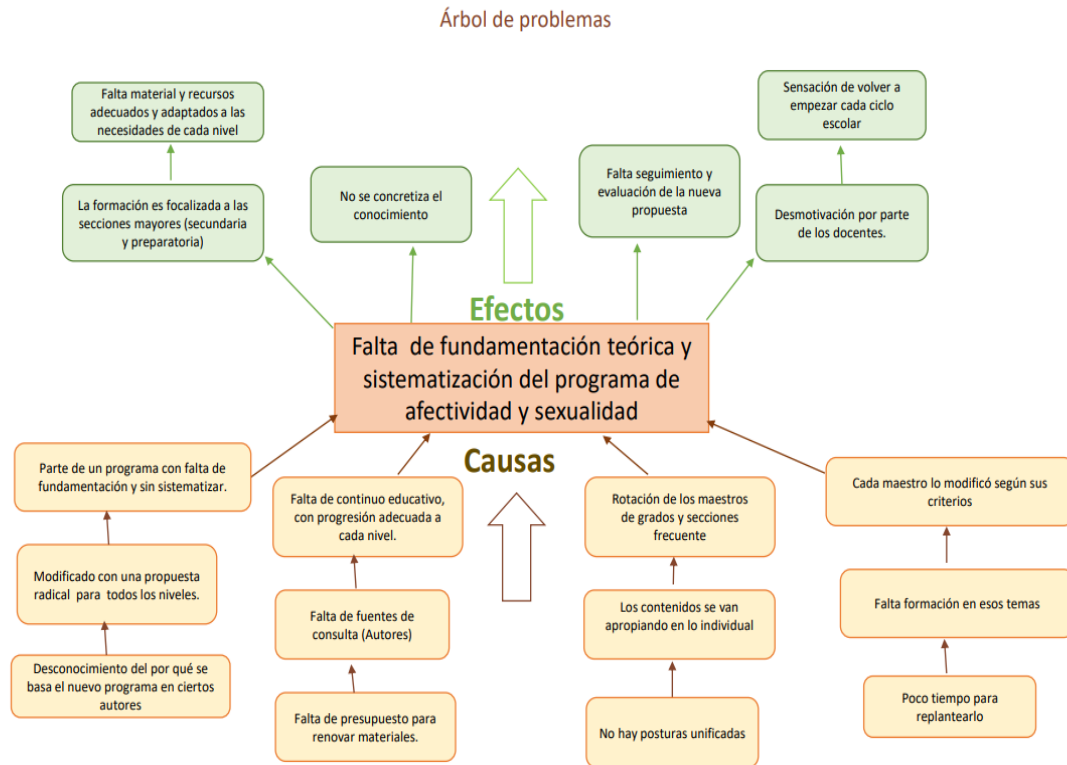


Figura 1 Árbol de problemas.

Se considera viable realizar la fundamentación y sistematización del programa de afectividad y sexualidad desde un proceso de gestión del conocimiento, ya que es una necesidad compartida por los formadores y existe el conocimiento y recursos humanos necesarios para atenderlo.

1.3 Mapa de conocimientos

Para realizar un proceso de gestión del conocimiento, el primer paso después de definir el problema es realizar el mapa del conocimiento de la organización para conocer cuál es el estado de este y qué requerimientos o necesidades se tienen para lograr el objetivo.

Los mapas de conocimiento son una herramienta gráfica y visual que permite dar cuenta de dónde y cómo se encuentra el conocimiento dentro de una institución. (d'Alós-Moner, 2003, p.317).

Este mapeo se llevó a cabo a través de entrevistas, reuniones con las personas implicadas en el proyecto, lluvias de ideas y análisis FODA. Lo anterior permitió comprender de manera más clara, la línea de acción que se busca para la mejora del proyecto del programa de afectividad y sexualidad.

Esta institución tiene definida en su misión y visión, potencializar a la persona en todas sus dimensiones, por lo tanto, se ve conveniente hacer referencia a la línea institucional en congruencia con lo que se busca dentro de la intervención.

Misión

Esta institución es un colegio de la Compañía de Jesús que forma personas según el modelo de la fe cristiana: libres, competentes, equilibradas espiritual y psicológicamente, abiertas al mundo, en diálogo con la realidad, comprometidas con la justicia y con el servicio generoso a favor de los más necesitados. Para construir un mundo más fraterno promovemos, a través de nuestro proyecto educativo, la formación del ser humano en todas sus dimensiones.

Visión

Formar a la persona concreta de hoy, a partir de la comprensión cristiana del hombre como un ser abierto a los demás y con posibilidad para desarrollar todas sus potencialidades a la luz de su encuentro con Dios y el compromiso con su prójimo, para que de esta manera sea capaz de en todo amar y servir.

El colegio concibe la calidad como el logro de la excelencia en la formación integral de sus estudiantes. Busca formar personas libres que sean sensibles ante su realidad, que conquisten altos niveles de aprendizaje académico, en una experiencia espiritual reflexiva de fe, en compromiso para la construcción de una sociedad más justa. Para ello, la institución aspira a ser una comunidad educativa coherente con la identidad ignaciana, que desarrolla una gestión adecuada de los recursos, el encuentro, la comunicación y el acompañamiento.

Los aspectos anteriores se toman del proyecto educativo explicitado en la página institucional.

¿Dónde está el conocimiento?

Dentro de la institución existe mucho conocimiento, pero este se encuentra en diversas formas y fuentes. Dentro de los repositorios institucionales, se encuentra el manual de la planeación estratégica de la institución, los lineamientos generales de la misma, los documentos de la compañía de Jesús que ofrecen la fundamentación de la pedagogía ignaciana, documentos de los ejes transversales, el manual de protocolo de prevención de acoso y abuso, programas de afectividad y sexualidad sistematizados de varios años atrás de todas las secciones, y una carpeta electrónica con documentos de la fundamentación de la nueva propuesta, la mayoría de ellos sin referencias bibliográficas.

En la planeación estratégica proyectada para el 2019-2021 se encuentra incluido el proyecto para fundamentar el programa de afectividad y sexualidad a partir de la decisión consensuada que tomaron los psicólogos del área y la dirección de FI.

Una parte del conocimiento existente sobre los programas de afectividad y sexualidad del colegio, se encuentra sistematizado en diferentes repositorios dentro de la institución, pero también se encuentra disperso en cada formador porque cada uno tiene conocimiento tácito acerca de cómo ha impartido estos temas a lo largo de los años. A continuación, se presenta un esquema con el mapa de conocimiento identificado.

Tabla 1 Mapa de Conocimiento

Mapa de conocimiento				
Conocimiento Necesario	Fuentes de información (¿quién tiene el conocimiento? o ¿dónde está?)		Formato (¿En qué forma está el conocimiento? Tácito Explícito en: papel, archivos electrónicos	¿Qué falta?
	Actores	Documentos		
Teorías de afectividad y sexualidad desde el fundamento antropológico, cristiano y social	*Algunos miembros de FI interseccional	*Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos *Bibliografía	*Explicitación de la fundamentación teórica
Principios conductores de la afectividad en el colegio	*Una parte del personal que ha tomado el diplomado ignaciano y algunos formadores	*Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos	*Compartirlo y hacerlo explícito Fundamentación desde la pedagogía ignaciana, cura personalis
	* Algunos miembros de FI interseccional, CGA, OE	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos *Documentos impresos	* Socializar y unificar entre los formadores y los OE de cada sección, los principios conductores de la afectividad, y la manera concreta de abordar los conceptos
Discernimiento	* Algunos miembros de FI interseccional	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos *Bibliografía	* Explicitación de la fundamentación desde la pedagogía ignaciana, discernimiento Ignaciano (E.E.)
Autoconcepto	* Algunos miembros de FI interseccional	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos *Bibliografía	* Explicitación de la fundamentación desde la pedagogía ignaciana y la Afectividad

Consentimiento	* Algunos miembros de FI interseccional	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos	* Explicitación de la fundamentación desde la pedagogía ignaciana, discernimiento Ignaciano (E.E.)
Alteridad	* Algunos miembros de FI interseccional	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos	* Explicitación de la fundamentación desde la pedagogía ignaciana, de Morano, Kapuchinsky y Martha Lamas
Etapas evolutivas/ Características de los alumnos	* Algunos miembros de FI primaria	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos *Bibliografía	*Explicitación y conocimiento sobre las dimensiones de la persona, desde la sexualidad, y desde la propuesta de la pedagogía ignaciana. Capacitaciones especializadas en los temas y contenidos de afectividad y sexualidad, etapas evolutivas
Elaboración de objetivos y desarrollo de programas	* Miembros de la CGA, y algunos miembros de FI primaria	* Repositorio Institucional	*Tácito y explícito *Archivos electrónicos	*Explicitación. * Capacitación para saber redactar objetivos y componentes de un programa. *Redactar objetivos de acuerdo a sus programas
Necesidades de los alumnos	* Algunos miembros de FI primaria, CGA.	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos *Bibliografía	*Explicitación de los contenidos que den respuesta a las necesidades detectadas en los alumnos
Articulación de diferentes programas	*Formadores de primaria y miembros de CGA de la sección	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos	* Explicitar y profundizar en los contenidos de los programas y necesidades para poder graduarlos y articularlos Revisar que los objetivos den respuesta a los contenidos que se van a incluir
Recursos y guías desarrolladas	*Formadores de primaria y miembros de CGA de la sección	* Repositorio Institucional	*Tácito *Archivos electrónicos *Documentos impresos	* Revisar, evaluar y sistematizar con formalidad los cambios que se hacen a los programas * Sugerencias de recursos didácticos innovadores

Aunque hay conocimiento explícito en manuales y programas sistematizados en repositorios, ese conocimiento no está socializado de manera suficiente y existe desconocimiento del nuevo personal que se ha incorporado a la institución. Por otra parte, existe una gran cantidad de conocimiento tácito que cada uno de los diferentes maestros formadores ha adquirido y desarrollado a través de años de experiencia y el cual es necesario explicitar.

Después de elaborar el mapa del conocimiento se identificó la carencia de la fundamentación teórica, desde lo antropológico, espiritual y social y se reconoce la necesidad de explicitar o adquirir conocimiento en los siguientes aspectos:

- Hace falta conocimiento respecto a las propuestas teóricas que se están proponiendo.
- Falta realizar una revisión de los programas y sus contenidos, y el conocimiento pedagógico sobre la elaboración de programas.
- Uso de las Tics y otros recursos.

Una vez identificado el conocimiento existente en la organización, las fuentes donde se ubica, y el conocimiento que hace falta para atender la necesidad identificada, se determinó un objetivo plausible.

1.4 El objetivo de la intervención

El problema identificado es la falta de fundamentación y sistematización del programa de afectividad en una escuela privada. Para atenderlo se parte de una hipótesis de acción.

Las hipótesis de acción son propuestas para resolver un problema que se plantea. Son ideas que guían, orientan, sugieren cierta ayuda para solucionar el problema, y a partir de ellas se elabora un plan de trabajo que se llevará a cabo para mejorar el problema señalado, mediante acciones que se irán revisando, retroalimentando y evaluando durante el proceso del proyecto (McKernan, 2001).

Con base en lo referido se ve factible realizar esta intervención y se parte de realizar un proceso de análisis colegiado a través de una comunidad de práctica, en donde los formadores podrán fundamentar teóricamente y reformular la mejorara en sus programas, para desarrollar las competencias afectivas acordes a las necesidades de los alumnos, y sistematizar los contenidos de los mismos.

De lo anterior se deriva el objetivo central de este proyecto:

“Fundamentar y sistematizar un programa de afectividad y sexualidad en la primaria de una escuela privada, a través de un proceso de gestión del conocimiento, para sustentar la línea teórica y pedagógica de los formadores con el fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes”.

En la siguiente figura, a través de un árbol de objetivos se presenta el objetivo de la intervención, los medios y los fines por lograr.

Se presenta en la siguiente figura el árbol de objetivos:

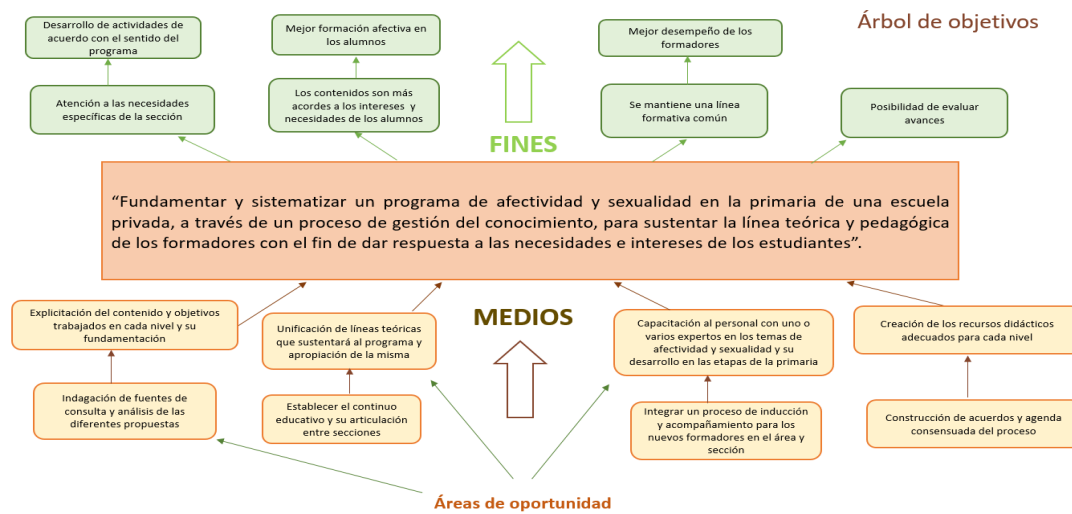


Figura 2 Árbol de Objetivos

Para lograrlo se implementarán los siguientes medios:

- Construcción de una comunidad de práctica que permita explicitar y socializar los conocimientos tácitos de las maestras formadoras, y facilitar espacios de reflexión y discusión de los temas de trabajo ofreciendo recursos (lecturas, charlas o capacitaciones externas en caso necesario). Esta es una de las grandes tareas para el aprendizaje organizacional que tiene la institución.
- Dar acceso a fuentes y recursos bibliográficos para construir la justificación de lo que se propone.
- Unificación de la línea teórica que sustenta al programa. Establecer el continuo educativo entre los niveles de la primaria y la vinculación intersecciones además de la innovación de los recursos didácticos.
- Capacitaciones con especialistas en el tema para la formación de los docentes formadores.

Al realizar las acciones anteriores se podrá alcanzar el objetivo central además de los objetivos parciales planteados como son: el tener contenidos acordes a los intereses y necesidades de los

alumnos, un mejor desempeño docente, mantener una línea formativa en común, desarrollo de actividades de acuerdo con el programa y una mejor formación afectiva para los alumnos.

Los programas de afectividad y sexualidad de los seis grados constan de 10 a 12 sesiones, las cuales son impartidas a lo largo del ciclo escolar dependiendo de la pertinencia con los programas propios de Formación Ignaciana, los cuales se entrelazan y se llevan a la práctica como uno solo. Se pueden manejar bloques de 4 sesiones continuas o más, y las restantes se dan en otro periodo del ciclo escolar. Dichas sesiones están pensadas para que puedan impartirse como temas independientes, o por bloque completo.

1.5 Aspectos éticos

Todo proyecto de intervención requiere considerar aspectos éticos para salvaguardar los derechos y dignidad de todos los participantes. En este proyecto se ha puesto especial atención en la ética de la responsabilidad y del cuidado en cada herramienta que se utilizó para recabar los datos.

La investigación social, hace referencia al consentimiento informado, como el resultado normado del proceso de revisión de los aportes de los diversos códigos, declaraciones e informes internacionales, de esta manera el proceso de consentimiento informado protege a la persona de su libertad de elección y respeta su autonomía (Aguilera et al., 2007).

En atención a lo anterior, en el presente proyecto se les informó a los participantes, con toda claridad y honestidad la finalidad de la información aportada y se aseguró la confidencialidad de sus datos. En el documento se utilizan nombres ficticios, con el fin de cuidar su anonimato, y se aseguró que los datos obtenidos serían resguardados para esta causa.

Atendiendo al principio del cuidado de la dignidad de la persona, se cuidó que el lenguaje empleado en este trabajo no tuviera connotaciones discriminatorias u ofensivas para ningún individuo (Aguilera et al., 2007).

La autora de este trabajo cuidó y fue respetuosa con los participantes en todo momento, y ante las diferentes situaciones, se les reiteró el compromiso de la confidencialidad y el derecho que poseen, para participar o no en el proyecto.

La ética también forma parte en la elaboración del documento, donde se refirieron fielmente las conversaciones, narraciones y resultados que arrojaron los investigados.

Otro aspecto de suma importancia es el cuidado de los derechos del autor, para lo cual se cuidó de dar el crédito a los autores consultados y colocar la cita correspondiente. Para cuidar la validez y confiabilidad de la información, se utilizaron solo fuentes y documentos académicos o artículos arbitrados que garantizan que el contenido fue validado.

CAPÍTULO II.- REVISIÓN DE EXPERIENCIAS Y EL MARCO TEÓRICO DE LA INTERVENCIÓN

Este capítulo trata de la exploración realizada sobre experiencias formativas en el campo de la afectividad y sexualidad, así como de los referentes teóricos sobre los cuáles se sustenta la propuesta de intervención. El capítulo se organiza en dos secciones: en la primera se presenta la revisión de la literatura y de algunas experiencias en el tema de interés, y en la segunda parte el marco teórico con la perspectiva bajo la cual se fundamenta el modelo y línea metodológica que se tomó para llevar a cabo el plan de intervención.

Este último apartado presenta el enfoque de la Afectividad y Sexualidad como área integral del desarrollo humano, vista desde el área de acción de la formación ignaciana, de la cual se desea ampliar la perspectiva y sustentar nuestro programa con la fundamentación tanto de las posturas clásicas, como de propuestas actuales.

2.1 Revisión de las experiencias sobre estudios y programas de afectividad y sexualidad

En este apartado se presenta una revisión de experiencias y propuestas respecto al desarrollo de programas de afectividad y sexualidad implementadas en diferentes contextos y países. Se consideraron como criterios de selección de los estudios y artículos, la actualidad de las propuestas y su aplicación dentro de los sistemas educativos.

Para la búsqueda se consideraron palabras clave y que fueran en la línea del sistema educativo tales como: desarrollo de programas de afectividad y sexualidad, en escuelas, en educación primaria, en diferentes países, con un rango de actualidad de cinco años a la fecha, pero al no encontrar suficiente información se amplió el rango a 10 años, y se encontraron numerosos estudios enfocados al trabajo con adultos y en educación inclusiva, pero pocos realizados con alumnos de primarias regulares que son las edades que nos competen y que quedaran dentro de un marco educativo.

Los estudios, investigaciones y programas que se seleccionaron, coinciden en la necesidad y relevancia de la integración de ciertos valores dentro de los programas de estudios actuales, en los que se hace énfasis en favorecer la dimensión afectiva de los alumnos, en diferentes escenarios, pero con el mismo fin.

Dentro de estos documentos se identifican cuatro diferentes líneas de trabajo: en un primer conjunto de estudios la línea va dirigida a generar información sobre el tema, estos trabajos sirven de apoyo a otro tipo de propuestas que se centran en informar desde el ámbito cognitivo, pero no necesariamente integran la parte socioafectiva; el segundo grupo de trabajos está focalizado sobre el desarrollo de políticas educativas públicas, haciendo énfasis en la modificación de planes y

programas. El tercer conjunto de trabajos resalta la necesidad de la formación en la afectividad y sexualidad favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales en los aprendices, y proponen intervenciones con grupos de alumnos y en algunos casos con las familias. Y el cuarto bloque son estudios con información sobre propuestas con línea religiosa, en la que se enmarca la dificultad que esta línea suma al tema de afectividad y sexualidad.

2.1.1 Estudios que generan información

En el primer conjunto de trabajos su línea va dirigida hacia la generación de información sobre el tema, ya que estas intervenciones sirven y sirvieron de apoyo para otro tipo de propuestas.

Dentro de estas propuestas se encuentra el Proyecto Roma, (Melero, Mancila & García, 2016), es un modelo de educación en valores nacido en Europa en 1990, fue creado por el Doctor Miguel López Melero, basado en la educación inclusiva y en la pedagogía alternativa, que representa lo opuesto del modelo educativo tradicional. Originalmente surge como un proyecto de investigación en España e Italia enfocado en encontrar otras formas para educar exitosamente, y dicha intervención llevó al autor a extender ese modelo educativo.

Los autores del proyecto Roma presentan los conceptos de: inteligencia interpersonal, sensibilidad en el afecto y motivación, como factores básicos que favorecen el surgimiento del trato cordial entre maestro-alumno. Emplearon una metodología cualitativa descriptiva que dio cuenta del grado de afectividad que tenía el alumnado, por medio de un muestreo, en el que consideraron tres criterios de análisis acerca de la afectividad: una fue la motivación por parte del docente, la inteligencia interpersonal del maestro y la sensibilidad del educador.

A través de esa metodología para aprender de otra manera como sus autores refieren, se favorece el aprendizaje cooperativo, mediante la toma de decisiones y desarrollo de estrategias para “aprender a aprender,” por medio de proyectos de investigación y no por planes curriculares ya establecidos, en donde se incorpora a la familia como parte del proceso. A su vez busca que los estudiantes aprendan a pensar, comunicar, sentir, decidir y actuar, en un ambiente inclusivo, donde las diferencias se aprovechan para enriquecer los procesos de enseñanza aprendizaje. En este proyecto las normas no están impuestas, se construyen en el día con día con los alumnos, partiendo de sus propias problemáticas, mediante la reflexión (Melero, Mancila & García, 2016).

En Carolina del Norte, Cifuentes, Gómez & Ortún (2012), analizaron otros programas de apoyo familiar enfocados al mismo objetivo, pero con variantes en sus estrategias de acción, cuya finalidad fue indagar en qué porcentaje de la intervención se veían mayores logros, solo con los alumnos, con los padres de familia, o con ambos, y observaron que los resultados más altos, fueron los que

trabajaron y combinaron acciones a la par con los padres de familia y alumnos. Lo que confirma que la educación afectiva y sexual debe ir de la mano escuela- familia.

Rojas y Zúñiga (2016) describen la realidad social de una institución educativa, haciendo referencia a los efectos negativos que se generan ante la carencia de ese elemento importante en las aulas. Valencia, Páez y Echeverría, y Fiske & Taylor, citados por Rojas (2016) encontraron que los estados de ánimo positivos facilitan el aprendizaje y la práctica, ya que aumentan el auto refuerzo y las respuestas de generosidad, influyendo positivamente a la percepción, el recuerdo, y al aumento del contacto social.

Entre los autores mencionados, hay una constante entre Braidotti, Touriñán, Melero, Rojas y Zúñiga; todos argumentan que no se puede hablar solamente de afectividad de manera individual, porque forma parte de una dimensión social, en la que la interacción personal y la relación con el otro, van formando la línea progresiva de su desarrollo. Para ello, es necesario adoptar una perspectiva integral de la educación y el aprendizaje, que incluya tanto aspectos cognitivos como emocionales y éticos.

En los proyectos mencionados, se refleja la necesidad de abordar la sexualidad dentro de la afectividad, ya que la globalización tecnológica ha ido limitando en muchos escenarios el encuentro con el otro; y concluye que la educación es pieza clave para evitar que sigan afectando de manera tan radical estos fenómenos, especialmente en las vidas juveniles. He aquí la importancia y necesidad de elaborar programas que propicien el desarrollo de estas áreas.

2.1.2 Desarrollo de políticas educativas públicas

Un segundo grupo de trabajos se centra en el desarrollo de políticas educativas públicas, haciendo énfasis en la modificación de planes y programas. En este conjunto se identificaron estudios que enfatizan el manejo de la información como los documentos elaborados por organizaciones mundiales entre ellos la UNESCO, que sustentan la implementación de programas que apoyen la educación afectiva y sexual de los estudiantes de diversas edades. Estos documentos fundamentan la construcción de políticas públicas, tales como los trabajos respaldados en las recomendaciones de la (OMS) y otras instancias, de los cuales surgieron nuevas propuestas, y políticas educativas. Un ejemplo en México es el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), 2018-2019 (Melero, Mancila & García, 2016).

Dichos proyectos coinciden en la necesidad de implementar en sus programas las competencias necesarias para promover una educación afectiva y sexual más informada, contextualizada, científica e inclusiva, que permita desarrollar en el alumnado conocimientos, valores, actitudes y habilidades para una vida plena y responsable, con sentido del otro; proporcionándoles, herramientas útiles para su formación que les permita conocer y comprender el manejo de sus

emociones, construir su propio autoconcepto, aprender a cuidar del otro en la manera en que se relacionan y comunican, y en la conciencia para la toma de sus decisiones.

En este sentido el Programa Nacional de Convivencia Escolar (PNCE), apoya y favorece a la calidad educativa, pues impulsa propuestas e iniciativas para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, enfatizando el trabajo con los padres de familia y tutores, para construir una convivencia respetuosa, de no violencia acorde con los derechos humanos, promueve una educación integral para los alumnos menores y los adolescentes, con el fin que se valoren, se respeten a sí mismos y a los demás, reconozcan y expresen sus emociones, aprendan a resolver conflictos de manera asertiva, mediante el diálogo y la búsqueda de acuerdos y que sean personas autónomas, capaces de interiorizar y de respetar las reglas, así como de enfrentar los desafíos y las situaciones que se presentan con la convivencia diaria (SEP, 2018).

El marco del PNCE señala que el clima de convivencia en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los alumnos. La política educativa de PNCE coincide con los objetivos del proyecto Roma y Viviendo en Familia, aun cuando el PNCE no está enfocado en niños maltratados explícitamente, como los otros dos programas, sí busca prevenir el maltrato infantil y coincide en la intención de fomentar una sana convivencia y acompañamiento entre los padres de familia, alumnos y docentes.

Por otra parte, en Chile, a raíz de los movimientos estudiantiles del año 2012, se realizaron modificaciones a sus planes y programas educativos, con lo cual el gobierno puso a disposición de las instituciones educativas, siete programas de educación sexual, con la aspiración de disminuir la tasa de embarazos en adolescentes, retrasar la actividad sexual en los jóvenes, además de formar e informar a los alumnos con el fin de promover la responsabilidad y libertad de sus decisiones, esto respaldado por el Ministerio de Educación. Es una constante en los diferentes escenarios el crear instrumentos de prevención y formación en los estudiantes de todas las edades.

En Costa Rica, Retana (2019) realizó un estudio titulado “Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica, para alumnos de primaria y los primeros años de secundaria”. El estudio se basó en el análisis de los programas de estudio del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica (MEP), que fueron revisados considerando las normativas sociales, los contextos en que éstas se proponen y, la política de la línea educativa que rige. Los programas develan un esfuerzo de las autoridades por conciliar las posiciones a veces confrontadas, sin embargo, esos esfuerzos por conciliar no siempre resuelven los conflictos sociales que los originaron, ya que siguen existiendo posturas contrarias en dichos temas.

Retana (2019) habla de los deseos, tema que se quiere incorporar en los programas actuales, y que también se ha considerado en esta institución privada; este es un ejemplo claro de los contenidos

que todavía son censurados por la misma sociedad y se integran con los límites que la misma política va marcando, desde el marco del conocimiento y saberes que regulan su vida, y vistos desde el plano meramente cognitivo y no sensitivo. “Toda pulsión sexual que no resulte socialmente constructiva desde el punto de vista óptimo ilustrado, resulta de una peligrosidad que exige pedagogización” (Retana, 2019, p.147). Los nuevos programas requieren de una formación que vaya más allá del deseo instintivo del que se tenía referencia antiguamente, y que prepare a los estudiantes en el reconocimiento, la aceptación y la reflexión, de los deseos profundos en todas sus expresiones.

