

Aulas en Paz

Reseña general

Esta práctica de prevención de violencia en niños y adolescentes en el contexto escolar es ejecutada en alianza por el Organismo No Gubernamental Convivencia Productiva y la Universidad de los Andes. La hipótesis de base de la iniciativa plantea que la reproducción de la violencia se produce a través de los aprendizajes sociales, por ello el modelo de intervención se centra en la promoción de competencias ciudadanas como herramientas para romper el ciclo de la violencia y construir una cultura de paz. Fue diseñada para la puesta en práctica de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas elaborados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Desarrollado con carácter piloto en forma gradual ha extendido su ejecución a 27 instituciones educativas públicas de 15 municipios de 4 regiones del país. Los resultados obtenidos evidencian una reducción significativa de los niveles de agresión en los establecimientos educacionales, atmósferas más democráticas en las aulas y mejoramiento significativo en las relaciones familiares de los participantes.

Datos generales

Organismo ejecutor	Organismo No Gubernamental Convivencia Productiva y Universidad de los Andes
Ámbito temático	Prevención de conductas problemáticas relacionadas con delitos o violencia en niños y adolescentes
Objetivo general	Promover el desarrollo de las competencias ciudadanas para la convivencia, tanto en docentes en ejercicio y en formación, como entre estudiantes y sus familias, a través de la implementación y adaptación de un modelo a nivel local del programa Aulas en Paz en entidades territoriales afectadas por la violencia. Esto con el fin de romper con los ciclos de violencia y contribuir con la modificación de la forma en la que se establecen relaciones en las instituciones educativas de las entidades territoriales elegidas.
Grupo/s objetivos/s	Estudiantes, mujeres y hombres, de 7 a los 13 años, de 2º a 5º de primaria. Docentes de los establecimientos focalizados
Cobertura de beneficiarios	140 estudiantes aproximadamente por institución educativa; 4 docentes y 2 psicólogas en formación, en cada establecimiento educacional.
País, ciudad	Colombia, Bogotá
Cobertura territorial	Regional como Programa general. La experiencia presentada se desarrolla en la Institución Educativa Magola Hernández
Fuente de financiamiento	Organismo gubernamental e internacionales
Evaluación y resultados	Se han realizado diversas evaluaciones, las dos primeras (2005 y 2006) tuvieron un carácter formativo, orientadas a introducir ajustes en el modelo; en 2007, se desarrolló una evaluación de impacto a una escala mayor en tres colegios de Bogotá, y en 2008, la última, fue aplicada a un número significativo de escuelas con el programa en funcionamiento, la que arrojó resultados muy positivos y prometedores en la disminución de agresiones y el desarrollo de competencias prosociales en sus participantes.

Origen de la iniciativa

En el año 2004 varios miembros del grupo de investigación de Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia hicieron parte del equipo de expertos (dirigido por Enrique Chau, Director del grupo) que formularon los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional colombiano. Durante el proceso de difusión de los Estándares en las instituciones educativas del país, fue común la percepción de los docentes de que, aunque los estándares daban claridad de la meta en ciudadanía, hacían falta estrategias concretas que ayudaran a desarrollar estas competencias en sus aulas de clase. Con base en esta preocupación, Enrique Chau y el grupo de investigación, empiezan a trabajar en el desarrollo de un programa pedagógico concreto, Aulas en Paz.

Articulación en plan, política o estrategia

Aulas en Paz surge como herramienta pedagógica para la puesta en práctica en las aulas de los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas del Ministerio de Educación Nacional. Estos estándares fueron diseñados con el fin de sentar las bases sobre las competencias que se deben desarrollar en un ciudadano, para que sea capaz de actuar de manera constructiva en la sociedad y de “formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que [...] abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos”¹. En el desarrollo del programa se tomaron como guía los estándares tanto de competencias ciudadanas como de lenguaje, con el fin de asegurar la coherencia del mismo con lo planteado por el Ministerio de Educación Nacional.

A nivel local durante la implementación del programa se trabajó con la Secretaría de Educación del Cesar (de la cual depende la institución educativa seleccionada Magola Hernández) para incluir el programa Aulas en Paz, y en general las competencias ciudadanas, como una de las líneas relevantes de formación docentes dentro de su Plan de Apoyo al Mejoramiento para el 2010.

Diagnóstico

Tanto en investigaciones a nivel nacional realizadas durante los últimos años, como en las indagaciones realizadas en zonas con altos niveles de conflicto armado participantes de esta implementación, se encontró que una problemática relevante son los altos niveles de agresión y violencia por parte de niños, niñas y jóvenes. La agresión entorpece el establecimiento de relaciones perdurables de apoyo y cuidado, generando irrespeto y desconfianza hacia los otros. Esto además puede llegar a generar consecuencias negativas en el desarrollo y el ajuste social de los niños, niñas y jóvenes, contribuyendo al mantenimiento de los niveles de violencia y conflicto armado en el país.

El diagnóstico que permite identificar la relación existente entre exposición a la violencia y comportamiento agresivo en Colombia se realizó con base en diferentes investigaciones realizadas en el país. A continuación se describen dos de los más significativas.

Torrente y Kanayet, 2006, esta investigación utilizó datos provenientes de la aplicación de la Prueba Nacional de Competencias Ciudadanas realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el año 2003. Esta prueba fue de carácter censal y evaluó acciones, actitudes, conocimientos, ambientes democráticos, emociones morales y cognición. La sección de conocimientos se evaluó con preguntas de opción múltiple con única respuesta, y las demás

¹ Ministerio de Educación Nacional, 2004, p.3.

dimensiones se evaluaron con escala likert de diversos valores. Este estudio también recogió información de factores contextuales de la base de datos del Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes, referidos a tasa de homicidios, pobreza, inequidad, enfrentamiento de grupos armados ilegales, presencia de narcotráfico e ineficiencia de la justicia. Todos estos datos se analizaron con métodos cuantitativos para responder las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo se relacionan los comportamientos agresivos de los niños, niñas y adolescentes escolarizados de Colombia con los niveles de pobreza, inequidad, ineficiencia de la justicia y de la violencia de sus municipios?
- ¿Cómo se relacionan las competencias ciudadanas de los niños, niñas y adolescentes escolarizados de Colombia con los niveles de pobreza, inequidad, ineficiencia de la justicia y de la violencia de sus municipios?
- Si se encuentra una relación entre:
 - Niveles de pobreza, inequidad, ineficiencia de la justicia y de la violencia de sus municipios;
 - Comportamientos agresivos de los niños, niñas y adolescentes escolarizados, ¿de qué manera está relación puede estar mediada por las competencias ciudadanas?

