

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



Aulas en Paz:

Resultados Preliminares de un
Programa Multi-Componente

Vol 1, No. 1

Septiembre, 2007

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org



Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente

Cecilia Ramos

Rectora, Colegio la Giralda, Asociación Alianza Educativa, Bogotá, Colombia.

Ana María Nieto

Psicóloga y Antropóloga, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Enrique Chaux

Profesor Asociado, Departamento de Psicología, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.

Director del Programa Multi-Componente Aulas en Paz y del grupo de investigación Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia.

Carrera 1 Este # 18A-70, Bogotá, Colombia. Teléfono: (57-1) 339, 4949.

E-mail: echaux@uniandes.edu.co

Resumen

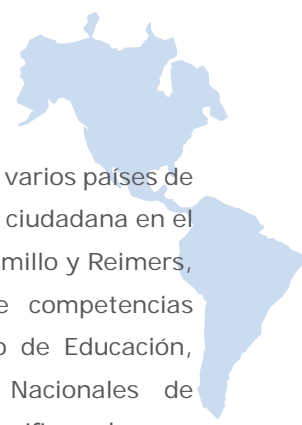
Aulas en Paz busca prevenir la agresión y promover la convivencia pacífica con: 1) un currículo para el desarrollo de competencias ciudadanas en aula; 2) refuerzo extracurricular en grupos de dos niños/as inicialmente agresivos y cuatro prosociales; 3) talleres, visitas y llamadas telefónicas para padres/madres de familia. La primera implementación del programa completo demostró una disminución drástica en agresión e indisciplina y un aumento sustancial en comportamientos prosociales, seguimiento de normas y redes de amistad entre compañeros. La combinación de componentes universales y componentes focalizados en los que más lo necesitan parece ser muy valiosa, especialmente en contextos violentos.

Aulas en Paz:

Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente

Promover la convivencia pacífica es uno de los aspectos más importantes de la formación para la ciudadanía y la democracia, especialmente en muchos de los países del continente americano en los cuales los niveles de violencia han estado por décadas entre los más altos a nivel mundial (Krug et al., 2002). Muchos de los niños y niñas en nuestros contextos crecen expuestos a violencia en sus familias, sus barrios, sus escuelas e incluso a través de los medios de comunicación. Como lo han demostrado diversos estudios desde los clásicos liderados por Albert Bandura (Bandura, Ross & Ross, 1963) hasta los más recientes basados en el análisis de procesos cognitivos

y emocionales (Chaux, Arboleda & Rincón, en revisión; Dodge, Bates & Pettit, 1990; Guerra, Huesmann & Spindler, 2003; Slaby & Guerra, 1988; Schwartz & Proctor, 2000; Torrente & Kanayet, 2007), aquellos niños/as que están expuestos a violencia tienen una probabilidad mayor de desarrollar comportamientos agresivos, es decir, acciones que tienen la intención de hacer daño a otros, sea por medios directos como los golpes y los insultos, o por medios indirectos como los rumores o la exclusión (Crick & Grotpeter, 1995; Lagerspetz, Björkqvist & Peltonen, 1988). Además, si no se interviene, es muy probable que quienes son más agresivos en la niñez sigan siéndolo cuando adultos, generando así un ciclo de violencia (Chaux, 2003; Huesmann et al., 1984). Todo esto plantea, quizás, el mayor reto que tiene la educación para la convivencia actualmente: ¿cómo promover una cultura



de convivencia pacífica en contextos que promueven una cultura de la violencia? En este artículo, queremos presentar los resultados preliminares de la evaluación de uno de los programas que han asumido ese reto: el Programa Multi-Componente Aulas en Paz.

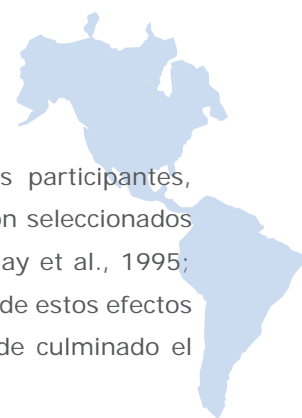
Existe una amplia gama de enfoques en el campo de la educación para la convivencia pacífica. En la gran mayoría de escuelas en nuestros contextos se busca promover la convivencia a través de la enseñanza de conocimientos o de valores. Estos enfoques tienen limitaciones debido a que ni la enseñanza de conocimientos -como los derechos o los símbolos patrios-, ni la transmisión de valores -como la honestidad o el respeto a través de charlas, carteleras, canciones, fábulas y premios-, parecen traducirse en acciones a favor de la convivencia. Es decir, en estos enfoques los estudiantes parecen aprender discursos, pero con demasiada frecuencia mantienen una distancia entre el discurso y la acción (Chaux, 2002; Kohn, 1997).

El programa Aulas en Paz está más orientado hacia el desarrollo de competencias ciudadanas, es decir, hacia aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004; Ruiz-Silva & Chaux, 2005). Decidimos asumir este enfoque debido a que las competencias preparan mejor a los estudiantes para enfrentar situaciones complejas de la vida cotidiana, tales como situaciones de conflicto o agresión. Además, el enfoque pedagógico de las competencias privilegia el aprendizaje a través de la creación de oportunidades para la práctica y no por medio del discurso (Chaux, Bustamante, Castellanos et al., en revisión), es decir aprender haciendo, lo cual tiene mayor probabilidad de traducirse en acciones cotidianas.

El enfoque en competencias ciudadanas del programa Aulas en Paz es, además, congruente con el

movimiento reciente en Colombia y en varios países de Latinoamérica de centrar la formación ciudadana en el desarrollo de competencias (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). El programa colombiano de competencias ciudadanas liderado por el Ministerio de Educación, en particular, incluye Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas que especifican lo que el Ministerio espera que sean capaces de hacer los estudiantes en términos de convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad (Ministerio de Educación de Colombia, 2004), así como una prueba nacional de competencias ciudadanas para evaluar qué tanto se están cumpliendo esos estándares en todas las instituciones de educación básica del país (Torrente & Kanayet, 2007). Debido a la alta descentralización del sistema educativo en Colombia, el Ministerio no propuso (ni pudo haberlo hecho) un currículo nacional que integrara la formación de competencias ciudadanas. En cambio, su política ha sido identificar, apoyar y divulgar programas e iniciativas que promuevan las competencias ciudadanas de maneras innovadoras (Chaux & Velásquez, en prensa). El programa Aulas en Paz es uno de esos programas. Aulas en Paz busca convertirse en un modelo efectivo y riguroso de cómo desarrollar competencias ciudadanas para la convivencia en la escuela.

El programa colombiano de competencias ciudadanas ha hecho énfasis en cuatro tipos de competencias: competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004; Ruiz-Silva & Chaux, 2005). Las competencias emocionales se refieren a las capacidades para responder constructivamente ante las emociones propias (p.ej., manejar la rabia para no hacerle daño a los demás o a sí mismo/a) y ante las emociones de los demás (p.ej., empatía, que es sentir algo parecido o compatible con lo que sienten otros). Las competencias cognitivas son los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad (p.ej., la capacidad para ponerse mentalmente en la posición de los demás).



Las competencias comunicativas se refieren a las capacidades para establecer diálogos constructivos con los demás (p.ej., asertividad, que es la capacidad para transmitir mensajes de maneras firmes y claras pero sin herir a los demás). Finalmente, las competencias integradoras integran, en la práctica, a todas las demás (p.ej., manejo constructivo de conflictos, que integra competencias emocionales como el manejo de la rabia, competencias cognitivas como la generación creativa de alternativas y competencias comunicativas como la capacidad para escuchar a los demás). El programa Aulas en Paz busca promover todos estos tipos de competencias. Sin embargo, mientras el programa colombiano abarca convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad, Aulas en Paz se enfoca exclusivamente en convivencia.

Muchos de los programas de educación para la convivencia en Colombia y a nivel internacional están dirigidos a todos los estudiantes simultáneamente, es decir, están basados en un enfoque de prevención universal (prevención primaria). En cambio, algunos de los programas educativos más exitosos a nivel mundial focalizan sus esfuerzos en aquellos estudiantes que parecen requerir más apoyo, es decir, aquellos que presentan comportamientos agresivos muy frecuentes temprano en la vida y que, por esta razón, parecen estar en mayor riesgo de comportamientos violentos más adelante en la vida (prevención secundaria)¹. El Programa de Prevención de Montreal, por ejemplo, es quizás el programa que más impacto en el largo plazo ha demostrado en términos de prevención de agresión, violencia y delincuencia. Luego de una intervención que se limitó a los grados 2º y 3º de primaria, este programa logró disminuir la agresión física, la delincuencia, la vinculación a pandillas, la deserción escolar e inclusive comportamientos riesgosos como la actividad sexual temprana o el

consumo de drogas ilícitas entre los participantes, en comparación con quienes no fueron seleccionados para participar (Chaux, 2005; Tremblay et al., 1995; Vitaro et al., 2004). Además, algunos de estos efectos podían detectarse 15 años después de culminado el programa.

El programa de Montreal no tuvo ningún componente universal. En cambio, sus dos componentes se centraron en los niños² que presentaban con más frecuencia comportamientos agresivos. Durante dos años, sus padres y madres fueron visitados periódicamente en sus hogares y se desarrollaron con ellos competencias para la crianza y el manejo constructivo de conflictos en la familia. Además, cada dos semanas, estos niños participaron de sesiones extras dedicadas al desarrollo de habilidades sociales. Estas sesiones ocurrían en grupos heterogéneos en los cuales 1 o 2 niños habían sido escogidos porque presentaban altos niveles de agresión, y los otros 3 a 5 niños se destacaban por sus comportamientos prosociales, como ayudar, compartir, cooperar o consolar (Chaux, 2005; Tremblay et al., 1995). De esta manera, se organizaron grupos en donde la mayoría eran niños con comportamientos prosociales y se evitaba así juntar solamente a los agresivos, algo que se ha demostrado que hace más daño que no hacer nada (Arnold & Hughes, 1999; Dishion, McCord & Poulin, 1999).