Paralelamente se analizó en el estudio de Retana (2019), la manera en que los diversos proyectos y hasta las acciones simples van condicionando y limitando los contenidos de los programas. Se enmarcan las posturas sociales, religiosas y culturales del país, así como las nuevas leyes que se están adoptando en varios lugares del mundo con referencia al género y a la diversidad. En este documento se hace referencia a la divergencia política surgida por la parte conservadora y los que están a favor del cambio y de ir modificando las leyes al respecto.

2.1.3 La necesidad de la formación en la afectividad y sexualidad

El tercer conjunto de trabajos está enfocado en la formación de la afectividad y sexualidad, trabajando el desarrollo de habilidades socioemocionales en los docentes.

El programa llamado “Viviendo en familia”, elaborado por Cifuentes (2012), estudió en Carolina del Norte, el resultado de 543 casos entre los años 2008 y 2010. Dicho programa busca apoyar el rol que ejercen los padres de familia, para evitar que los niños vivan situaciones de maltrato, abandono o negligencia o sean testigos de violencia en sus familias. Aunque no sea la realidad de los alumnos en la institución privada donde se realizó esta propuesta de intervención, se considera de suma importancia tomar en cuenta las medidas que proponen dichos estudios, y algunos contenidos que coinciden con los incluidos en nuestros programas como medidas preventivas y líneas claras de acción, para disminuir los índices de maltrato infantil y abuso.

En el programa de Cifuentes también se evaluó a las familias de manera individual para ver la pertinencia de dichos programas, sus fortalezas, debilidades y oportunidades. Con los resultados obtenidos se trazaron planes de intervención para las diferentes necesidades, que se fueron evaluando y modificando según los procesos, en las llamadas “reuniones de logro”. Se utilizaron cuestionarios electrónicos que reúnen información descriptiva de la muestra y una escala de evaluación (NCFAS) que incluye entrevistas, cuestionarios y diagramas, entre otros instrumentos. Un elemento presente en los programas destacados fue la adecuación de las intervenciones de acuerdo con las necesidades reales de los niños y sus familias, en todos se tomó en cuenta el contexto para de ahí partir.

En México, la SEP (2017) incluye dentro de los Aprendizaje Claves el desarrollo de habilidades socioemocionales para lograr una Educación Integral y refiere que:

La educación socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética (SEP,2017, p.518).

Dentro de los Aprendizajes Claves de sus programas, la SEP incluye el componente emocional y de manera explícita hace alusión al problema de acoso escolar. El problema actual que se vive entre el alumnado de todos los ambientes escolares, llámese abuso o acoso, ha obligado a que la educación reoriente el curso, y vuelvan a mirar al individuo como ser integral, en todas sus áreas. Para ello, se promueve la educación afectiva y sexual, que provee de herramientas que ayudan en la prevención de conductas de riesgo. De ahí la necesidad de dedicar el tiempo necesario al aprendizaje y a la reflexión orientadora que favorezca el conocimiento de uno mismo, la autorregulación, el respeto hacia los demás, y la aceptación de la diversidad, ya que de ello depende la capacidad para valorar la democracia, la paz social y el estado de derecho (SEP,2017).

En el apartado anterior se habla de la educación socioemocional, y hay un punto en que se hace referencia al impacto que tiene el ambiente escolar sobre el aprendizaje, mismo aspecto que considera y coincide completamente con el Proyecto Roma (Melero, Mancila & García, 2016).

López Díaz (2015), en su estudio “Diseño, Desarrollo e Implementación de un Programa en Educación Afectivo Social en Educación Primaria”, tiene como foco el desarrollo de las emociones; parte de favorecer los siete tipos de inteligencia que Gardner (1995) propone para favorecer un aprendizaje y un desarrollo integral, enfatiza también el uso y apropiación del lenguaje adecuado para familiarizarse con las emociones. En su estudio presenta ampliamente una fundamentación teórica en los ámbitos relacionados con la educación socioemocional. Concluye con la importancia de incluir el clima afectivo relacional en todos los programas educativos para favorecer a un adecuado aprendizaje y formación integral de los alumnos (López Díaz, 2015).

En dicho programa se enfatiza la importancia de atender las cuestiones emocionales, de cuidar que el lenguaje que desea introducir y socializar sea claro, tanto para los docentes como para los alumnos, que la interpretación y comprensión de los conceptos sea la misma. Otro factor al que hace referencia y es importante resaltar es la objetividad con la que se deben abordar las emociones cuando se deseen evaluar o medir, pues el deseo de aceptación social puede provocar que los alumnos respondan a lo que suponen que se espera de ellos, a lo que está establecido como bueno, y no a la emoción que sientan de manera real, por temor a la desaprobación (López Díaz, 2015).

Dentro de estos trabajos se rescatan algunos de los elementos en lo que se han ido basando las autoridades que tienen que ver con los programas de educación en el ámbito de la afectividad y sexualidad, con el fin de dar respuesta a una realidad que demandan las nuevas generaciones de información más actual, de educación en valores, de conocimiento de sí mismo y del otro, de las consecuencias de la desinformación y falta de toma de conciencia en su actuar con respecto a la sexualidad y lo que implique de decisiones de vida. Por esta razón se consideran dichos estudios en la propuesta de este plan de intervención.

2.1.4 Las propuestas religiosas en la formación afectiva y de la sexualidad

Un cuarto grupo de trabajos están focalizados sobre los estudios y resultados obtenidos dentro de la línea religiosa, y las implicaciones que tiene dicha información en cuanto a la claridad y restricciones para trabajar ciertos temas con los estudiantes. Se hace referencia a la necesidad de educar a los alumnos acorde con las necesidades actuales, pero con la limitante que la rigidez moral puede afectar a la libertad de educar en la toma de decisiones, y el manejo un tanto manipulado de ciertos conceptos como se refiere en el estudio realizado por Luquis et al (2004), en aspectos claves para la formación docente y actitudes en cuestiones de sexualidad.

Siguiendo esta línea, Montero, Dois, Domínguez, Valverde & Bicocca (2017), realizaron un estudio en Chile denominado “La educación sexual: un desafío para la educación católica”, en el que participaron ocho colegios como muestra para la intervención (clase alta, media y baja). Los principales conflictos que encontraron en la educación sexual en los colegios católicos, según Montero y sus colegas, fueron: la rigidez de los principios de la doctrina católica, contrario a la realidad de las vivencias de los alumnos, el ambiente social erotizado y antagónico a los valores cristianos, a las creencias y tradiciones familiares que atañe igualmente a los docentes. También se encontraron con ciertas causas y condiciones, como son la falta de participación en las familias y la inercia de delegar toda la responsabilidad de este tema a la escuela, así como la dificultad de impartir esta materia por falta de tiempos destinados a ella, falta de fundamentos y de profesores capacitados.

Señala que la educación sexual desde la perspectiva de los valores católicos debe apostar a transformar la visión de los individuos a través de una renovada educación integral, considerando la inclusión y la equidad, como base principal para atender la diversidad cultural en la educación básica. En este documento coincide con Retana (2019), en la necesidad de implementar programas de educación sexual dentro de la educación católica.

Montero (2017), en este mismo estudio de “La educación sexual: un desafío para la educación católica” menciona que en los programas de sexualidad se pueden encontrar argumentos como si verdaderamente se estudiara a profundidad la sexualidad, incluyendo hasta los paradigmas

religiosos que pueden confundir, ya que aparentemente van teniendo más apertura cada día en ciertos temas; pero la realidad es que sigue habiendo limitaciones muy marcadas en los contenidos y competencias que se consideran necesarios e importantes, debido a la resistencia existente de ciertas creencias moralistas.

Así mismo, en el programa de educación sexual de Montero (2017), se reconoce que los profesores requieren capacitación, reflexión profesional y un aprendizaje continuo entre pares, para incorporar un análisis de sus acciones y programas, y revisar metodologías que les permitan reestructurar sus prácticas; para lo cual formaron comunidades profesionales de aprendizaje. Los estudiantes lideraron procesos de aprendizajes, a la par que lo hacían los docentes. Se desarrolló una etapa de acompañamiento y formación con instituciones especializadas en la temática, para todos los implicados.

En el estudio se señala que existía el temor por parte de los docentes a estar haciendo algo mal, de estar equivocados, a no estar actualizados, y referían que los estudiantes estaban muy bien informados, lo que hacía que los profesores temieran no estar a la altura en cuanto a conocimientos necesarios o al léxico adecuado. Dentro de las recomendaciones que hacen al final del estudio de Montero, es que las instituciones deberían poner más atención en fortalecer las políticas institucionales de retención del personal, y valorar el intercambio de conocimiento y reflexión sobre la práctica entre sus integrantes; estos dos últimos puntos coinciden con las necesidades de la propuesta para esta Institución.

Desde otro enfoque (Luquis et al., 2004), la religión crea comunidades en las cuales se comparten valores que se ven reflejados en la conducta, y a través de la espiritualidad se puede encontrar el sentido a la existencia, lo cual de alguna manera condiciona y afecta en la toma de decisiones y en el comportamiento humano. El reto de la doctrina católica como lo refiere Mc-Kinney y Sullivan, en (Montero et al., 2017) no puede quedarse solamente en las ideas, el reto está en ponerlas en práctica; Regnerus, refiere que la dimensión sexual es relevante para todo tipo de religión, pues está incluida dentro de sus doctrinas y el respeto es presentado como un supuesto para poder entender y adquirir los valores que se intentan integrar y transmitir en los programas, citados en (Montero et al., 2017).

Se puede concluir que, en los diferentes estudios referidos, se busca responder a las diversas necesidades de los alumnos, como lo describe Retana: “el derecho efectivo a una educación para la afectividad y sexualidad que sea: integral, científica, contextualizada e inclusiva, que permita desarrollar conocimientos, actitudes y habilidades para una vida plena y responsable de la sexualidad” (MEP, 2017, p.5).

Dentro de la literatura académica que se revisó son escasos los estudios que mencionan los puntos de vista religiosos sobre el tema de educación sexual, pues es difícil mediar entre las diferentes

líneas de pensamiento, precisar qué es lo correcto o no, y estandarizar de alguna manera ciertas conductas, lo que tendría que ser revisado desde otras áreas de estudio como: la ética, la moral, la misma psicología, la cultura e ideologías religiosas. Al analizar estos aspectos en ciertos ámbitos muy conservadores o moralistas, donde no se comprometen a ir más allá de los programas conservadores, se hace evidente la falta de programas adaptados a las nuevas necesidades sobre los problemas actuales, referentes a casos de abusos sexuales (Montero et al., 2017).

La revisión de experiencias y trabajos pone en relieve la importancia y necesidad de elaborar programas que propicien el desarrollo de estas áreas, de formar a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en las competencias de autocuidado, respeto por sí mismos y por los demás, capaces de asumir responsablemente su sexualidad, así como los límites de sus deseos, fortaleciendo valores y actitudes positivas que les permitan incorporar esta dimensión como parte de su desarrollo integral. Dichos programas, aunque tienen enfoques diferentes, ninguno se centra explícitamente en la antropología cristiana, cuestión que, por la línea educativa de esta Institución, en este programa de intervención sí se ha de considerar.

En resumen, esta revisión de experiencias muestra la relevancia de incluir contenidos actuales dentro de los programas de afectividad y sexualidad, y la importancia que las mismas instancias educativas y públicas han manifestado y apoyado para que se lleven a cabo. A su vez se puede enfatizar en la importancia de tomar en cuenta las vivencias de los alumnos y sus necesidades, e incluir a las familias en estos temas y manejar en conjunto un lenguaje claro y pertinente, aspectos clave que se deben considerar dentro de los currículos.

2.2. Marco teórico

En este apartado se presenta la perspectiva bajo la cual se fundamenta la propuesta de intervención. En un primer apartado se hace referencia a la gestión del conocimiento como proceso que ayuda a gestionar e instalar los nuevos conocimientos dentro del equipo destinatario de la institución. En el segundo apartado se presenta la fundamentación teórica específica que da sustento y base a la implementación del programa de Afectividad y Sexualidad en la primaria de una institución privada.

2.2.1 Gestión del conocimiento

En los últimos años las organizaciones han reconocido la importancia de la gestión del conocimiento como un proceso clave dentro de sus modos de proceder. La gestión del conocimiento es un proceso aplicado en las organizaciones, cuyo objetivo es transferir el conocimiento desde el lugar dónde se genera, hasta el lugar en dónde se va a emplear; implica el desarrollo de las competencias necesarias en el interior de las organizaciones para compartirlo y utilizarlo entre sus miembros, así como para valorarlo y asimilarlo si se encuentra en el exterior de estas (Nonaka y Takeuchi, 1991; Ordoñez, 1999).

Dentro de toda organización se pretende facilitar la trasmisión de información y habilidades a sus miembros de una manera sistemática y eficiente, y tratándose de instituciones de educación, el rol de la gestión del conocimiento como instrumento organizacional se hace aún más relevante, ya que su misión principal es generar y transmitir conocimientos.

El conocimiento es “el saber propio”, pero también es “el saber cómo se usa lo que se sabe” y la capacidad para aprender nuevas cosas. Por lo tanto, el conocimiento es el activo principal de las organizaciones que aprenden. La gestión del conocimiento se convierte en una herramienta que facilita a la organización conservar, compartir e innovar el conocimiento que poseen sus miembros de manera individual para generar nuevo conocimiento colectivo y obtener así ventajas competitivas, como lo menciona Prusak, (citado en Dalkir, 2005). La Gestión del Conocimiento surge como una influencia que propone diversas estrategias, técnicas y procesos para encauzar la dirección de este (Nonaka, 1999; Davenport, 1998; Wiig, 1993).

Existen varios modelos de GC, sin embargo, el que se ha tomado como base principalmente para este proyecto es el modelo propuesto por Nonaka y Takeuchi (1999), el cual hace énfasis en la socialización del conocimiento y su distribución entre los miembros de la organización a partir de un proceso cíclico de transformación entre el conocimiento tácito y explícito. Se toman en cuenta también el modelo de Senge y algunos conceptos de Wenger, ya que cada uno aporta elementos complementarios.

De acuerdo con Nonaka (citado en Romero, 2011), el primero de los dos tipos de conocimiento es el conocimiento tácito que no es codificable o tangible, son los conocimientos que tenemos como base en nuestro propio modelo de pensamiento, experiencias laborales, creencias, valores, intuiciones que no se pueden almacenar, y es muy difícil gestionarlos, le dan un valor agregado a la persona que lo posee, y se aprenden y transmiten con la experiencia y de manera no formal.

En cambio, el conocimiento explícito sí es codificable o tangible, medible y sistematizado, y de tipo organizacional; es el conocimiento que puede ser estructurado, almacenado y distribuido para ser transmitido a los demás. En este modelo ambos tipos se consideran necesarios para generar el ciclo de transformación y adquisición de nuevos conocimientos, partiendo del supuesto de que el conocimiento no se da de manera lineal (Pérez & Urbáez, 2016).

Nonaka (en Romero, 2011), considera que es un proceso activo, por el cual la institución se enfrenta a una situación de cambios, en el cual no solo procesa información de manera eficaz, sino que la crea, mediante la innovación. Este proceso ocurre siguiendo un patrón de espiral, en el cual propone 4 modos de conversión del conocimiento que se dan entre el conocimiento tácito y el conocimiento explícito y son: socialización, externalización, combinación e internalización.

La socialización del conocimiento (tácito- tácito) ocurre con la interacción cotidiana al ir formando vínculos, a través de la observación, imitación y la práctica en la que se intercambian de manera casi

instintiva y natural los conocimientos, lo que implica llegar a una comprensión mutua en el intercambio de ideas y aprendizajes. No se trata de compartir información, si no de transmitir los conocimientos personales que no se encuentran propiamente sistematizados dentro de un documento o una base de datos. (Dalkir, 2013, p.54).

La exteriorización (tácito-explicito) es el modo en el que se hace visible el conocimiento tácito para convertirlo en explícito. El autor afirma “que es un proceso de creación por excelencia de conocimiento”, en el sentido que se va siendo tangible y representado en analogías, conceptos, modelos y métodos. Una vez que se ha vuelto explícito el conocimiento es más fácil compartirlo y que se vuelva permanente. En esta etapa es muy importante sistematizar los nuevos conocimientos, además de toda la información arrojada de los autores del conocimiento tácito de donde se extrajo. (Dalkir, 2013, p.54).

La combinación, “explícito- explícito”, ocurre en la etapa de la conversión del conocimiento, no se trata de conocimientos por sí mismos, sino del producto de la combinación de los conocimientos existentes que son revisados, analizados, y categorizados, con los compartidos, y al ser sistematizados continúa ampliándose el conocimiento. (Dalkir, 2013, p.55).

Y por último la internalización del conocimiento, “explícito- tácito,” ocurre al incorporar las experiencias adquiridas y al poner en práctica los conocimientos compartidos desde sus propias bases de conocimiento tácito, cuyo objetivo es ampliarlos; se podría definir como un “aprender haciendo”.

Los conocimientos adquiridos y las prácticas de mejora pasan a la internalización en los modelos mentales de cada individuo, formando parte de sus conocimientos de manera técnica, generando un valor agregado a la persona como miembro de una institución. Para que éste sea un valor a nivel organizacional, el conocimiento tácito acumulado de manera individual tendría que volver a pasar por todo el ciclo, para volver a la fase de socialización con otros miembros de la institución, la exteriorización y combinación, y así generar la espiral de creación del conocimiento. (Dalkir, 2013, p. 56).

Estos modos de conversión del conocimiento a su vez se ven reflejados de manera integrada dentro de las siguientes cinco fases que proponen Nonaka y Takeuchi (2009) referido en Dalkir, 20013:

La primera es compartir el conocimiento tácito, mediante el intercambio de experiencias entre los individuos que forman parte de una organización. En esta primera fase se transforma el conocimiento por la vía de la socialización, lo cual produce conocimiento armonizado.

La segunda fase es la de crear conceptos, es donde ocurre la transformación del conocimiento tácito a explícito de manera más concreta. Los autores refieren que, “El modelo mental tácito se verbaliza en palabras y frases, y finalmente, se cristaliza en conceptos explícitos” (Nonaka, & Takeuchi, 1999,

p.98). Para ello se utilizan métodos de razonamiento tales como la deducción, inducción y abducción.

La tercera fase es justificar los conceptos, en esta parte la organización dirige de manera explícita la dirección y rumbo por donde se desea llevar al conocimiento, con el fin de que no se pierda el objetivo, y que los conceptos generados sean los que verdaderamente cubran las necesidades por las que se inició el proceso.

La cuarta fase es construir un arquetipo, en el que el concepto justificado se convierte en un modelo o prototipo, y, se construye mediante la combinación del conocimiento explícito recién creado y el que ya existe, lo que produce un conocimiento sistémico.

La quinta fase es expandir el conocimiento, esta acción ocurre porque la creación de conocimiento es inagotable, es por ello que los autores hacen referencia de él como un proceso en “espiral” en el que el conocimiento va cambiando de estado y se entrelaza, se redirecciona generando movimientos en los procesos mentales de cada individuo, en esta fase el conocimiento se interioriza, y al momento de volverse tácito, está sujeto a nuevas transformaciones, ahora en otro nivel ontológico.

El Modelo de Nonaka y Takeuchi enfatiza la gestión de la colaboración, debido a la vinculación que existe con la transformación del conocimiento, proceso que no sucede sino en la interacción social, por lo tanto, la Gestión del Conocimiento no puede darse sin la socialización del conocimiento tácito por parte de dos o más actores (Nonaka y Takeuchi, 1991; Ordoñez, 1999).

Esta colaboración requiere la participación de diferentes miembros de la organización, lo cual conlleva a la formación de grupos o equipos de trabajo. Wenger (2002) denomina a estos equipos de trabajo Comunidades de práctica. Las comunidades de práctica (CoP), se proponen como un modelo de participación que puede ser aplicado en diferentes organizaciones y en una variedad de contextos y de realidades sociológicas (Lave & Wenger, referidos en Gómez, 2018). El dominio, la comunidad y la práctica son características de una comunidad de práctica (Wenger, Dermott, & Snyder, 2002, referidos en Gómez, 2018).

El dominio se entiende como la identidad que define a este grupo de personas por un interés compartido, implica el compromiso entre sus miembros, y la pertinencia de lo que se busca, estas acciones los distinguen del resto del personal, ya que aprenden unos de otros, reconocen y valoran sus competencias colectivas. Refieren que la comunidad es la que mantiene el foco de interés en el dominio, cuando los integrantes se ayudan unos a otros, participan en actividades y reflexiones en equipo de manera conjunta, y se va dando informe de lo que se hace: la interacción en este punto es clave, y se relacionan con las etapas de socialización y externalización del conocimiento.

Gómez (2018), menciona que la práctica de los integrantes de este tipo de comunidad es voluntaria y compartida, en ella se comunican las maneras de resolver los problemas cotidianos, y se desarrolla

una amplia gama de recursos como pueden ser las experiencias e instrumentos, entre otros. Cuando se le nombra como tal a dicha práctica, puede dar más sentido de compromiso y claridad del objetivo que se busca, ya que se podrían realizar acciones similares, pero de manera informal, que, sin estar conscientes, al realizarlas dejan de tener la importancia y fuerza dentro de los procesos formativos y organizativos de las organizaciones.

La participación dentro de una CoP puede ser diferenciada, ya que no todos los integrantes participan de la misma manera, ni con las mismas responsabilidades, ni muestran el mismo grado de involucramiento. En este proyecto para distinguir al grupo de miembros centrales que aceptaron la invitación para llevar el rumbo y avance del mismo, se le denomina CoP, la cual está integrada por 4 miembros del equipo base del área. Al resto del equipo de la misma área incluyendo a los cuatro miembros de la CoP, se le denomina CoA, y queda conformada por 7 integrantes.

Para Wenger, White & Smith (2009, citado en Gómez, 2018), las prácticas en las CoP son fundamentales para comprender cómo se le va dando sentido a las cosas, y reconocen la práctica como una forma de conocer. Para que ésta se dé, es necesario un contexto determinado y un grupo de personas que la compartan en su hacer cotidiano.

Para Gómez (2018) las prácticas no involucran exclusivamente conocimientos explícitos o tácitos, sino que están conformadas por los dos tipos de conocimiento. Asimismo, especifica que el concepto de práctica que propone no se limita a aquello que es funcional o que sirve únicamente en “el hacer”, sino que es una forma de abordar la experiencia de significado.

Otro tema importante dentro del área de la gestión del conocimiento es el capital humano. Edvinsson y Malone (2007), iniciaron el trabajo sobre el valor real de las empresas, y al realizar la comparación de los resultados, vieron que había elementos que no se podían medir de la misma forma que los demás, por no ser tangibles y a esa diferencia la llamaron: Capital Intelectual (CI). Para explicar lo que entienden por capital intelectual lo hacen a través de una metáfora:

“Una corporación es como un árbol. Hay una parte que es visible, las hojas, ramas y frutos, y otra que está oculta, las raíces. Si solamente nos preocupamos por recoger las frutas y tener las ramas y hojas en buen estado, olvidando las raíces, el árbol puede morir. Para que el árbol crezca y continúe dando frutos, las raíces deben estar sanas y nutridas” (Edvinsson y Malone, en Medina, 2007, p.98).

Si sólo se pone atención a los resultados y se ignoran los valores ocultos como lo menciona Medina, (2007), la institución corre el riesgo de no sobrevivir en un largo plazo.

El Capital humano para Edvinsson & Malone (1998), es el conocimiento interno que posee cada individuo, habilidades y experiencias, y esos conocimientos que se conservan en los miembros de la organización, generan un valor especial para la empresa, también llamados tácitos. Este capital

crece de dos maneras, cuando la organización usa más los conocimientos que posee su gente, y cuando esta adquiere más conocimientos a través de sus miembros. Sin embargo, esto no ocurre de manera lineal, es necesario crear oportunidades para que el conocimiento privado se vuelva público y el tácito explícito.

Otro concepto importante es el Capital estructural, que se define como aquel conocimiento que la empresa ha podido internalizar, cristalizar y que permanece en la organización, (procesos, información, sistemas tecnológicos, capital intelectual, rutinas, procedimientos) ya sea en su estructura, en sus procesos o en su cultura.

Entre los autores que resaltan la importancia de generar este tipo de capital, como enfoque situado en el aprendizaje, se encuentra el modelo de Senge el cual se refiere a las comunidades como las organizaciones inteligentes, las cuales descubren cómo aprovechar la capacidad de potencializar y estructurar la capacidad de aprendizaje de sus miembros a través de un mecanismo sistémico; el concepto de aprendizaje no es simplemente el de adquirir más conocimiento o más información, es la “aptitud para producir los resultados que se desean” y adquirir nuevas maneras de pensar (Senge, 2005).

Dentro de los procesos de gestión se presentan situaciones que actúan como barreras y Senge, referido en García Morales, (2005), las presenta como barreras para el aprendizaje que para su estudio se resumen en 4 bloques:

- 1.- Barrera contra el aprendizaje individual y en equipo: aquí se encuentran los factores que afectan a la existencia del aprendizaje individual y en equipo. En este punto se debe incitar de manera personal a cada individuo, a disponer y desarrollar sus competencias, destrezas y habilidades tanto personales como profesionales, para luego compartir esos aprendizajes al equipo y que surja el aprendizaje organizacional.
- 2.- Barrera contra la acción educativa: se observan los principales obstáculos que pueden bloquear o retrasar la acción educativa y por consiguiente el aprendizaje organizacional. Para ello pueden existir diferentes factores que impiden efectuar dichos procesos dentro de la misma institución tales como: excesiva competitividad, dependencia a varias áreas de la misma institución, o intereses políticos o jerárquicos, acciones que no permiten hacer cohesión entre los grupos y que distraigan atiendan a diferentes focos.
- 3.- Barreras contra la adquisición y aplicación del conocimiento aprendido: en este punto se refleja la necesidad para llevarse a cabo el aprendizaje organizacional, incluye la capacitación de los miembros de la organización para la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes, y la disposición de los miembros para hacer suyo el conocimiento, asimilarlo y llevarlo a la práctica de manera efectiva, con miras de mejora y eficiencia.

4.- Barreras contra los modelos mentales compartidos y el pensamiento sistémico: aquí se observan los obstáculos que dificultan el compartir los modelos mentales y lograr un pensamiento sistémico real. Si de verdad se quiere que se aprenda en la institución, se debe fomentar el análisis y la exploración de los modelos existentes, eliminando los aspectos negativos y resaltando los modelos mentales compartidos, con el fin de reconocer la importancia de generar entre todos aprendizajes que generen conocimientos organizacionales, pensamientos sistémicos, en un ambiente de responsabilidad personal, confianza, ética, compromiso y apertura.

Para realizar este proyecto, se tomaron aspectos metodológicos de la Gestión del Conocimiento en adelante denominado (G.C), en el plan de acción y mejora de la problemática planteada, el mapeo y el diseño para ponerlo a prueba, y, por otro lado, se revisó la línea de los programas tomando en cuenta que es una institución con inspiración cristiana, jesuítica, que sigue la línea de su paradigma pedagógico.

2.2.2 Fundamentación del programa de Afectividad y Sexualidad desde una mirada Ignaciana

La propuesta por parte de la institución para los programas de afectividad y sexualidad se basa en la espiritualidad ignaciana, la cual invita básicamente a desear y a ordenar los deseos para realizar lo que más conduce a la realización de la vocación particular de cada persona.

San Ignacio de Loyola, autor de los Ejercicios Espirituales (EE.EE.), de los cuales se desprende la espiritualidad ignaciana, sabía que el ser humano es libre, pero que también de manera continua vive condicionado, y que esos condicionamientos no se deben exclusivamente a lo que se podría llamar condición humana; se deben al hecho de que la libertad en sí misma es limitada, que los contextos de vida de cada individuo van formando caminos diferentes y provocando movimientos afectivos, los cuales son condicionantes internos y externos que ponen en continuo peligro la libertad ganada.