Chaux, Molano y Podlesky, 2009, esta investigación utilizó datos provenientes de la aplicación de la Prueba Nacional de Competencias Ciudadanas realizada por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) en el año 2005. Para este estudio, se utilizaron tres preguntas sobre intimidación incluidas en la prueba, además de preguntas sobre competencias ciudadanas y variables familiares. Las preguntas sobre intimidación planteaban un caso de un niño víctima de intimidación física y verbal, seguido por preguntas de Sí o No que indagaban sobre si habían experimentado la situación, se la habían hecho a otros o si la habían observado en sus compañeros.

Este estudio también recogió información de factores contextuales de la base de datos del Centro de Estudios sobre Desarrollo Económico de la Universidad de los Andes, tales como tasa de homicidios, pobreza, inequidad, enfrentamiento de grupos armados ilegales, presencia de narcotráfico e ineficiencia de la justicia. Todos estos datos se analizaron con métodos cuantitativos con el objetivo de identificar qué competencias ciudadanas, variables escolares y familiares, y factores contextuales como pobreza, inequidad, violencia comunitaria y política, explican la varianza en intimidación entre escuelas y regiones de Colombia.

Además de estos estudios, para el desarrollo de la presente implementación se realizó un ejercicio de lectura de contexto. Este ejercicio incluyó dos fases:

- En la primera se revisaron planes y procesos locales con el fin de identificar el lugar que ocupaba en el nivel local la promoción de la convivencia en las aulas escolares.
- En la segunda fase se realizaron entrevistas y grupos focales en las que se profundizó con respecto a las problemáticas de conflicto y convivencia en las instituciones educativas seleccionadas.

En este proceso se indagó con rectores, representantes de las Secretarías de Educación y otras autoridades locales sobre las características generales del sistema educativo local y de la población beneficiaria, relación de los padres con la institución educativa, prácticas de disciplina en casa y en la escuela, y creencias y concepciones con respecto al conflicto escolar y armado.

Durante décadas Colombia ha sufrido niveles muy altos de violencia. Aunque la violencia se presenta en todas las regiones del país, existen algunas zonas en las que ésta ha sido particularmente alta, generando en esta población un sinnúmero de consecuencias negativas como el desplazamiento, la pérdida de seres queridos y posesiones y la vinculación de niños y jóvenes a grupos armados, entre otros.

Uno de los efectos más claros es que quienes crecen expuestos a mucha violencia tienden a relacionarse de maneras más agresivas en sus vidas cotidianas y a reproducir, cuando adultos, los mismos comportamientos violentos que vivieron o sufrieron cuando niños (Huesmann, Eron, Lefkowitz y Walter, 1984; Margolin y Gordis, 2000; Thornberry et al., 2003; Widom, 1989). Es decir, quienes crecen en contextos violentos muchas veces pueden terminar más adelante en la vida contribuyendo a mantener la violencia en esos mismos contextos, lo que se ha llamado el ciclo de la violencia (Chaux, 2003; Dodge, Bates y Pettit, 1990; Widom, 1989).

Comprender en detalle el funcionamiento de estos ciclos de violencia es fundamental para identificar maneras para llegar a romperlo. Dodge, Coie y Pettit (1990) encontraron que el ciclo de la violencia podía explicarse, en parte, por los efectos negativos que tenía la exposición a la violencia sobre la manera como los niños y niñas piensan en situaciones sociales. Por ejemplo, quienes han sido maltratados tienden a pensar que los demás siempre les quieren hacer daño, así no haya evidencias claras de eso, lo que hace que reaccionen más agresivamente que los demás ante situaciones ambiguas. Por su parte, Chaux, Arboleda y Rincón (en revisión) encontraron que aquellos niños que han presenciado más violencia en sus barrios son más insensibles frente al dolor que la agresión pueda producir en otros y además tienden a legitimar más el uso de la agresión, lo que a su vez parece contribuir a que sean más agresivos (ver también Guerra, Huesmann y Splinder, 2003; Schwartz y Proctor, 2000). De manera similar, Torrente y Kanayet (2006) encontraron que los estudiantes de municipios en los que hay más actividad armada legitiman más la agresión, lo que a su vez parece ayudar a explicar por qué hay más agresión en los colegios de esas zonas que en otros colegios de Colombia.

Si estar expuesto a violencia en el hogar, la escuela y la comunidad genera cambios en la manera como piensan y sienten los niños y niñas frente a sus relaciones sociales, y si esas maneras de pensar y sentir contribuyen a que actúen de maneras más agresivas, la agresión y la violencia se pueden prevenir por medio de la promoción de competencias que permitan transformaciones en justamente esos mismos procesos cognitivos y emocionales.

Algunas de las competencias ciudadanas definidas por el Ministerio de Educación (2004) apuntan directamente a generar esas transformaciones. Por ejemplo, la empatía (competencia emocional), la capacidad de sentir lo que otros estén sintiendo, contribuye directamente a recuperar la sensibilidad frente al dolor ajeno que se puede haber perdido por la violencia del contexto. De manera similar, la toma de perspectiva (competencia cognitiva), la capacidad para comprender las distintas miradas e interpretaciones que pueden tener los involucrados en una misma situación, puede ayudar a disminuir la tendencia de atribuir intenciones negativas a los demás. El pensamiento crítico (competencia cognitiva), la capacidad para cuestionar la legitimidad de afirmaciones, creencias y prácticas puede ayudar a cuestionar la legitimidad que tiene la agresión y la violencia en contextos en los que la violencia es aceptada socialmente. Así mismo, la asertividad (competencia comunicativa), la capacidad para defender los intereses y derechos propios y ajenos de maneras firmes pero no agresivas, ayuda a resolver pacíficamente conflictos y a frenar abusos sin contribuir a que escale la agresión (Chaux, 2003; Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Por todo lo anterior, el desarrollo de competencias ciudadanas puede ayudar a promover la convivencia y a romper ciclos de violencia justamente en contextos en los que los estudiantes pueden estar expuestos a altos niveles de violencia en sus hogares, sus colegios y sus comunidades.