Los programas mejor estructurados hoy en día, sin embargo, combinan la prevención primaria con la secundaria. Quizás el programa más completo de todos es *Fast Track* (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999), implementado actualmente en varios lugares de los Estados Unidos. Este programa incluye 5 componentes: 1) el currículo universal Paths que consiste en 2 o 3 clases semanales para el desarrollo de habilidades socio-emocionales de todos los estudiantes del curso; 2) talleres, visitas y llamadas telefónicas a los padres de familia de los niños/as más agresivos

¹ La prevención terciaria se focaliza en quienes ya tienen el problema muy desarrollado, por ejemplo, en quienes ya están encarcelados por haber cometido crímenes violentos. Aunque sigue siendo fundamental desarrollar buenos programas de prevención terciaria, hoy en día tiene mucho menos acogida debido a la dificultad para obtener resultados positivos. Una excepción muy valiosa es Guerra y Slaby (1990).

² La intervención en el programa original de Montreal fue sólo con niños, no con niñas.



en las que se realizan interacciones supervisadas con sus hijos/as y práctica de competencias para el desarrollo de relaciones constructivas en el hogar; 3) talleres de refuerzo de habilidades sociales en grupos extracurriculares³; 4) sesiones de juego en parejas en las que los más agresivos interactúan con niños/as más prosociales, con la supervisión de un adulto; y 5) apoyo académico individual en matemáticas y lenguaje. A pesar de su claro éxito en la prevención de la agresión (ej., Conduct Problems Prevention Research Group, 1999), el programa genera cuestionamientos obvios sobre la factibilidad para replicarlo y sobre su proporción beneficio-costo (Conduct Problems Prevention Research Group, 2006). Fast Track no solamente incluye una amplia gama de componentes, sino que varios de estos componentes requieren de un costo muy alto para su implementación, como por ejemplo las sesiones de juego en parejas o el apoyo académico individual.

El programa Aulas en Paz tomó un camino intermedio, buscando combinar la prevención primaria con la secundaria, pero solamente con los componentes que podrían ser factibles de implementar y replicar en nuestro contexto. El programa consiste en los siguientes tres componentes:

1) Componente de aula: Un currículo universal (prevención primaria) para los grados 2º a 5º de primaria basado en el desarrollo de competencias ciudadanas que se implementa en una clase exclusiva para este propósito (24 horas anuales), y en la clase de lenguaje (16 horas anuales), en la que se busca desarrollar simultáneamente -y de manera integrada- competencias ciudadanas y competencias de lenguaje (Vega & Diaz-Granados, 2004). Los temas en los que se centra el currículo son la agresión, los conflictos y la intimidación (bullying), y las competencias centrales son la empatía, el manejo constructivo de la rabia, la toma de perspectiva, la generación creativa

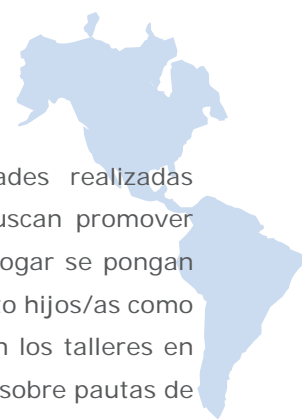
³ Este componente, de hecho, tiene los riesgos mencionados arriba asociados con juntar, en los mismos talleres, a los niños/as con comportamientos más agresivos.

de opciones, la consideración de consecuencias, la escucha activa y la asertividad (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004; Chaux, Bustamante, Castellanos et al., en revisión)⁴.

Cada sesión de una hora se centra en el desarrollo de competencias específicas bajo el principio pedagógico de aprender haciendo, es decir, desarrollar la competencia a partir de actividades que buscan que los estudiantes pongan en práctica, durante la actividad misma, esa competencia. Por ejemplo, una actividad típica para desarrollar empatía es pedirle a los estudiantes que identifiquen las emociones de los personajes de historias que estén leyendo en grupo, que cuenten cómo se sentirían ellos si estuvieran viviendo esas mismas situaciones, que piensen en situaciones de sus vidas personales similares a las de los libros, y que identifiquen qué sintieron cuando eso les sucedió. De manera similar, para desarrollar la competencia cognitiva de generación creativa de opciones, se llevan a cabo concursos que ganan los grupos que sean capaces de generar más alternativas distintas de manejo de conflictos hipotéticos.

Varias de las competencias son, además, asociadas a símbolos específicos que sirven para recordar más fácilmente la competencia. Algunos ejemplos son: Respi Bomba, que fue como algunos estudiantes bautizaron a la técnica de imaginarse inflando y desinflando un globo, una técnica típica de manejo de la rabia; Oso cariñoso, que es dar un abrazo consolador a quienes se estén sintiendo mal o han sido víctimas de agresión; Dino, un dinosaurio que sabe decir que no, representa la competencia asertiva de no aceptar una imposición; Coro el loro simboliza cuando los niños/as en grupo les piden que se detengan a quienes estén agrediendo a alguien o peleando.

⁴ Antes de iniciar la implementación simultánea de todos los componentes del programa, todo el material de aula había sido previamente diseñado, implementado y ajustado por nuestro grupo de investigación (Chaux et al., 2006) con financiación de COLCIENCIAS y la Universidad de los Andes.



2) Componente de padres/madres de familia: Talleres con padres/madres (4 anuales), visitas a los hogares (4 anuales) y llamadas telefónicas (1 semanal). Tanto en los talleres como en las visitas se busca que los padres/madres desarrollen las mismas competencias que sus hijos/as están aprendiendo, que promuevan un ambiente familiar que favorezca la puesta en práctica de estas competencias y que practiquen pautas de crianza favorables a la convivencia pacífica en sus hogares. Mientras a los talleres son invitados los padres, madres o cuidadores principales de todos⁵ los niños/as de la clase (prevención primaria), las visitas y las llamadas se realizan solamente a aquellos estudiantes (4 por salón, es decir, el 10%) que han sido previamente identificados con mayores problemas de agresión (prevención secundaria). Las llamadas buscan mantener una comunicación permanente con los padres/madres de familia, que permita responder ante dificultades puntuales, así como para hacer un seguimiento al proceso de los hijos/as y sus familias⁶.

Un taller típico con padres/madres de estudiantes de segundo de primaria, por ejemplo, busca desarrollar la competencia de manejo de la rabia a través de actividades como la visualización de una situación reciente en el hogar en la que han sentido mucha rabia y el análisis de lo que sintieron en ese momento, cómo lo sintieron, qué hicieron y qué hubieran podido hacer para manejar esa rabia. En ese mismo taller, por ejemplo, aprenden técnicas de relajación como respirar profundamente, tensionar y distensionar los músculos, hablarse a sí mismos para calmarse, y asignarse a sí mismos un tiempo fuera para tener un rato solos que les permita responder mejor ante su rabia.

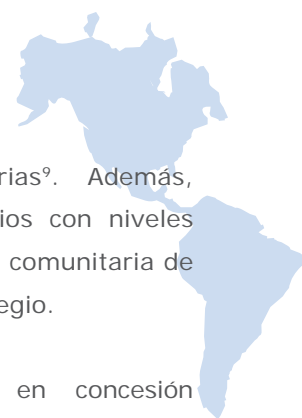
⁵ En el caso particular de la implementación reportada en este artículo, solamente fueron invitados a los talleres los padres, madres y cuidadores de aquellos niños/as que conformaron los grupos heterogéneos (ver abajo).

⁶ Los talleres para padres habían sido previamente diseñados y ensayados por Cubillos (2006). Las visitas fueron diseñadas para esta implementación del programa completo por Cecilia Ramos, Stella Caicedo, Ginett Malagón y Ana María Nieto.

De manera similar, las actividades realizadas durante las visitas a los hogares buscan promover más oportunidades para que en el hogar se pongan en práctica las competencias que tanto hijos/as como padres/madres están aprendiendo en los talleres en el colegio. Por ejemplo, en una visita sobre pautas de crianza se realiza un juego de coordinación motriz en donde los padres/madres tienen que dar instrucciones a sus hijos/as para que armen una torre con fichas de madera. El análisis de la actividad permite que ellos mismos identifiquen y analicen pautas de relación entre padres e hijos que pueden no ser muy efectivas, como por ejemplo dar instrucciones ambiguas, o decir que “no” a prácticamente todo lo que los hijos/as hacen. En otras visitas se analizan conflictos comunes entre padres/madres e hijos/as y se busca apoyar el uso, en esos mismos conflictos, de las competencias que están aprendiendo tanto los hijos/as como los padres/madres.

3) Componente de grupos heterogéneos: Este componente busca brindar un espacio adicional semanal para la práctica de las competencias que se están aprendiendo en el aula. De manera similar al Programa de Prevención de Montreal, estos grupos están conformados por 2 estudiantes con niveles altos de agresión y 4 destacados por sus comportamientos prosociales⁷. Algunas actividades típicas en estos talleres son, por ejemplo, juegos de roles en los que, en parejas, los estudiantes deben simular un conflicto hipotético en el cual solamente hay libreto para la primera parte del conflicto. Es decir, ellos deben practicar las competencias que han aprendido, representando espontáneamente la manera como manejarían un conflicto similar al que podrían tener en sus vidas reales. De igual manera, en otros juegos de roles, los estudiantes practican estrategias para frenar situaciones de agresión entre sus compañeros. En estos grupos también se analizan cuentos y se relacionan con las vidas cotidianas de

⁷ Los talleres fueron diseñados específicamente para esta implementación del programa completo por Ana María Nieto, practicante de psicología de la Universidad de los Andes.



los estudiantes, por ejemplo, analizando cómo se sienten ellos, o cómo se sienten otros cuando viven situaciones similares a las de los cuentos. En algunos de los talleres, los estudiantes tienen la oportunidad de realizar acciones prosociales como, por ejemplo, escribir cartas que buscan aliviar el malestar que pueda estar sintiendo algún compañero por algo que le pasó en el salón.