Esta espiritualidad queda implícita en la "Pedagogía Ignaciana", la cual propone un planteamiento práctico, conocido como el "Paradigma Pedagógico Ignaciano" (PPI), que se ha llevado como un estilo pedagógico al aula, mismo que sigue los pasos planteados desde los EE.EE., en el que se toma en cuenta "llevar a cabo, con fidelidad y eficacia, la misión recibida, teniendo en cuenta el continuo cambio de las circunstancias" (Kolvenbach, 1993, referido en Mesa, 2020, p.23).

Es decir, San Ignacio propone de una manera concreta poner en la reflexión diaria de nuestra vida y de nuestro quehacer, las cosas mismas y su curso antes de ponerlas en acción. Sugiere cinco pasos que llevan a un nivel de razonamiento más profundo de las prácticas educativas, y contribuye "a que sus instituciones educativas se adapten mejor a las circunstancias cambiantes de nuestro mundo, y a las necesidades de las nuevas generaciones que educamos" (Kolvenbach, 1993, referido en Mesa, 2020, p.23).

Las cinco dimensiones que propone el PPI son:

- 1.-Contexto.** - es necesario tener una comprensión crítica del contexto en el que tiene lugar la enseñanza.
- 2.- Experiencia.** - crear experiencias que estimulen la imaginación y el intelecto de los estudiantes.
- 3.- Reflexión.** - estimular la reflexión profunda y creciente para ahondar en cualquier experiencia.
- 4.-Acción.** - Ofrecer oportunidades a los estudiantes para adquirir valores y habilidades que se adquieran en la acción, que favorezcan a una transformación positiva.
- 5.- Evaluación.** - Se revisa y se modifica lo que es necesario, a partir de un análisis, en el que se cuestiona y se reflexiona lo que se hizo en la práctica.

En el documento “Colegios Jesuitas, Una Tradición Viva en el Siglo 21”, existe un apartado especial que hace referencia a los Identificadores Globales de los Colegios Jesuitas, en el que se enfatiza que los colegios jesuitas están comprometidos en crear y garantizar un ambiente seguro y saludable para todos, libre de cualquier tipo de abuso, y a “crear programas de entrenamiento sistemático y formación continuada para todos los miembros de la comunidad educativa que inculquen maneras respetuosas de relacionarse con los demás, identificando comportamientos inadecuados y explicando cómo confrontar personas y situaciones abusivas” (Mesa, 2020, p.64).

Este paradigma derivado de los EE.EE., deja ver la importancia de entrar de lleno en la dimensión afectiva de la persona, puesto que es desde ahí, donde se sustenta la posibilidad de la libertad y por tanto de la elección, que en nuestro lenguaje se traduce a la toma de decisiones, y al conocimiento interno de la persona (Domínguez, 2001).

Para Freud, referido por Domínguez Morano (2001), estos temas no fueron ajenos, en sus estudios de psicoanálisis refleja la importancia tanto de la capacidad intelectual como de la sociocultural del individuo, dentro de la conducta humana y las acciones que se derivan de ella. Existe dentro del ser humano como un mecanismo natural, un cierto descontento permanente consigo mismo, una insatisfacción que con frecuencia bloquea la experiencia de felicidad o placer, como si se tratara de una atadura a las reglas, como si representaran una garantía de encontrar en ellas la clave del bienestar, y se refleja tanto en la teoría de Freud como en la fe cristiana, en donde a través de la historia se puede observar esta condición humana, que se deriva según estas corrientes de un complejo o de una culpa relacionada con el pecado (Domínguez, 2001).

Los temas de deseo y elección, son compartidos también por Domínguez y Morano (2001) haciendo mención de lo que Freud refiere sobre la vivencia de la libertad, ya que menciona que esa libertad se ve reflejada cuando se toman decisiones triviales en la vida, pero cuando son grandes decisiones la acción se vuelve compleja, hasta el punto en que el individuo puede entrar en un proceso de autojustificación; sin embargo una vez que el “Yo” entra en un proceso de unificación, donde se

fusionan los impulsos afectivos, sus ideales de vida y la percepción de la realidad, es como si la máquina psíquica interna, entrara en armonía sin violencia, lo que le permite al individuo moverse en la dirección de lo que eligió (Domínguez, 2001).

Por otra parte, para Ignacio, optar es renunciar, dejar de lado algo que podría ser gratificante y enriquecedor, lo cual en la actualidad es un grave problema y desde la educación se percibe como tal, pues en la sociedad de hoy en día se invita constantemente a disfrutar de todo sin renunciar a nada. Las relaciones humanas se ven afectadas por esta mentalidad de múltiples elecciones, que evitan el compromiso con el otro, es la mentalidad de lo desechable, de “usar y tirar”, sus modos de relacionarse están incluidos en esta tendencia cada vez más fuerte a lo superficial (Domínguez, 2001).

Elementos teóricos dentro de la metodología propuesta institucionalmente

Los principios a los que se hace referencia a continuación facilitan la identificación de la línea teórica de la formación que se lleva dentro de la institución y sustentan en la formación humana, con el fin de intervenir en beneficio de las necesidades que se han expresado en este documento.

La afectividad es una pieza clave en el desarrollo del ser humano que inicia por esa apertura a dejarse afectar, y ser afectado por la presencia o ausencia del otro (Braidotti, citado en Navarro, 2017). Se trata de un concepto esencial en que por su amplitud podrían quedar integrados los siguientes elementos:

La autoestima, según Byung-Chul (2016), no se puede producir como sentimiento por sí misma. La relación con el otro le resulta imprescindible para sentirse amado, enaltecido, reconocido y apreciado. Refiere que la acción del aislamiento social y la competencia, destruyen el clima de satisfacción del individuo. Para el autor es imprescindible la noción y sensación de ser importante y sentirse amado por el otro, para poder tener una autoestima estable, lo que se propone favorecer dentro de los programas de los seis grados de la primaria y llevarse a la práctica. Menciona que esa carencia de sentido del ser puede traer desde depresiones hasta falsas imágenes del autoconcepto, por lo que se considera elemento clave para fomentar entre los alumnos, y trabajar en fortalecer su autoestima y mantenerla sana a través de las actividades propuestas y el ejercicio del autoconocimiento.

La alteridad es otro elemento importante que se interrelaciona íntimamente con la autoestima. Es entendida como un reconocerse en el otro, el ser humano necesita de otro sujeto para conocerse a sí mismo, espejarse, compararse, medirse y confrontarse. Kapucinski ve la alteridad desde un marco doble, al hombre-individuo, y el hombre-raza, con lo que deja ver que la percepción cultural no es rígida, ni estática y estable, sino dinámica, móvil y mutable, sujeta a los cambios en el contexto (Kapucinski, 2012).

Para que pueda haber un sentido del otro, debe existir un vínculo sano con uno mismo, tener la capacidad de mirar al otro. El reconocimiento de la alteridad es algo necesario para trabajar la empatía, elemento que se pretende fortalecer y resaltar en los contenidos de los programas.

La Sexualidad dentro de nuestros contenidos es entendida como una fusión entre lo socioemocional-afectivo, corporal y lingüístico, no como aspectos anatómicos meramente (Braidotti, citado en Navarro, 2017). Nuestra sexualidad se encarna en todo nuestro ser, y queda completamente vinculada con los elementos incluidos.

El deseo como elemento a considerar en las programaciones, es entendido como una aspiración por alcanzar un bien y un anhelo que están siempre trascendiéndonos: de-siderare (tender hacia los astros). Es más que una necesidad y forma parte del proceso personal e interior de cada uno. El deseo está ligado a la sensación y estremecimiento de la separación, la ausencia y el vacío.

Hay dos tipos de deseos: el deseo deseado, que es el impulso natural que se detiene cuando se consigue lo que se desea, y el deseo deseante, que es el movimiento inagotable del ser hacia horizontes propuestos por alcanzar. No se trata de proponer al estudiante la eliminación del deseo sino de su transformación, y descubrir lo que se busca en el interior de cada ser humano. Dichos elementos se presentan y practican con bases sencillas y de manera progresiva, con la pretensión de acompañar a los estudiantes a la toma responsable de conciencia (Melloni, 2009).

El discernimiento podría describirse como la toma de conciencia, y la toma de decisiones, pero desde el punto de vista ignaciano, es un ejercicio interior (espiritual) que tiene como base la reflexión sobre la vida cotidiana de cada uno; sobre lo que los acontecimientos de la vida cotidiana nos van haciendo sentir y nos van empujando a decidir, sobre qué hacer o qué no hacer con nuestra vida (*Manual sobre la Actitud ignaciana, en el Instituto de Ciencias, 2005*).

Exige recoger los hechos y reflexionar, separando los motivos que nos mueven, sopesando valores y prioridades, estudiando las consecuencias de nuestras decisiones en los demás (*Documento de la Pedagogía Ignaciana, 1995*).

La madurez es un concepto difícil de precisar y que está referido en todos los programas de afectividad y sexualidad. Desde diversos ámbitos y contextos, se puede partir de que es una idea condicionada por juicios y prejuicios determinados socioculturalmente, sus componentes básicos son de carácter biológico, procesos cognitivos, sociales, etc., que están implicados y se condicionan mutuamente, y progresan con ritmos diferentes, lo que habla de que es un proceso en constante movimiento, inacabado. En dicho concepto se incluyen, por lo general, consciente o inconscientemente, opciones personales de lo que cada cual cree que constituye la esencia o valor supremo del vivir humano: placer, felicidad, mística, inteligencia, altruismo (Domínguez, 2001).

Se puede resumir este apartado centrando la importancia de los conceptos ignacianos que se pueden entretener en la línea de la fundamentación de los programas. Son elementos teóricos que

cimentarán la base de los contenidos que se desean abordar y que darán sustento tanto a las programaciones como a su actividad formativa.

CAPÍTULO III.- EL PLAN DE INTERVENCIÓN PARA FUNDAMENTAR Y SISTEMATIZAR UN PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA

En este capítulo se plantea el plan de intervención propuesto para responder a las necesidades encontradas dentro de la institución.

Dentro del plan de intervención se consideran las etapas del proceso, el cronograma de realización y las principales acciones a realizar, así como los indicadores que se tomarán en cuenta para evaluarlo.

3.1 Objetivo y acciones generales

El objetivo de la intervención fue: “Fundamentar y sistematizar un programa de afectividad y sexualidad en la primaria de una escuela privada, a través de un proceso de gestión del conocimiento, para sustentar la línea teórica y pedagógica de los formadores con el fin de dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes”.

Para lograrlo se planearon las siguientes acciones:

- Construir una comunidad de práctica para explicitar y socializar los conocimientos tácitos de las maestras formadoras, y facilitar espacios de reflexión y discusión de los temas de trabajo en los que se ofrecieron recursos (lecturas, charlas o capacitaciones externas cuando fue necesario).
- Dar acceso a fuentes y recursos bibliográficos que les ayudaron a construir la justificación de lo propuesto.
- Unificar la línea teórica que sustenta al programa.
- Establecer el continuo educativo entre los niveles de la primaria y la vinculación intersecciones, además de innovar los recursos didácticos.
- Revisiones periódicas de los avances y logros propuestos.
- Capacitaciones con especialistas en los temas que requerían formación los docentes formadores.

3.2 Indicadores de evaluación

En la propuesta se evalúa en dos direcciones:

Una tiene que ver propiamente con el proceso de intervención en el que se realiza un análisis del proceso que siguió la comunidad de práctica para construir los programas, implementarlos,

fundamentarlos, y la otra línea son los aprendizajes adquiridos como equipo y como parte del capital humano y estructural de la organización.

Para ello se requieren algunas técnicas e instrumentos que permitan analizar y evaluar el proceso como son los registros, los diarios de campo de las reuniones y las entrevistas.

En el proceso de la comunidad de práctica se integran dos elementos de la evaluación:

La autoevaluación: cada individuo valora de manera personal sus propios logros, errores y áreas de mejora durante su aprendizaje, con base en criterios establecidos.

La coevaluación: las personas pertenecientes al grupo valoran, evalúan y retroalimentan aspectos puntuales del trabajo o evidencias de aprendizaje de otro integrante.

En otro plano se evalúa:

- La implementación de los programas con los alumnos.
- El empleo de herramientas tales como: rúbricas, evaluaciones, listas de cotejo.
- La revisión de los resultados de la implementación para hacer las mejoras pertinentes.
- Sistematización de los recursos en el repositorio institucional.

Los criterios de evaluación que se describieron anteriormente quedan integrados dentro del mismo programa propuesto, aun cuando las formadoras los consideren y cumplan con ellos dentro de sus planes anuales, en los que integran de manera general todos sus contenidos del ciclo.

3.3 Fases del desarrollo del plan de intervención

Para la realización de la propuesta de intervención, se plantean 5 fases para su desarrollo y se describen las acciones que corresponden a cada una de ellas:

Fase 1: Construir Comunidad de práctica: Hace referencia a un grupo de personas que comparten un problema, algún tema de interés, una motivación o moción que tienen en común, en el que se profundiza en su conocimiento y se interactúa de manera periódica y continua. Wenger en Sanz, (2005).

En esta fase se trabajará para definir los miembros que conformarán la comunidad de práctica (CoP), y los que participarán como comunidad de aprendizaje (CoA).

Las acciones que corresponden a esta fase fueron:

- Identificar a los posibles miembros del equipo para formar parte de la comunidad de práctica.
- Invitar a los miembros del equipo a formar parte de la comunidad de práctica que encabeza el proceso de gestión de conocimiento.
- Plantear la necesidad detectada al equipo de trabajo de formación ignaciana.
- Conformar el equipo de trabajo que daría el seguimiento a la intervención, CoP, junto con los miembros de la CoA.
- Construir el objetivo de la intervención.
- Definir tareas y responsabilidades para los diferentes miembros de la comunidad de práctica.
- Definir tiempos de trabajo y metas a lograr.

Fase 2: El Mapeo del Conocimiento: En esta etapa se identificaron los conocimientos y recursos existentes en la organización. Se reconocieron las necesidades de conocimiento y los huecos existentes para lograr el objetivo planteado y con ello se diseñaron las acciones para lograrlo.

A continuación, se describen las acciones que corresponden a esta fase:

- Detectar las necesidades de conocimiento para llegar al objetivo planteado.
- Identificar cuáles son los conocimientos, cuáles son los recursos existentes, y en dónde se encuentran, en personas, o en documentos de la organización.
- Recolectar los datos tanto de los repositorios como de las personas que poseen el conocimiento.
- Explicitar el conocimiento tácito de los miembros.
- Materializar el conocimiento hacerlo compartible en otro momento.

Fase 3: Combinación del Conocimiento:

En esta fase de la combinación del conocimiento se le dedicaron diez sesiones de trabajo, que se ajustaron y se extendieron por la pandemia. En este proceso se explicitan los conocimientos de los miembros de la institución, que al combinarse con los que fueron adquiriendo, generaron un nuevo conjunto de saberes, mismos que se pudieron instalar en los recursos propuestos para la organización. Para ello se diseñó un plan con tiempos y tareas específicas.

Las acciones que corresponden a esta fase son:

- Realizar reuniones semanales con la CoP y quincenales con la CoA.
- Elaborar cronograma de trabajo.
- Plantear metas y revisión de estas de acuerdo con el cronograma propuesto.
- Revisar la literatura que dará el sustento teórico y compartir en las reuniones de trabajo.
- Revisar la progresión de los programas de los seis grados de la primaria.
- Trabajo colegiado sobre los programas para determinar lo pertinente a cada grado.
- Capacitar a los formadores con especialistas en los temas que requerían profundizar como fueron: elaboración de objetivos, temas de afectividad y sexualidad, etapas evolutivas, herramientas para el desarrollo socio emocional, entre otras.
- Construcción de objetivos de los programas.

Fase 4: Implementación y validación: En esta fase se realizó un plan para pilotear la implementación y llevar a cabo varias acciones para validar el conocimiento construido tales como:

- Puesta en marcha de las primeras sesiones de los programas de afectividad.
- Evaluación de cada sesión, tanto los formadores como la coordinación de FI.
- Registrar minuciosamente las observaciones realizadas considerando aspectos de mejora y aciertos.
- Materializar el manual con los programas de los seis grados.

En la siguiente tabla se describen las acciones de cada una de las fases y el tiempo en que se realizarán.

3.4 Cronograma

Tabla 2 Cronograma del plan de intervención

CRONOGRAMA			
Fase 1. Construir Comunidad			
Acciones	Propósito	Tiempo	Producto
-Integración del equipo. -Planteamiento de la necesidad al equipo.	Construir comunidad y conocer el proyecto.	Septiembre 2019	Identificación del proyecto.
-Construcción del objetivo de intervención. -Repartición de tareas y responsabilidades.	Definir el objetivo que marque la dirección del plan de intervención.	Octubre 2019	Objetivos redactados. Rol de tareas y mapeo.
-Definir metas a lograr y los	Elaborar un Cronograma del plan	Noviembre 2019	Cronograma.

tiempos.	de intervención con las metas bien definidas.		
Fase 2. Mapeo del conocimiento			
Acciones	Propósito	Tiempo	Producto
Identificación de conocimientos y recursos existentes.	Conocer lo que se tiene y lo que hace falta.	Octubre 2019 a Enero 2020	Listado de información con lo que se tiene y de los que hace falta. Tablas de contenidos.
Buscar ese conocimiento en personas y en los repositorios institucionales.	Encontrar elementos y conocimientos que ayuden en el propósito del proyecto.	Enero 2020 a Febrero 2020	Tablas de contenidos. Programas anteriores.
Revisión de tablas de contenidos.	Analizar los contenidos de sus programas y plantear modificaciones justificadas.	Marzo 2020	Tablas de contenidos actualizadas.
Fase 3. Combinación del conocimiento			
Acciones	Propósito	Tiempo	Producto
Diseño de intervención con el equipo.	Materializar los productos esperados, acorde con los tiempos planeados.	Enero 2020	Cronograma con fechas de tareas.
Capacitación por parte de CGA sobre redacción de objetivos.	Aprender a redactar los objetivos con las especificaciones dadas.	Enero 2020	Objetivos redactados de acuerdo a los requerimientos de CGA.
Capacitación por parte de CGA sobre uso de documentos compartidos en Drive.	Aprender el uso de documentos compartidos.	Febrero 2020	Compartir un documento como ensayo.
Estudio de lecturas de fundamentación.	Encontrar los elementos teóricos que fundamenten los contenidos de sus programas.	Marzo 2020 a Abril 2020	Reflexión compartida entre la CoP. Identificación de los contenidos que carecen de fundamentación.
Revisión de tablas de contenidos, para hacer la vinculación entre grados.	Validar entre las maestras de cada grado la progresión de sus contenidos.	Mayo 2020	Programas articulados verticalmente.
Capacitación sobre Afectividad.	Definir el lenguaje y línea de conceptos.	Mayo 2020	Glosario con terminología interna.
Capacitación sobre elaboración de programas.	Conocer los elementos que debe tener un programa	Mayo 2020	Programas revisados bajo los mismos estándares que se les dieron en la capacitación.
Sistematización de los conceptos para la fundamentación del programa.	Sistematizar día con día, todo lo referente a sus programas	Junio 2020	Programas sistematizados
Capacitación por CGA sobre herramientas de evaluación.	Conocer los tipos de evaluación, y precisar las herramientas que se van a utilizar.	Junio 2020	Tipo de evaluación para los programas.
Evaluación de corte para ver procesos y tiempos.	Precisar en qué proceso estamos, y volver a calendarizar.	Junio y agosto 2020	Resultados de la evaluación.
Estudio de lecturas de fundamentación	Identificar los elementos teóricos que les faltan para la fundamentación de sus programas.	Agosto- septiembre 2020	Glosario

Revisión de contenidos de programas entre binas	Revisar la progresión de los contenidos incluidos y la pertinencia en sus programas.	Septiembre 2020	Programas revisados con progresión entre grados.
Revisión de las tablas comparativas de contenidos de los programas de todos los grados.	Revisar la progresión de los contenidos incluidos y la pertinencia en sus programas.	Septiembre 2020	Programas revisados y avalados con progresión entre grados.
Fase 4. Implementación y validación			
Acciones	Propósito	Tiempo	Producto
Fundamentación y armado del programa.	Integrar los contenidos, actividades y recursos en los programas.	Septiembre 2020 a octubre 2020	Programas completos y sistematizados.
Revisión y validación por CGA	Tener programas actualizados y articulados.	Noviembre 2020	Programas avalados/ planes de sesión.
Pilotaje de implementación del nuevo programa.		Octubre 2020- mayo 2021	
Presentar bosquejo del formato del manual.	Sistematizar en el formato elegido.	Octubre 2020	Formato del manual, que contenga: índice, plan de sesión, apartado de fundamentación y anexos.
Presentación de los seis programas con la Dirección de FI, CGA , Coordinaciones de nivel y OE.	Presentar los seis programas articulados.	Abril 2021	Programas avalados
Implementación de las sesiones y evaluación personal con registro, después de cada sesión. Modificación y adecuación de las sesiones que lo requieran, después de ser evaluadas.	Registrar, valorar y observar cada sesión de sus programas, mediante la grabación de sus clases. Realizar las adecuaciones necesarias, de acuerdo con lo observado y evaluado.	Octubre 2020- mayo 2021	Lista de cotejo de los estándares esperados. Registro puntual de sus observaciones. Evaluación de los resultados. Sistematización de las observaciones, modificaciones, implementaciones y evaluación.
Sesiones de revisión y validación del proceso. entre binas de las adecuaciones realizadas.	Revisar y validar entre pares los ajustes que se hicieron a los planes de sesión.	Octubre 2020 a mayo 2021	Sistematización de las sesiones ya avaladas en el formato del manual.
Sesión de validación general, de los seis grados.	Revisar y validar entre los seis grados los ajustes que se hicieron a los planes de sesión.	Marzo- mayo 2021	Sistematización de las sesiones ya avaladas en el formato del manual, primer borrador.
Revisión final del manual de los seis programas.	Revisar minuciosamente el manual, con el fin de detectar posibles errores.	Mayo-junio 2021	Manual avalado por la CoP.
Presentación del manual a la dirección de FI y DCA.	Revisar minuciosamente el manual y dar el visto bueno.	Agosto 2021	Manual en electrónico
*Entrega del recopilado de los seis grados para la revisión de impresión	Que la DCA y DFI, hagan la revisión final y las últimas recomendaciones antes de mandarlo a impresión.		

3.5 Contexto

Para esta intervención el lugar de las reuniones fue la oficina de Formación Ignaciana de la sección de primaria, ya que cuenta con un espacio amplio y cómodo para llevar a cabo las sesiones además de ser el lugar de trabajo del mismo equipo que participó en la intervención. Por la situación de la pandemia, las reuniones se realizaron a distancia por la plataforma de Meet.

Este proceso fue llevado a cabo con los miembros del equipo de Formación Ignaciana (FI) primaria, una parte del equipo tres maestras formadoras y la coordinadora se constituyeron como CoP, y todo el equipo en conjunto se integró como CoA, quedando esta última conformada por siete miembros.

La comunidad de práctica (CoP) quedó integrada de la siguiente manera:

Tabla 3 Comunidad de Práctica (CoP)

Comunidad de Práctica (CoP)				
Conformada por tres maestras formadoras y la coordinadora de FI = 4				
Nombre del participante	Profesión	Rol dentro de la comunidad	Rol dentro de la institución	Antigüedad
Sandy	Licenciada en educación preescolar.	Tomar las actas, validadora de la CoP.	Actualmente es maestra de FI de primaria, muchos años fue maestra de preescolar, coordinadora y directora también en preescolar, y un año en la coordinación de primaria menor.	22 años
Grace*	Licenciada en educación preescolar.	Validadora de la CoP, se retira* de la CoP y seguirá participando en la CoA, a partir del 11 de septiembre 2020.	Actualmente maestra de FI de primaria, fue maestra muchos años y coordinadora de preescolar.	15 años
Paty	Licenciada en Mercadotecnia	Validadora CoP, y proceso del manual	Actualmente maestra de FI de primaria, antes fue varios años	7 años

			mercadóloga.	
Adry	Licenciada en educación preescolar.	Líder, validadora Participa con la CoP, lleva el proceso del plan de intervención, registra observaciones puntuales y recaba la información del resto de la comunidad de aprendizaje.	Actualmente Coordinadora de FI, fue maestra muchos años en preescolar, y coordinadora de FI Preescolar. Acompaña y guía el proceso de las 6 maestras a su cargo y cuida su práctica educativa. Es el enlace con la dirección de FI y de sección.	15 años

Tabla 4 Comunidad de Aprendizaje

Comunidad de aprendizaje (CoA)				
Conformada por las seis maestras de FI primaria y la coordinadora Cuatro de las maestras mencionadas forman parte también de la CoP.				
Nombre del participante	Rol dentro de la institución	Rol dentro de la comunidad	Antigüedad	Edad
Alis	Maestra de FI primaria	Pertenece a la CoA. En el segundo semestre se integra como líder y validadora de la CoP.*	20 años	52
Sandy	Maestra de FI primaria	Tomar las actas, validadora de la CoP.	22 años	55
Grace*	Maestra de FI primaria	Líder y validadora de la CoP (Se fue en el último semestre).	15 años	55
Ily	Maestra de FI primaria	Informante, CoA.	1 año	26
Paty	Maestra de FI primaria	Validadora CoP, y proceso del manual.	7 años	33
Marie	Maestra de FI primaria	Informante, CoA y apoyo en el proceso del manual.	1 año	22
Alfonso*	Maestro de FI primaria	Informante, CoA. (Entró en lugar de Grace)	6 meses	23
Ady	Coordinación FI Acompaña y guía el	Participa con la CoP, lleva el proceso del plan	14 años	47

	proceso de las seis maestras a su cargo y cuida su práctica educativa. Es el enlace con la dirección de FI y de sección.	de intervención, registra observaciones puntuales y recaba la información del resto de la comunidad.		
--	--	--	--	--

Los destinatarios inmediatos del proyecto son las cinco maestras de FI primaria y el maestro formador (que se integró al equipo en lugar de una ellas a mitad del proceso), y en otra vertiente los alumnos de primaria que se verán beneficiados al contar con mejores programas, más fundamentados y mejor articulados.

Estrategias para el desarrollo del proyecto:

En esta etapa se planearon reuniones quincenales con la intención de planear y desarrollar las acciones que acordaban para llevar a cabo el plan de intervención, con una duración de 30 minutos con la CoP, y de 60 minutos con la CoA.

Como estrategias generales se planeó:

- Realizar trabajo colaborativo
- En cada reunión tomar minuta (rolar la comisión).
- Realizar registros personales de lo tratado: acuerdos, dificultades y necesidades.
- Establecer acuerdos sobre los roles y tareas según la necesidad de la intervención.
- Definir tareas concretas para llevar a la práctica.
- Sistematización constante de las planeaciones y observaciones realizadas en las aulas
- Registrar lo ocurrido en cada sesión.

CAPÍTULO IV.- EL MÉTODO PARA LA RECOLECCIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE DATOS

En el presente capítulo se aborda la metodología empleada en este proyecto para realizar la recolección y sistematización de los datos y su posterior análisis. Implica estrategias y técnicas específicas.

En primera instancia se presenta el enfoque cualitativo, el método interpretativo básico y las técnicas específicas de recolección de datos, y finalmente la manera de realizar el análisis.

4.1 El Paradigma cualitativo y el método interpretativo básico

En esta intervención se empleó una metodología cualitativa, basada en el método interpretativo básico ya que la naturaleza de los procesos a observar requiere comprender las creencias, percepciones y conceptos de los participantes respecto al contexto y a la persona misma.