De esta manera, la promoción de competencias ciudadanas en contextos de altos niveles de violencia puede ayudar a prevenir, en el mediano y largo plazo, que más población sea afectada por la violencia. Por ejemplo, al promover ambientes más pacíficos y afectuosos en las familias y las escuelas se puede estar contribuyendo a prevenir la vinculación de menores a los grupos armados ilegales (Llorente, Chaux y Salas, 2005). Al promover la sensibilidad frente al dolor ajeno y al cuestionar la legitimidad de la agresión y la violencia como una forma de conseguir objetivos se pueden estar rompiendo prácticas violentas que terminan muchas veces obligando a algunos a desplazarse de manera forzosa para salvar su integridad y las de sus familias.

Con toda seguridad, la promoción de competencias ciudadanas en zonas de violencia no es suficiente para evitar que haya población afectada por la violencia. Sin embargo, seguramente otras medidas que puedan tomarse no van a ser suficientes si no se afecta la manera como la población ha aprendido a interactuar con otros.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Promover el desarrollo de las competencias ciudadanas para la convivencia, tanto en docentes en ejercicio y en formación, como entre estudiantes y sus familias, a través de la implementación y adaptación de un modelo a nivel local del programa Aulas en Paz en entidades territoriales afectadas por la violencia. Esto con el fin de romper con los ciclos de violencia y contribuir con la modificación de la forma en la que se establecen relaciones en las instituciones educativas de las entidades territoriales elegidas.

Objetivos específicos

- Desarrollar competencias ciudadanas en los niños, niñas y jóvenes participantes del programa, así como en los docentes participantes de la formación.
- Desarrollar en los docentes competencias pedagógicas y brindarles las herramientas necesarias para que ellos mismos puedan desarrollar competencias ciudadanas en sus estudiantes.

Metodología de intervención

La implementación del programa Aulas en Paz en la Institución Educativa Magola Hernández hizo parte de un proceso de implementación mayor en 7 instituciones educativas del departamento del Cesar, que a su vez hacía parte de un proceso mayor de Pilotaje de expansión nacional en 4 regiones del país. La ejecución descrita a continuación corresponde a la línea general que trabajó el Programa en todas las regiones.

El Programa incluyó tres líneas generales de trabajo:

- Gestión, con autoridades locales, con el fin de establecer las condiciones necesarias para la adecuada implementación y la sostenibilidad del programa en región;
- Formación, dividida en dos procesos:
 - Formación docente, que buscaba desarrollar competencias ciudadanas y pedagógicas en los docentes participantes;

- Formación a directivos, que buscaba desarrollar herramientas específicas para la gestión del programa en la institución educativa, en coherencia con la gestión escolar y que apunten a la sostenibilidad del programa;
- Implementación, que se refiere al desarrollo del currículo del Programa en las aulas de clase.

Con estos tres procesos, el programa tuvo las siguientes fases:

Fase 1. Diagnóstico inicial y lectura de contexto

Buscaba conocer el contexto en el que se implementaría el Programa. Implicaba los siguientes aspectos:

- Determinar niveles de agresión y competencias ciudadanas en las aulas (línea de base).
- Conocer el contexto social y cultural de la zona en el que están inmersos los niños, a través de fuentes secundarias como la Secretaría de Educación, el ICBF, las instituciones educativas, y cualquier otro actor de relevancia en la zona, así como de talleres culturales que se realizarán con los docentes al inicio de su formación.
- Determinar la capacidad administrativa y de gestión de la zona.

Con base en los resultados de la inmersión cultural del equipo y la retroalimentación de los entes involucrados en la zona, se realizaron ajustes al Programa, con el fin de permitir una implementación del mismo que respondiera a las características particulares de cada zona.

Fase 2. Gestión en zona y capacidad instalada para la implementación del Programa

Buscaba establecer los contactos necesarios y desarrollar las acciones pertinentes para el desarrollo adecuado del Programa. Implicaba las siguientes actividades:

- Presentar a las Secretarías de Educación la propuesta de trabajo para la implementación del Programa.
- Identificar y seleccionar en conjunto con las Secretarías de Educación, las Facultades de Educación, Escuelas Normales Superiores e Instituciones Educativas que implementarán la propuesta, y establecer con éstas acuerdos y compromisos para la ejecución. Para el trabajo en el Cesar se seleccionó como socio local a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, cead Valledupar.
- Establecer acuerdos de trabajo con las diferentes entidades involucradas (Secretaría, Facultad e Institución Educativa) y hacerles seguimiento.

Fase 3. Implementación de la formación

Tras elegir a la Institución Educativa, se seleccionaron los docentes que participarían en el proceso. Teniendo en cuenta que esta implementación fue un pilotaje, en cada institución se seleccionaron 4 docentes. Esta selección partió de una postulación inicial de los docentes interesados en participar en el Programa, y posteriormente se seleccionaron al azar de estos docentes quienes finalmente entraron a hacer parte del equipo ejecutor de Aulas en Paz.

Con los docentes ya seleccionados se dio inicio al proceso de formación docente ya ajustado a las características propias del contexto y considerando las condiciones específicas de la población afectada por la violencia. Esta implementación comprendió la formación a los docentes y profesionales en formación y ejercicio para que se apropiaran del programa a través de actividades enfocadas en la comprensión de sus principios pedagógicos y el desarrollo en los docentes de las competencias ciudadanas. Con estas actividades se buscaba asegurar la correcta implementación del programa con sus estudiantes en zona, que los docentes establezcan prácticas pedagógicas coherentes con el desarrollo de las competencias ciudadanas y ambientes democráticos, dejar capacidad instalada en la región y asegurar la continuidad del programa en el mediano y largo plazo. Esta formación consistió de 72 horas, repartidas en 6 sesiones.

De manera paralela se desarrolló la formación en gestión, dirigida a Rectores y Equipos directivos de las instituciones educativas, que buscaba establecer las condiciones necesarias para el adecuado desarrollo del Programa. Esta formación tuvo una duración de 32 horas, repartidas en 4 sesiones de 8 horas cada una.