La evaluación del programa Aulas en Paz ha tenido varias etapas (ver Chaux, Bustamante, Castellanos et al., en revisión). En este artículo reportamos los resultados del análisis de las transformaciones de los estudiantes y del clima de aula ocurridas durante la primera experiencia de implementación de todos los componentes simultáneamente, lo cual sucedió durante el año 2006, en un curso de 2º grado en un colegio con niveles muy altos de agresión y violencia. En particular, aquí reportamos los cambios identificados cualitativa y cuantitativamente en: 1) la agresión y los comportamientos prosociales de los estudiantes; 2) el clima de aula, operacionalizado como la frecuencia de interrupciones y de seguimiento de instrucciones; y 3) el tamaño de las redes de amigos establecidas entre los estudiantes del curso.

Metodología

Participantes

Los participantes de esta fase de la evaluación del programa fueron los 40 niños/as (24 niñas y 16 niños) de un curso de 2º grado de primaria de un colegio público de Bogotá administrado en concesión por una asociación privada⁸. Sus edades oscilaban entre los 7 y 9 años. Además, participaron los padres, madres y/o cuidadores principales de los 12 niños y niñas que conformaron los grupos heterogéneos. La mayoría de las familias de los estudiantes del colegio viven en

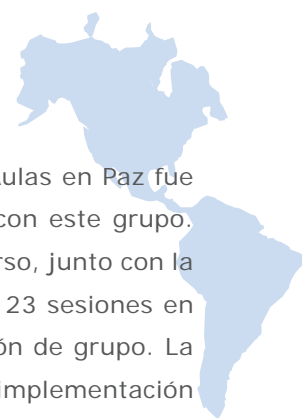
condiciones socio-económicas precarias⁹. Además, la gran mayoría viven en los barrios con niveles más altos de criminalidad y violencia comunitaria de Bogotá, que es donde se ubica el colegio.

El modelo de administración en concesión implica que las instalaciones y el presupuesto de funcionamiento son proveídos por el sector público, pero la gestión administrativa (p.ej., vinculación de docentes) y pedagógica (p.ej., modelo pedagógico) la realiza la entidad privada. Así como en los demás colegios del sector público, los estudiantes no pagan matrícula. De manera similar a otros colegios públicos de Bogotá, en cada salón hay cuarenta estudiantes en promedio. Sin embargo, las condiciones de infraestructura en este colegio en particular son mejores que la mayoría de los colegios públicos, no sólo por ser de construcción más reciente (fue construido en el año 2000), sino porque cuenta con espacios más amplios y amigables. El colegio también tiene un fuerte componente de capacitación para sus docentes que incluye sesiones semanales de capacitación pedagógica. En comparación con otros colegios públicos con condiciones socio-económicas similares, los colegios administrados en concesión han demostrado, adicionalmente, mejores resultados en pruebas académicas estandarizadas y menores índices de deserción (Barrera-Osorio, 2006).

El programa fue implementado por la rectora (primera autora), quien estaba realizando su práctica profesional y tesis de maestría en educación sobre este proyecto, una profesora de segundo grado con formación previa en pedagogía reeducativa con especialización en docencia universitaria, una estudiante de últimos semestres de pregrado en psicología y antropología quien estaba participando en este proyecto como su práctica profesional en psicología (segunda autora), y la trabajadora social del colegio con título de

⁸ La entidad administradora es, en este caso, la Asociación Alianza Educativa, una organización conformada por la Universidad de los Andes y los colegios Nueva Granada, San Carlos y Nogales, todos con población estudiantil principalmente de niveles socio-económicos altos.

⁹ Aunque todos cuentan con los servicios mínimos de agua, alcantarillado y electricidad, sus hogares están ubicados en los estratos socio-económicos más bajos que define la ciudad para su cobro de servicios públicos (estratos 1 y 2 entre 6).



pregrado en psicología social y estudiante de maestría en educación. Tanto la rectora como la practicante de psicología tenían formación previa en temas de educación para la convivencia. El director del grupo de investigación, profesor e investigador en temas de agresión y educación para la convivencia (tercer autor), asesoró todo el proceso de implementación.

Procedimiento

Inicialmente, los padres, madres y cuidadores de todos los estudiantes del curso fueron informados sobre el programa en una reunión de padres de familia. A los padres/madres de los 4 niños/as identificados inicialmente con mayores niveles de agresión y de los 8 niños/as identificados con más comportamientos prosociales, se les solicitó autorización por escrito para permitir ser visitados en sus casas, para que participaran en los talleres de padres y para que sus hijos participaran en los grupos heterogéneos. Todos aceptaron.

Para evitar señalamientos y etiquetamientos, tanto los padres como los estudiantes fueron informados que el grupo focalizado había sido escogido de tal manera que fuera muy diverso, sin mencionar que algunos habían sido seleccionados por sus comportamientos agresivos y otros por sus comportamientos prosociales. Solamente el equipo que implementó el proyecto tuvo conocimiento sobre quiénes fueron escogidos por cada tipo de comportamiento.

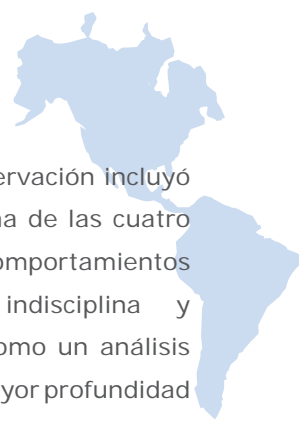
La selección de los cuatro estudiantes (3 niños y 1 niña) con más comportamientos agresivos y los 8 (2 niños y 6 niñas) con más comportamientos prosociales fue realizada, por consenso, con base en observaciones de aula y de recreo realizadas en el primer mes del año escolar por la practicante de psicología y por la profesora directora de curso, y teniendo en cuenta los casos atendidos por el psicólogo del colegio. Se trabajó entonces con dos grupos heterogéneos, cada uno con 2 niños/as inicialmente agresivos y 4 niños/as inicialmente prosociales.

El Programa Multi-Componente Aulas en Paz fue implementado en casi su totalidad con este grupo. En el aula, la profesora titular del curso, junto con la rectora del colegio, implementaron 23 sesiones en un espacio semanal llamado dirección de grupo. La practicante de psicología lideró la implementación de 18 talleres semanales con cada uno de los dos grupos heterogéneos. Estos talleres ocurrieron en horas de la tarde. La rectora, con el apoyo del psicólogo del colegio, lideró la implementación de 4 talleres a padres de familia¹⁰. Las 4 visitas a cada una de las 4 familias de los niños/as inicialmente más agresivos fueron realizadas, en parejas, por la rectora, la profesora del curso, la practicante de psicología y la trabajadora social del colegio. Tanto los talleres como las visitas fueron llevados a cabo en días sábados. A los talleres asistieron el 62.4% de los padres convocados. Las llamadas semanales a las familias visitadas fueron realizadas por la profesora del curso. El único componente que no se implementó fue la integración entre competencias ciudadanas y competencias de lenguaje en la clase de español¹¹. La coordinación de la implementación de todo el proyecto estuvo a cargo de la rectora.

Los comportamientos de los niños/as fueron observados por la practicante de psicología en tres momentos durante el año (en los meses de febrero, junio y octubre). Las observaciones de las interacciones en el aula y en los espacios de recreo fueron en general no participativas, aunque la practicante podía interactuar esporádicamente con los estudiantes de manera informal para comprender mejor sus perspectivas sobre lo que estuviera ocurriendo. Además, la practicante

¹⁰ Los talleres con padres no fueron realizados con todos, sino solamente con los padres, madres y/o cuidadores de los niños/as que hacían parte de los grupos heterogéneos. La razón para hacer esta selección es que se buscaba crear la oportunidad para que los padres, madres y/o cuidadores de los niños más prosociales pudieran servir de guía y apoyo a los padres de los que tenían más problemas de agresión, y que esto pudiera suceder en un espacio más reducido.

¹¹ En la clase de español ya estaban haciendo una integración con un proyecto de medio ambiente, así que no fue factible abrir el espacio para una integración adicional.



intervenía para desescalar una situación de agresión cuando no había otro adulto presente y la integridad física de alguno de los niños estaba en riesgo. Las observaciones de los grupos heterogéneos fueron participativas debido a que la practicante lideraba las actividades en estos grupos. Algunas observaciones se focalizaron en cada uno de los cuatro estudiantes inicialmente más agresivos y las otras fueron generales del resto de los estudiantes del curso. Las observaciones fueron registradas en diarios de campo e incluyeron comportamientos de agresión física (ej., golpes, empujones), agresión verbal (ej., insultos), agresión relacional (ej., exclusiones), comportamientos prosociales (ej., cuidado, ayuda), interrupciones a las actividades de clase por indisciplina de los estudiantes, seguimiento de instrucciones para las actividades por parte de los estudiantes, además de otras notas sobre el contexto físico e interpersonal en el que ocurrían las acciones de los estudiantes. En total, fueron observadas 100.5 horas de interacciones (70.5 en el salón de clase y 30 de recreo; 35 en febrero, 35 en junio y 30.5 en octubre).

El análisis de los registros de observación incluyó un conteo de frecuencias de cada una de las cuatro categorías centrales (agresión, comportamientos prosociales, interrupciones por indisciplina y seguimiento de instrucciones), así como un análisis cualitativo que buscaba ilustrar con mayor profundidad cada una de estas cuatro categorías.