El paradigma cualitativo busca describir y entender a fondo realidades sociales y culturales mediante observaciones profundas de todo lo que envuelve a la situación por investigar, y que ayude a comprender tal y como son las cosas, sin caer en interpretaciones subjetivas. Dentro de sus características se resalta que es flexible, inductivo y humanista, donde la observación juega un papel muy importante.

Para Quecedo, (2002), Taylor, (1986), y Smith, (1997), la investigación cualitativa es inductiva y humanista, produce datos descriptivos, tomando la información de las personas de manera textual ya sea oral o escrita, entiende el contexto y a la persona dentro del espacio en que se desenvuelve, estableciendo relaciones entre el mismo contexto y el objeto de estudio, y separa las propias creencias para dar cabida a todas las perspectivas. “La investigación cualitativa denota procesos de tipo: inductivo, generativo, descriptivo, constructivo y subjetivo”. Smith (Citado en Quecedo, 2002, p. 11).

El método interpretativo básico elegido para este proyecto propicia que el investigador descubra el sentido que los participantes le otorgan a sus acciones y a la situación en estudio, mediante estrategias inductivas, que van dando claridades en sus procesos, perspectivas y puntos de vista. Los datos obtenidos a través de las entrevistas y observaciones se registran de manera puntual y descriptiva, y posteriormente se analizan en dialogo con los conceptos derivados del marco teórico para identificar en ellos patrones que vayan siendo recurrentes y construir la interpretación. Los recursos recabados van cobrando dinamismo en el momento de la revisión reflexiva, y modificando la realidad. Quecedo, (2003).

4.2 Las técnicas de recolección de datos

Para realizar la recolección y registro de los datos, se pueden utilizar diferentes técnicas. Kawulich señala que las más empleadas en el enfoque cualitativo son: entrevistas, observación y análisis de datos, poniendo especial relevancia a la observación (2005). En este trabajo se utilizaron diferentes técnicas de recolección y registro de datos, para facilitar a la comunidad de práctica la recolección de la información y su análisis posterior.

La observación:

Según Marshall y Rossman (en Kawulich, 2005, p.2), la observación es “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”, en el que se permite al observador describir situaciones reales haciendo uso de sus cinco sentidos para lograr hacer una reproducción escrita de lo acontecido y puede ser participante o no participante. Bernard (en Kawulich, 2005, p.2) define la observación participante “como el proceso para establecer relación con una comunidad y aprender a actuar al punto de mezclarse con la comunidad ...y saber salirse de ella para sumergirse en los datos y comprender lo que está ocurriendo.”

La observación participante difiere de la mera observación por el rol que ocupa el observador, y la manera de involucrarse. Los observadores son los actores de los procesos, por lo tanto, es participante y en el caso de esta intervención fue fundamental, ya que se considera de suma importancia el que los mismos actores estén involucrados tanto en las situaciones concretas, como en los escenarios, en los lugares específicos y hasta en la misma práctica y convivencia con la comunidad donde se desarrolla la investigación.

Existen ciertos componentes que favorecen la confiabilidad de los hallazgos que se derivan de dicha intervención como: la observación persistente, la triangulación para contrastar las observaciones desde diferentes puntos de vista, perspectivas personales y teóricas, los comentarios entre pares y la comprobación del cumplimiento y la recogida de recursos (grabaciones, videos, documentos) que sirvieron como referencia. (Rodríguez, et al. 2005).

La observación participante tiene grandes bondades, una de ellas es que al estar inmersos en el mismo contexto se abren puertas a la confianza con el otro, pero es importante acotar que a la vez se corre el riesgo de perder objetividad por involucrarse de más. Para atender estas desventajas se cuidó que las observaciones pusieran el foco en los objetivos y metas para no perderse en la acción, además de registrar fielmente lo ocurrido. También se recurrió a los registros, notas de campo, y grabaciones para cuidar la fidelidad.

Spradley (1980), hace referencia a la observación como instrumento para el trabajo etnográfico, y enfatiza la observación descriptiva, la cual parte de una observación general de la problemática en estudio como lo sugiere el autor, en la que se tendría que tomar en cuenta el lugar, el actor y las actividades, que en el caso de esta intervención ya estaban definidas.

En un primer plano coloca a los observadores participantes, a los cuales se debe acompañar en este proceso ya que el autor señala que en algún momento les surgirán varias preguntas tales como: ¿qué debo observar?, ¿estaré observando lo importante?, y que cada observador durante la intervención se irá contestando estas interrogantes y planteándose otras nuevas más específicas, de acuerdo con la información que vayan recabando (1980).

Dentro de la intervención se realizaron observaciones participantes las cuales ayudaron a tener una vista panorámica de la situación en estudio. En un primer momento se partió de las preguntas básicas de ¿qué voy a observar?, ¿cuál es el objetivo de dicha observación?, y en una espiral, conforme se iban planteando dichas preguntas iban surgiendo nuevas interrogantes, pero cada vez más enfocadas al centro del plan de intervención.

La entrevista:

La entrevista es una técnica cualitativa que consiste en establecer un diálogo entre dos personas, en el que la conversación tiene un propósito determinado por parte del entrevistador.

Para Woods (1989), los elementos principales que se deben tomar en cuenta para desarrollar una buena entrevista son: la confianza, la curiosidad y la naturalidad. Señala como elemento clave la relación que surge o existe entre el entrevistado y el entrevistador, sugiere generar un ambiente de empatía y confianza, en un marco natural y cotidiano, que no se vea muy preparada ni rígida, moderar el rumbo de la conversación con el debido respeto y cuidado, tratar de hablar con su lenguaje, y valorar sus argumentos.

Debe existir flexibilidad en el entrevistador al llevar la guía de la conversación, ya que la misma entrevista marca su propia estructura, ruta y tiempo. Las entrevistas implican también la observación de indicadores que den pauta a las entrevistas posteriores.

Woods recomienda nombrarlas “conversaciones” para bajar la tensión que pudiera generar al entrevistado. Después de cada entrevista Woods hace referencia al registro, que debe recoger la información lo más apegado a la realidad posible, donde los detalles, expresiones, gestos y condiciones son valiosos para traer a la memoria los hechos, y favorecer en el momento del análisis de datos.

En este proyecto de intervención se realizaron entrevistas al inicio del proceso en el que se cuidó celosamente la confidencialidad de la procedencia de la información, se buscaron espacios para charlar en su mayoría de manera formal, cuidando los tiempos preestablecidos para ello, y tratando de establecer un ambiente de confianza y respeto en todo momento. Se realizaron de manera espontánea y natural, se llevaban preparadas las preguntas para ir moderando la charla y no caer en improvisación o que fuera un cuestionario pregunta y respuesta. Se dio valía a lo que compartían los entrevistados y se agradeció el espacio y la información compartida. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes.

4.3 El análisis de los datos

Una vez recopilados y registrados los datos, debe realizarse el análisis de estos. Este es el proceso en el cual se organiza y se procesa la información que se recoge de los investigadores para establecer relaciones, contrastar con la teoría, interpretar, extraer significados y conclusiones. El análisis de los datos cualitativos se puede caracterizar como un círculo cíclico, configurado por tres aspectos: reducción de datos, disposición y transformación de éstos, para obtener los resultados y verificar las conclusiones (Spradley, 1980, p.70, referido en Romero et al. 2020).

Reducción de datos: es el proceso en el que se categoriza y codifica la información. Para reducir la información y clasificarla en diferentes criterios, por medio de unidades de análisis que correspondan a los diferentes contextos, y de ahí simplificarlas y categorizarlas en códigos llamados unidades de registro, que sean fáciles de identificar y clasificar dentro de la información recabada. Fue fundamental desmenuzar las unidades, es decir simplificar los criterios, e identificar la manera más viable de clasificar la información, y recopilarla en registros ordenados y por fechas. La información según Rodríguez se puede dividir por separación espacial, temporal, temática, gramatical, conversación, etc. (2005).

Disposición y agrupamiento: es el procedimiento que sigue el investigador al llevar el proceso de análisis de datos cualitativos, que ayuda y facilita en el análisis y la comprensión, y favorece en la toma de decisiones y conclusiones. Entre estos procedimientos se encuentran los gráficos, tablas, matrices, que presentan los datos para analizar de manera más profunda sus relaciones y estructuras, así como la relación entre los conceptos (Rodríguez, et al. 2005). En esta intervención se diseñaron tablas y gráficos que ayudaron en la practicidad de los registros.

En la Verificación de conclusiones: se utiliza un lenguaje metafórico o con analogías, que ayudan al investigador en la interpretación de los datos. En este apartado se entrelazaron las viñetas con los fragmentos narrativos recuperados de los registros y las interpretaciones de estas. Las interpretaciones fueron validadas con los propios miembros del contexto (Rodríguez, et al. 2005).

Una vez recabados los datos se empiezan a descubrir las categorías, y si no resultan de gran relevancia, se genera una nueva revisión de los datos de los registros o diarios de campo, hasta conseguir las categorías competentes y la variedad necesaria para continuar la ruta de indagación. Es importante cuidar que se haga una revisión reflexiva de los criterios de codificación que se van estableciendo (Rodríguez, et al. 2005).

CAPÍTULO 5.- ANÁLISIS DE LOS PROCESOS Y RESULTADOS DEL PROYECTO DE INTERVENCIÓN

En este capítulo se describen los procesos y resultados del proyecto de intervención implementado para fundamentar y sistematizar los programas de afectividad y sexualidad en la primaria de una institución privada.

El capítulo se organiza en dos secciones principales: en la primera se analizan los procesos ocurridos durante el desarrollo de las fases del proyecto; en la segunda sección se describe el conocimiento estructural producido, que se refiere a los productos cristalizados.

El análisis se realizó en función de las categorías construidas a partir de los datos registrados en 10 diarios y 17 bitácoras. Se les llama diarios a los registros que se hicieron en la CoP, y bitácora al registro de la CoA.

Para su presentación se sigue el orden en que se fueron desarrollando las diferentes fases del proyecto, aunque algunos procesos corrieron de manera paralela.

5.1 Fases del proceso de gestión

Con la finalidad de fundamentar y sistematizar los programas de afectividad y sexualidad de primaria de una institución privada, el equipo de Formación Ignaciana inició un proceso de Gestión del conocimiento. En esta sección se analiza el proceso de gestión realizado y lo ocurrido en cada una de las fases propuestas en el plan de trabajo:

Fase 1: Construir Comunidad de Práctica (CoP).

Fase 2: El Mapeo del Conocimiento.

Fase 3: Combinación del Conocimiento.

Fase 4: Implementación y validación.

Fase 5: Ajustes y Evaluación.

Como escenario es imprescindible contextualizar que, durante el desarrollo del proyecto, a pocas semanas de implementar el plan de intervención se presentó la pandemia ocasionada por el COVID 19, lo cual generó un cambio radical en el escenario que originalmente estaba previsto.

Esta situación generó caos en todos los sectores, y el campo educativo no fue la excepción. Durante los primeros meses de confinamiento, todas las instancias y recursos del colegio se volcaron en tratar de dar respuesta inmediata a las demandas de la situación. De un día para otro, el personal tuvo que cambiar sus prácticas, materiales, recursos y modos de obrar para responder a la urgencia.

Todo el personal docente de la institución recibió capacitación en tiempos extra, fuera de la jornada laboral, sobre el uso de recursos tecnológicos, lo que saturó los tiempos tanto de trabajo como los

personales, quedando en segundo plano y a consideración de cada coordinador todos los proyectos que estaban en marcha dentro de la institución. La líder del proyecto modificó los tiempos de entregas y actividades que tenían que ver con el plan de intervención, y gestionó espacios de tiempo dentro de la jornada laboral para avanzar en la ruta del proyecto.

La nueva normalidad trajo consigo desgaste y tensión en todos los sentidos, poniendo en riesgo a las personas y a la institución, por lo que se tuvieron que realizar muchos ajustes y mediaciones sobre la marcha tanto con los miembros del equipo como en el mismo plan.

También se vio afectada la puesta en marcha de los programas debido a que algunos temas de afectividad y sexualidad son delicados e implican acompañamiento personal, por lo que los docentes miembros de la CoA prefirieron posponerlos, hasta que fue posible trabajarlos de manera presencial para garantizar el cuidado y tacto necesarios. Se tenía el acuerdo de que en caso de que no fuera posible impartir los temas de manera presencial, se adaptarían para darse de manera virtual, aunque estaban conscientes de que lo más probable sería que no se cumpliera el objetivo propuesto.

Cabe mencionar que la CoP y la CoA se reconfiguraron dos veces debido a la fluctuación ambiental. Inicialmente la CoA estuvo integrada por cinco maestras y un maestro formadores, se reconstituyó a la mitad del ciclo escolar 19-20, ya que el maestro formador salió de la institución, y en su lugar llegó una nueva maestra, por lo tanto, el equipo se reestructuró y quedó conformada la CoA por seis maestras formadoras y la coordinadora de FI.

En la fase de cerrar procesos ocurrió otra baja en el equipo a mediados del ciclo escolar 2021, una de las maestras formadoras dejó de laborar en el área, y en su lugar ingresó un nuevo maestro formador, quedando la CoA reconfigurada nuevamente por cinco maestras formadoras, un maestro formador, y la coordinadora de FI.

La CoP también se tuvo que reconfigurar, ya que una de las integrantes pidió salir de la CoP a mitad del proceso y colaborar únicamente desde la CoA, en su lugar entró otro miembro de la CoA. Cabe resaltar que las formadoras tienen el mismo rol dentro de la academia, cada una es responsable de un grado y de todo lo que implica su labor educativa.

Además, también participaron en el proyecto: el director de FI y, en cuestiones puntuales, la directora de la sección. En algunas reuniones específicas se incluyeron como informantes o validadores a los coordinadores académicos y a los coordinadores de los tres niveles: primaria menor, intermedia y mayor, así como a la coordinación del departamento de Orientación Educativa.

5.1.1 El reto de construir una Comunidad de práctica

La construcción de la comunidad de práctica (entendida como grupo de personas que colaboran voluntariamente en una tarea específica y con el mismo objetivo), fue la primera fase del plan de intervención y se mantuvo caminando de manera paralela a lo largo del proceso, y en donde la socialización fue el elemento central.

Este proyecto se planteó para dar respuesta a una nueva propuesta institucional para reorientar los programas de afectividad y sexualidad de todas las secciones, y una vez que se detectó dentro del mismo equipo de trabajo la necesidad existente de fundamentar la nueva línea teórica, se vio la conveniencia de reunir a un equipo de la misma área de trabajo, para integrar una comunidad de práctica en la que se compartiera el trabajo del proyecto. Se invitó directamente a tres miembros del equipo de FI a participar directamente en la CoP por su trayectoria y experiencia.

Posteriormente se convocó a una reunión general con todos los integrantes del equipo de FI (6 formadores) responsables de dichos programas y se presentó el requerimiento por parte de la institución de incluir en los programas la nueva línea teórica, y la necesidad de fundamentarlos tal y como lo expresaron ellos mismos. Se les planteó la oportunidad de llevarlo a cabo por medio de un proceso de gestión del conocimiento, lo cual aceptaron.

En esta CoP (conformada por tres formadores y la coordinadora de FI) hubo cambios durante el proceso, estos cambios obedecieron a fluctuaciones ambientales propias de la organización y del contexto generado por la pandemia, que modificó las prácticas organizacionales, exigiendo adaptaciones en los equipos de trabajo.

Las comunidades de práctica son entes vivos que se van reconfigurando de acuerdo con las necesidades que se van presentando a lo largo del proyecto.

Las comunidades de práctica deben ser entendidas como entes vivos, que nacen, se mantienen por un tiempo y sufren transformaciones a lo largo del proceso (Martín, 2013).

Una dificultad que se presentó al inicio fue que no todos los miembros de la CoP compartían la necesidad y el objetivo del plan de intervención, ya que lo percibieron como una imposición innecesaria por parte de la institución y de su jefe inmediato. Ante cierto descontento se buscó atender el sentir de los miembros, y liberarlos de comisiones que no les eran significativas.

Bueno será que mi tiempo en FI está terminando, siento que ya no es mi lugar, ya me cansé de revisar programas, de hacer implementaciones, y después llega un nuevo director y vuelve a pedir todo diferente, ya, creo que veo claro que mi ciclo empieza a cerrar (Grace). Justamente por lo que comparte Grace pidió ya no continuar con la CoP, solo en la CoA, y en su lugar estará Alis que trabaja con la CoP sin estar formalmente como participante, pero al darse cuenta se ofreció a ayudar en lo que falta (Diario # 9, 25-09-2020 Adry).

Durante este proceso fue necesario que la gestora del proyecto trabajara con el equipo para mantener la confianza y el foco en el mismo. Se realizaron acciones para construir intersubjetividad entre los miembros de la CoP, de manera que se manejara un repertorio común y se minimizaran los desencuentros ocasionados por la nueva normalidad. También se generaron encuentros entre los integrantes para que socializaran y compartieran sus experiencias con el fin de que fueran encontrando mayor sentido colaborativo con el proyecto común.

Se llevó un tiempo de reuniones y reflexiones en el que fueron encontrando el sentido e interés en el proyecto.

Empiezo a encontrarle el sentido a la formalidad de este trabajo, me parecía una repetición más de lo que hemos venido haciendo durante años, pero comienzo a verle las bondades de trabajar de la mano en el mismo objetivo, creo que va a salir algo muy bueno de esta nueva manera de colaborar (Bitácora #11, 29-09-2020 Alis).

La reconfiguración de las comunidades de práctica puede ocurrir porque en algún momento no fue compartido el objetivo, o porque como lo refiere Wenger (2002), ante las diferentes circunstancias se pueden presentar situaciones externas, o cuestiones personales de los propios miembros. También las comunidades pueden reconfigurarse, porque los proyectos pasan por diversas etapas y a veces es necesario integrar gente nueva, o trabajar con otros equipos.

Es fundamental que, en el proceso de la construcción y vinculación de la comunidad de práctica, sus miembros compartan el objetivo y la necesidad del plan de intervención.

Inicialmente el cambio en los programas no fue una necesidad sentida por todos los miembros de la CoP. En un primer momento lo asumieron como una demanda institucional, que se tenía que llevar a cabo de cualquier manera, esto cambió cuando el gestor intencionó algunas tareas que hicieran evidente la necesidad planteada, ya que es fundamental que los miembros le encuentren sentido al proyecto.

Yo he pasado por muchos proyectos institucionales, muchos con sentido y otros no, este en especial de cambiar temas tan radicales dentro de un programa de afectividad y sexualidad sólo por tener la misma línea con las secciones de secundaria y prepa, me parece una necesidad por parte de la dirección, (y bajó la voz y se encogió de hombros y dijo) ¡que no me oigan! (y sonrió). Sin embargo, pienso que qué bueno que aprovechemos que lo tenemos que hacer sí o sí, para llevarlo y hacerlo con una línea de investigación que nos oriente de manera más formal, eso me encanta (Bitácora #1, 19 -10-19 Alis).

Entre los miembros de la CoP existían visiones diferentes del trabajo y su objetivo, según la trayectoria de cada uno de los integrantes y su participación en los diversos proyectos propuestos

por la misma institución. En algunos casos, la percepción era que se repetían procesos y no se concluían, lo cual provocó inicialmente resistencias a las nuevas propuestas.

Esto se modificó cuando el gestor compartió la urgencia del proyecto y construyó junto con la CoP el sentido de este, fue en este punto en donde los miembros empezaron a caer en cuenta de la necesidad y conforme indagaban al respecto, tenían más claridades para su trabajo, tanto para ubicar necesidades, como evidencias reales.

Está siendo muy bueno y enriquecedor, hacer el mapeo para ver de dónde viene todo lo que tenemos en los programas, y luego la revisión de que no nos estuviéramos atropellando con los temas de todos los grados, (lo dice como reclamando), (Diario #1, 13-11-19 Illy).

Una vez que se creó sentido entre los miembros de la CoP, fue necesario mantener el foco en el proyecto, y a su vez que el gestor estuviera pendiente de las necesidades de su equipo; es de vital importancia calibrar la carga de trabajo, con la respuesta de los integrantes, y el clima laboral que se percibe entre ellos y ante el proyecto.

El desarrollo de un proyecto no es un proceso armonioso todo el tiempo, con frecuencia pueden generarse situaciones de resistencias y desencuentros cuando no se comparte el objetivo o la necesidad, como lo refieren tanto Nonaka, (1999), como Senge, (2005).

Cuando un integrante de la CoP no comparte el objetivo y la necesidad de la institución, presenta resistencias que si no se atienden pueden convertirse en barreras para el avance del proyecto.

Me da mucho enojo que nos pidan entrar a un proyecto que no necesitamos ni pedimos, (todas asienten con la cabeza, Sandy además mueve el dedo índice como diciendo que sí), tenemos muchos años haciendo esto y funciona muy bien, porque lo hemos ido puliendo, (Paty y Alis se dicen algo en voz baja), ahora llega una nueva dirección y cambian todo, y tú (gestor) nos pides trabajar en eso de manera más formal porque es tu tarea, (Alis, Sandy, Marie, Paty, hicieron gesto cómo de asombro y susto, y Paty movió la cabeza y le dijo a Grace, ¡no manches, te pasas!). No encuentro la justificación para hacer tantas reuniones y revisiones, discurro que solo son para ir reportando tus avances, y tampoco entiendo para qué se nos hace reflexionar y cuestionar lo que se venía haciendo bien (Diario #3, 19 -12-19 Grace).

Cuando no se alcanza a percibir dicha necesidad y se confunde el fondo del objetivo, los miembros lo asumen de manera forzada y se genera una sensación de descontento. Para generar sentido, el gestor optó por dividir de manera clara y formal las tareas programadas. Esta horizontalidad favoreció a que cada uno asumiera su responsabilidad conforme a sus características, y hacer uso de sus fortalezas y de sus propios recursos para ponerlos al servicio del proyecto.

El hecho de que estemos trabajando doble ha sido cuestión de la pandemia, eso se ha salido de control para todo el mundo, pero también nos ha dado la oportunidad de mirar lo que necesitan nuestros niños y gracias a la capacitación que tuvimos, podremos incorporar en nuestros programas herramientas socioemocionales de manera innovadora (Diario #2, 26-03-20 Illy).

Como se mencionó con anterioridad, al inicio hubo ciertas resistencias al proyecto, sin embargo, una vez que se identificaron los huecos que había en sus programas y las repeticiones que encontraron en los recursos utilizados, la percepción cambió y se manifestó en una mejor actitud, participación y colaboración.

En tiempo de crisis las organizaciones tienen que aprovechar el caos de manera creativa para generar nuevas oportunidades de mejora, cuando no ocurre así se pueden generar pérdidas de personal y sobre saturación de actividades.

Durante el desarrollo del proyecto se presentó la pandemia por el COVID 19, lo que originó saturación de actividades y comisiones extra que se asignaron fuera de los horarios de trabajo, por lo que fue necesario que el gestor aprovechara esta situación para generar apoyo y empatía entre los miembros de la CoP y CoA, ajustar las cargas laborales y reubicar las comisiones de manera que fueran más equitativas en tiempos y tareas.

Otro aspecto que favoreció en ese tiempo de crisis fue el compromiso mutuo que mostraron entre sí los miembros de la CoP, al ofrecer ayuda entre ellos y cuidar al que estaba más saturado de trabajo o mostraba mayor nivel de estrés. El caos al que hace referencia Nonaka, (1999), en este caso permitió que tanto el gestor como la CoP y la CoA reaccionaran a la problemática que se vivía y de manera creativa se ofrecieran alternativas y soluciones.

Estoy súper consciente de que no es culpa de nadie el hecho de que estemos trabajando doble, ha sido cuestión de la pandemia, pero ahora llenar de pilón llenar las tablas de afectividad con todos los cambios y de todos los grados (Bitácora #2, 26-03-2020 Illy). Yo también estoy de acuerdo en eso, esto está de locos y nos están pidiendo que hagamos clases nuevas con los recursos tecnológicos que nos van presentando, y los programas qué. (Bitácora #2, 26-03-2020 Alis). Tranquilas ya expliqué en el consejo que no pueden dejar de lado los programas y llegamos al acuerdo que en sus mismas clases van incluir algún recurso tecnológico. Y tú Illy, no te preocupes, aunque sea tu comisión hacer la actualización de las tablas, para facilitar lo haremos en un documento compartido, y solo van agregar recursos y actividades que estén implementando, ese trabajo lo harán por binas en su horario de junta. (Bitácora #2, 26-03-2020 Adry). Yo me ofrezco a ayudarles con lo tecnológico les puedo compartir mis plantillas y ustedes las adecuan a sus grados (Bitácora #2, 26-03-2020 Anie).

Wenger, (2002), al hablar de las comunidades de práctica nos señala que el compromiso mutuo es uno de los elementos que les da permanencia a las comunidades ante las situaciones de riesgo.

Ante la demanda y competencia en el mercado, las instituciones corren el riesgo de perderse en el torbellino del sobre activismo, pensando en dar respuesta a las necesidades organizacionales. Un ejemplo de ello fue la saturación de actividades y comisiones extras que se asignaron fuera de los horarios de trabajo y que fue complicado llevarlo a la práctica como se evidencia en el siguiente extracto.

¡A ver!, nos piden que no dejemos de dar respuesta de acompañamiento a los alumnos, y me están dando las nueve y diez de la noche contestando correos, y yo me pregunto quién se preocupa por nosotros, sólo nos exigen, ¡y nosotros, estamos dejando de tener vida, porque es lo que toca!, ¿según quién? es una de las grandes tareas para el aprendizaje organizacional que tiene la institución (Bitácora #12, 12-05-2020 Paty).

El sobre activismo tiene una relación muy estrecha con la pérdida del conocimiento, y de la memoria institucional, ya que genera fluctuaciones, es por ello por lo que se debe cuidar e intentar no saturar a los miembros. Esto confirma la necesidad de gestionar el conocimiento y sistematizarlo para recuperar la memoria institucional.

Ante estas realidades es fundamental considerar las necesidades y el respeto a la persona.

El clima afectivo positivo es un mecanismo movilizador dentro de las organizaciones, pues un ambiente de aceptación y confianza construye la cohesión necesaria para sostener a los miembros de la comunidad, en los momentos de quiebre.

El desgaste ocasionado por la carga de trabajo puede convertirse en una barrera contra el aprendizaje individual y en equipo, que llegue a inmovilizar o frenar el desarrollo de los proyectos institucionales, ya que existe una tendencia natural de las organizaciones a pedir más a sus empleados, en lugar de organizar y redireccionar para hacer las cosas de diferente manera. Ofrecer la posibilidad de mejorar la satisfacción laboral de sus empleados, no sólo es un medio para obtener logros organizacionales, sino que también permite que las personas disfruten de mejor salud mental y emocional.

El compartir e intercambiar experiencias además del conocimiento propio, favorece la generación de vínculos entre sí, creando armonía entre ellos. Davenport (citado en Dalkir, 2013).

Ante las situaciones de quiebre, la comunidad se convirtió en el espacio para generar propuestas de solución que atenuaran los efectos de la sobrecarga de trabajo generada por los cambios organizacionales.

(Sandy-B) (...), les propongo que, en la siguiente junta de área, dejemos la primera parte para compartir y escuchar cómo estamos, lo que vamos necesitando, y poder apoyarnos

entre nosotras (Adry-B) (...) si quieren podemos hacer algún ejercicio de relajación, yo busco alguno bueno para que nos sirva en las crisis (Bitácora #12, 12-05-2020).

El sentido de comunidad favorece que los miembros se solidaricen unos con otros en los momentos de crisis, por el compromiso mutuo y la confianza que se ha construido. De ahí la importancia de cuidar el clima afectivo cuando empieza a desestabilizarse, de estar muy pendiente de valorar el estatus de los miembros con respecto al trabajo personal y colaborativo.