Fase 4. Implementación del currículo en las instituciones educativas y seguimiento

Tras realizarse el proceso de formación docente, los maestros y las psicólogas en formación dieron inicio a la implementación del currículo en la institución, comprendiendo:

- Un currículo desde 2° hasta 5° de primaria en el que los estudiantes aprenden maneras pacíficas de manejar sus conflictos y de servir de mediadores en los conflictos de sus compañeros. Además, los estudiantes aprenden a frenar la intimidación escolar, es decir, las situaciones en las que una o varias personas agreden sistemáticamente a alguien que usualmente no tiene cómo defenderse (también conocida como matoneo, acoso escolar, o bullying en inglés).
- Un refuerzo semanal en pequeños grupos compuestos por dos estudiantes identificados al comienzo como los más agresivos del curso y cuatro estudiantes identificados como los más prosociales. Esta conformación de los grupos permite que los más prosociales se conviertan en modelos de comportamiento social para los inicialmente más agresivos.
- Talleres en la escuela, visitas a los hogares y llamadas telefónicas a padres y madres de familia, cuyo objetivo es que la familia sea un espacio más de práctica de las habilidades que los estudiantes están aprendiendo.

Durante la implementación, los docentes y las psicólogas en formación recibieron visitas del equipo del programa, que buscaban hacer seguimiento a la implementación del currículo y dar retroalimentación al equipo ejecutor, con el fin de que pudieran mejorar el desarrollo de competencias ciudadanas en sus aulas. Además en estas reuniones y visitas se buscaba identificar de manera conjunta con los ejecutores los puntos del currículo que debían ajustarse para responder mejor a las necesidades particulares del contexto.

Gestión de la iniciativa

El equipo del Programa estaba compuesto por dos organizaciones:

- Universidad de los Andes, encargada de los diferentes procesos de evaluación del Programa (impacto, cobertura, satisfacción, etc.) y del ajuste de los contenidos del currículo, así como del desarrollo de nuevos productos.
- Convivencia Productiva, encargada de coordinar todos los procesos de implementación del Programa en las regiones (formación, gestión e implementación).

El Programa además recibió asesoría técnica del Ministerio de Educación Nacional, la Organización Internacional para las Migraciones y US-AID, como participantes del proyecto.

La toma de decisiones del Programa dependía del tipo de decisión a tomar: el equipo daba a los docentes la libertad de hacer ajustes al diseño del Programa, siempre y cuando estos se avisaran al Asesor Regional, con el fin de sistematizarlos. En caso de sugerir ajustes mayores, estos pasaban por el Asesor Regional, quien los transmitía al Equipo Nacional.

A nivel nacional, los ajustes de menor escala eran decididos por el equipo de Convivencia Productiva (ya que esta organización era la encargada de la implementación), junto con el Director del Programa, consultando ocasionalmente al equipo de la Universidad de los Andes para mantener la coherencia del diseño del currículo. Por otro lado, las directivas del Programa en la Universidad de los Andes y en Convivencia Productiva se reunían en una Junta Directiva, en la cual se toman las

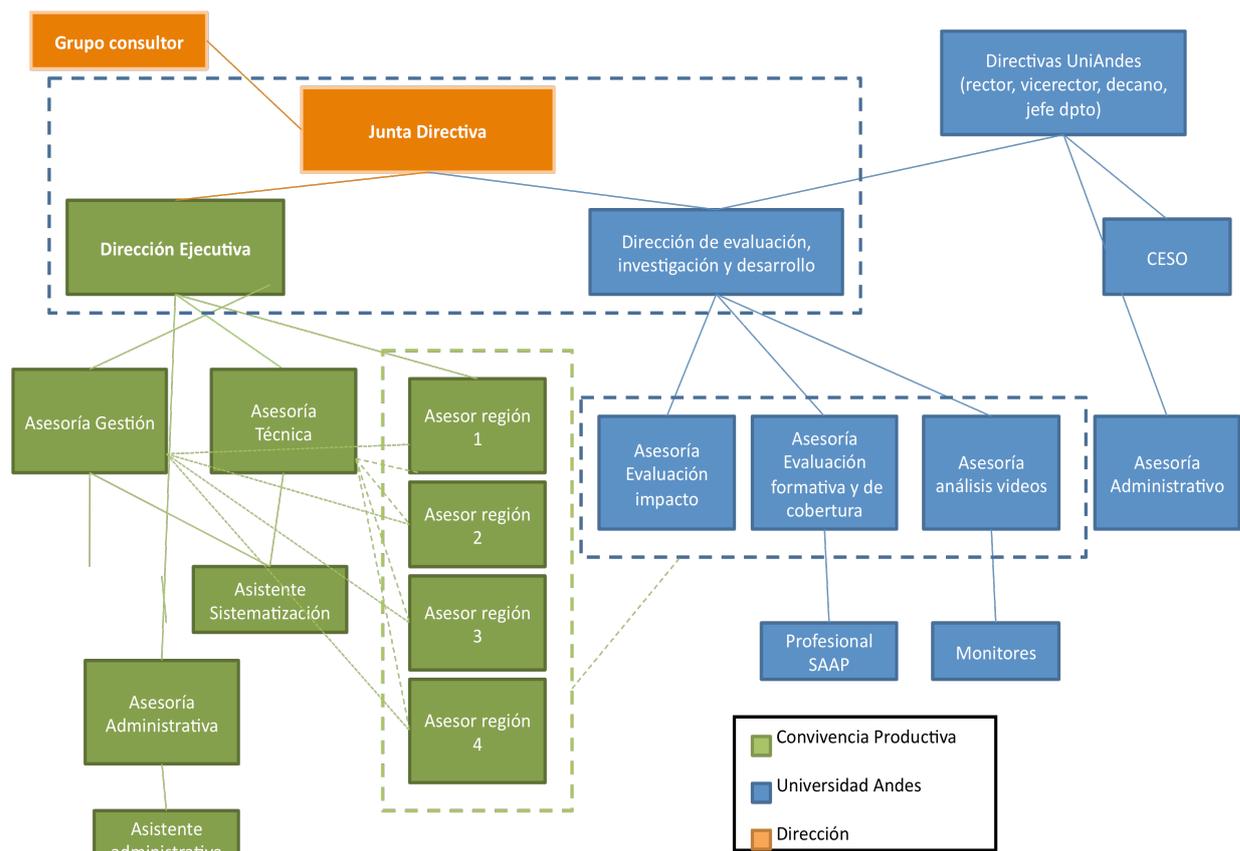
decisiones de gran impacto del Programa. Estas decisiones están informadas por la opinión de los equipos de las organizaciones, los cuales ocasionalmente participaban del proceso. Finalmente, las decisiones de mayor nivel eran llevadas a un Comité Técnico, compuesto por representantes de todas las organizaciones participantes del proyecto.