Además, en los mismos tres momentos del año, la practicante le preguntó a cada estudiante “¿Quiénes son tus amigos?” Esto permitió contar el número de compañeros del curso que ellos mencionaban como sus amigos, y el número de veces que eran mencionados como amigos por los compañeros del curso.

Resultados

Agresión

La frecuencia de comportamientos agresivos observados disminuyó sustancialmente tanto entre los estudiantes inicialmente más agresivos, como en los demás estudiantes (Figura 1).

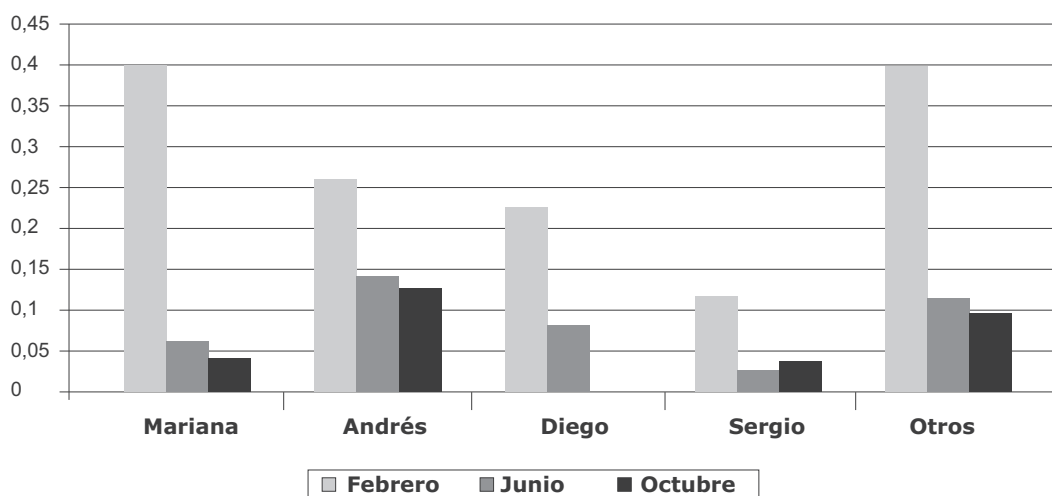
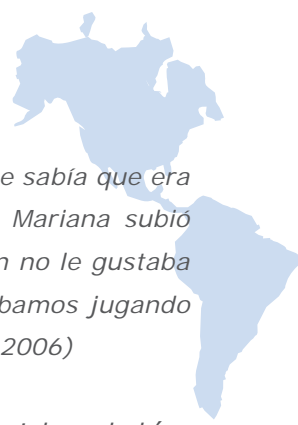


Figura 1. Número de agresiones observadas por hora para los cuatro niños/as identificados inicialmente como los más agresivos (los nombres no son los reales) y para el resto de compañeros.



El análisis cualitativo permitió identificar, además, una transformación en el tipo de agresión. En el primer momento (febrero), se observaron agresiones físicas (ej., patadas y empujones) con gran frecuencia (más de un evento por hora). Por ejemplo:

"Sergio¹² se mostraba realmente irritado con la situación hasta que la empujó de su sitio." (Miércoles 01-02-06.)

"En un momento vi a Gerardo en el piso con Andrés encima pegándole varios puños en la cara." (Lunes 30-01-06).

"Mariana había estado especialmente agresiva y hoy en la mañana había llegado al extremo de morder a Leticia." (Lunes 30-01-06).

"Vi que Fernando estaba empujando a Carlos que [es] considerablemente más chiquito. Carlos lo empujaba también cuando la profesora no miraba." (Lunes 30-01-06).

En el segundo momento de observación (junio), en cambio, fueron ocasionales las situaciones referidas a agresión física. En las observaciones focalizadas en los cuatro inicialmente más agresivos, solamente se observó una situación claramente de agresión física:

"Al final de las escaleras vi a Diego pegándole patadas a Sebastián" (martes 13-06-06).

Otros registros muestran situaciones en las que la agresión es más sutil, como por ejemplo:

"En ese momento entraron Mariana e Ingrid. Mariana se abalanzó encima de Felipe a cogerle los cachetes. Yo la llamé y vino. Le pregunté qué estaba haciendo. Me dijo que ese era un juego que ella

tenía con Felipe. Le pregunté si Felipe sabía que era un juego y que si a él le gustaba. Mariana subió los hombros. Le dije que si a alguien no le gustaba lo que estábamos haciendo no estábamos jugando sino molestándolos". (Martes 20-06-2006)

"Sergio, Gerardo, Diego y Carlos y Daniel que habían llegado en algún momento estaban molestando a Andrés y a Mario, diciéndoles "uyyy" y pegándoles palmaditas en la espalda, Andrés y Mario solo se reían." (Martes 20-06-06).

En el tercer momento (octubre) los registros de agresiones físicas fueron muy escasos y solamente incluyeron empujones:

"En ese momento vi a Leticia empujándose y riéndose con Sebastián y Julián. Les pregunté qué estaba pasando y volvieron al puesto. (Vale anotar que teniendo en cuenta el empujón de Andrés contra Rocío durante la carrera este es el segundo empujón que veo en toda una semana)." (Viernes 20-10-06).

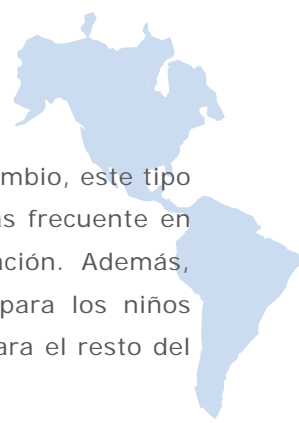
"Es importante anotar que no vi un solo puño o patada sino solo empujones cuando estaban cerca al balón". (Viernes 20-10-06).

En el tercer momento de observación, las pocas agresiones fueron casi exclusivamente de burlas, amenazas, y exclusiones:

"En ese momento llamó a Pablo y le dijo, 'Venga dígame a Mario que si no me deja jugar le voy a decir a la profesora que él se robó ese balón.' Antes de que se fuera le aclaró que le dijera solamente a Mario y que le dijera en el oído" (Jueves 26-10-06).

"Rosa se acercó a mí y me dijo que Diego y Irma no la querían dejar jugar y que en el equipo cooperativo a veces no la dejaban trabajar con ellos." (Viernes 27-10-06).

¹² Para proteger el anonimato de los participantes, todos los nombres fueron cambiados.



El cambio en agresión también fue notado por los mismos niños, como queda claro en esta conversación informal entre un niño y la observadora:

"Después le pregunté cómo le estaba yendo con los otros niños/as y me dijo, 'Pues ya no peleo tanto'. Yo le pregunté cómo había hecho para dejar de pelear. Me respondió, 'Pues calmándome.' Le dije '¿En serio? Que bueno Gerardo, ¿y cómo te calmas?' 'Haciendo Tuga la tortuga.' 'Te ha servido entonces Gerardo.' 'Sí, cuando estoy bravo'." (Martes 13-06-06)¹³.

Comportamientos prosociales

En esta categoría se incluyeron comportamientos de cuidado, ayuda, demostraciones de afecto,

comportamientos prosociales. En cambio, este tipo de comportamientos fue mucho más frecuente en los otros dos períodos de observación. Además, esta transformación se dio tanto para los niños inicialmente más agresivos como para el resto del grupo (Figura 2).

El análisis cualitativo de las observaciones confirma estos cambios. Inicialmente, fueron muy escasas las expresiones de afecto, cuidado y preocupación por los demás. En un principio, las pocas demostraciones claras de afecto observadas fueron realizadas por los niños/as inicialmente más prosociales:

"Milena se levantó de su puesto, vino hasta donde estábamos y le acarició la cabeza a Mónica." (Viernes 03-02-06).

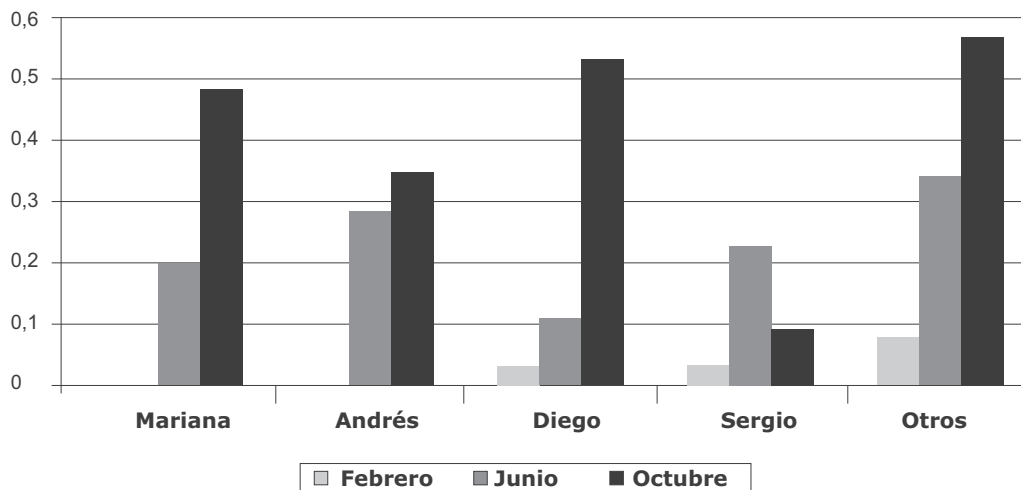


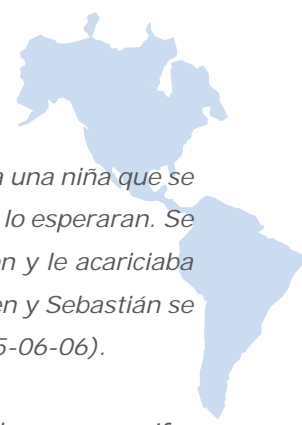
Figura 2. Número de comportamientos prosociales observados por hora para los cuatro niños/as identificados inicialmente como los más agresivos (los nombres no son los reales) y para el resto de compañeros.

consuelo, promoción de reconciliaciones y apoyo a compañeros para que usaran técnicas aprendidas en el programa. Como puede verse en la figura 2, inicialmente se observaron muy pocos

"Al verla llorando, Vanesa se levantó de su mesa y fue a consolarla" (Lunes 06-02-06).