El gestor debe observar y ser mediador entre las necesidades propias de su equipo y las necesidades del proyecto.

En este tiempo fue necesario atender el desgaste ocasionado por el exceso de trabajo, la desmotivación, descontento, cansancio y estrés entre los miembros de la organización lo cual derivó en la fluctuación del personal, dificultando la conclusión de procesos. En estas condiciones el líder debe gestionar y visualizar dicha necesidad y cuidar de no sobrepasar a los miembros de sus equipos.

Para liberar un poco a los miembros de la CoP que llevaban de manera paralela la agenda de actividades del plan de intervención, el líder aprovechó y gestionó los espacios que se abrieron dentro del horario laboral, por la cancelación de algunas actividades con alumnos. Estos espacios se utilizaron para realizar las actividades, y reuniones de la CoP, y mantener el foco en los objetivos a pesar de las interferencias. Esto abonó a que el proyecto siguiera caminando, ya que de otro modo hubiera sido insostenible bajo esas circunstancias.

En general creo que vamos muy bien con el trabajo, está muy avanzado, los detalles que faltan tenemos tiempo para completarlos. Han sido días pesados de mucho trabajo, por eso hemos recorrido los tiempos de entregas para no saturarlas (Diario #9, 25-09-2020 Adry).

Cuidando este desbalance, dentro de la gestión se intentó compensar con tiempos de trabajo personales, en los cuales se pudiera continuar con el plan de intervención, y que no lo sintieran como tarea extra, pensando en los tiempos que se les quitaron de golpe a los docentes, como medida para dar respuesta inmediata a los cambios abruptos de la virtualidad.

No hay nada seguro de la manera en que vamos a regresar a clases, les pediría que tengamos los dos panoramas y las dos maneras de operar con nuestros programas el próximo ciclo. Habrá actividades que posiblemente se tengan que cambiar y hasta cancelar de acuerdo con las necesidades que estemos viviendo, les dejaré libre el espacio de la junta de área para que puedan aventajar su trabajo y no se vean tan presionadas (Diario # 4, 26-05-2020 Adry).

El líder aprovechó los espacios y recursos para apoyar al equipo y mantener el proyecto caminando. Para Senge, (1990), una de las labores del líder dentro de los proyectos es alinear las visiones de sus integrantes para que el objetivo se logre, y poner las condiciones para facilitar el trabajo.

Trabajar de manera colaborativa genera identidad y un ambiente de confianza, que posibilita el dialogo y la negociación de significados.

Con el fin de generar un ambiente de confianza, de reconocimiento y aceptación con los miembros del mismo equipo de trabajo, el gestor propició encuentros de trabajo colaborativo en binas, para abrir diálogo en temas comunes que apoyaran su práctica docente, y diera claridades sobre el trabajo que se realizaría con respecto a sus programaciones.

Fomentar dichos espacios de trabajo colectivo permitió que los miembros dialogaran, compartieran experiencias y negociaran significados. Esto generó un ambiente de confianza y de apertura a la mejora. Desde la primera reunión en la que tenían una tarea en común, se pudo observar esto.

Lo mejor de todo fue cuando todas compartíamos, ese fue un espacio privilegiado y lo veo como gran fortaleza, al igual que la confianza que hay para retroalimentarnos, para debatir lo que sí y lo que no, y cada quien desde su experiencia defendía su propuesta, pero finalmente se ponía al centro a la persona a la que está dirigido nuestro trabajo y humildemente se dejaban los contenidos e incluso las clases ya armadas para el grado que se considerara prioritario (Bitácora #17, 11-02-21 Marie).

La motivación natural que surgió en las reuniones de trabajo dio soporte y fuerza al clima emocional, y a raíz de ello se pensó en realizar más actividades en binas o triadas para compartir entre ellos, lo cual fue muy benéfico en este proyecto en particular.

A mí me ha servido de motivación ver lo que las demás hacen, y me dio sentido para reorientar el objetivo de mis clases para abonar al siguiente grado y partir de dónde vienen mis niños (Bitácora # 12, 30-10-2020 Illy).

La explicitación del conocimiento tácito, el dialogo y la negociación de significados se manifestaron en esta fase del proyecto de manera muy tangible, generando aprendizajes significativos entre pares.

Las organizaciones están inmersas en contextos cambiantes que obligan a sus miembros a realizar ajustes continuos; estos cambios, si son bien gestionados y orientados, pueden ser la oportunidad para realizar las transformaciones necesarias en los procesos que lo requieren.

Las organizaciones no son islas, al estar insertas dentro de las comunidades, se ven afectadas por situaciones sociales, económicas, políticas o de otra índole. La fluctuación ambiental generada por la contingencia sanitaria por la pandemia COVID 19, generó cambios en la organización que afectaron el desarrollo del proyecto de intervención y obligaron a reconfigurar la CoP y modificar el proyecto en algunas de sus etapas.

Entre otros cambios, se hace referencia a los movimientos institucionales por el contexto de la pandemia, que se adaptaron para responder a las exigencias de las autoridades educativas correspondientes. Se alteraron por completo las actividades programadas dentro de la organización.

Fue una revolución para tratar de dar la mejor respuesta frente a un cambio que exigía una transformación de vida, de costumbres, de hábitos, de valores y prioridades, para el cual nadie estaba preparado para enfrentarlo.

¿Qué va a pasar con todas las actividades de formación social que no alcanzamos a tener presenciales? (Grace). Por lo pronto seguirán en stand by, si a finales de mayo no volvemos de manera presencial las cancelamos definitivamente, y entonces aprovechamos esos tiempos que van a quedar “como libres” para seguir con los programas (Diario #3, 23-03-2020 Adry).

De ser una institución que ofrecía una certidumbre y estructura sólida a sus empleados, pasó a tener escenarios inciertos y una movilidad de las agendas con cancelaciones repentinas de actividades, necesidad de producir actividades y clases diferentes a los que se estaba acostumbrado y se sabía hacer bien. Se planeaba día con día posibles escenarios para regresar a la presencialidad, para dar la mejor respuesta a los alumnos y cumplir con las demandas de los padres de familia, y todo fue trabajo en vano: fue producir, planear y cancelar, porque nada de lo que se predecía fue posible, lo que se pensaba en un inicio que duraría 2 meses, terminó siendo parte de nuestra vida.

Se están alterando por completo nuestros horarios y agendas, tengo ya un tachadero, ya no hay certidumbre de lo que se hará mañana, (...) y ¿qué va a pasar con todas las actividades que no estamos pudiendo hacer, las vamos a rediseñar? (Diario #3, 23-03-2020 Grace).

La situación de crisis generó un debilitamiento de los límites entre los tiempos de trabajo y los tiempos personales de los docentes, por lo que se cuidó que los miembros de la CoP, no sintieran la fundamentación de sus programas como una carga más, que les implicaba leer y documentarse, por lo que se cuidaron los tiempos y las cargas laborales para continuar con el proyecto.

Debido al contexto cambiante, las fases del proceso de gestión no se desarrollan de manera lineal. Hubo momentos en que algunas fases se traslaparon unas sobre otras, pero sin alterar el rumbo de cada una; se puede creer que se deja atrás una fase para pasar a la siguiente, pero se debe considerar que es factible regresar a alguna de ellas en otro momento del proceso, como un espiral que te acerca y aleja del centro como lo refiere Nonaka, (1999).

5.1.2 Mapeo: el descubrimiento de las fortalezas y debilidades para encontrar sentido

El mapeo es una etapa en la que se busca el conocimiento e información existente sobre la problemática detectada dentro de la institución, entre sus miembros y en los repositorios y/o recursos.

En esta fase se incluye la recolección de información entre las personas que poseen el conocimiento, y se identifican los conocimientos y recursos existentes en la organización, así como también se

reconocen las necesidades de conocimiento, y los huecos existentes para lograr el objetivo planteado.

En el proceso de mapeo hubo ciertas dificultades, se hicieron modificaciones en los momentos en que la necesidad cambiaba, se hizo un listado de personas que podían tener conocimiento, y se buscaron de manera personal para entrevistarlas. A la vez se dio la comisión de investigar las posibles personas que pudieran tener o saber de la existencia de alguna información guardada en los archivos de los repositorios institucionales, o en otros recursos para solicitar el acceso a ellos.

En el proceso de gestión fue importante realizar un mapeo adecuado de los recursos y el conocimiento existente en la organización, para evitar repeticiones y redundancias innecesarias e identificar el conocimiento faltante.

Fue revelador el constatar la necesidad de hacer el mapeo, en un primer momento parecía una tarea fácil, pero una vez que se inició con el trabajo formal y la repartición de tareas, se presentó la dificultad de identificar a las personas que podrían tener conocimiento, y posterior a esto, otra nueva dificultad fue coincidir con los horarios para las entrevistas.

Los psicólogos son los que más información nos han proporcionado, pero curiosamente, sus referencias son los mismos programas ya sea de secundaria o de prepa, esos psicólogos tienen toda la vida en el colegio, por eso saben, pero nadie da información diferente (Bitácora #1, 13-11-19 Sandy). Tienes toda la razón, los psicólogos de la primaria y del preescolar no saben nada, porque tienen poco tiempo que entraron (Bitácora # 1, 13-11-19 Alis).

Fue muy ilustrativo lo que se fue socializando y la información que se recabó, aunque es importante mencionar que también fue pérdida de tiempo en algunos casos, ya que las personas entrevistadas no recordaban o no tenían elementos suficientes para compartir la información solicitada, lo que justificó a los ojos de los miembros de la CoP la necesidad de sistematizar el nuevo conocimiento que se iría produciendo, para dejarlo a la disposición de quién lo requiera en un futuro.

Está terrible eso de que nadie supuestamente sabe nada, ni de los programas, ni del sustento, no se acuerdan de los autores, y no hay nada en físico, esa Laly que bárbara cuando se fue se llevó todo, eso nos va a hacer modificar las fechas de lo planeado verdad, o ¿no? (Bitácora # 1, 13-11-19 Robert).

A raíz de que no se encontró la suficiente información que se pretendía recuperar sobre los programas anteriores, ni documentos impresos con los fundamentos teóricos, materiales y/o recursos, se hizo evidente que el proceso no avanzaba como se esperaba, y que se empezaban a alterar las fechas planeadas, lo que provocó una reflexión sustancial en los miembros de la CoP, en la que se detectó la necesidad e importancia de tener actualizados los repositorios institucionales, justificando ante esa evidencia uno de los objetivos propuestos.

Yo creo que va a ser fundamental que nosotros sí vayamos sistematizando todo lo que hacemos, para que no ocurra lo que estamos padeciendo (Robert. - Audio 1.- 19-10-19). Los repositorios me dieron mucha luz, pero me quedaba con hambre de más, sería muy bueno seguir enriqueciéndolo y avisarnos lo que vamos encontrando y compartiendo (Bitácora #17, 11-02-21 Illy). Que exista un lugar el repositorio, para que todos tengamos accesos y que vayan las referencias teóricas en la misma línea formativa, académica y espiritual (Bitácora #17, 11-02-21 Alis).

Gracias a la evidente falta de recursos existentes en los repositorios, surgió entre los miembros de la CoP la necesidad de generarlos, además de sistematizar todo lo que se hace con el fin de que quede almacenado para uso institucional, lo cual le dio valía a uno de los objetivos propuestos desde el inicio del proyecto.

Los repositorios institucionales deben estar actualizados y sistematizados para funcionar de manera eficiente, y responder a las necesidades de sus miembros cuando necesiten extraer de ahí algún tipo de información y/o conocimientos.

Ante la evidencia de la pérdida de memoria institucional respecto a sus programas formativos, y aunado al problema que se estaban enfrentando de repetir y redundar en procesos y tareas que ya habían sido realizadas en otras ocasiones, se acordó en la CoP sistematizar absolutamente todo lo que hace cada docente (sus observaciones puntuales de lo que hace previo, durante y después de sus clases), y que el material y los fundamentos teóricos se incluirían como respaldo de los mismos programas. Además, se propuso elaborar unos manuales impresos por grado con el programa de cada uno, con los recursos y la fundamentación propia.

Yo propongo que se comparta con todo el equipo lo que se haga diferente a lo que ya esté compartido, y dejemos un espacio asignado en las CoA en cada bloque para actualizarnos y socializarlo (Diario #8, 15-09-2020 Adry).

Estaría muy bueno imprimir los manuales, y dejar un recopilado completo para nosotras con todos los programas y los documentos que los fundamentan (Diario #8, 15-09-2020 Sandy).
Ya voy a empezar con la propuesta para el formato de los manuales, ¿les parece bien? (Diario #8, 15-09-2020 Paty).

El nuevo conocimiento que se iba construyendo y sistematizando, al colocarlo en los repositorios dio certidumbre al trabajo de la CoP, y permitió ver concretados algunos de los objetivos planteados.

El mapeo fue una oportunidad para la CoP, de ver la realidad desde otros enfoques y proponer con base en ello la ruta de acción del plan de intervención.

En la indagación que se hizo durante el tiempo de mapeo, los miembros de la CoP pudieron involucrarse en las dos líneas de búsqueda de los conocimientos dispersos, el conocimiento

existente entre diferentes miembros de la institución, y por otro, el conocimiento propio del equipo de FI que tampoco estaba explícito, ni sistematizado.

En esta fase del mapeo se hizo evidente, por un lado, cómo los miembros de la CoP socializaban con naturalidad y espontaneidad, externando tanto sus opiniones como sus conocimientos; y, por otro lado, buscando el conocimiento que estaba disperso en el mismo equipo de trabajo y en el resto de la institución. La socialización es un modo de conversión del conocimiento natural y espontáneo que cobra un papel protagónico en la fase de la construcción de la CoP, y en el mapeo.

¡ay! no entiendo por qué no se registraba todo antes, nadie se acuerda con precisión (lo dice como reclamando) (Diario #1, 13-11-19 Illy). Personalmente me quedé muy satisfecha con la reunión, con más claridad de lo que tengo que tomar en cuenta en mi programa y con una visión más amplia de la fundamentación que se ha compartido para revisar (Bitácora #2, 23 -01-20 Sandy).

Después de iniciar el mapeo de manera activa, la CoP comenzó a reconocer las bondades que esta práctica ofrecía, y a identificar las necesidades y las oportunidades de mejorar las prácticas institucionales.

5.1.3 La Combinación vista como una oportunidad de reconstruir el conocimiento

En el proyecto de gestión, después de identificar los conocimientos y recursos con los que se contaba y reconocer los faltantes, se inició el proceso de reajustar y reconstruir los programas, integrando los nuevos saberes y líneas teóricas con los saberes valiosos ya existentes. En esta fase se combinó el conocimiento propio con el externo y se generó otro nuevo con la pretensión de instalarlo dentro de la organización.

En la fase de combinación fue donde se desarrolló de manera más consistente el proceso de gestión. Se trabajó en reuniones quincenales con la CoP y CoA, y cuando fue necesario cada semana. Dentro de las reuniones de la CoP propiamente se acordaban las comisiones, se establecía lo que se haría y en qué tiempos, y en las reuniones de la CoA, se ponía en común dichas comisiones ya con el equipo completo, y ahí se compartían tanto los avances como las dificultades presentadas. También en estas reuniones se propusieron nuevos espacios para dejar tareas en común en binas o triadas.

Fue muy valiosa la respuesta de los miembros de las CoP y CoA al participar en dichas reuniones y discusiones. Los resultados fueron notoriamente productivos tanto de su trabajo personal, como en el que se realizó de manera colegiada; se percibió como ventajosa esta nueva forma de trabajar, por lo que se siguieron propiciando dichos encuentros entre pares, y se fueron rotando los participantes conforme se necesitó, siempre pensando en que tuvieran conocimientos afines para tener más elementos y conocimientos que aportar a los demás. En este caso el criterio fue la proximidad del grado con el que cada uno trabajaba.

El gestor fue marcando el avance del plan siguiendo un cronograma, acordando fechas con la CoP, ajustando tiempos y actividades que se alteraron con la llegada de la pandemia, cuidando que el exceso de trabajo no sobrepasara los límites, y proponiendo nuevos espacios y cambios de tareas para no saturar al equipo y poder continuar con el plan de intervención de manera paralela al trabajo ordinario.

La compartición de significados y el ejercicio de reflexión a través de las revisiones, generó mayor interés en el proyecto y la sinergia entre los miembros del mismo equipo.

Una vez que se encontró el sentido propio y colectivo de la necesidad de llevar a cabo el plan de intervención, se hizo de esta fase una plataforma en la que los individuos fueron trazando su propio proceso, con dificultades y retos que fueron enfrentando.

El ejercicio realizado con la revisión de sus programas generó una reflexión a nivel personal y grupal, que dio seguridad a los miembros de la comunidad sobre sus propios conocimientos y les dio sustento para nutrir sus programas de manera consistente y profunda. También se valoró la explicitación y sistematización de los conocimientos de manera accesible a todos por medio del repositorio. Se experimentó una motivación que se compartía y se hacía evidente en las puestas en común que se tenían después de sus reuniones en binas o triadas.

A pesar que tengo tantos años haciendo esto, me sorprendí que descubro que es muy valioso el conocimiento que yo ya tenía y que he ido acumulando con la experiencia de los años, que aunque es muy rico encontrar las fuentes que avalan y dan soporte a lo que piensas o quieres decir o lograr, finalmente los conocimientos propios son los que van aflorando al momento de proponer y de crear, el repositorio institucional se me ha hecho una maravilla, es algo que me hubiera gustado tener acceso desde hace mucho (Bitácora #16, 15-02-21 Alis).

Lo que más apreciaron cada uno de los miembros con todo este proceso de compartición fue el enriquecimiento mutuo al externalizar su experiencia y conocimiento en las puestas en común y descubrir que el trabajo los unía, empatizando tanto con el proyecto educativo como en algunos procesos personales. Aquí se destaca la importancia del dominio dentro del trabajo colaborativo, lo que les da sentido y significado a los cambios realizados entre los formadores.

De la motivación generada por la compartición del conocimiento, surgió la inquietud y necesidad de investigar más allá de los documentos propuestos.

Gracias al ejercicio de trabajo colegiado, surgió la inquietud y necesidad por investigar más allá de los documentos propuestos. Una vez que se hizo una revisión más consciente de la teoría con la que se contaba, se dieron cuenta que había conceptos o temas que les quedaban limitados con los autores que se marcaron como base, y se llegó al acuerdo de indagar en los temas que sentían que necesitaban fortalecerse, y que en un segundo momento se socializaría lo que cada uno encontrara.

Los miembros del equipo de formadores experimentaron la necesidad de fundamentar lo que se proponía, de graduar los contenidos, ampliar temas, e incrementar el aprendizaje. Esto no surgió de manera instantánea, se inició de manera rutinaria, con el compromiso de cumplir con las tareas establecidas; al principio los formadores leían con poca profundidad uno que otro documento, fue ante esa realidad que el gestor tuvo que ser más consistente en cuidar los espacios para compartir las lecturas, primero de acuerdo con sus necesidades e intereses, y después, se les repartieron temas para compartir en la CoA, con el fin de que conocieran el bagaje con el que se contaba en el repositorio y que se dieran cuenta que no se estaba haciendo uso de él. Se dio flexibilidad con los tiempos agendados por la resistencia que había al principio por las lecturas.

Al principio confieso que las lecturas de la fundamentación teórica me parecían muy elevadas para mi clase, puesto que son niños de 1°, pero luego entendí que incluso a Dios hay que fundamentarlo, no es inventar, es resaltar en la fundamentación lo que se justifica, la orientación y el sustento, para externarlo a mis compañeras y poderlo aterrizar en los niños, y ahora por supuesto que quiero investigar más sobre los temas que no tengo tantos conocimientos (Bitácora #16, 15-02-21 Alis).

Estas prácticas, además de haber logrado el interés por buscar más sustentos teóricos para sus programas, los hizo caer en cuenta que, al fundamentar los contenidos, adquirirían herramientas para dar sus clases con mayor seguridad y calidad en los temas. Se sintieron con mayor visión de lo que querían proyectar, y hasta donde querían llegar en cada clase, con más libertad de sugerir e innovar. Propusieron hacer un listado tipo glosario con los principales conceptos de los programas, definidos de manera sencilla y general, con el fin de utilizar el mismo lenguaje todos los formadores, dicho trabajo está en construcción, es parte de la compartición de significados y se incluirá dentro de los programas terminados.

5.1.4 La Implementación y validación genera certidumbre en los programas

La fase de implementación y validación es la etapa del proceso en que los miembros de la CoA ponen a prueba las estrategias, los recursos generados, y hacen las modificaciones pertinentes a las actividades que forman sus programas de grado, en esta etapa se evalúa también la calidad de los recursos.

Al trabajar desde la CoA en el desarrollo de los programas se identificaron nuevas necesidades de formación, entre las que se reconoció incluir temas de educación socio afectiva, y hacer una segunda revisión para delimitar temas con otras secciones, sobre los contenidos que se plantearon en torno al tema del consentimiento.

La validación de los contenidos permitió identificar nuevas necesidades ante otras realidades que no se habían considerado, y realizar ajustes en los programas generados como parte de un proceso reiterativo de mejora.

Al ir poniendo a prueba pequeños ajustes, surgieron nuevas realidades que se adoptaron como necesidades por la inquietud de querer dar respuesta, unas en torno a la realidad que se observaba en el alumnado con respecto al contexto que se estaba viviendo, y otras en función de integrar nuevos temas que se tenían que homologar con el resto a las otras secciones.

La validación implicó poner en práctica las nuevas construcciones, observar sus efectos con los alumnos, y hacer revisiones entre pares, en el equipo y ante externos. Para lograrlo se pusieron dichos temas en discusión dentro de las reuniones de la CoP y CoA, en las cuales se revisó la pertinencia de incluirlas o no en los programas, así como de mantener un hilo conductor para la progresión y dosificación que se fue haciendo, y delimitar bien lo que trabajaría cada grado para no repetir contenidos ni dejar huecos en los contenidos seleccionados.

Se recurrió a la revisión de los temas que cada formadora deseaba incluir, y se sugirió revisar los materiales que se les ofrecieron en una capacitación que recibió la CoA con ese tema. Al poner en discusión lo que cada una deseaba incluir, se dieron cuenta que tenían muchos contenidos en común, y de manera inmediata nadie quería ceder en lo que se estaba planeando.

¡a ver! yo como abogado del diablo, tenemos que ver cuál es la pertinencia de ese tema, porque como a todas nos hace falta ese tema en los programas, no vayamos todas a tomarlo y después ya chole que vean emociones de 1° a 6° y todo repetido, que siempre sean novedad y secuenciado, esa es mi observación (Bitácora # 4, 26-05-2020 Grace).

Con estas consideraciones se reconfiguró la propuesta de los programas y se decidió integrar un par de temas de socio afectivo con contenidos graduados por nivel, se presentó de manera general en una reunión de la CoP en la que asistió la Coordinación General Académica de la institución (CGA), y se validaron los acuerdos al respecto.

Entre los beneficios obtenidos en la revisión minuciosa de los programas de cada grado, se pudieron establecer con claridad los perfiles de ingreso y egreso de cada grado.

La revisión minuciosa de los programas de cada grado dio certidumbre de la progresión y pertinencia de los contenidos incluidos a la luz de la teoría.

La revisión de los programas fue un ejercicio que implicó mucha reflexión entre los miembros de la CoA, cuestionamiento y negociación de los contenidos que fueran más pertinente para un grado que otro. Para ello se compartieron todas las actividades y recursos utilizados en los programas de los seis grados, y una vez externalizados y compartidos, se establecieron los temas y los recursos de acuerdo con las necesidades de cada nivel.

Se gestionaron espacios para compartir en binas sus programas y en un segundo momento en triadas. Una vez que los compartieron y propusieron la nueva progresión, se hizo una revisión con el grado del perfil de egreso para cuidar la dosificación de los temas, los contenidos en sus tablas,

los objetivos, y finalmente se hizo una presentación general de los seis grados, la cual se compartió con la coordinadora académica.

No debemos perder de vista el graduar los contenidos y las maneras de llegar a ellos, revisen los objetivos constantemente de sus clases y bloques (Bitácora #3, 5-05-2020 Adry). Fue muy bueno y enriquecedor ver que no nos estuviéramos atropellando con los temas de todos los grados, y conocer lo que les funciona a las demás y lo que no (Bitácora #14, 22-01-21 Annie).

El diálogo y la negociación fueron elementos clave durante este proceso, que generaron compartición de significados, de conocimientos, habilidades y competencias para la reorientación de los programas. También fue muy importante el contacto directo que tuvieron con la teoría, ya que es ahí donde propiamente la combinación fue cobrando identidad y posesionándose en los contenidos de sus clases y de los programas.

Dar cuenta del conocimiento adquirido a través de la combinación de la teoría con la práctica fue el logro concretizado del objetivo del proyecto. Se fue gestando de manera paulatina y personal, hasta que se dieron los medios para hacerlo manifiesto entre unos y otros. Senge (1990) dice que el impulso del ser humano por aprender va más allá de un deseo de respuesta a la adaptación, es un impulso a ser generativos y a expandir las propias capacidades.

Me apropié de los temas gracias a la teoría y a todo lo que investigué y eso me da mucha seguridad y me da bases para dar respuestas a las dudas de los niños (Bitácora # 17, 11-02-21 Paty). En definitiva, la fundamentada del programa me ayudó para ser más asertiva al proponer los temas y actividades para el nivel (Bitácora #14, 22-01-21 Annie).

Otro aspecto muy importante del proceso fue fundamentar los programas de Afectividad y Sexualidad no solo desde el enfoque teórico que se nos marcó, sino desde nuestra columna vertebral que es la pedagogía Ignaciana; en todos los temas se buscó hacer las conexiones entre las referencias para que no quedarán desvinculados de la línea ignaciana.

Los formadores cuidaron que los contenidos quedarán muy bien enlazados entre sí, vinculados con el sustento ignaciano, dando el soporte humanístico, antropológico y espiritual, lo cual hace evidente que el programa de Afectividad y Sexualidad forma parte del programa general del área de formación.

A mí se me hizo muy rico el proceso, los métodos que fuimos llevando, uno partir de las fuentes para fundamentar y buscar desde el enfoque ignaciano, y el otro el compartir. En el tiempo que tengo en el equipo ya 5 años, no se había hecho, el darnos el tiempo de actualizarlos y hacer las adecuaciones pertinentes (Bitácora #16, 5-02-21 Paty).

Con esta práctica quedaron graduados todos los contenidos de cada grado, ejercicio que fue posible gracias al fundamento teórico que ya habían adquirido, con el que pudieron sustentar sus programas en la teoría y en el conocimiento tácito y explícito con el que contaban.

En la reflexión con la CoP sobre el trabajo realizado se acordó producir un manual para cada grado con el programa correspondiente de afectividad y sexualidad, con un apartado que incluye la fundamentación teórica, en un nuevo formato propuesto por un par de miembros de la CoP, y aceptado por todos.

El conocimiento tácito es un bien individual que, muchas veces es difícil que se comparta de manera espontánea, si la organización no pone los medios para generar un conocimiento organizacional, y para lograrlo es necesario primero: socializarlo, externalizarlo, combinarlo e interiorizarlo. Cuando se logra completar este espiral de conocimiento como lo refiere la teoría de Nonaka y Takeuchi, el ciclo vuelve a empezar, y en este caso propiamente, los formadores estaban listos para ponerlo en marcha.

Cuando se practica la sistematización de manera constante hasta integrarla en las rutinas cotidianas de forma permanente, se vuelve un recurso valioso para la memoria institucional.