Los encargados directos del seguimiento a las instituciones eran los Asesores Regionales, apoyados por representantes del Ministerio de Educación Nacional, la Organización Internacional para las Migraciones y US-AID. En el caso de la Institución Educativa Magola Hernández, quien les hacía seguimiento era la Asesora Regional del Cesar. Este seguimiento era apoyado y complementado por la Asesora Técnica y la Dirección Ejecutiva del Programa.

Como se mencionó anteriormente, la evaluación era responsabilidad del equipo de la Universidad de los Andes, pero para esta tarea trabaja en conjunto con el equipo de Convivencia Productiva en el apoyo a la recolección de datos en región, la provisión de información de primera mano y la constatación de hipótesis con respecto a los resultados de la evaluación.

A continuación se presenta el organigrama final del Programa, ya que este experimentó varios cambios como forma de ajuste al proceso que se estaba desarrollando.

Esquema 1. Organigrama del Programa



Evaluación y resultados

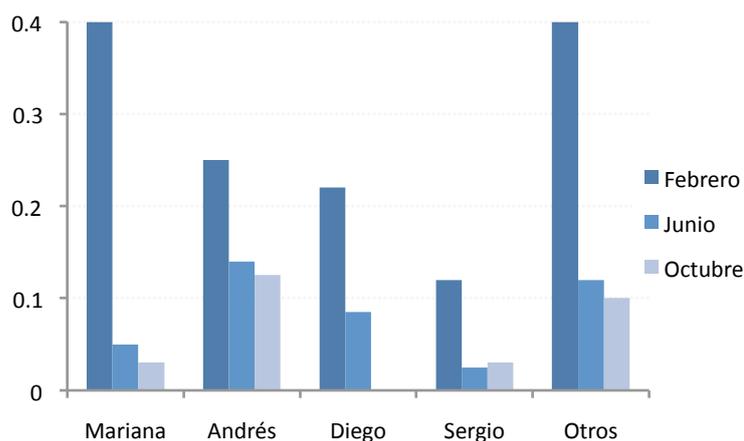
Evidencias de impacto y aprendizajes para mejorar

Aulas en Paz ha pasado por varios procesos rigurosos de evaluación. Durante los primeros años (2005 y 2006), las evaluaciones fueron principalmente formativas. Es decir, el objetivo no era medir cambios en los estudiantes sino analizar, en la práctica, cómo funcionaban las actividades con el fin de realizar ajustes. Alrededor del 90% de las actividades del Programa pasaron por un proceso de diseño, pilotaje con observación permanente de una persona del equipo, análisis cualitativo de las notas de observación con base en los principios pedagógicos del programa y ajuste a los diseños. El resultado fue un currículo de cerca de mil páginas de actividades ensayadas, analizadas y ajustadas.

En el año 2006 realizamos la primera evaluación de impacto. Esta fue una evaluación en muy pequeña escala, solamente un salón de 2° de primaria de un colegio ubicado en una zona de Bogotá con altos niveles de violencia y delincuencia.

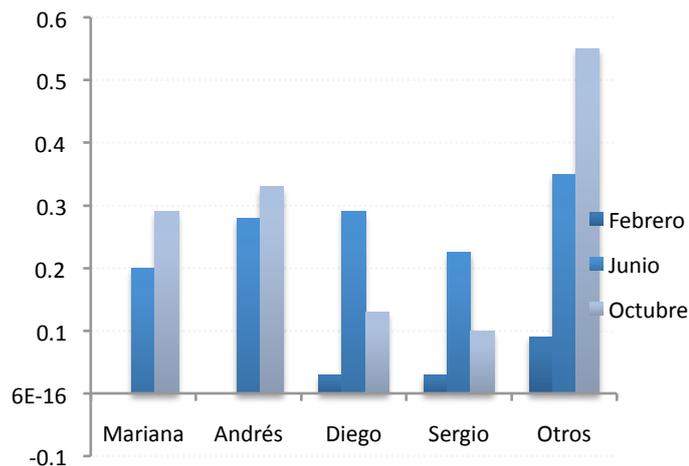
La evaluación se basó en 100 horas de observación realizadas en tres momentos del año escolar: en febrero antes de iniciar la implementación del programa; en junio cuando el programa ya llevaba 4 meses; y en octubre después de 9 meses de implementación del Programa. La evaluación mostró que la agresión disminuyó de manera radical, especialmente para los tres niños y una niña que fueron identificados inicialmente como los que tenían más problemas de agresión y que recibieron tanto los componentes universales como los focalizados del programa (ver figura {GirAgr}; Ramos, Nieto & Chaux, 2007). Encontramos también, en la mayoría de estudiantes, un aumento sustancial en comportamientos prosociales, tales como ayudar, cooperar y consolar (ver figura {GirPros}) y en el seguimiento de las instrucciones de la profesora, así como una disminución radical en interrupciones por indisciplina (Ramos, Nieto & Chaux, 2007). La evaluación mostró también un cambio sustancial en número de amigos en el salón de clase. Ante la pregunta de quiénes son todos tus amigos en este salón, en febrero mencionaban solamente a 2 o 3 amigos en promedio, en junio ya nombraban a 14 y en octubre a 21. Este cambio fue particularmente impactante entre los cuatro que inicialmente tenían más problemas de agresión, algunos de los cuales pasaron de tener uno o ningún amigo, a tener más de 20 en el salón (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

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



Nota: Adaptado de: Ramos, Nieto y Chaux (2007). “Diego” no fue al colegio durante la mitad del período de observación en el mes de Octubre por encontrarse enfermo. Sin embargo, durante los días que sí fue, no presentó ningún comportamiento agresivo.

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



Nota: Adaptado de: Ramos, Nieto y Chaux (2007). “Diego” no fue al colegio durante la mitad del período de observación en el mes de Octubre por encontrarse enfermo. Sin embargo, durante los días que sí fue, no presentó ningún comportamiento agresivo.