"En un momento del juego Rocío se cayó, Luís y Lorena la ayudaron a levantarse y sacudirse el pasto". (Miércoles 22-02-06).

¹³ "Tuga la tortuga" es una de las tácticas trabajadas en el programa para el manejo de las emociones. Consiste en hacer el gesto, con los brazos, de meterse dentro del "caparazón" como estrategia para calmarse cuando se tiene mucha rabia (Chaux, Bustamante, Castellanos et al., en revisión).



En el primer momento también se observó que los estudiantes tenían un discurso sobre cómo manejar conflictos, pero ese discurso no correspondía con sus acciones:

“En ese momento la cara de Mariana cambió y algo pareció encenderse en su cabecita, mientras se secaba los ojos llorosos comenzó a recitar un discurso que ya le había oído a Sergio cuando le pregunté si no había otra forma de evitar que alguien lo molestara: ‘No profe, yo debí haber hablado con ella para solucionar el problema’.” (Viernes 17-02-06).

“En una de las mesas había un gran nivel de ruido, al acercarme a ver qué estaba pasando me encontré con que Mariana estaba encima de Mario Ángel y Sergio y no los dejaba concentrar. Sergio se mostraba realmente irritado con la situación hasta que la empujó de su sitio. Al preguntarle por qué había hecho eso, dijo ‘Porque no respeta, no ve que no deja trabajar?’; entonces le pregunté que si había otras formas de pedirle que los dejara trabajar. En este punto el niño empezó prácticamente a recitar: ‘Ahh si hablando, no molestando, no tratándola mal y sin pegarle.’ Cuando le pregunté por qué debía hacer esto me respondió, ‘Porque si la profe lo ve a uno pegándole lo regaña.’ Le pregunté si había alguna razón diferente, subió los hombros.” (Miércoles 01-02-06).

En contraste, en los registros del segundo y tercer momento se observan expresiones frecuentes de afecto y consuelo:

“En la puerta del salón nos encontramos en el piso a José y a Sergio. José estaba llorando y Sergio lo estaba abrazando como consolándolo.” (Martes 13-06-06).

“Mientras llegaban los refrigerios los niños se pusieron a cantar una canción de un elefante. Gloria estaba cantando abrazada de Fernando mientras Diego abrazaba a Luis, dos cosas realmente sorprendentes.” (Martes 13-06-06).

“En la persecución Sebastián empujó a una niña que se cayó. El paró y les dijo a los demás que lo esperaran. Se sentó al lado de la niña, le pidió perdón y le acariciaba la cabeza, la niña le dijo que estaba bien y Sebastián se levantó y siguió corriendo.” (Jueves 15-06-06).

“La profesora le pidió a Diego que leyera una cifra desde su puesto, como lo hizo bien la profesora lo felicitó y en esta ocasión todos los demás niños aplaudieron.” (Miércoles 21-06-2006).

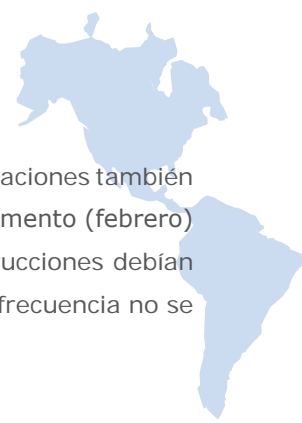
“En el salón me encontré a Andrés en su silla con cara de tristeza y a Diego a su lado haciéndole chistes.” (Jueves 22-06-2006).

“En un momento vi a Rocío en el piso y a Gloria parada a su lado. Rocío le decía, ‘Gloria de verdad me pegue duro’. Gloria le respondió, ‘Si pero es que yo estaba parada acá y ustedes casi me tumban.’ Rocío se miró la rodilla y se la sacudió. Entonces Gloria le dio la mano y le dijo, ‘Vamos al baño.’ Rocío le dio la mano y se fue recostada en ella hacia el baño.” (Miércoles 18-10-06).

“Cuando Zulma y Lucía dejaron de jugar, vieron a Sergio sentado y a Mario acariciándole la cabeza y se acercaron a preguntar qué le pasaba a Sergio. Mario les dijo que estaba enfermo. Zulma también le acarició la cabeza, y luego volvieron a su juego.” (Miércoles 18-10-06).

En el segundo y tercer momento se observaron también situaciones en las cuales uno de los niños/as inicialmente más agresivos ayudaba a sus compañeros a poner en práctica las competencias aprendidas en el programa:

“Como Andrés seguía como una piedra, Diego dijo: ‘Venga, hagamos una cosa, mejor que Andrés lo piense y después le dice.’ Yo no podía creer lo que estaba oyendo. Entonces le pregunté: ‘¿Diego y a ti te sirve eso de calmarte y después hablar?’ y me dijo ‘Claro, cuando yo estoy así bravo mi mamá me manda



*al cuarto yo pienso las cosas y después hablamos”
(Martes 13-06-06).*

“Diego le decía, ‘Andrés, venga hable con ella [conmigo], mire que ella quiere arreglar las cosas’. Yo le decía: ‘Andrés, por lo menos danos la oportunidad de hablarlo ya si no lo solucionamos es otra cosa pero al menos hablemos,’ y Diego le decía ‘Andrés venga, al menos dele la oportunidad’. (Martes 13-06-06).

“Diego se le acercó y le dijo que hiciera Tuga la Tortuga. Andrés lo miró y apretó los puños pero le hizo caso y metió la cabeza entre los brazos. Nuevamente Diego me sorprendía.” (Martes 20-06-06).

El análisis cualitativo de las observaciones también confirma estos cambios. El primer momento (febrero) estuvo marcado por el caos. Las instrucciones debían repetirse muchas veces y con mucha frecuencia no se lograba que siguieran la instrucción:

“Nuevamente se repitió la escena de la profesora con la mano levantada¹⁴ durante varios minutos hasta que algunos levantaron la mano”. (Lunes 30-01-06).

“Una niña de la mesa del lado (Irma) levantó la mano y le gritó al niño de en frente suyo (Felipe) “¡Oiga cállese!”. Los demás niños/as del salón continuaban haciendo ruido”. (Lunes 30-01-06).

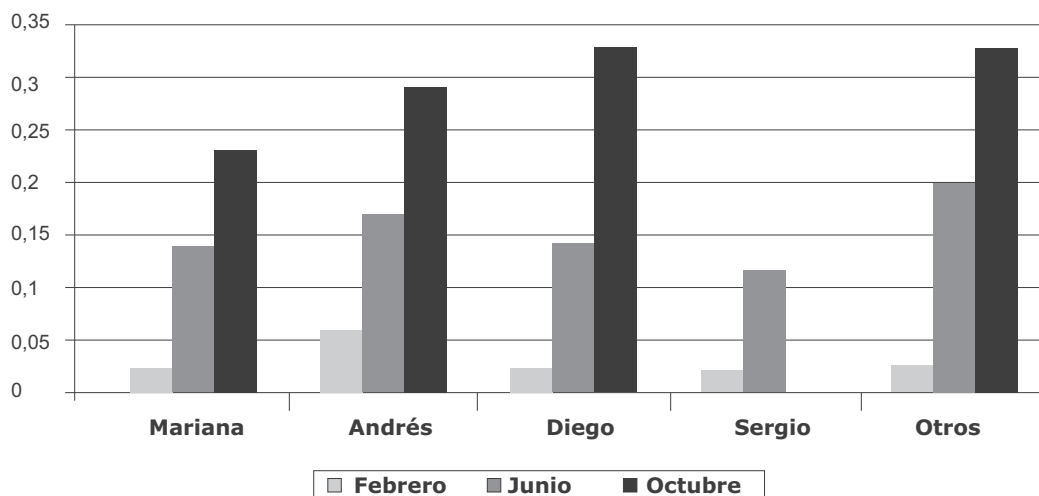


Figura 3. Frecuencia por hora con la que los cuatro niños/as identificados inicialmente como los más agresivos y el resto de compañeros fueron observados siguiendo instrucciones en el aula

Clima de aula

El clima de aula, medido a través del seguimiento de instrucciones para la realización de las actividades de clase y de las interrupciones a estas actividades, cambió radicalmente en el transcurso de la implementación del programa. Como puede verse en la figura 3, la frecuencia con la que los estudiantes siguieron instrucciones aumentó sustancialmente durante el año. Además, el número de interrupciones observadas también disminuyó de forma importante (Figura 4).

“Muchos preguntaban a los gritos qué tenían que hacer, la profesora respondía que le dieran un momento para explicar la actividad”. (Lunes 30-01-06).

El momento del refrigerio estaba particularmente marcado por desorden. El nivel de ruido era muy alto, gritaban, deambulaban por el salón mientras consumían el refrigerio. No atendían la indicación de la maestra de estar sentados y colocar el individual

¹⁴ Señal de petición de silencio que había sido acordada como regla al comienzo del año.