Un objetivo implícito que se manifestó entre los miembros de la CoA fue sistematizar los programas con miras a heredarlos, y contribuir al conocimiento organizacional dejando programas bien estructurados, a la vanguardia, y que cumplieran con los estándares propuestos.

A pesar de que tengo tantos años en esto, me sorprendí de que descubro que es muy valioso el conocimiento que yo ya tenía y que he ido acumulando con la experiencia de los años, que debe ser sistematizado, que es muy rico encontrar las fuentes que avalan y dan soporte a lo que piensas o quieres decir o lograr, finalmente los conocimientos propios son los que van aflorando al momento de proponer y de crear, y al compartir. El repositorio institucional se me ha hecho una maravilla, es algo que me hubiera gustado tener acceso desde hace mucho (Bitácora #16, 5-02-21 Alis).

La mayoría de los formadores manifestó haber enfrentado la situación de tener programas incompletos al cambiar de grado. Esto muestra de manera sutil una de las barreras inmediatas que un nuevo miembro enfrenta al llegar y encontrarse con falencias en los programas. De entrada, es una limitante arreglar lo que no está bien, o está incompleto, en lugar de concentrar la energía en conocer, proponer y producir nuevos conocimientos. Sin embargo, cuando el trabajo está sistematizado y organizado se facilita la inducción de los nuevos miembros.

No empecé de cero, Robert me dejó un programa muy completo, por eso me dio tiempo de entrar más a la fundamentación, me descubro con mucha necesidad de investigar, de indagar en lo que voy descubriendo que los niños necesitan, lo que voy queriendo incluir y meterme más a fondo, me mueve como persona y como docente... seguir buscando en la

fundamentación que se nos ofreció, veo claramente todo lo que nos hemos ido enriqueciendo como equipo (Bitácora #16, 5-02-21 Annie).

En este caso se puede ver el fruto de haber heredado un programa sistematizado y bien estructurado, que le permitió entrar más a fondo en el proceso de la fundamentación de sus programas, mientras que en otros casos tuvieron que hacer el proceso completo por no contar con un programa heredado bien elaborado ni sistematizado.

El conocimiento cosificado es una fuente de aprendizaje heredada, que perdura en la memoria institucional.

Cristalizar el conocimiento es un gran reto dentro de la institución, pues es el legado que se deja como referente del trabajo realizado. El objetivo de dejar unos programas completos, sustentados, con observaciones y recursos actualizados, va más allá de una simple tarea, es un esfuerzo personal por contribuir a la memoria de la organización, por dejar un legado de buenas prácticas, es tratar de conservar en el mayor grado posible el potencial humano (CI), vistas como riquezas personales, que, si no se externalizan y cosifican a tiempo, se pueden perder.

Definitivamente es una necesidad elaborar un manual descriptivo por nivel, de cada una de las sesiones de afectividad y sexualidad, (Alis). Me queda claro que es con la intención de que, cualquier maestra que esté en el nivel, pueda dar las sesiones con el mismo contenido y con el mismo material, inclusive, con la misma metodología para que no haya modificaciones sustanciales, dependiendo de quien dé la clase, eso como me hubiera servido cuando llegué a FI, (Diario #1, 13-11-19 Sandy).

El conocimiento como lo refiere Dalkir “no solo está en las mentes de los individuos sino también en las conexiones que hay entre ellos, formando una mente colectiva como si fuera una red, que cuando se cosifica en documentos, archivos etc., que pueden ser manipulables, se ponen al centro de la GC organizacional” (Dalkir, 2013, p.50). Es por ello por lo que se deben ofrecer espacios y contar con estrategias que favorezcan a este tipo de reflexión, que den oportunidad a sus miembros de externalizar y compartir experiencias para así, intencionar la combinación de saberes.

5.1.5 La Evaluación como medio de mejora

La evaluación fue un proceso continuo a lo largo del proyecto de Gestión, sin embargo, en la parte final, de manera más formal se revisaron los productos generados y el proceso desarrollado. En este punto se hace evidente la externalización en el proceso de cada uno de sus integrantes, al compartir sus conocimientos y experiencia con el resto de la CoP, mediante el diálogo y la cooperación en la construcción de nuevos conocimientos.

La evaluación fue una parte importante que estuvo implícita en gran parte del proceso de gestión realizado.

El Paradigma Pedagógico Ignaciano (PPI), propone evaluar constantemente lo que se hace, y es parte de la cultura institucional recurrir a estos pasos, con diferentes medios.

Las grabaciones fueron una buena estrategia para autoevaluar las clases, en ellas los miembros de la CoA se dieron cuenta de muchos procesos que no habían hecho conscientes antes, encontraron aspectos de mejora y otros elementos que rescatar para dejarlos como medulares dentro de sus planes de sesión. Algunas clases las tuvieron que llevar a la práctica de manera virtual, y en esos casos, se les pidió hacer sus registros y observaciones aún más puntuales, ya que se evaluarán nuevamente cuando se impartan de manera presencial el siguiente ciclo escolar.

En esta clase que es nueva te pedí que te grabaras, porque ya estás innovando, en las clases que no des de manera presencial Les pedí observaciones muy puntuales, y agregar las posibles modificaciones o ajustes que les vayan a hacer en el apartado de la evaluación que hagan de cada sesión (Diario #4, 26-05-2020 Adry).

En la fase del pilotaje hubo dos escenarios a evaluar, uno aplicado desde la presencialidad y otro desde la virtualidad. Se acordó evaluar de manera doble cada programa, una primera ronda en este ciclo escolar, como se dieron las clases, y otra en el siguiente ciclo, únicamente con las clases que se dieron de manera virtual, por la pertinencia de hacer los ajustes necesarios en caso de requerirlos, ya que las clases a distancia rompen el vínculo de confianza en temas que requieren de más privacidad en el ámbito de afectividad y sexualidad.

La evaluación no solo es la concepción propia de cada formador, se evalúan las clases con otras miradas, ya sea entre pares, o con algún coordinador que participe en esta función, y se toman acuerdos en caso de necesitar ajustes, se hacen las observaciones y recomendaciones necesarias para modificar la clase si se requiere, incluso replantear el objetivo si fuera necesario.

Yo tengo un tema candente que es el embarazo, y te quiero decir que no me lo quiero echar así en virtual, porque los papás nomas están en el chisme y se me hace que quedamos muy expuestos, te quiero pedir hacerla hasta que regresemos de manera presencial, (Grace). Estoy completamente de acuerdo en que los temas delicados, los guarden para cuando estemos de manera presencial, y si no fuera posible, inventamos una experiencia para venir a una semana de afectividad y damos talleres en grupos reducidos, o a ver que se nos ocurre para dar respuesta a las necesidades e inquietudes de los niños en ese preciso momento (Bitácora #12, 30-10-2020 Adry).

La puesta en marcha de las clases que se implementaron, se fueron realizando conforme al avance de cada maestro, y de acuerdo con los temas. En algunos casos se tuvieron que retrasar esas clases lo más posible, todo esto en acuerdo con la academia del nivel, para intentar impartirlas de modo presencial por la naturaleza de los temas. Sin embargo, la incertidumbre de no contar con tiempos precisos para las planeaciones, hicieron que la mayoría de los temas se trabajarán finalmente de

manera virtual y se acordó que se evaluarían nuevamente en el momento de regresar a la presencialidad, por lo que la evaluación quedó abierta.

5.2 Conocimiento Estructural

De acuerdo con Edvinsson & Malone (1997) este conocimiento que reside en una organización partir de que se logra sistematizar, almacenar y estructurar, y que puede ser compartido es llamado también capital estructural, el cual forma parte de la empresa aun cuando las personas dejan de laborar ahí. Entre los conocimientos estructurados se pueden encontrar: procesos, información, sistemas tecnológicos, el capital intelectual, rutinas, y procedimientos, ya sea en su estructura, en sus procesos, o en su cultura.

En esta sección se presenta el conocimiento construido durante este proyecto de gestión, este conocimiento explicitado, transformado, sistematizado y validado, se materializó en los siguientes productos:

1.- Manuales de afectividad y sexualidad de los seis grados de primaria

Se produjo un manual para cada grado con el programa correspondiente de afectividad y sexualidad, en un nuevo formato propuesto por un par de miembros de la CoA, que incluye un apartado para la fundamentación teórica, los recursos utilizados tanto impresos como digitales, las referencias, y los recursos que emplean en la evaluación.

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD DE PRIMERO DE PRIMARIA CICLO ESCOLAR 2020-2021	
<p style="text-align: center;">SESIÓN 1</p> <p>EJE: SER HUMANO TEMA: CONCEPTO DE PERSONA SUBTEMA: La alegría de ser niño, de ser niña. BLOQUE: 1 OBJETIVO: Distinguir e identificar su ser niño o niña a través del reconocimiento de sus características físicas y emocionales para percibirse único y amado por Dios. Encontrar diferencias y similitudes entre el género masculino y femenino y sus roles. ACTIVIDAD EN GRUPO: Los visitantes extraterrestres (títeres), interesados en conocer la vida de la tierra y el género humano. Les hacen una entrevista a los estudiantes, donde ellos van diciendo las características y cualidades que los hace distinguirse del resto de los seres vivos, en su ser persona, ya sea niño o niña. Se propicia que ellos mismos descubran o confirmen que los niños y las niñas, sólo son diferentes físicamente, por sus genitales. Una vez hecha esta distinción, se introduce al tema de los roles de género, donde a través de sus intervenciones se dan cuenta que tienen mucho en común. TAREA: Dibujar lo que le gusta hacer a su mamá y a su papá. A su vez los padres dibujan a su hijo(a) haciendo lo que más le gusta. OBSERVACIONES: Aquí los PFF, al ver el tema de la clase, suelen pedir a su hijo(a) que los dibujen haciendo actividades muy originales e incluso evitan los estereotipos. Ejemplo: Papá cocinando, mamá paseando en moto, etc. FUNDAMENTACIÓN: Conocimiento tácito. A través de la simulación del aterrizaje de una nave espacial hecha de cartón, con audio para ambientar, 3 títeres con caras simpáticas de extraterrestres, llegan a la tierra, precisamente al salón de primero del Instituto de Ciencias, con el fin de llevar a cabo una investigación sobre las características de las criaturas que la habitan. Ellos quieren conocer el género humano y saber todo sobre ellos. Con voces cómicas y divertidas, los recién llegados llamados: <i>Marcianini, verdini y moradini</i>, los entrevistan con preguntas tales como: ¿Tú quién eres? ¿Todos los seres vivos son como tú? ¿Los seres humanos, son todos iguales? ¿Qué diferencias hay entre niño y niña? ¿Y así hasta llegar a concluir por ellos mismos, que la única diferencia física para saber si son niños o niñas, se encuentra en sus genitales. Poco a poco van diciendo otras características que los distinguen como la ropa o alguna actividad. En general concluyen que ambos géneros pueden realizar casi todas las actividades por igual. Los extraterrestres les dejan un marcianito de peluche en el salón, porque su deseo es que aprenda a vivir en la tierra con los valores humanos, ya que en su planeta se han perdido. Durante el ciclo escolar lo van llevando a su casa todos los estudiantes. Al final del ciclo se rifa y el que lo gana se lo queda. Ese día llevan a casa una línea: En una hoja didáctica los niños dibujan a sus papás realizando actividades que les gustan mucho. (Los PFF al leer en la hoja el título de "Roles de género", suelen dibujarse haciendo cosas que van en contra de estereotipos, por ejemplo: El papá cocinando, la mamá jugando fútbol, etc.) A su vez los papás dibujan a su hijo(a) haciendo una actividad que disfrutan mucho.</p>	<p style="text-align: center;">SESIÓN 2</p> <p>EJE: SER HUMANO TEMA: CONCEPTO DE PERSONA SUBTEMA: Me quiero y me cuido. Autoestima BLOQUE: 1 OBJETIVO: Reconocer su valía como persona, a través de la identificación de sus cualidades y áreas por mejorar, para liberar y generalizar su ser interior. ACTIVIDAD EN GRUPO: A través de un video titulado "La urraca y la cotarra", se reconoce como una persona digna, valiosa, única y con muchas cualidades y capacidades. En este video la urraca intenta parecerse a un pavorreal porque lo considera más bonito y se paga las plumas en su cola. Al recibir críticas y rechazo por parte de sus amigos urracas y de los pavorrales por tratar de ser quien no es, aprende una gran lección. Con ejemplos, se abren a su nivel, los pilares de la autoestima según Branden. (ver la fundamentación). TAREA: Se les pide a sus papás que dibujen a su hijo(a) y escriban alrededor del dibujo todas sus cualidades, virtudes y talentos. OBSERVACIONES: Es importante leer frente a todo el grupo, uno por uno, lo que les escribieron sus papás. FUNDAMENTACIÓN: Los pilares de la autoestima según Nathaniel Branden. De aquí se toman las bases, es decir, el inicio de un camino de autoconocimiento y auto estima que continuará toda su vida. a) La práctica de vivir conscientemente. Una mente activa, no pasiva. Una inteligencia que goza de su propio ejercicio. Citar "en el momento" sin desatender el contexto más amplio. Salir encuentro de los hechos importantes en lugar de rehuirlos y distinguirlos de las interpretaciones y emociones. b) La práctica de aceptarse a sí mismo. La autoestima es imposible sin aceptación de sí mismo. De hecho, esta tan estrechamente vinculada a la autoestima que en ocasiones las ideas se confunden. Son diferentes. Mientras que la autoestima es algo que se experimenta, la aceptación de sí mismo es algo que se hace. Este concepto tiene 3 niveles: Primer nivel: Aceptarse a sí mismo es estar de su lado, estar para sí mismo. Comprometerse consigo mismo. Es autoafirmarse. Segundo nivel: La aceptación de sí mismo supone estar dispuesto a experimentar, sin negar ni evadir. Se es lo que se es. Tercer nivel: La aceptación de sí mismo conlleva la idea de compasión, de ser amigo de sí mismo. No niega la realidad y trata de comprender la causa para reducir la probabilidad de que acontezca de nuevo. c) La práctica de asumir la responsabilidad de uno mismo. -Ser responsable de la consecuencia de sus deseos, elecciones y acciones. -Ser responsable de sus obligaciones y acciones. -Ser responsable de su desempeño en la escuela. -Ser responsable de cómo se conduce en sus relaciones. -Ser responsable de su conducta. -Ser responsable de la manera de administrar su tiempo. -Ser responsable de la calidad de lo que habla y comunica. -Ser responsable de aceptar o elegir los valores que le han enseñado.</p>

Figura 3 Manuales en construcción

2.- Listado de recursos

Tabla de Recurso por Grado Utilizados en los Programas de "AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD"

Grado	Recurso (nombre del video, película etc)	Link, referencia con el nombre	Descripción del recurso
1º	3 Títeres de embustres y una espina		Son 3 títeres de tel. de estas personalidades Maculani, Verdu y Mirandó. Hay un espina de color.
	Presentación Mascaren y vedro	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	En esta clase por ser una sesión de presentación de color con los estudiantes se les para una sesión.
	Presentación Soy niño, soy niña	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Y para la segunda sesión de presentación de color con los estudiantes se les para una sesión.
	"El valor del respeto" Algunas características del respeto	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Características del respeto

	Video: "Respecto al futuro sin estereotipos"	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Se ve como hace a impresión para la clase de género y roles
	Video: "El valor del respeto para la relación de género"	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Caricatura que muestra la resolución de problemas con respeto.
	Video: "Tú eres distinto"	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Caricatura que habla de la diversidad.
	Comparación de Nubes con proceso de gestación.	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Link que compara Nubes con el desarrollo de un bebé en gestación.
4º	Video: PARÁBOLA DEL TRIGO Y LA CIZAÑA. Región de Antioquia	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Historia de la parábola del Trigo y la Cizaña (Mateo 13, 24-30)
	Oración: Llamamiento y llamado de Jeremías. Biblia	Jeremías 1. 4-19	En esta cita bíblica Dios habla con el profeta Jeremías por primera vez y le dice que lo conoce y le ha dado una labor.
	Video Dios nos comparte su capacidad de dar vida	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	En este video, vemos como Dios comparte su amor con amor a todas las personas, hablamos del carácter de Dios que brinca todos los días y vemos el nacimiento de un bebé, reflexionamos como estudiantes de una comunidad.
	video: Portrait of Lofe, 9 to 18 years - Hoffmeier	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	comercio y desarrollo de un bebé hasta convertirse en un

	Yo y mis circunstancias: mi relación con los otros y la comunidad	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Reflexiona la manera de vivir de un país, en el día a día vivimos en una comunidad sin esperar nada a cambio.
6º	Papelitos de colores para escribir apases (3 colores diferentes)		
	Video: "Respecto por amor y para amar"	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Presentación
	Deses de Dios libres y felices	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Presentación y actividad de la vela
	Autoestima, autoconcepción y autoimagen	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Presentación
	El afecto que me integra y el afecto que me desintegra	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Video semana autoestima y videos Fragmentos
	Justa y misericordia. Buen gobierno y amor propio	https://www.youtube.com/watch?v=Jm_0Q0Ljw0c	Presentación y videos del tema de libertad y reflexiones

Figura 4 Listado de recursos

Dentro de los recursos digitales se incluyen videos, clases grabadas, audios, ligas de direcciones electrónicas de la web o del repositorio institucional.

3.- Fichas de contenido sobre los temas

Dentro de cada ficha se presentan de manera individual los planes de sesión completos, organizados por bloques, y en el nuevo formato. Se incluye en cada tema el apartado de la fundamentación teórica y al final se anexan las tablas de contenidos jerarquizadas de cada nivel.

The figure shows three content cards for a subject. The first card is a table of contents with sections like 'Introducción', 'Objetivos', 'Temas', 'Actividades'. The second card features an illustration of a person in a wheelchair and text about accessibility. The third card is a table with columns for 'Temas', 'Materiales', 'Contenido', 'Evaluación', 'Referencias'.

Figura 5 Fichas de contenidos sobre los temas

4.- Tablas de contenidos

Son un instrumento diseñado para clasificar cierto tipo de información, se hizo en un documento de Excel, con los ejes, temas, subtemas, objetivos, categorías y niveles de importancia de los contenidos, dependiendo de la tabla.

En la revisión y análisis que realizaron las integrantes de la CoA, consideraron importante incluir tres tablas, que apoyaran al sustento de los contenidos de cada manual, quedando así la propuesta:

*Formatos:

AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD - GRADOS							
EJE	TEMA	PRIMARIA MENOR		PRIMARIA INTERMEDIA		PRIMARIA MAYOR	
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
		SUBTEMA					
SER HUMANO	CONCEPTO DE PERSONA						
	LIBERTAD						
	COMUNIDAD						
DESEO	CONCEPTO DE DESEO						
	ORIGEN DE DESEO						
MAJUREZ	MOTOR, FRUSTRACION Y ESPEJISMO						
	AMOR Y NARCISISMO						

Figura 6 Tabla comparativa de todos los grados

AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD. PRIMARIA. 1°					
EJE	TEMA	SUBTEMA	OBJETIVO	APRENDIZAJE ESPERADO	INDICADOR DE LOGRO
SER HUMANO	Concepto de persona				
	Libertad				
	Comunidad				
DESEO	Concepto de deseo				
	Origen del deseo				
MAJUREZ	Motor, frustración y espejismo				
	Amor y narcisismo				
DESCUBRIMIENTO	Ordenar el deseo				
	Deseo y límites				
	Bases de discernimiento				
ALTERIDAD	Responsabilidad social				
	Amistad y noviazgo				
	Género				

Figura 7 Tabla de Contenidos por grado

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD 2020-2021 PLANEACION SESIÓN POR SESIÓN	
Grado:	Grupo:
EJE/TEMA:	
SUBTEMA / TÍTULO DE LA SESIÓN:	
OBJETIVO:	
APRENDIZAJE ESPERADO:	
APERTURA	
DESARROLLO	
CIERRE	

Figura 8 Plantilla del Plan de Sesión

5.- Instrumentos de evaluación.

Estos instrumentos se diseñaron de acuerdo con los elementos que los formadores querían evaluar con respecto al trabajo con sus alumnos, o el propio (rúbricas, listas de cotejo).

LISTA DE COTEJO Sesión #1			
CRITERIO	Sí	No	*Describe si hay algo que falta agregar
La clase está fundamentada con la línea teórica propuesta?	✓		Falta incluir la liga para encontrar la referencia
Los contenidos están acorde a la edad evolutiva de los estudiantes	✓		
Los recursos que se incluyen, sirven de apoyo para sustentar el tema	✓		
Se cumplen los objetivos	✓		
Los recursos didácticos están actualizados	✓		

Figura 9 Lista de Cotejo

Nota: Por confidencialidad con la institución, no se presentan los planes de sesión de los programas como tal en este documento, solo los formatos y algunos ejemplos de los mismos dentro del apartado de anexos.

CONCLUSIONES

En este apartado se exponen las conclusiones sobre el proceso y los resultados obtenidos en la implementación del proyecto de mejora del programa de afectividad y sexualidad, realizado en la primaria de una institución privada, en colaboración con el equipo de formación ignaciana de la misma sección.

Para realizar un proyecto de Gestión del Conocimiento que implica el trabajo de muchos miembros de la organización, es necesario construir contexto previamente y compartir con cada uno de los involucrados el sentido del proyecto. De otra manera los miembros no se involucran o lo perciben como una tarea ajena, impuesta desde la autoridad. En este proyecto se tuvieron que realizar actividades para generar sentido en todos los integrantes y avanzar en el logro del objetivo.

La Gestión del Conocimiento implica una serie de condiciones y ciertas posibilidades de acción, que a su vez conlleva ciertas consecuencias, implicaciones y retos. Es importante considerar para quien encabeza un proyecto de esta naturaleza, que ningún proceso de GC se desarrolla de manera lineal ni en orden progresivo de manera puntual, hay momentos del proceso en los cuáles se pueden traslapar unas fases con otras.

En cuanto al objetivo planteado: “Fundamentar y sistematizar un programa de afectividad y sexualidad en la primaria de una escuela privada, a través de un proceso de gestión del conocimiento, para fortalecer la línea teórica y pedagógica de los formadores para dar respuesta a las necesidades e intereses de los estudiantes”, se lograron algunos aspectos y otros aún se encuentran en proceso.

Para lograr el objetivo central se plantearon otros objetivos parciales los cuales se lograron casi en su totalidad como fue: el tener contenidos acordes a los intereses y necesidades de los alumnos, un mejor desempeño docente, mantener una línea formativa en común, desarrollo de actividades de acuerdo con el programa y una mejor formación afectiva para los alumnos.

Otra consideración necesaria para lograr el objetivo propuesto es asegurarse de que se dispone de medios o recursos para echar a andar un proceso de esta naturaleza y contar con el respaldo institucional.

La construcción de la comunidad de práctica fue uno de los factores esenciales para desarrollar este proyecto. Esto implicó para el gestor involucrarse en la CoP, distinguir y respetar el espacio de las reuniones, nombrarla con formalidad para darle su propio espacio e identidad pues no era una junta ordinaria. Estos elementos, en la práctica ayudaron a distinguir y a dar más sentido de pertenencia y compromiso entre los miembros. Es primordial generar sentido de dominio en una CoP para favorecer al proceso natural de todo plan de intervención, ya que se pone al servicio del proyecto, el compromiso y la disposición de cada miembro por llevarlo a cabo.

A sí mismo compartir y escuchar la experiencia y reflexión de los otros, favoreció al clima afectivo de la CoP, lo que dio claridad en el trabajo que se fue reflejando en el proceso y el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Gracias a esta experiencia compartida, se dio un reconocimiento especial al trabajo colaborativo, el cual fue un pilar fundamental para construir un ambiente de confianza y generar identidad y pertenencia entre los miembros de la CoP.

El trabajo colaborativo, y propiamente por binas en esta intervención, permitió hacer visible el pensamiento y las ideas de cada formadora, ya que se socializaron los conocimientos tácitos, se internalizaron y se combinaron al intercambiar y apropiarse de otros, dando como producto otros nuevos. Por lo tanto, se considera que es esencial en un proyecto de gestión favorecer los espacios de trabajo colaborativo. El trabajo en binas y en pequeños grupos permitió que sus miembros pudieran identificar sus debilidades y verlas como oportunidades sin sentirse en riesgo, y al mismo tiempo poner al servicio del otro sus fortalezas.

De acuerdo con lo anterior, propiciar y cuidar del clima afectivo positivo es de vital importancia en cualquier plan de intervención, ya que cuando este se desestabiliza puede generar fricciones entre sus miembros y en caso extremo, deserciones. En el proyecto se presentaron situaciones de esa índole, propiciados por la falta de sentido del proyecto para algunos miembros, por lo cual se recomienda estar atento para prevenir e intervenir, antes que la desmotivación o descontento sea colectivo. Un aspecto esencial que el gestor debe atender es asegurarse que todos los implicados compartan el sentido y la necesidad que atiende el proyecto.

Sin embargo, se reconoció que se pueden aprovechar esas voces discordantes que surgen de los miembros, como una oportunidad dentro de la gestión, para observar desde otras perspectivas ya sea situaciones existentes, o las maneras en que son percibidas, y que, si son atendidas dentro del mismo plan de mejora, probablemente evite que se conviertan en barreras.

Otro aspecto importante que afecta al clima afectivo y al compromiso con el proyecto es el tipo de liderazgo ejercido por cada uno de los líderes. Los miembros de la CoP se comprometieron de manera más empática y formal, una vez que tuvieron sus propias comisiones, lo que les permitió ejercer liderazgo de manera horizontal y poner sus fortalezas al servicio del equipo y del proyecto.

Tener un liderazgo rotativo en algunos momentos del trabajo favoreció el desempeño y permitió que los miembros de la CoP fortalecieran sus vínculos. Se reconoce en este ejercicio que el estilo de gestión y liderazgo es uno de los factores que más impacto tiene sobre el clima y compromiso de los equipos.

Así mismo, el gestor debe mantener su atención tanto en el proceso de intervención como en las necesidades de la CoP, para asegurar que caminen ambos de manera paralela, no es tarea sencilla pero sí es posible cuando se tiene focalizado dicho objetivo. Además, debe encargarse de ofrecer los recursos y dar opciones a sus miembros para llevar a cabo el plan.

También debe considerar y dosificar la carga de actividades de cada uno de sus miembros, y gestionar los tiempos y tareas si se requiere, con las instancias involucradas, con el fin de no caer en excesos de trabajo que provoquen desgaste en el desarrollo de los proyectos. Fue muy útil prever movimientos con antelación a los tiempos establecidos, pues se gestionaron acciones que se tradujeron en oportunidades, para llevarse a cabo de la mejor manera las actividades planeadas.

En otro orden de ideas, se consideró indispensable que los formadores se apropien de las orientaciones que sustentan los programas, para que puedan ejecutarlos con conocimiento de causa y no como mero mandato. Para conseguirlo fue necesario gestionar tiempos de trabajo conjunto, en el cual se observó que al trabajar en la unificación de la línea teórica que sustenta al programa, se debilitaron las barreras que los formadores tenían ante la línea institucional sobre determinados contenidos, y se abrió un espacio para revisar, reflexionar y profundizar sobre los temas y objetivos que se tenían planteados, así como la razón de incluirlos en sus programas.

Un efecto observado al realizar la fundamentación de los programas fue que los formadores mostraron mayor seguridad y dominio de los contenidos de sus clases, pudieron argumentar y justificar el uso de determinados recursos o estrategias y la manera en que las implementaban, por lo cual se considera que el proyecto tuvo un efecto positivo sobre el desempeño de los docentes formadores. Si la capacitación profesional es una necesidad de la CoP, se favorece el sentido de aprender e innovar, y por tanto tener mejores prácticas que ofrezcan una mejor formación a los alumnos.

Por último, los productos generados durante el proceso de gestión se deben considerar como elementos vivos, y por tanto sujetos a cambios. Estos cambios pueden generarse durante la misma implementación o en la evaluación que se realiza durante la puesta en marcha del plan.