En el año 2007 realizamos una segunda evaluación de impacto, esta vez con 11 salones de 4° y 5° de primaria, en tres colegios de Bogotá (Jiménez, 2008). En este caso los resultados no fueron tan positivos, especialmente en uno de los tres colegios. En este colegio encontramos que quienes participaron en la intervención aumentaron su agresión en comparación con el grupo control. Al analizar en detalle lo que ocurrió en ese colegio encontramos que hubo problemas serios en la implementación del Programa. Por un lado, sin nuestro conocimiento, el colegio decidió cambiar la composición de los grupos heterogéneos aumentando la proporción de estudiantes con comportamientos agresivos y disminuyendo la proporción de estudiantes prosociales. La razón para esta decisión fue que buscaban que este componente del programa impactara a más estudiantes que lo necesitaban por sus problemas de agresión. Sin embargo, al ya no ser mayoría en los grupos heterogéneos, los inicialmente prosociales empezaron a presentar más comportamientos agresivos, como los estudios de Dishion y otros lo podrían haber predicho y como las personas que los implementaban empezaron a notarlo (Arnold & Hughes, 1999; Dishion, McCord & Poulin, 1999). Por otro lado, los análisis que hicimos a posteriori de los videos de implementación nos mostraron problemas serios en los estilos docentes y climas de aula en los salones que estaban llevando a cabo el Programa (Jiménez, Andrade & Chaux, 2009). Encontramos estilos muy permisivos y muy negligentes, así como problemas de disciplina que hacían muy difícil la implementación. Esta experiencia nos mostró claramente la necesidad de una importante formación docente (que no habíamos implementado antes) en manejo de aula y estilos docentes que permita que el Programa sí pueda realmente ejecutarse. Desde el año 2008 iniciamos la formación docente de 72 horas descrita arriba.

La tercera evaluación del programa ha sido la más amplia y completa. Desde el 2008 la Universidad de los Andes, en alianza con la Corporación Convivencia Productiva² coordinamos la implementación y evaluación del programa en 27 colegios de Colombia con financiación del Ministerio de Educación, USAID (United States Agency for International Development) y UNICEF, con el apoyo de la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) y de las Secretarías de Educación Locales. Los 27

² www.convivenciaproductiva.org

colegios están ubicados en cuatro zonas de Colombia que han sido afectadas por la violencia y el conflicto armado colombiano (Urabá, Cesar, Magdalena y Norte de Santander-Catatumbo)³.

Inicialmente, solicitamos a los docentes de los grados 2° a 5° de primaria de los 27 colegios que presentaran una breve explicación de su motivación para participar en el Programa. Entre todos los que presentaron el escrito seleccionamos aleatoriamente quiénes iniciarían la formación e implementación en el primer ciclo y quienes lo harían más adelante, luego de terminar la evaluación⁴. En los colegios en los que había por lo menos dos cursos en cada grado, los docentes del primer ciclo y sus estudiantes fueron el grupo experimental (quienes reciben el Programa) y los demás fueron el grupo control (el grupo contraste que no recibe el Programa)⁵. De esta manera, buscamos que los grupos control y experimental fueran comparables en la disposición de los docentes a participar en programas innovadores. Los docentes del grupo experimental y los estudiantes practicantes de las Escuelas Normales y Universidades locales encargados de la implementación de los componentes extracurriculares del programa participaron en la formación descrita en la sección anterior.

La formación docente inició a finales del 2008 con el objetivo de que la implementación del Programa en las aulas ocurriera durante todo el año escolar 2009. Sin embargo, por diversas razones⁶, las actividades con los estudiantes y sus familias iniciaron solamente en el mes de julio y una buena parte no alcanzaron a implementarse (ver figura {implement}), a pesar de la alta motivación de la mayoría de los docentes y estudiantes practicantes. Por otro lado, en los análisis que hicimos de los videos de filmaciones que los mismos docentes y practicantes debían hacer de las sesiones que implementaban, encontramos altos niveles de coherencia con los principios pedagógicos del Programa⁷. Esto nos mostró que a pesar de que muchas actividades no alcanzaron a ser implementadas, las que sí ocurrieron fueron, en general, de buena calidad en términos pedagógicos. Además, los videos también nos mostraron en su gran mayoría climas de aula en los que hay un relativo orden y se siguen instrucciones y, al mismo tiempo, hay calidez y cuidado en las relaciones (Chaux, Castellanos, Andrade et al., en revisión)⁸.

³ Los colegios fueron escogidos por estar en zonas que han sufrido violencia y conflicto armado y por tener relativamente cerca escuelas normales y universidades cuyos estudiantes practicantes pudieran apoyar la implementación de los componentes extracurriculares del programa. Escuelas indígenas y rurales fueron excluidas por considerar que sus características particulares requerirían de intervenciones distintas más apropiadas a sus contextos específicos.

⁴ Desafortunadamente la financiación no se mantuvo un año adicional para realizar el segundo ciclo de formación docente. En algunos colegios, esta formación ha sido realizada de manera espontánea liderada por los docentes que participaron en el primer ciclo.

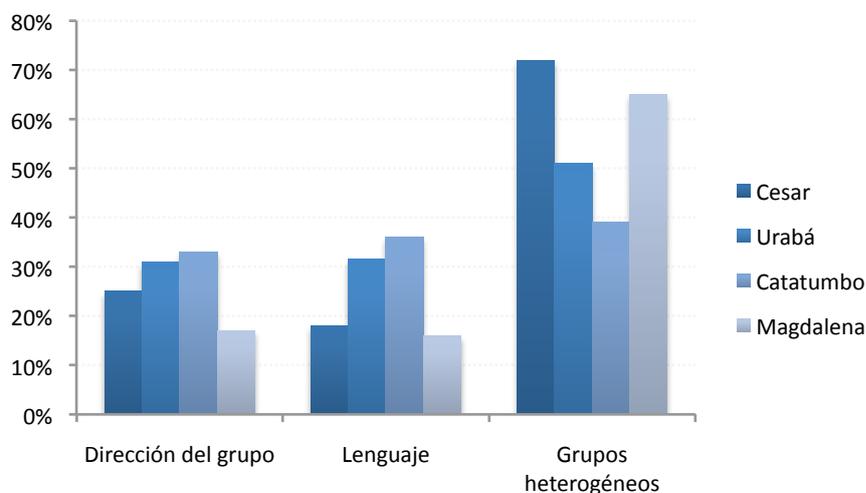
⁵ Tener grupos experimentales y controles dentro de los mismos colegios implica un riesgo de contaminación de la intervención: que los grupos control se enteren de lo que están aprendiendo los grupos experimentales y lo empiecen a aplicar. Aunque tomamos varios controles para minimizar este riesgo, como explicarles claramente la importancia de la evaluación, no podemos asegurar que esta contaminación no haya ocurrido. Si esto ocurrió, el efecto real del Programa sería mayor al efecto encontrado en la evaluación.