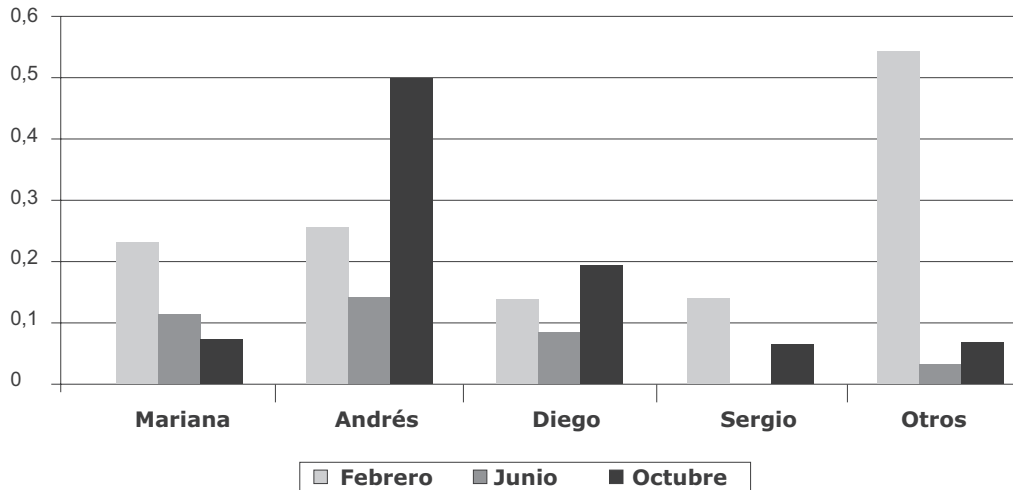


Figura 4. Frecuencia por hora con la que los cuatro niños/as identificados inicialmente como los más agresivos y el resto de compañeros fueron observados interrumpiendo las actividades académicas de aula

(una pequeña toalla) que debían llevar para proteger la mesa:

"A pesar de que la instrucción era comer sentados encima del individual (el cual la mayoría del salón ni siquiera había llevado al colegio) varios de los niños/as comían de pie y dando vueltas por el salón." (Lunes 30-01-06).

"En ese momento llegaron los refrigerios y empezó el alboroto típico de esta hora." (Viernes 03-02-06).

"Nuevamente muy pocos de ellos habían llevado el individual y no comían en la mesa sino caminando por ahí." (Viernes 03-02-06).

Para el segundo (junio) y el tercer momento (octubre), el clima cambió radicalmente. Aunque todavía se presentaban registros donde los niños/as no seguían las instrucciones, estos eran escasos. En cambio, los estudiantes se escuchaban, era posible hacer clase, y seguían las instrucciones, incluso cuando la profesora no estaba presente:

"Por primera vez en meses vi a todos los niños/as sentados en su puesto poniendo atención." (Martes 13-06-06).

"La profesora iba preguntando a los niños/as y varios de ellos levantaban la mano y esperaban pacientemente su turno para hablar". (Martes 13-06-06).

"Algo que me llamó mucho la atención en esta clase de matemáticas fue ver a Mariana sentada en su puesto y concentrada en el trabajo." (Miércoles 14-06-06).

"Durante la presentación todos los niños los escuchan en silencio y quienes tienen una pregunta, como Andrés y Milena, esperan pacientemente a que les den la palabra." (Jueves 15-06-06).

"Durante toda la lectura todos los niños/as estuvieron muy concentrados en el cuento" (Viernes 16-06-06).

"Durante todo el tiempo hubo murmullos pero el nivel de ruido se mantuvo bajo, incluso cuando la profesora salió." (Miércoles 18-10-06).

Los estudiantes empezaron a escucharse, inclusive en situaciones en las que es usualmente difícil que lo hagan. Por ejemplo, en una ocasión un niño/a estaba leyendo con mucha dificultad por contar, con bajos niveles de lectura, sin embargo, los demás escuchaban atentamente. Además, hubo registros



de situaciones en las que entre ellos se controlaban para que se escucharan y realizaran las actividades académicas:

“Una vez la profesora les pidió a los niños que sacaran el cuaderno de matemáticas algunos no le hicieron caso, entre ellos Sergio y Gerardo. Milena se levantó de su puesto y fue hasta donde estaba Sergio y le dijo, ‘Sergio, vamos a la mesa a trabajar’ y le dio la mano. Sergio se despidió de Gerardo y ambos se fueron a su puesto a trabajar.” (Miércoles 14-06-2006).

“Cuando Daniel terminó el cuento hubo un momento de muchos murmullos porque los niños/as estaban dando su versión. Entonces Milena, Mariana, Lorena, Andrés y Diego hicieron la señal de silencio. Pronto los demás los siguieron y el salón volvió a quedar en silencio.” (Viernes 20-10-06).

El momento del refrigerio también cambió radicalmente. Prácticamente la maestra no tenía que dar ninguna indicación. Había unos niños/as encargados de distribuir el refrigerio, mientras todos los demás permanecían sentados esperando y, hasta no consumirlo totalmente, no se paraban del puesto a organizar el reciclaje para salir al descanso. Además, algunos niños/as espontáneamente empezaron a orar

y a dar gracias por el alimento, situación poco común en este colegio:

“En este refrigerio pude ver a Andrea y a Camila con las manos en posición de oración.” (Martes 17-10-06).

“En la mesa de Luis, Daniel, Erika, Lucía, Roberto se tomaron de las manos y dieron las gracias.” (Martes 17-10-06).

“Cuando llegó el refrigerio se repartió y por primera vez los niños/as no solo comieron en orden, sino en absoluto silencio”. (Viernes 20-10-06).

“Mientras esperaban el refrigerio los niños/as estuvieron en absoluto silencio.” (Jueves 26-10-06).

Redes de amigos

Durante la implementación del programa Aulas en Paz, el número de compañeros que ellos consideran amigos aumentó sustancialmente (Figura 5). Los cuatro niños/as inicialmente más agresivos pasaron de mencionar entre 0 y 3 amigos en febrero, a mencionar a más de 20 en octubre, es decir, a más de la mitad de sus compañeros (Figura 5). Además, los demás compañeros también los mencionaron con mucha más frecuencia. Mientras en febrero solamente entre 0 y 2

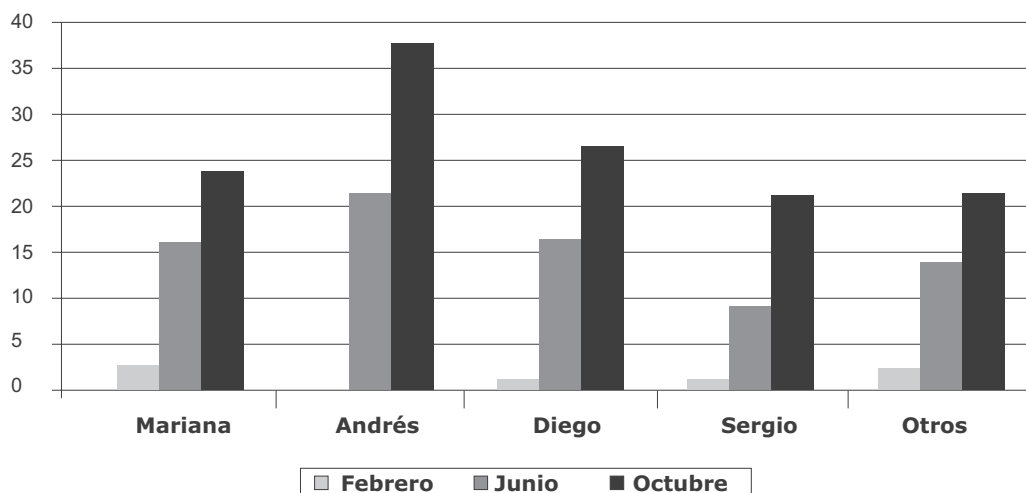


Figura 5. Número de compañeros nombrados como amigos por los cuatro niños/as identificados inicialmente como los más agresivos y por el resto del grupo.

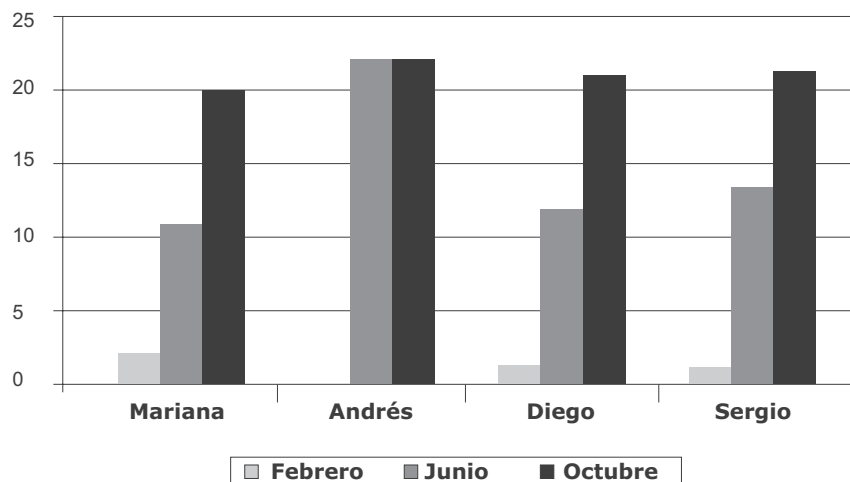


Figura 6. Número de compañeros que nombran como amigos a los cuatro niños/as identificados inicialmente como los más agresivos.

compañeros los nombraban como amigos, en octubre más de 20 compañeros los mencionaban como amigos (Figura 6). En contraste, en el mismo mes de octubre, los niños/as de otro curso de 2° de primaria del mismo colegio (que no participaron en el programa Aulas en Paz) mencionaron en promedio solamente a 7 de sus compañeros. Es decir, las redes de amigos entre los que participaron en el programa fueron al final 3 veces más grandes que las redes entre los que no participaron.