En cuanto al conocimiento estructural construido, se consideró fundamental por parte de los miembros de la CoP realizar revisiones periódicas de sus programaciones, y aplicar este proceso a otros programas que se llevan a cabo en el área de formación. Otra necesidad que se resaltó fue mantener los repositorios institucionales actualizados y al alcance de sus miembros, para tener certidumbre de la proyección de su trabajo, con el compromiso de seguir enriqueciéndolos.

Dentro de la organización con frecuencia se desarrollan procesos de manera paralela, y se sobreponen varios proyectos a la vez, lo que genera que algunos de estos no marchen como se planearon, y que los participantes se cansen de la sobreactividad. Un aprendizaje fundamental es que se deben gestionar las fases con flexibilidad y apertura al ritmo y al cambio que vaya marcando el propio plan de intervención.

Otro aprendizaje que se debe considerar en toda organización es el de validar la experiencia de sus miembros, a los cuales se les deben ofrecer las herramientas y estrategias para poder externalar y compartir ese conocimiento y generar otros nuevos. De lo contrario se corre el riesgo que cuando

esos miembros con gran experiencia y conocimiento se vayan de la institución, dejen huecos enormes en las actividades y funciones que desempeñaba y la consiguiente pérdida de conocimiento. Para ello es indispensable recurrir a la sistematización de las labores realizadas, y fomentarla como una práctica cotidiana que ayuda a optimizar el trabajo diario.

Se recomienda para nuevas intervenciones, plantear previamente la problemática a los miembros implicados, a partir de un ejercicio en el que se revele la necesidad que se desea abordar, de manera que puedan identificarla y apropiarse de ella como un problema real, e integrarse con mayor voluntad y disposición a la CoP desde el inicio del plan de intervención. El conocer el beneficio que pueden obtener de dicha intervención, es un elemento que impulsa.

Al realizar un nuevo proceso de GC, se recomienda empezar con el trabajo colegiado (binas) desde la primera fase, para generar más sentido e identidad en la CoP. También se sugiere establecer acuerdos con los miembros de la CoP, sobre la manera de llevar a la práctica el plan de intervención, y la forma de ir evaluando el cumplimiento de los objetivos, de manera que, si alguna actividad se tuviera que volver a realizar, o mejor dicho repetirse ya sea por no cumplir el objetivo esperado, o porque en el transcurso del proceso de gestión las necesidades fueron cambiando, esta opción estuviera contemplada.

Por último, se hace referencia de las limitaciones que se presentaron. El proceso de gestión dentro de esta intervención no se ha concluido por completo, quedan algunos aspectos y temas por evaluar. Esto lleva a concluir que un proceso de gestión no caduca mientras haya conocimiento por compartir, y compromiso por parte de sus miembros por llevarlo a término, es decir la espiral del conocimiento continúa.

Cabe mencionar que los logros parciales obtenidos de los objetivos planteados dentro del propio plan de intervención sufrieron alteraciones debido a los cambios y adaptaciones que se tuvieron que realizar durante la pandemia, en cuanto a los tiempos y escenarios, y que tienen que ver propiamente con la puesta en marcha del proyecto con los alumnos, mismo que se espera evaluar en otro momento con los grupos en su totalidad presencial.

Queda en construcción lo que respecta a la unificación interseccional de la línea teórica que sustenta los contenidos de los programas en el tema de consentimiento, debido a que continúan en revisión algunos contenidos. Este proyecto forma parte de un proceso en el que el conocimiento juega un papel muy importante tanto para los formadores en un primer plano, como para los alumnos en otro, y en conjunto con lo aprendido y experienciado durante el plan de intervención, constituyen un conocimiento organizacional.

El plan de intervención sufrió ajustes y adecuaciones conforme el proceso avanzó, es importante considerar que son proyectos vivos y que pueden requerir modificaciones de acuerdo con las circunstancias y necesidades que se presentan.

Se coloca este trabajo de intervención a la disposición de otros docentes, con el propósito de que pueda servir de orientación para otros proyectos al identificar los aprendizajes logrados en este proceso de gestión, y también para prevenir posibles dificultades. Ya que como educadores tenemos en nuestras manos la gran responsabilidad de dar respuesta a nuestros estudiantes en los diferentes contextos en los que nos encontremos, y estos programas fueron replanteados con ese anhelo.

Referencias

- Aguilera-Guzmán, R. M., Mondragón Barrios, L., & Medina-Mora Icaza, M. (2008). Consideraciones éticas en intervenciones comunitarias: la pertinencia del consentimiento informado. *Salud mental, 31*(2), 129-138.
- Carrillo, M. D. R. A. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai: revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible, 11*(4), 493-509.
- Cifuentes, B., Gómez, E., y Ortún, C. (2012). *Competent Parents, Protected Children: Outcomes Evaluation of the "Viviendo en Familia" Program. Psychosocial Intervention, 21*(3), 259–271. Retrieved from <http://search.ebscohost.com.ezproxy.iteso.mx/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=84662031&lang=es&site=ehost-live&scope=site>
- D'Alòs-Moner, A. (2003). Mapas del conocimiento, con nombre y apellido. *El profesional de la información, 12*(4), 314-318.
- Dalkir, K. (2005). *Knowledge management in theory and practice*. Oxford, UK, Elsevier
- De España, J. C. I. R. (2010). Ley Orgánica 2/2010, de 3 de marzo, de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo. *La interrupción voluntaria del embarazo*. Tomado de: <https://www.boe.es/eli/lo/2010/03/03/2>
- Domínguez, C. (2001). *Los registros Del deseo: Del afecto, el amor y otras pasiones*. España, Desclée De Brouwer.
- Edvinsson, L., & Malone, M. S. (1998). *El capital intelectual: Cómo identificar y calcular el valor inexplorado de los recursos intangibles de su empresa*. (J. Cárdenas Nannetti, Trad.). Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma
- García Morales, V. J. (2005). Análisis de las barreras del aprendizaje organizacional desde la perspectiva de los centros educativo. *Revista de dirección, organización y administración de empresas, 31*, 46-63.
- Gallardo, G. (2018). Sexualidad, afectividad y género. <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/50629/reunic3b3n-sexualidad-afectividad-y-gc3a9nero.pdf?sequence=1>
- Gibson, JL, Ivancevich, JM, Donnelly, JH, Konopaske, R., Rosales, MET, Quiñones, AD, ... & Romero, HAG (2011). *Las organizaciones: comportamiento, estructura, procesos*. México: McGraw-hill.
- Gómez, Luis F. (2018). ¿Consejos Técnicos o comunidades de práctica? En Gómez, Luis F (Coordinador), *El Consejo Técnico Escolar Dinámicas de participación y posibilidades de desarrollo*. México: ITESO. ISBN 978-607-8528-91-2

- Hoyos, RE. de, Espino, J M, & García, V. (2012). Determinantes del logro escolar en México. Primeros resultados utilizando la prueba ENLACE media superior. *El trimestre económico*, 79(316), 783-811. Recuperado en 15 de julio de 2020, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-718X2012000400783&lng=es&tlng=es.
- Kapuscinski, R. (2012). *Encuentro con el otro*. España, Anagrama.
- Kawulich, BB (2005, mayo). La observación participante como método de recolección de datos. En *Forum qualitative sozialforschung / forum: Investigación social cualitativa* (Vol. 6, No. 2).
- López Díaz-Villabella, S. (2015). Diseño, desarrollo e implementación de un programa de educación afectiva y social en educación primaria.
- López Melero, M. (2018). Presentación. Educar como Proceso de Transformación en la Convivencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32 (2).
- Martin, G. (2013). Guía comunidades de práctica. Serie metodológica en gestión de conocimiento, Proyecto Compartir Conocimiento para el Desarrollo. Unidad de Gestión de Conocimiento Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe. *Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe*.
- McKernan, J. (2001). *Investigación-Acción y Currículo*. Madrid. Ediciones Morata.
- Ministerio de Educación (2017). Educación en sexualidad, afectividad y género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género. Disponible en: <https://convivenciaescolar.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-en-Sexualidad-Afectividad-y-G%C3%A9nero.-Mineduc-2017.pdf>
- Medina, A. S., González, A. M., & Pérez, E. H. (2007). El concepto del capital intelectual y sus dimensiones. *Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa*, 13 (2), 97-111.
- Melero, M. L., Mancila, I., & García, C. S. (2016). Escuela Pública y Proyecto Roma. Dadme una escuela y cambiaré el mundo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30 (1), 49-56.
- Melloni, J. (2009). *El deseo esencial*. Santander. Editorial Sal Terrae.
- Merriam, S. (2002). *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesa, J. A. (2020). Educación Jesuita: Una tradición viva en el siglo 21. *Revista Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (381), 83-88.
- Montero-Ossandón, L. E., Dois-Castellón, A. M., Domínguez-Hidalgo, C. A., Valverde-Forttes, P., & Bicocca-Gino, M. (2017). *La educación sexual: un desafío para la educación católica*. *Educación y Educadores*, 20(3), 343–363. <https://doi.org.ezproxy.iteso.mx/10.5294/edu.2017.20.3.1>

- Navarro-García, A. M., & Arroyo-Ortega, A. (2017). Dimensión afectiva de la sexualidad: posibilidades para la construcción del tejido social con los otros. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 9(2), 270-285.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. (1999). *La organización creadora de conocimiento*. Ciudad de México: Oxford México.
- Nunez Paula, & Israel, A. (2009). ¿ Es posible gestionar el conocimiento sin encauzar el componente afectivo de las personas? a. *Acimed*, 20(4), 55-66.
- ONU (2015). Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. *Resolución aprobada por la Asamblea General el*, 25(12), 2015.
- ONU, & UNICEF. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque con base en la evidencia*. UNESCO Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*. Santiago: Autor. Recuperada de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>.
- Ordóñez, P. (1999): “*Gestión del Conocimiento y la Empresa Multinacional. Una Revisión Teórica*”, Comunicación presentada al XIII Congreso Nacional de AEDEM (Logroño), pp. 185-190.
- Pérez, V. A., & Urbáez, M. F. (2016). Modelos teóricos de gestión del conocimiento: descriptores, conceptualizaciones y enfoques. *Entreciencias: diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4(10), 201-227.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2003) Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-40.
- Retana, C. (2019). Tensiones en torno al cuerpo, el género y el deseo en los Programas de estudio de educación para la afectividad y sexualidad integral de Costa Rica. *Revista Filosofía UIS*, 18(1), doi: <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v18n1-2019006>
- Rodríguez Sabiote, Clemente, & Lorenzo Quiles, Oswaldo, & Herrera Torres, Lucía (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XV (2),133-154. [fecha de Consulta 2 de diciembre de 2020]. ISSN: 1405-3543. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=654/65415209>
- Rojas, B. J. C., & Zuñiga, M. E. G. (2016). Análisis comparativo sobre la afectividad como motivadora del proceso enseñanza-aprendizaje “Casos: Argentina, Colombia y Ecuador. *Sophia*, 12(2), 217-231.
- Senge, P. (15 de octubre 1990). *The Leader’s New Work: Building Learning Organizations*. MIT Sloan Management Review. Recuperado el 11 de febrero 2022

de <https://sloanreview.mit.edu/article/the-leaders-new-work-building-learning-organizations/>

Senge, P. (2005). *La Quinta Disciplina: el arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Garnica.

SEP. (2018). DOCUMENTO BASE DEL PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA AUTONOMÍA CURRICULAR CICLO 2018-2019. Recuperado de DOCUMENTO BASE DEL PROGRAMA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR PARA AUTONOMÍA CURRICULAR CICLO 2018-2019

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/333283/DOCUMENTO_BASE_DEL_PROGRAMA_NACIONAL_DE_CONVIVENCIA_ESCOLAR_PARA_AUTONOMIA_CURRICULAR_2018_2019.pdf

SEP (2017), Aprendizajes Clave para la Educación Integral. https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJES_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf.

Spradley, J. (1980). Observación participante. *New York: Rinehart and Winston*, 7-25.

Villalobos-Hernández, A., Campero, L., Suárez-López, L., Atienzo, E. E., Estrada, F., & la Vara-Salazar, D. (2015). Embarazo adolescente y rezago educativo: análisis de una encuesta nacional en México. *Salud pública de México*, 57(2), 135-143.

Woods, P. (1989). Entrevistas. *La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa*. Pp. 79-104. España: Paidós

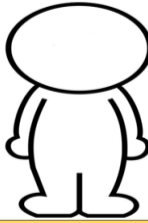
Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. (2002). Cultivando comunidades de práctica. *EDUCAR*, vol. 47, núm. 1, 2011, pp. 51-68

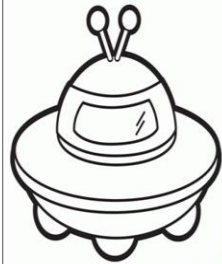
ANEXOS

Anexo # 1, PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD DE 1° PRIMARIA

*Se anexa este programa como ejemplo de lo que se hizo en los seis grados.

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD 2020-2021 PLANEACION SESION POR SESION PRIMERO DE PRIMARIA	
EJE/TEMA: Ser humano. Concepto de persona	
SUBTEMA / TITULO DE LA SESION: Soy niño, soy niña	
OBJETIVO: Distinguir e identificar su ser niño o niña a través del reconocimiento de sus características físicas y emocionales para percibirse único y amado por Dios. Encontrar diferencias y similitudes entre el género masculino y femenino y sus roles.	
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce su ser niño(a) con características, cualidades y capacidades que lo(a) hacen especial y único.	
APERTURA	
Encendemos una vela para iniciar con la oración, agradeciendo por la vida que nos ha dado y porque nos ha creado niños y niñas maravillosos. Esta sesión se les pide respetar las opiniones de los demás, para que todos se sientan confiados en compartir sus puntos de vista y experiencias.	
DESARROLLO	
A través de la simulación del aterrizaje de una nave espacial hecha de cartón, con audio para ambientar, 3 fileres con caras simpáticas de extraterrestres, llegan a la tierra, precisamente al salón de primero del Instituto de Ciencias con el fin de llevar a cabo una investigación sobre las características de las creaturas que la habitan. Ellos quieren conocer el género humano y saber todo sobre ellos. Con voces cómicas y divertidas, los recién llegados llamados: Marcianini , verdini y moradini , los entrevistan con preguntas tales como: ¿Tú quién eres? ¿Todos los seres vivos son como tú? ¿Los seres humanos, son todos iguales? ¿Qué diferencias hay entre niño y niña? y así hasta llegar a concluir por ellos mismos, que la única diferencia física para saber si son niños o niñas, se encuentra en sus genitales. Poco a poco van diciendo otras características que los distinguen como la ropa o alguna actividad. En general concluyen que ambos géneros pueden realizar casi todas las actividades por igual.	

	
CIERRE	
¿Logró el marciano saber cómo son y cómo piensan los niños y las niñas? ¿Cómo se imagina que piensan las mujeres y los hombres en la Tierra?	
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN	
Participación, hoja didáctica # 9 en el cuaderno y hoja de tarea # 8	
TAREA	
Realizar junto con sus papás la hoja impresa #8	
Tema: Género y sexualidad. Diferencias entre los roles de niños y niñas. Fecha: _____	
Mi nombre es: _____	Mi grupo es: _____

Los extraterrestres dejan un marcianito de peluche en la tierra, porque su deseo es que aprenda a vivir en la tierra con los valores humanos, ya que en su planeta se han perdido. Durante el ciclo escolar los visita en clase. Realizan la hoja didáctica de la nave y los marcianos y la pegan en su cuaderno. Hoja #9 Se les explica la hoja de tarea #8 para realizarla junto con sus papás.	
Dibuja a Marcianini y a Verdini a un lado de la nave	
SEGUNDA SESIÓN Proyectar la Presentación e ir reflexionando en cada diapositiva, propiciando que los niños participen. https://docs.google.com/presentation/d/1cin2Z2Ww0Wt0gLC7IzoV6UWYb-1F1duT7neenFvYhYedn#slide=id.g0c6b68f5e_0_12 Realizar la hoja didáctica # 10 donde completan la figura desnuda humana, con las características que corresponden a su género: sea niño o niña, incluyendo los genitales y nombrándolos.	

Tarea: Platica con mamá y/o papá lo que viste en tu clase de FI.	
Dibujo lo que le gusta hacer a mi papá	
Dibujo lo que le gusta hacer a mi mamá	

Mis papás, dibujan lo que me gusta hacer a mí	
Favor de Firmar de los papás	
MATERIAL DIDÁCTICO 2020-2021	
Títeres, nave espacial. Presentación: Visita de Marcialina y Verdín. Hojas didácticas 8 y 9	
CONOCIMIENTO PERSONAL	
Conocimiento tácito. Se graba el sonido de una nave espacial en un audio y se simula el aterrizaje. Estos personajes nos acompañan durante todo el ciclo escolar porque deciden quedarse en la tierra para aprender los valores humanos.	
FUENTES PRINCIPALES / FUNDAMENTACIÓN	
N/A	
TEMÁTICA DEL CONSENTIMIENTO	

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD
PLANEACION SESIÓN POR SESIÓN #2
PRIMERO DE PRIMARIA

EJE/TEMA: Ser humano. Concepto de persona
SUBTEMA / TÍTULO DE LA SESIÓN: Me quiero y me cuido. Autoestima
OBJETIVO: Confirmarse como un ser valioso y amado por Dios, con cualidades y áreas por mejorar, a través del reconocimiento de sus fortalezas y debilidades, para potencializar su ser interior.
APRENDIZAJE ESPERADO: Se asume valioso, con cualidades y áreas por mejorar, para fortalecer su ser persona.
APERTURA
Durante la oración, invitarlos a visualizar las cualidades que los hacen tan especiales y todo aquello para lo que se consideran que son muy buenos y capaces. Agradecer a Dios sus fortalezas como regalo y pedirle ayuda para modificar aquellas actitudes que no nos permiten relacionarnos sanamente.
DESARROLLO
Proyectar el video: "La Urraca y la Cotorra", después compartir con el grupo lo que les deja, lo que aprenden y concluyen a partir del comportamiento de los personajes. Al final, rescatar la importancia de aceptarnos como somos para poder amarnos y desarrollarnos libremente. Reconocer también de manera personal, en que pueden mejorar para sentirse más contentos y relacionarse mejor. En el cuaderno hacen un dibujo con los personajes del cuento. Entregar hoja didáctica de tarea para realizarla junto con sus papás. Dar instrucciones de la forma en que la van a trabajar y pedir que la traigan contestada al día siguiente.


Afectividad y Sexualidad 1º de Primaria
<p>Tercera Sesión 3 Tercera Autoestima M. (07/05/20) M. (07/05/20)</p> <p>Tarea: Pedirle con orgullo y alegría al papá el video de "La Urraca y la Cotorra" para verlo en su casa de P1. Compartir con la familia y hacer apreciación los personajes sobre la importancia de aceptarse cada uno como es. Entregar a los personajes del video videos interactivos como así:</p> <p>Entregar a los personajes del video videos interactivos como así:</p> <p>Entregar a los personajes del video videos interactivos como así:</p> <p>Entregar a los personajes del video videos interactivos como así:</p> <p>Entregar a los personajes del video videos interactivos como así:</p>
<p>SEGUNDA SESIÓN: Se utiliza la Presentación: https://docs.google.com/presentation/d/1ddfov9zcg9ukhlygUTREb10MSiRCIVZAgLJz6Nug/edit#slide=id.g Para reaffirmar el tema. Y juntos juegan con Elipilly un ahorcado con palabras sobre valoración, cuidado y autoestima.</p>

CIERRE
Se les pide que algunos niños compartan al grupo su reflexión sobre las actitudes que pueden mejorar. En una pequeña oración entregamos a Dios las actitudes y acciones que nos dañan y dañan a los demás.
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Participación, trabajo en el cuaderno y tarea realizada.
TAREA
Contestar junto con sus papás, la hoja de recuperación: Autoestima.
MATERIAL DIDÁCTICO
Video en youtube "La urraca y la cotorra" https://www.youtube.com/watch?v=vsPWvRSchFo
CONOCIMIENTO PERSONAL
Este tema está enriquecido gracias al trabajo de tesis de la maestría de Psicoterapia Gestalt. (Formadora Alma Aguilera).
FUENTES PRINCIPALES / FUNDAMENTACIÓN
Los pilares de la autoestima según Nathaniel Branden. De aquí se toman las bases, es decir, el inicio de un camino de autoconocimiento y autoestima que continuará toda su vida. a) La práctica de vivir conscientemente. Una mente activa, no pasiva. Una inteligencia que goza de su propio ejercicio. Estar "en el momento" sin desatender el contexto más amplio. Salir al encuentro de los hechos importantes en lugar de rehuirlos y distinguirllos de las interpretaciones y emociones. b) La práctica de aceptarse a sí mismo. La autoestima es imposible sin aceptación de sí mismo. Son diferentes. Mientras que la autoestima es algo que se experimenta, la aceptación de sí mismo es algo que se hace. c) La práctica de asumir la responsabilidad de uno mismo. Hay consecuencias en sus elecciones y acciones. d) La práctica de la autoafirmación. Que sea capaz de respetar sus deseos, necesidades y valores y buscar la forma adecuada de expresión en la realidad.

- e) La práctica de vivir con propósito. Aquí ayuda mucho la educación personalizada donde el niño, tiene claro hacia dónde va, al menos a nivel escolar.
f) La práctica de la integridad personal. Poco a poco, a integrar los ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte, y la conducta, por otra.

TEMÁTICA DEL CONSENTIMIENTO

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD 2020-2021 PLANEACION SESION POR SESION #3 PRIMERO DE PRIMARIA
EJE/TEMA: Madurez, Amor y narcisismo
SUBTEMA / TITULO DE LA SESION: Me respeto, te respeto.
OBJETIVO: Conocer y experimentar el respeto, como el valor fundamental que todo ser humano debe tener siempre presente para sí mismo y para interactuar con las personas de su entorno, a través de una pequeña historia, con el fin de aprender a vivir en sana y cristiana convivencia.
APRENDIZAJE ESPERADO: Conoce y experimenta el valor fundamental del respeto, que le ayudará a vivir en sana convivencia y le proporcionará armonía en sus relaciones personales. Reconoce la presencia viva y amorosa de Dios a través del respeto.
APERTURA
Agradecer en la oración la propia persona, la dignidad de ser hijo amado, y el lugar especial que Dios nos da. Recordar la clase anterior sobre las cualidades, capacidades y talentos que Dios nos da a todos y la importancia de amarnos como somos sin querer ser alguien más.
DESARROLLO
Preguntar al grupo si conocen el significado de la palabra respeto y dar oportunidad a que unos 3 estudiantes respondan. Enseguida proyectar los videos: https://www.youtube.com/watch?v=SCwEp4Sm3w8 Tolerancia y respeto https://www.youtube.com/watch?v=CFCVHokMVjw El valor del respeto Ir comentando durante la proyección lo que va sucediendo con el fin de reafirmar y/o aclarar de lo que trata. A través de una lluvia de ideas ir escribiendo en el pizarrón las palabras o frases que expliquen el concepto. Concluir que respeto es: El digno trato que todo ser humano merece por el hecho de existir y ser hijo de Dios. Jesús mismo nos enseña a respetar, aceptándose y aceptando a los demás, adaptándose y compartiendo juntos.

<p>Proyectar la Presentación: El respeto https://docs.google.com/presentation/d/1eSJI5sgr7Zr8ZTVOepehWxB9PY6gvE6y5X2mYdN8xtw/edit#slide=id.p</p> <p>Rescatar tres ideas principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soy valioso, me cuido y tengo derecho a ser respetado. 2. Todas las personas de mi alrededor son igualmente valiosas y merecen ser tratadas con respeto. 3. Tenemos diferencias y podemos adaptarnos y compartir juntos, a pesar de ellas. <p>Realizar la hoja didáctica #2 (bloque 2).</p> 
CIERRE
<p>Aprender la siguiente porra: Yo me quiero, yo me cuido Yo te quiero, yo te cuido Me respeto y te respeto Compartimos con cariño.</p>
ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Participación y hoja didáctica del respeto.
TAREA
N/A
MATERIAL DIDÁCTICO
Presentación Videos Hoja didáctica # 2 (bloque 2)
CONOCIMIENTO PERSONAL
Esta clase se vincula con el cuidado del cuerpo y la madre naturaleza, cómo expresiones de respeto.
FUENTES PRINCIPALES / FUNDAMENTACIÓN
<p>LA MADUREZ (Artículo en PDF) Tomada del repositorio institucional: La personalidad total madura sería aquella que es "relativamente independiente de los objetos externos" [4]. En otros casos, la maduración ha sido entendida, esencialmente, como "adaptación" a las circunstancias ambientales en la que el sujeto desarrolla su existencia, olvidando si esas circunstancias son o no sanas [5]. Tan sólo en la aceptación de nuestra condición de "seres separados" es posible acceder a la maduración del deseo. Sólo a través del laborioso reconocimiento de nuestra separación constituyente, de la asunción de la carencia que nos constituye y que nos introduce en el orden del símbolo y el lenguaje (como orden que remite a una inevitable presencia-absencia) podemos ser animados por el deseo, liberarlo en la búsqueda de sus realizaciones (siempre parciales) y vivir dinamizados por su empuje. Sólo, pues, desde el reconocimiento de la ausencia, desde la real asunción de la soledad que nos constituye, el mundo se entrea bre como horizonte de posibilidades y se hace posible el amor que da vida.</p>
TEMÁTICA DEL CONSENTIMIENTO
PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD 2020-2021 PLANEACION SESION POR SESION #4 PRIMERO DE PRIMARIA
EJE/TEMA: Alteridad. Responsabilidad social
SUBTEMA / TÍTULO DE LA SESIÓN: MI familia
OBJETIVO: Agradecer a Dios por regalarles una familia en donde reciben amor y cuidado a través de las experiencias familiares.
APRENDIZAJE ESPERADO: Reconoce la riqueza de tener una familia que Dios bendice.
APERTURA
Se recuerda la clase anterior y cómo María y José cuidaron a Jesús y la misión tan especial que Dios le dio desde pequeño. Se les dice que, así como Jesús, toda persona tiene una misión que Dios le da y además, a todos nos regaló una familia para llevar a cabo esa misión.
DESARROLLO
Se proyecta una presentación donde con algunas pistas tienen que descubrir el tema de la clase. https://docs.google.com/presentation/d/1hFmoMKFrvrsrdhmUbjgehqu6Xs6l3Xo7gl57MS6qss/edit#slide=id.p 1- Es un lugar seguro 2- Viven las personas que más quieres y en quienes confías 3- Ahí recibes cuidados y protección. 4- Te educan. 5- Aprendes a compartir 6- Se trabaja en equipo Después de reflexionar lo anterior y el regalo que Dios nos ha dado al ser parte de una familia, realizarán en su cuaderno, un dibujo de los miembros de su familia y junto a ellos pondrán a "Jesús" para recordar que Él vive en y con todas las familias.

Además, se les pide que en la hoja didáctica de la casa #19 (la podrán colorear y decorar a su gusto). De tarea, dentro de ella y junto con sus papás, dibujarán a todos los miembros de su familia. Si tienen mascotas las pueden incluir en el dibujo.

CIERRE

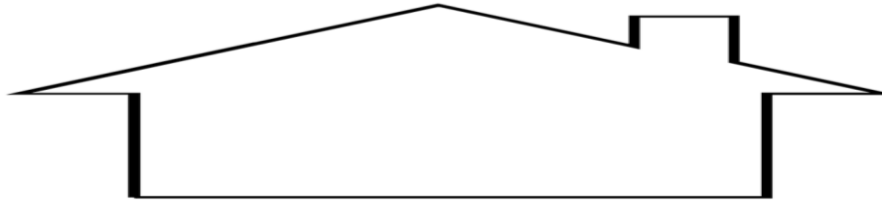
Agradecer en una pequeña oración la familia que Dios les dio y recordar que Jesús también tuvo una hermosa familia donde se sentía amado y acompañado.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Participación, actividad en el cuaderno y tarea realizada en tiempo y forma.