⁶ Las razones fueron principalmente logísticas y administrativas relacionadas con trámites para contratos, materiales y cumplimiento de compromisos asumidos por algunos de los actores locales.

⁷ Entre el 68% y el 96% de los videos analizados tuvieron puntajes altos en los siguientes principios pedagógicos: aprendizaje significativo, motivación intrínseca, aprender haciendo, aprendizaje cooperativo y nivel de dificultad en la zona de desarrollo próximo. Solamente el 42% y el 54% de los videos tuvieron puntajes altos en reflexión y aprendizaje por observación, respectivamente. El bajo puntaje en reflexión ocurrió principalmente porque con frecuencia los docentes daban respuestas antes de que los estudiantes mismos llegaran a conclusiones con base en sus propias reflexiones. Aprendizaje por observación no es un principio central en el Programa.

⁸ Más del 75% de los videos analizados mostraron puntajes altos en las siguientes dimensiones: cohesión, calidez en las relaciones, apoyo académico, orden y seguimiento de instrucciones. Cerca al 50% de los videos analizados mostraron puntajes altos en: escucha, apoyo emocional y seguimiento de reglas. El resto fueron

Figura {implement}. Porcentaje de las actividades del Programa que alcanzaron a ser implementadas en cada una de las regiones de Colombia durante el año escolar 2009.



Antes de iniciar la implementación en las aulas (pre-test) y al finalizar el primer año escolar (post-test), tanto los estudiantes del grupo control como los del grupo experimental llenaron un instrumento que mide los niveles de agresión, empatía, asertividad, creencias que legitiman la agresión e interpretación hostil de intenciones. Los docentes también respondieron cuestionarios sobre la agresión y los comportamientos prosociales de los estudiantes. Los resultados mostraron impactos significativos del Programa. Como lo muestran las figuras {PrePostAgr23}, {PrePostAgr45}, tanto los estudiantes como los docentes reportaron consistentemente una disminución en agresión entre quienes recibieron el Programa (grupo experimental) en contraste con una disminución significativamente menor (o incluso un aumento) entre quienes no lo recibieron (grupo control)⁹.

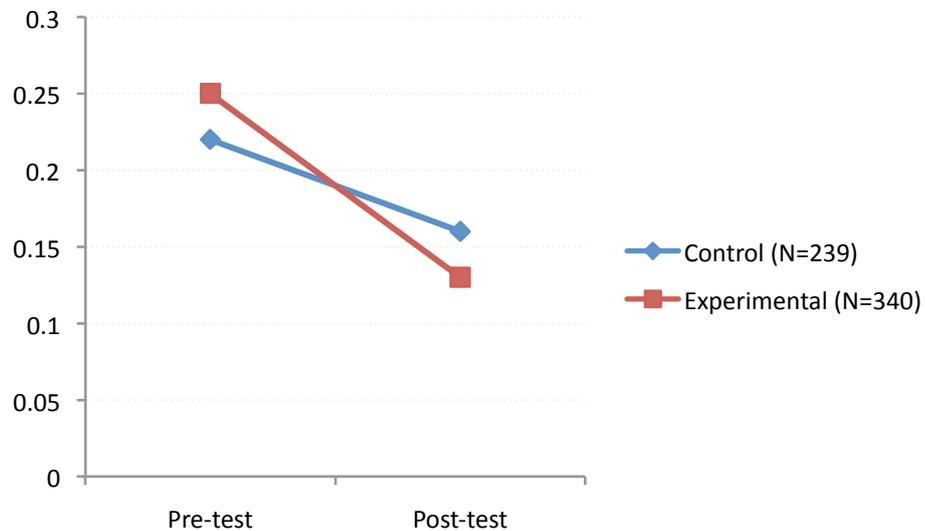
De manera similar los docentes reportaron un aumento en comportamientos prosociales (invitar a jugar a compañeros que estén solos; tratar de parar peleas; o ayudar a quien esté lastimado o herido) entre los estudiantes que recibieron el Programa en contraste con una disminución entre quienes estuvieron en el grupo control (ver figura {PrePostPros}). Así mismo, los estudiantes del grupo experimental disminuyeron significativamente más que los del grupo control sus creencias que legitiman la agresión. No encontramos cambios consistentes en las demás variables medidas¹⁰.

principalmente puntajes medios. Por ejemplo, puntajes medios en seguimiento de reglas correspondían principalmente a clases en las que se pasaban por alto situaciones de incumplimiento de reglas existentes, como por ejemplo reglas para la atención entre los estudiantes.

⁹ La asignación aleatoria de docentes y estudiantes a grupos experimental y control pretendía que estos grupos fueran similares antes de iniciar la implementación del Programa. Esto permite que las diferencias entre los grupos al finalizar la implementación puedan ser atribuidas al Programa. Este objetivo, sin embargo, no se cumplió dado que el grupo experimental tenía más problemas que el control en varios indicadores, por ejemplo agresión y bajo comportamiento prosocial. Luego nos enteramos que en varias escuelas, después de conocer qué docentes iban a participar en Aulas en Paz, les asignaron los estudiantes con más problemas, lo cual alteró el balance que buscábamos entre los cursos experimental y control.