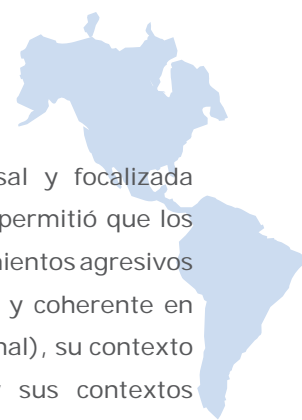
La transformación en el número de amigos entre los compañeros del curso fue también evidente en el análisis cualitativo de las observaciones. Al comienzo del año, se observó que los niños/as pasaban los descansos jugando en pequeños grupos. Al final, en cambio, pasaban los descansos en grupos muy grandes e incluyentes, involucrando a la gran mayoría de los estudiantes en los juegos. Además, con el paso del tiempo, los/as niños/as se fueron retirando cada vez menos del salón de clase durante los descansos:

“En general en el día volví a observar que el curso es cada vez más único y que los grupos tan definidos del comienzo del año han ido mezclándose con los demás niños/as del salón formando un gran grupo. En especial me llamó la atención que jueguen tan cerca al salón de clases”. (Miércoles 18-10-06).

Discusión

Varios estudios a nivel internacional han mostrado que las intervenciones para la prevención de la agresión y promoción de la convivencia que más éxito tienen son las integrales, es decir, aquellas que le llegan, de manera simultánea, a los distintos contextos de socialización de los niños/as (Chaux, 2005; Conduct Problems Prevention Research Group, 1999; Tremblay et al., 1995). Hasta donde tenemos conocimiento, ésta es la primera vez que en nuestro contexto se implementa y evalúa una intervención integral que le llega simultáneamente a espacios como el aula, la familia y los pares¹⁵. Las transformaciones evidenciadas por esta evaluación demuestran contundentemente el efecto que tiene una intervención integral como ésta. Combinar un componente universal (prevención primaria) que busca llegarle a todos los estudiantes, con uno focalizado en aquellos que están en más riesgo de comportamientos violentos más adelante en la vida (prevención secundaria) parece ser la manera más efectiva de orientar la educación para la convivencia, especialmente en un contexto de mucha violencia como el que vivimos en una buena parte del continente americano.

¹⁵ Joanne Klevens lideró el diseño de un programa multicomponente de prevención temprana para Medellín basado en el Programa de Prevención de Montreal. El programa, sin embargo, tuvo problemas serios de fidelidad en su implementación (Duque et al., 2005).



Las transformaciones detectadas en los estudiantes fueron sustanciales. Mientras iban disminuyendo los comportamientos agresivos, especialmente la agresión física, iban aumentando los prosociales, especialmente las demostraciones de cuidado y afecto entre compañeros. Esto es particularmente relevante si se tiene en cuenta que, en estas edades y en este contexto, los niveles de indisciplina y agresión tienden a aumentar durante el transcurso del año (Aber et al., 1998), algo que se observó de manera anecdótica en los grupos de segundo de primaria del mismo colegio que no participaron en la intervención.

Así como cambiaron los comportamientos de los estudiantes, también cambió el clima de aula. Mientras el aula era realmente un caos al comienzo del año, al final los estudiantes seguían las instrucciones, realizaban sus actividades académicas en relativo orden y se apoyaban frecuentemente entre sí. Es posible que este cambio de clima esté asociado con los cambios individuales observados, especialmente aquellos de los cuatro estudiantes identificados como los más agresivos al comienzo del año, dado que justamente estos cuatro eran los que más problemas de indisciplina y desorden generaban en la clase. El cambio en el clima de aula, a su vez, permitía que se realizaran las actividades y que, por ende, se aprendieran y desarrollaran las competencias ciudadanas que el programa buscaba promover. De esta manera, se cerraba un círculo virtuoso en el que más competencias llevan a un mejor clima que a su vez favorece el desarrollo de más competencias.

Esto resalta aún más la necesidad del componente focalizado. En intervenciones previas que hemos desarrollado y/o evaluado, y que se limitan al componente de aula, los problemas disciplinarios muchas veces impedían la realización adecuada de las actividades (ej., Chaux et al., 2006; Velásquez, Chaux & Ramírez, en revisión). Además, en nuestra experiencia, los programas universales de prevención primaria generan pocos cambios en los niños/as que presentan más comportamientos agresivos. La

combinación de intervención universal y focalizada en este programa multi-componente permitió que los cuatro estudiantes con más comportamientos agresivos tuvieran una intervención simultánea y coherente en sus contextos de aula (currículo semanal), su contexto de pares (grupos heterogéneos), y sus contextos familiares (talleres, visita y llamadas). Es posible que los más agresivos solamente logren cambiar con este tipo de intervenciones integrales, justamente porque lo usual es que todos sus contextos favorezcan simultáneamente el desarrollo de la agresión (Chaux, Arboleda & Rincón, en revisión; Melgarejo & Ramírez, 2007).

Es importante resaltar que las intervenciones focalizadas muchas veces juntan en un mismo espacio a los estudiantes con más problemas de agresión y/o indisciplina. Esto genera inclusive peores efectos que no hacer nada (efectos iatrogénicos, que ocurren cuando la intervención termina haciendo más daño) porque entre los más agresivos se retan y refuerzan sus comportamientos agresivos (Arnold & Hughes, 1999; Dishion, McCord & Poulin, 1999). El programa Aulas en Paz siguió el modelo del Programa de Prevención de Montreal al unir a los inicialmente más agresivos con los más prosociales de la clase en grupos en los que los más prosociales fueran mayoría. Esto permitió que los más prosociales pudieran cumplir un rol de modelos naturales de la práctica de las competencias. Es decir, la conformación de los grupos heterogéneos logró justamente lo contrario de los efectos iatrogénicos que ocurren cuando se juntan los más agresivos.

La conformación de los grupos heterogéneos probablemente también contribuyó a los cambios sustanciales en las relaciones de amistad entre los/as compañeros/as del curso. Tener un espacio de interacción exclusivo con los más prosociales del curso seguramente le permitió, a los inicialmente más agresivos, ser más incluidos en las dinámicas del curso. Los cuatro pasaron de tener entre 0 y 2 amigos en el curso, a ser nombrados como amigos por más de 20 de sus compañeros. El aumento sustancial en el



número de compañeros que empezaron a jugar juntos en los recreos, y cerca del salón, es quizás un indicador más de la inclusión al grupo de los inicialmente más agresivos. Y que los prosociales fueran mayoría en los grupos heterogéneos seguramente llevó a que los inicialmente más agresivos aprendieran más de los prosociales que al revés.

Los talleres, visitas y llamadas a las familias son un factor fundamental para comprender el éxito del programa. Este componente seguramente permitió, por lo menos en algunas de las familias, que el ambiente que viven los/as niños/as en sus casas fuera cada vez más favorable hacia la puesta en práctica de las competencias que el programa buscaba desarrollar. La comunicación entre la escuela y la familia permitió que los padres estuvieran enterados de qué estaban aprendiendo sus niños/as y, además, que sintieran que ellos, en colaboración con el colegio, podían hacer una contribución central para promover que sus hijos pusieran en práctica esas competencias (ver Webster-Stratton & Hancock, 1999). Algunos reportes de los/as niños/as indicaron que en sus casas les estaban reforzando las mismas competencias que se estaban trabajando en el colegio, lo cual indica que se estaba logrando una coherencia entre los distintos contextos de socialización de los/as niños/as. Además, el estudiante que menos cambió entre los cuatro inicialmente más agresivos fue precisamente aquel cuya familia se involucró menos con el programa, resaltando aún más la importancia de las familias para mejorar las relaciones de convivencia de los hijos.

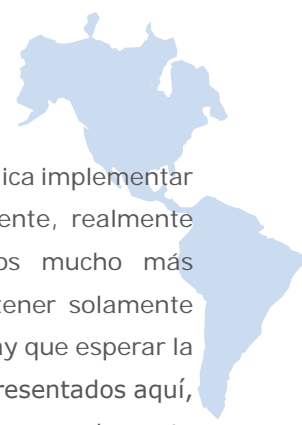
La relación constructiva entre escuela y familia seguramente no hubiera sido posible para los/as niños/as inicialmente más agresivos si no fuera por las visitas a sus hogares. En nuestro contexto, como sucede también en muchos lugares a nivel mundial, los padres que más necesitan las actividades que se programan para ellos en los colegios son usualmente los que menos asisten a ellas. Las visitas permiten involucrarlos realmente en el programa y, de paso, conocer mejor las condiciones y dificultades particulares

(por ejemplo, conflictos en sus relaciones de pareja) que puedan estar viviendo y que seguramente explican en gran parte los comportamientos agresivos de sus hijos.

Otro factor crucial para generar las transformaciones observadas fue el rol que cumplió la maestra encargada de la implementación del programa en el aula. La maestra se involucró de lleno en el programa, participó en las visitas, realizó las llamadas e hizo contribuciones al diseño de las actividades. La maestra también ayudó a que los estudiantes pusieran en práctica las competencias, recordándoles lo aprendido en situaciones, por ejemplo conflictos, que ocurrían espontáneamente por fuera de la clase de competencias ciudadanas. Además, como lo notó la observadora, la maestra mantuvo siempre una relación muy afectuosa con los estudiantes, al mismo tiempo que fue consistente y firme en la aplicación de las normas acordadas para el aula.

La evaluación le da respaldo también al trabajo centrado en competencias. El enfoque de competencias les permitió a los estudiantes poner en práctica directamente y en situaciones reales lo que estaban aprendiendo en el programa. En últimas, las competencias les permitieron a los estudiantes cruzar la brecha entre el discurso y la práctica. Esto rara vez se logra con un enfoque basado exclusivamente en valores, conocimientos, o reflexión.