TAREA

JUNTO CON TUS PAPÁS, DIBUJA Y COLOREA A TU FAMILIA DENTRO DE LA CASA Y ESCRIBE: QUÉ ES LO QUE HACE TAN ESPECIAL A TU FAMILIA.



MATERIAL DIDÁCTICO

Presentación de la familia
Hoja de tarea

CONOCIMIENTO PERSONAL

Experiencia familiar personal.

Es importante que el dibujo que realizan durante la clase, dibujen a su papá, mamá, hermanos o medios hermanos que no vive con ellos, por fuera de la casa, hacer hincapié que son parte de su familia y tienen una relación con ellos. Adentro incluyen también si es el caso, a los abuelos, tíos o cualquier otro familiar o persona que viva ahí. Hacer hincapié en que Dios cuida y bendice todas las familias, sin importar la cantidad de personas o la manera en que se conforman.

FUENTES PRINCIPALES / FUNDAMENTACIÓN

Génesis 2,18-24.

"No es bueno que el hombre esté solo". La creación no está completa, y la prueba de ello es la soledad. La soledad es contraria a la intención de Dios.
"Y los dos se hacen uno solo". Este es el mensaje final del relato, el tema de la pareja formando familia. Varón y mujer, en pareja, forman un solo ser. Su unidad es obra de Dios, signo de su acción creadora, y conservar esta unidad es su responsabilidad y su misión en el mundo. La familia es comunidad de un hombre y de una mujer; comunidad de vida y de amor. El hombre y la mujer se unen y llegan a ser "una sola carne". El varón y la mujer son seres para Dios e iguales ante Él. Sin la igualdad no hay auténtica complementariedad, ni la pareja humana es verdaderamente sana.

TEMÁTICA DEL CONSENTIMIENTO

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD

2020-2021

PLANEACIÓN SESIÓN POR SESIÓN # 6

PRIMERO DE PRIMARIA

EJE/TEMA: Alteridad, Amistad y noviazgo

SUBTEMA / TÍTULO DE LA SESIÓN: La puerta de la amistad

OBJETIVO:

Confirmar que Jesús nos ama a todos por igual y nos invita a amarnos sin distinción a través del encuentro con nuevos amigos para quitar barreras de exclusión.

APRENDIZAJE ESPERADO:

Conoce y experimenta el valor de la amistad que le ayudará a disfrutar y valorar la convivencia y le proporcionará armonía en sus relaciones personales. Reconoce la presencia viva y amorosa de Dios a través de la amistad.

APERTURA

Inicia la oración pidiéndole a Jesús que toque nuestro corazón, para que lo haga sensible ante los demás. Se les hace hincapié en el recordamiento de las personas que nos rodean, la importancia de cuidarlas y valorarlas. Tener en cuenta que nuestras acciones afectan a todos.

DESARROLLO

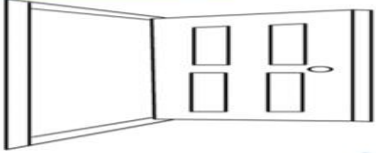
Se les comparte que Jesús visitaba frecuentemente a sus amigos Martha, María y Lázaro en Betania y se quedaba unos días a descansar y convivir. Hacer hincapié que, así como Él era muy amigo de estos 3 hermanos, así también a Jesús le encantaba hacer nuevos amigos, especialmente con aquellos a los que veía más solitos. Como algunos enfermos, discapacitados, deprimidos, tímidos, excluidos de la sociedad o de otras religiones o ciudades extranjeras. En esta clase nosotros al igual que Jesús, aprenderemos a hacer nuevos amigos a través de la siguiente dinámica.

Se entrega una hoja didáctica # 1 (bloque 2) que contiene la imagen de una puerta de algún color (se imprimen en hojas de colores. Cada estudiante pega la puerta en su cuaderno. En tiempo de pandemia ellos la imprimen y la colorean.

Una vez que todo el grupo tiene su puerta pegada, se les invita a elegir a 3 personas del grupo o fuera del grupo que aún no son sus amigos y que les gustaría conocer más, para iniciar una amistad. Al igual que Jesús tenía un corazón abierto a las nuevas amistades. Todos escriben en la abertura de la puerta, el nombre de 3 o 4 niños o niñas a los que están dispuestos a abrir la puerta de la amistad. Una vez que terminan de

escribimos, se les pide a algunos que los nombren. Al terminar se les dice que todos tienen una solicitud de amistad. Se les presenta la imagen de Jesús tocando la puerta de su corazón. (Proyectarla)
El formador también escribe y menciona algunos nombres incluyendo a Jesús.

Presentación de la puerta de la amistad
<https://docs.google.com/presentation/d/1auvu8FmcPHTN2n55vB5qQAW4v0Q42-3GpN05UcUa/edit#slide=id.p>



CIERRE

Juntos cantan: Yo tengo un amigo que me ama... <https://www.youtube.com/watch?v=VGnAXNsFAA8>

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Actividad en el cuaderno y participación:

TAREA

N/A

MATERIAL DIDÁCTICO

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD
2020-2021
PLANEACIÓN SESIÓN POR SESIÓN # 6

PRIMERO DE PRIMARIA

EJE/TEMA: Ser humano. Libertad

SUBTEMA / TÍTULO DE LA SESIÓN: Prevención de abuso sexual

OBJETIVO:
Aprender a cuidar su cuerpo, a través de 3 acciones concretas que ayudan a prevenir el acoso o abuso sexual.

APRENDIZAJE ESPERADO:
Conoce y memoriza los 3 pasos para prevenir un posible abuso sexual. Decir no, alejarse y contárselo a un adulto de confianza. Reconoce acciones que promueven su autocuidado.

APERTURA

Se les pregunta a los estudiantes: ¿quién les ha enseñado a cuidarse?. Después de sus aportaciones se hace hincapié en la importancia del cuidado de su cuerpo, a través de varias acciones. Ellos mencionan algunas.

DESARROLLO

Se les anuncia que verán un video que trata sobre algo que le pasó a una niña llamada Estela. Se les pide que pongan mucha atención y que, si surgen dudas, comentarios o sentimientos, al final los podremos compartir.

Se proyecta el video: "Estela grita muy fuerte"
<https://www.youtube.com/watch?v=blOBf3-y2bk>
Al terminar la proyección, a través de preguntas se rescatan los detalles y el mensaje de la historia.

¿Quién es la protagonista de la historia?
¿Qué pasaba con ella?
¿Qué hacía su amiga Lucía?
¿Qué consejo le dio su maestra?
¿Qué fue lo que le pasó a Estela en casa de su abuela?
¿Qué quería su tío?

¿Cómo se sintió Estela?
Al recordar el consejo de su maestra, Estela ¿qué hizo?
¿Qué pasó entonces?
Una vez terminado de recordar lo que sucedió en la historia, se les pregunta si tienen alguna duda, sentimiento o algo que quieran compartir...
Se les deja de tarea recordar los 3 pasos completando la hoja didáctica # 6

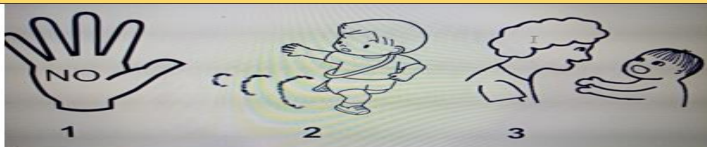
CIERRE

Canto: (Tonada de la canción de Barney)
Dios me ha dado un cuerpo y lo tengo que cuidar, pues si no lo hago me puedo enfermar,
y si con engaños alguien me quiere tocar, se lo cuento a mis papás
y si en el momento no se encuentran mis papás, se lo cuento a alguien más.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Participación y tarea realizada en tiempo y forma.

TAREA



Escribe debajo de cada dibujo la acción que tienes que hacer para evitar el peligro.

1. Decir NO
2. Alejarme
3. Contarlo

MATERIAL DIDÁCTICO

Video: Estela grita muy fuerte.
Canción de prevención de abuso
Hoja didáctica de los 3 pasos

CONOCIMIENTO PERSONAL

Es importante estar muy atentos a las expresiones no verbales y reacciones de los niños para atender de manera personal lo que pueda surgir en conjunto con el departamento de Orientación Educativa.

FUENTES PRINCIPALES / FUNDAMENTACIÓN

Es un cuento bellísimo y valiente.

Autor: Bel Olib

Ilustrador: Martina Vanda

Colección: Abuso sexual

Una historia conmovedora donde Estela, una niña tímida y amorosa, transforma su carácter a partir de un truco que le ha enseñado Conchita, su maestra: Cuando alguien quiera hacerte daño, ¡Estela, grita muy fuerte! Gracias a ese fantástico consejo, Estela obtiene la valentía para afrontar a su tío Anselmo, quien últimamente le hace cosas que a ella no le gustan nada. Este libro con bellas ilustraciones será imprescindible para que todo aquel que desee alistar a los niños en el creciente problema del abuso infantil. "Un rotundo alegato contra los abusos sexuales, tratado con suma delicadeza" - El País

TEMÁTICA DEL CONSENTIMIENTO

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD

2020-2021 PLANEACIÓN SESIÓN POR SESIÓN # 8

EJE/TEMA: Alteridad, Diversidad

SUBTEMA / TÍTULO DE LA SESIÓN: Somos únicos, somos hermanos y vamos juntos.

OBJETIVO:

Reconocer que todas las personas somos seres creados y amados por Dios
Reflexionar sobre las diferencias entre las personas y la importancia de tratar a todos con respeto y amor.

APRENDIZAJE ESPERADO:

Identifica, incluye y respeta a las personas que tienen alguna discapacidad o limitación física y/o que necesitan algún tipo de apoyo y acompañamiento.

APERTURA

Durante la oración, iniciamos agradeciéndole a Dios, ser nuestro Padre-Madre que nos quiere y nos acepta tal cual somos, sin importar lo que hagamos o cómo seamos, así nos ama. Recordar la clase anterior sobre las 5 respuestas de amor que Jesús nos enseña.

DESARROLLO

Recordar que una de las respuestas de amor, es Incluir a los demás. Pues esta es la clase en la que descubriremos nuevas formas de incluir y aceptar a los demás.

Existen personas a nuestro alrededor con características diferentes que a veces sufren algún rechazo de los demás por ser así, ¿Conocen ustedes a alguien? ¿Creen que Dios piense lo mismo? ¿Dios los rechazará por ser así?

Proyectar videos en youtube CUERDAS: <https://www.youtube.com/watch?v=fDsD8XqHtmI> y https://www.youtube.com/watch?v=4lNyx_tmTKw.

Al terminar, a través de una presentación de Inclusión: <https://docs.google.com/presentation/d/15bjn3FUOxLMnO58MYVIREWfduBCuXsLXLvnYx5KnaI/edit#slide=id.p>

Presentarles a Ana (muñeca en silla de ruedas del material común de FI), ella es una niña que desde que nació fue diferente, su mamá notó que no se movía igual que los otros bebés. Se dieron cuenta con el tiempo que ella no podía mover sus piernas. El doctor les dijo que Ana nunca podría caminar y que además tendría problemas con el lenguaje, que le costaría mucho trabajo aprender a hablar. Su mamá al principio se puso muy triste y pensó que sería muy difícil para Lucita todo, ir a la escuela, jugar, aprender, etc; pero poco a poco se fue dando cuenta que Ana era muy especial y que sí podía hacer muchas otras cosas y sobre todo que tenía un enorme corazón. Y pudo entender que Dios le mandó a Ana como un regalo maravilloso. Así como Ana hay mucha gente especial, que quien los conoce bien sabe que tienen un corazón muy hermoso y amoroso. Mostrar a los amigos de Ana y platicarles **cuál** es su discapacidad y que habilidades maravillosas han aprendido a desarrollar.
Colorean la hoja didáctica #12 de Ana en silla de ruedas y la pegan en su cuaderno.



CIERRE

¿Cómo trato yo a alguien cuando lo considero diferente? ¿Qué hago ante una persona con capacidades diferentes a las mías? Se hace una oración agradeciendo a Dios la riqueza que hay en la diversidad entre las personas.

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

Participación y actividad de la hoja didáctica de Ana.
TAREA
N/A
MATERIAL DIDÁCTICO
Presentación de Inclusión Cortometrajes: Cuerdas y discapacidad Hoja didáctica # 12
CONOCIMIENTO PERSONAL
Experiencia personal de trabajo con personas con discapacidad.
FUENTES PRINCIPALES / FUNDAMENTACIÓN
Conocimiento tácito basado en la experiencia personal de 3 años de trabajo con niños con distintas discapacidades.
TEMÁTICA DEL CONSENTIMIENTO

Anexo # 2 TABLA DE CONTENIDOS POR GRADO

TABLA DE CONTENIDOS POR GRADO

OBJETIVO POR GRADO 1°
Reconocerse niño-niña creado por amor y para amar, capaz de tomar algunas decisiones sobre el cuidado de su persona y sus relaciones, a través de la reflexión de sus afectos, deseos y acciones, para sentirse seguro y convivir sanamente.
ETAPA EVOLUTIVA # 1°
<p>Indicadores del desarrollo La niñez intermedia implica muchos cambios en la vida de un niño. A esta edad, los niños ya pueden vestirse por sí solos, atrapar una pelota más fácilmente sólo con las manos y amarrarse los zapatos. Ahora es más importante para ellos ser un poco más independientes de la familia. Eventos como comenzar a ir a la escuela hacen que los niños a esta edad entren en contacto regular con un mundo más amplio. Las amistades se vuelven más importantes. En esta etapa desarrollan rápidamente habilidades físicas, sociales y mentales. Es fundamental que en esta etapa el niño aprenda a adquirir confianza en todas las áreas de la vida, como en las amistades, las actividades escolares y los deportes.</p> <p>Los siguientes son algunos aspectos del desarrollo en la niñez intermedia:</p> <p>Cambios emocionales y sociales Los niños a esta edad:</p> <p>Muestran más independencia de los padres y la familia. Comienzan a pensar en el futuro. Entienden mejor el lugar que ocupan en el mundo. Prestan más atención a las amistades y al trabajo en equipo. Desean ser queridos y aceptados por sus amigos. Razonamiento y aprendizaje Los niños a esta edad:</p> <p>Desarrollan rápidamente sus habilidades mentales. Aprenden mejores maneras de describir sus experiencias, sus ideas y sus sentimientos. Se enfocan menos en sí mismos y se preocupan más por los demás.</p>

EVALUACIÓN					
Lista de cotejo, exámenes, hojas didácticas, actividades del cuaderno, puesta en común y participación.					
+					
AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD. PRIMARIA. # 1°					
EJE	TEMA	SUBTEMA	OBJETIVO	APRENDIZAJE ESPERADO	INDICADOR DE LOGRO
S E R H U M A N O	Concepto de persona	-Soy niño, soy niña -Me quiero, me cuido. Autoestima	-Distinguir e identificar su ser niña o niño a través del reconocimiento de sus características físicas y <u>emocionales</u> para percibirse único y amado por Dios. Encontrar diferencias y similitudes entre el género masculino y <u>femenino</u> y sus roles. - <u>Reconocer</u> su valía como persona, a través de la identificación de sus cualidades y áreas por mejorar, para liberar y potencializar su ser interior.	-Reconoce su ser niño(a) con características, cualidades y capacidades que lo(a) hacen especial y único. -Se asume valioso, con cualidades y áreas por mejorar, para fortalecer su ser persona.	

	Libertad	Prevención de abuso sexual	-Aprender a cuidar su cuerpo, a través de 3 acciones concretas que ayudan a prevenir el acoso o abuso sexual.	-Conoce y memoriza los 3 pasos para prevenir un posible abuso sexual: Decir no, alejarse y contárselo a un adulto de confianza. Reconoce acciones que promueven su autocuidado.	
	Comunidad				
D E S E O	Concepto de deseo				
	Origen del deseo				
M A D U R E Z	Motor, frustración y espejismo				
	Amor y narcisismo	Me respeto, te respeto	-Valorar su ser integral que piensa, siente y hace, a través de acciones concretas, para descubrir las repercusiones de las mismas, y propiciar el cuidado de sí mismo y de los demás.	-Conoce y experimenta el valor fundamental del respeto, que le ayudará a vivir en sana convivencia y le proporcionará armonía en sus relaciones personales. Reconoce la presencia viva y amorosa de Dios a través del respeto	
D I S C E	Ordenar el deseo				
	Deseo y límites				

R N I M E N T O	Bases de discernimiento				
A L T E R I D A D	Responsabilidad social	Mi familia	-Agradecer a Dios por regalarles una familia en donde reciben amor y cuidado a través de las experiencias familiares.	-Reconoce la riqueza de tener una familia que Dios bendice.	
	Amistad y noviazgo	La puerta de la amistad	-Confirmar que Jesús nos ama a todos por igual y nos invita a amarnos sin distinción a través del encuentro con nuevos amigos para quitar barreras de exclusión.	-Conoce y experimenta el valor de la amistad que le ayudará a disfrutar y valorar la convivencia y le proporcionará armonía en sus relaciones personales. Reconoce la presencia viva y amorosa de Dios a través de la amistad.	
	Género				
	Diversidad	Somos únicos, somos hermanos y vamos juntos	-Reconocer que todas las personas somos seres creados y amados por Dios Reflexionar sobre las diferencias entre las personas y la importancia de tratar	-Identifica, incluye y respeta a las personas que tienen alguna discapacidad o limitación física y/o que necesitan algún tipo de apoyo y acompañamiento.	

Anexo # 3 Formato de Plan de Sesión

PROGRAMA DE AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD 2020-2021 1º primaria PLANEACION SESION POR SESION

EJE/TEMA:
SUBTEMA / TITULO DE LA SESION:
OBJETIVO:
APRENDIZAJE ESPERADO:

APERTURA
DESARROLLO

CIERRE

ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN

TAREA

MATERIAL DIDÁCTICO

CONOCIMIENTO PERSONAL

FUENTES PRINCIPALES / FUNDAMENTACIÓN

TEMÁTICA DEL CONSENTIMIENTO

Anexo # 4 Tabla comparativa de todos los grados

AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD - GRADOS							
EJE	TEMA	PRIMARIA MENOR		PRIMARIA INTERMEDIA		PRIMARIA MAYOR	
		1°	2°	3°	4°	5°	6°
		SUBTEMA					
SER HUMANO	CONCEPTO DE PERSONA						
	LIBERTAD						
	COMUNIDAD						
DESEO	CONCEPTO DE DESEO						
	ORIGEN DE DESEO						
MADUREZ	MOTOR, FRUSTRACIÓN Y ESPEJISMO						
	AMOR Y NARCISISMO						

Anexo # 5 Tabla de contenidos por grado

TABLA CONTENIDOS POR GRADO

OBJETIVO POR GRADO	
ETAPA EVOLUTIVA # °	
EVALUACIÓN	

+

AFECTIVIDAD Y SEXUALIDAD. PRIMARIA. #°					
EJE	TEMA	SUBTEMA	OBJETIVO	APRENDIZAJE ESPERADO	INDICADOR DE LOGRO
SER HUMANO	Concepto de persona				
	Libertad				
	Comunidad				
DESEO	Concepto de deseo				
	Origen del deseo				
MADUREZ	Motor, frustración y espejismo				
	Amor y narcisismo				
DISCERNIMIENTO	Ordenar el deseo				

	Deseo y límites				
	Bases de discernimiento				
ALTERIDAD	Responsabilidad social				
	Amistad y noviazgo				
	Género				
	Diversidad				

RECURSOS Y MATERIALES

Anexo # 6 Tabla comparativa de fuentes de fundamentación de todos los grados

Eje	Tema	Fuentes/Fundamentación	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Ser humano	Concepto de persona	<p>-La alegría de ser niño, niña.</p> <p>-Me quiero y me cuido.</p> <p>-Las dimensiones de la persona, libre albedrío (documentos y páginas de organizaciones)</p> <p>[Documento en PDF Sistema de colegios Jesuitas: La Formación Integral y sus dimensiones.]</p> <p>[https://nrcicolajivamente.com/leia/dimensiones-ser-humano.]</p> <p>-Reconocimiento de la creación de Dios y libre albedrío (Xavier Quijano, Paulo Guadalupe)</p> <p>-Reafirmar el propósito por el cual como ser humano fue creado, "deseo en amor, dinámica afectiva personal, siempre cambiante en sus atracciones y rechazos" (El Método, Igo, Institucional)</p>	-La alegría de ser niño, niña.	-Dios me gusta así como soy (Reconozco mis emociones y sentimientos)	-Soy persona	-Dios nos comparte su capacidad de dar vida	-El ser humano y su relación con la libertad	-Soy creado por amor y para amar
	Libertad	<p>-Previsión de abuso sexual</p> <p>-Libertad responsable</p> <p>-El gran regalo: tengo libertad para elegir</p> <p>-Yo ser humano y su relación con la libertad</p> <p>-Soy creado por amor y para amar</p>	-Previsión de abuso sexual	-Libertad responsable	-El gran regalo: tengo libertad para elegir	-Yo ser humano y su relación con la libertad	-Soy creado por amor y para amar	

		<p>profesores-identidad-mision/iderago-ignaciano-emp-mia.pdf (*)</p> <p>-Reconocimiento de la creación de Dios y libre albedrío (Xavier Quijano, Paulo Guadalupe)</p> <p>-Reafirmar el propósito por el cual como ser humano fue creado; crear es amor, dinámica afectiva personal, siempre cambiante en sus atracciones y rechazos" (El Método, Igo, Institucional)</p>							
	Comunidad	<p>-Documento Xavier Quijano (*)</p> <p>[https://www.ibmendoza.com/bebes/creo-solu/relacionamiento-de-bebes-2017/]</p> <p>-Documento LA AFECTIVIDAD EN LA ESPIRITUALIDAD Y EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANAS J. Montero Tirado, S. J. (*)</p>				-La familia diferente	-Creados en el amor: Embarazados y nacimientos		
Madurez	Amor y narcisismo	<p>-Programa de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Bíblica, Primaria, Cuarto Grado (Igo)</p> <p>-PENSAMIENTOS S I S T E M I C O N U E V A S P E R S P E C T I V A S Y C O N T E X T O S D E I N T E R V E N C I O N Coordinadores Raúl Medina, Esteban Lazo y Eduardo Hernández (*)</p> <p>-Documento sin título (*)</p> <p>-Los registros del afecto, del amor, el amor y otras pasiones. Carlos Domínguez Moreno (*)</p> <p>-Compartir con los otros e integrar el respeto. Quijano el ser y el vivir.</p>		-Me respeto y te respeto.	-¿Qué es el amor? -Dios me hizo para amar	-Soy para amar	-Empatía	-¿cómo entender la madurez a mi edad?	-Amistad y Narcisismo, Borejeum o amor propio.
	Motor, frustración y espejismo	<p>-¿Qué siento y dónde lo siento</p> <p>-¿Respeto a los demás o a mí mismo.</p> <p>-Conociendo mis emociones</p>							-Autoestima, autoconocimiento y autocuidado.

		<p>Reconocimiento (*)</p> <p>GALTUNG, J. Tras la violencia III: reconstrucción, reconciliación, resolución, afrontando los efectos visibles e invisibles de la violencia. (*)</p> <p>[https://www.ipsig.org/ipsig/revista/15_03/]</p> <p>-PENSAMIENTOS S I S T E M I C O N U E V A S P E R S P E C T I V A S Y C O N T E X T O S D E I N T E R V E N C I O N Coordinadores Raúl Medina, Esteban Lazo y Eduardo Hernández (*)</p> <p>-La conciencia del valor de la persona (Discernimiento, Igo, Institucional)</p> <p>-Xavier Quijano, "Junto al pozo, aprender de la fragilidad del amor"</p>						
Alteridad	Responsabilidad social	<p>-Documento LA AFECTIVIDAD EN LA ESPIRITUALIDAD Y EN LA PEDAGOGÍA IGNACIANAS J. Montero Tirado, S. J. (*)</p> <p>[https://www.ibmendoza.com/bebes/creo-solu/relacionamiento-de-bebes-2017/]</p> <p>[https://nrcicolajivamente.com/leia/dimensiones-ser-humano.]</p> <p>ordinaciones-identidad-mision/iderago-ignaciano-emp-mia.pdf (*)</p>	-Mi familia	-Me respeto y me cuido I	-Quiero ser para los demás	-Yo y mis circunstancias y mi relación con otros y la comunidad		
	Amistad y noviazgo	<p>-Libertad, afectividad, dignidad...</p> <p>-La dinámica afectiva en la "luz" debe ser ahora invitado a integrarse en una dinámica de "amor obdolo" y afectivo, tal como una dinámica de "identificación" (Junto al pozo de Xavier Quijano (*)</p> <p>-Los registros del afecto (Carlos Domínguez Moreno) (*)</p> <p>-respeto, institución.</p>	-La puerta de la amistad	-La amistad (yo amigo o amiga)	Soy amigo del mundo I y II	-Amistad y noviazgo	-Autonomía y apegos	
	Diversidad	<p>-Tratamiento con el Otro, BYSSARD KAPUSCINSKI (*)</p> <p>-somos únicos, somos hermano</p> <p>-Esterotipos y prejuicios. Interculturalidad</p>						

	Género								
Discernimiento	Bases del discernimiento	<p>-No todo lo que me gusta me conviene</p> <p>-EL SUJETO QUE HA DE ELEGER HOY, VISTO DESDE LA</p> <p>[https://www.ipsig.org/ipsig/revista/15_03/]</p> <p>[https://nrcicolajivamente.com/leia/dimensiones-ser-humano.]</p> <p>ordinaciones-identidad-mision/iderago-ignaciano-emp-mia.pdf (*)</p> <p>-El sujeto que ha de elegir hoy, visto desde la</p> <p>[https://www.ipsig.org/ipsig/revista/15_03/]</p> <p>[https://nrcicolajivamente.com/leia/dimensiones-ser-humano.]</p> <p>ordinaciones-identidad-mision/iderago-ignaciano-emp-mia.pdf (*)</p>							
	Ordenar los deseos	<p>-Doc. Discernimiento de Carlos Domínguez M. S.J. (*) (*)</p> <p>-Junto al pozo de Xavier Quijano y Acoso de Marta Lamas (*)</p>							
	Deseos y límites	<p>-Libro de los Ejercicios Espirituales de San Ignacio de Loyola, S'</p>							
Ético-Moral	Alteridad	<p>-Carta Escrita "¿Qué es el amor?" Santo Padre Francisco Sobre el cuidado de la vida humana. (*)</p> <p>[https://www.ipsig.org/ipsig/revista/15_03/]</p> <p>[https://nrcicolajivamente.com/leia/dimensiones-ser-humano.]</p> <p>ordinaciones-identidad-mision/iderago-ignaciano-emp-mia.pdf (*)</p>							
Deseo	Concepto de deseo	<p>-ESE OBJETO DEL Deseo (*)</p> <p>-¿SUSCITA LA JUSTICIA (*)</p> <p>-El deseo: dinámica que necesariamente desencadena un desnivel entre lo encontrado y lo anhelado (Discernimiento y El deseo, Igo, Institucional)</p>							

	Origen del deseo	<p>Discernimiento y El deseo, Igo, Institucional)</p> <p>-El deseo, como dinámica que necesariamente desencadena un desnivel entre lo encontrado y lo anhelado (Discernimiento y El deseo, Igo, Institucional)</p> <p>- Los registros del deseo: del afecto, el amor y otras pasiones. Carlos Domínguez Moreno</p>							
--	------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