A pesar de lo valioso de la experiencia, hay varias limitaciones de la evaluación que vale la pena resaltar y que restringen la posibilidad de generalizar los resultados encontrados aquí. En primer lugar, el tamaño de la muestra fue pequeño. Además, no hubo realmente un grupo control con el que se tomaran los mismos datos que con el grupo intervenido. En tercer lugar, la evaluación no fue ciega debido a que las observaciones y el análisis de ellas fueron realizados por las mismas personas que lideraron la intervención. Además, aunque los registros de observación también indicaron que los niños/as se



acostumbraron a la presencia de la observadora y continuaron sus interacciones normales, no se puede descartar del todo que, en algunas de las situaciones, hayan querido demostrar en sus acciones lo que creían que la observadora quería ver en ellos. Finalmente, el equipo que llevó a cabo la intervención tenía no solamente una comprensión profunda sobre el tema de las competencias ciudadanas, sino una muy alta motivación y compromiso con la intervención. En particular, la intervención contó con el compromiso total de la rectora del colegio (quien coordinó toda la intervención, lideró los talleres a padres y participó en las visitas a las familias), la practicante de psicología (quien lideró los grupos heterogéneos y apoyó los talleres y visitas a padres), y la profesora principal del curso. Con toda seguridad será difícil encontrar un equipo con tan alto nivel de compromiso cuando se amplíe la cobertura del programa.

La mayor parte de estas limitaciones están siendo tenidas en cuenta en la nueva evaluación que se está llevando a cabo actualmente del Programa Multi-Componente Aulas en Paz. En esta evaluación están participando más de 400 estudiantes distribuidos en 11 cursos de tres colegios. Tres de los cursos son grupos control en los que no se está haciendo ninguna intervención, en cuatro cursos se está implementando exclusivamente el componente de aula y en los otros cuatro se está implementando el programa completo, es decir, el componente de aula, los grupos heterogéneos, los talleres con padres, las visitas a los hogares y las llamadas telefónicas. La selección de los cursos para las distintas condiciones fue aleatoria. La evaluación es ciega en el sentido de que quien la lidera no sabe qué estudiantes quedaron asignados a qué tipo de intervención.

El diseño de la nueva evaluación permitirá identificar qué tanto impacto adicional tiene la intervención integral en comparación con solamente el componente de aula, y qué tanto impacto logran ambas en comparación con no hacer nada. Esto nos permitirá verificar que el esfuerzo adicional en

recursos, tiempo y dedicación que implica implementar todos los componentes simultáneamente, realmente vale la pena porque logra cambios mucho más profundos de los que se podrían obtener solamente con el componente de aula. Aunque hay que esperar la verificación empírica, los resultados presentados aquí, así como nuestra experiencia previa con solamente componentes de aula, nos sugieren que efectivamente será así.

En cualquier caso, los resultados hasta ahora son muy prometedores. Contrario a lo que algunos han mencionado (p.ej., Weissberg & Elias, 1993), los cambios sí parecen factibles en el corto plazo. Además, a pesar de las limitaciones en recursos de nuestras escuelas, esta experiencia nos muestra que una intervención integral como ésta sí es factible de ser implementada en nuestro contexto. Si los resultados positivos se confirman con la evaluación que actualmente se está llevando a cabo, el mensaje será muy claro: los costos adicionales de un programa multi-componente valen la pena. De otra manera, por ejemplo con programas que se implementen solamente en el espacio de clase, no se logrará promover una cultura de la convivencia pacífica en medio de los múltiples contextos violentos en los que crecen muchos de los niños y niñas en el continente americano.

Referencias

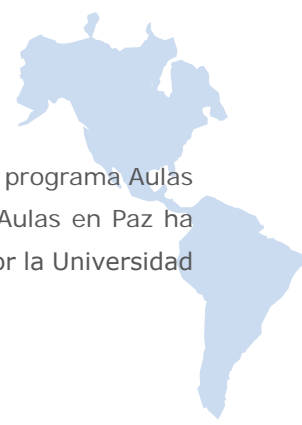
- Aber, J. L., Jones, S. M., Brown, J. L., Chaudry, N. & Samples, F. (1998). Resolving conflicts creatively: evaluating the developmental effects of a school-based violence prevention program in neighborhood and classroom context. *Development and Psychopathology*, 10, 187-213.
- Arnold, M.E. & Hughes, J.N. (1999). First do no harm: Adverse effects of grouping deviant youth for skills training. *Journal of School Psychology*, 37, 99-115.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S.A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 3-11.



- Barrera-Osorio, F. (2006). The impact of private provision of public education: Empirical evidence from Bogotá's Concession Schools. *World Bank Policy Research Working Paper 4121*. Washington: World Bank.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, 12, 41-51.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de estudios sociales*, 15, 47-58
- Chaux, E. (2005). El Programa de Prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de estudios sociales*, 21, 11-25.
- Chaux, E., Arboleda, J., Jiménez, M., Kanayet, F., Rodríguez, G.I., Torrente, C. & Velásquez, A.M. (2006). *Competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia: Informe final técnico*. Bogotá, Colombia: Colciencias.
- Chaux, E., Arboleda, J. & Rincón, C. (en revisión). *Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables*.
- Chaux, E., Bustamante, A., Castellanos, M., Jiménez, M., Nieto A.M., Rodríguez, G.I., Blair, R., Molano, A., Ramos, C. & Velásquez, A.M. (en revisión). *Aulas en Paz: Estrategias pedagógicas*.
- Chaux, E. Lleras, J. & Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Cesó, Ediciones Uniandes, Ministerio de Educación Nacional.
- Chaux, E. & Velásquez, Ana M. (en prensa). *Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies*. In: V. Bouvier (Ed.). *Peace initiatives in Colombia*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: II. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 631-647.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (2006). Can a costly intervention be cost-effective? *Archives of General Psychiatry*, 63, 1284-1291.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action*. Washington, D.C.: Interamerican Development Bank.
- Crick, N. & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Cubillos, J. (2006). *Desarrollo de competencias ciudadanas en padres de niños con comportamientos agresivos*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Dishion, T. J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755-761.
- Dodge, K.A., Bates, J.E., y Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Duque, L.F., Klevens, J., Ungar M. & Lee, A. (2005). Preventing violence among children in Colombia: Challenges in project design and fidelity. En: M. Ungar (Ed.). *Handbook for working with children and youth: Pathways to resilience across cultures and contexts*. Thousand Oaks: Sage. Pp. 455-472.



- Guerra, N, Huesmann, R. y Spindler, A. (2003). Community violence exposure, social cognition and aggression among urban elementary school children. *Child Development*, 74, 1561-1576.
- Guerra, N.G. y Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- Huesmann, L.R., Eron, L.D., Lefkowitz, M.M., & Walder, L.O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-1134.
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical view of character education. *Phi Delta Kappan*, Feb, 429-439.
- Krug, E.G., Dalhberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B. & Lozano, R. (Eds.) (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
- Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K. & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, 14, 403-414.
- Melgarejo, N. & Ramírez, A. (2007). *Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: Contribuciones específicas y combinadas de los barrios, escuelas y familias: Un estudio con estudiantes bogotanos de quinto a once grado*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ruiz-Silva, A. & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- Schwartz D. & Proctor, L.J. (2000). Community violence exposure and children's social adjustment in the school peer group: The mediating roles of emotion regulation and social cognition. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, 670-683.
- Slaby, R.G. & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Torrente, C.E. & Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional. *Documento CESO #15*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Tremblay, R.E., Pagani, L., Mâsse, L.C., Pagani, F. & Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 63, 560-568.
- Vega, L.M. & Diaz-Granados, S. (2004). Competencias ciudadanas en lenguaje. En: E. Chau, J. Lleras, & A.M. Velásquez (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá, Colombia: Cesó, Ediciones Uniandes, Ministerio de Educación Nacional. Pp. 193-211.
- Velásquez, A.M., Chau, E. & Ramírez, M.I. (en revisión). Assertiveness development: Comparison between two pedagogical interventions.



Vitaro, F., Boisjoli, R., Lacourse, E. & Tremblay R.E. (Mayo, 2004). *Long term effects of the Montreal-Experimental-Longitudinal (MEL) prevention program for low SES disruptive boys*. Ponencia presentada en el Congreso del Society for Prevention Research. Québec City, Canadá.

Webster-Stratton, C. & Hancock, L. (1999). *How to promote children's social and emotional competence*. London: Paul Chapman Publisher Ltd.

Weissberg, R.P. & Elias, M.J. (1993). Enhancing young people's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policymakers, and funders. *Applied & Preventive Psychology*, 2, 179-190

en las distintas fases de desarrollo del programa Aulas en Paz. La evaluación del programa Aulas en Paz ha sido financiada por COLCIENCIAS y por la Universidad de los Andes.

Agradecimientos

Agradecemos a Stella Caicedo, Iván Campos y Ginett Malagón, quienes participaron directamente en la implementación de los distintos componentes del programa Aulas en Paz en el Colegio La Giralda. Agradecemos a Marcela Acosta, Diana Andrade, Martha Bermúdez, Rob Blair, Andrea Bustamante, Stella Caicedo, Melisa Castellanos, Juana Cubillos, Linda Evarts, Manuela Jiménez, Andrés Molano, Catalina Rodríguez, Gloria Inés Rodríguez, Ana María Velásquez y Natalia Zuluaga, quienes también han participado en el diseño de actividades del programa Aulas en Paz. Rob Blair, Andrea Bustamante, Berta Cecilia Daza, Manuela Jiménez, Juanita Lleras, Angelika Rettberg, Gloria Inés Rodríguez, los editores de esta revista y dos evaluadores anónimos hicieron aportes valiosos a versiones preliminares de este artículo. Finalmente, agradecemos a los estudiantes, padres y madres de familia, docentes, directivas, orientadores y trabajadores sociales de los colegios Argelia, Compartir-Suba, Escuela Normal María Montessori, Institución Educativa Distrital Cortijo-Vianey, Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte, Jaime Garzón y La Giralda por su muy valiosa participación