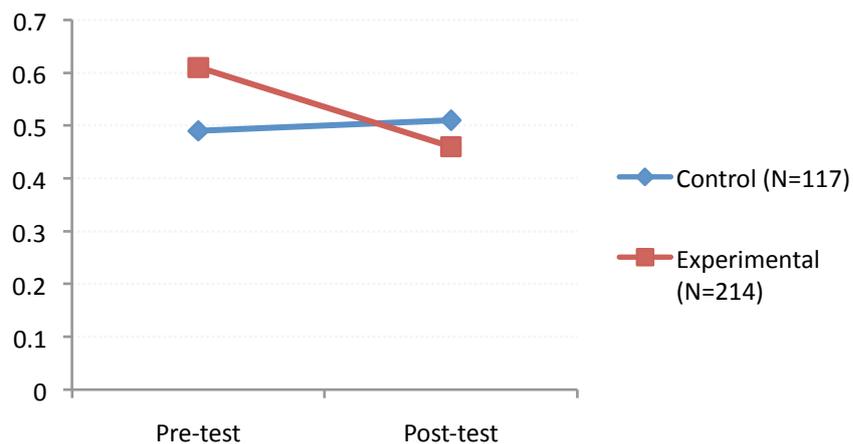
¹⁰ No encontramos diferencias significativas entre los grupos experimental y control en cuánto cambiaron entre el pre-test y el post-test en empatía, asertividad e interpretación de intenciones. Además, encontramos un aumento en el reporte de víctimas de la intimidación que podría estar relacionado con una mayor sensibilidad al problema.

Figura {PrePostAgr23}. Nivel de agresión reportada por los estudiantes antes de la implementación del programa (Pre-test) y después del primer año escolar (Post-test) para los de 2º y 3º de primaria que sí participaron en el programa (Experimental) y los que no (Control): La agresión disminuyó más para quienes participaron en Aulas en Paz.



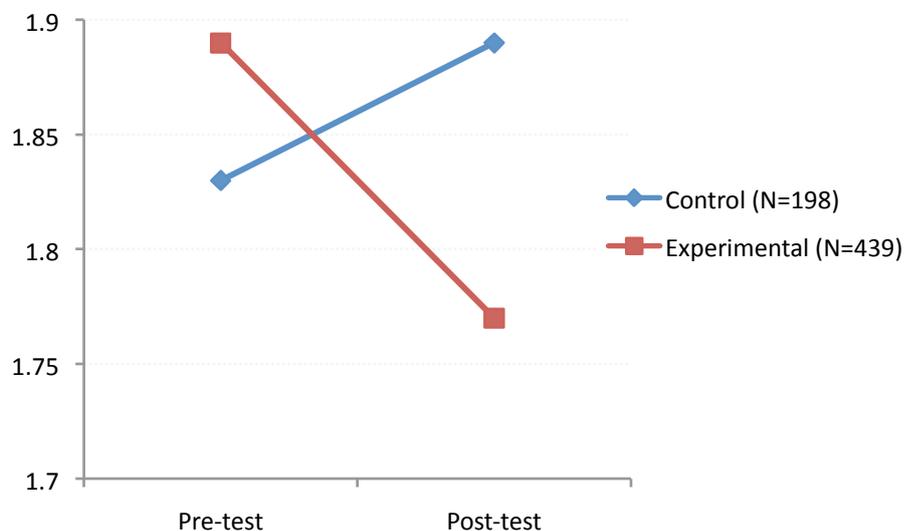
Nota: La escala de agresión varía entre 0 y 1. Un valor más alto significa más agresión. La escala combina agresión física, verbal y relacional. Los cambios en el grupo experimental se diferencian significativamente de aquellos en el grupo control.

Figura {PrePostAgr45}. Nivel de agresión reportada por los estudiantes antes de la implementación del programa (Pre-test) y después del primer año escolar (Post-test) para los de 4º y 5º de primaria que sí participaron en el programa (Experimental) y los que no (Control): La agresión disminuyó para quienes participaron en Aulas en Paz, pero no para quienes no participaron.



Nota: La escala de agresión varía entre 0 y 1. Un valor más alto significa más agresión. La escala combina agresión física, verbal y relacional. Los cambios en el grupo experimental se diferencian significativamente de aquellos en el grupo control.

Figura {PrePostAgrprof}. Nivel de agresión reportada por los docentes antes de la implementación del programa (Pre-test) y después del primer año escolar (Post-test) con respecto a los estudiantes que sí participaron en el programa (Experimental) y los que no (Control): La agresión disminuyó para quienes participaron en Aulas en Paz, pero no para quienes no participaron.



Nota: La escala de agresión varía entre 1 y 3. Un valor más alto significa más agresión. La escala combina agresión física, verbal y relacional. Los cambios en el grupo experimental se diferencian significativamente de aquellos en el grupo control.

A pesar de que la implementación empezó tarde y que muchas de las actividades del Programa no alcanzaron a ser realizadas, la evaluación ya empezó a mostrar cambios significativos en varias de las dimensiones cruciales. Esto sugiere que si el Programa logra implementarse en su totalidad, el impacto podría ser mucho mayor. Además, si la implementación se sostiene en el tiempo (lo cual es siempre un reto con modelos integrales como éste), los estudiantes podrían seguir en Aulas en Paz durante varios años mientras van avanzando en sus grados de primaria. Una implementación así de sostenida en el tiempo, con una evaluación que abarca más de un año está ocurriendo actualmente en Monterrey, México, bajo la coordinación de la organización Via Education¹¹ y está iniciando en Cali, Colombia, con el apoyo de la Fundación Harold Eder y del Ingenio Manuelita.

Aspectos claves

Facilitadores

Las principales fortalezas detectadas por el Equipo Ejecutor (docentes y psicólogas en formación en la Institución Educativa Magola Hernández) en la implementación del currículo en el aula fueron el detalle de la planeación de las actividades que debían desarrollar con los estudiantes y sus familias, los aprendizajes que el equipo tuvo durante la formación docente, y la alta motivación tanto del equipo como de los estudiantes y sus familias para el adecuado desarrollo del currículo.

Obstaculizadores

Para el desarrollo del currículo en las aulas era necesaria una serie de materiales que debían ser provistos por la Secretaría de Educación del Cesar, pero que finalmente no llegaron. La falta de

¹¹ www.viaeducation.org

provisión de estos materiales obligó a buscar otras formas de consecución de los mismos. Finalmente la institución educativa decidió incluirlos dentro de sus gastos de materiales, lo cual permitió el desarrollo adecuado del currículo.

Por otro lado, el Equipo Ejecutor expresó que aunque la formación fue útil en brindarles herramientas para el adecuado desarrollo del currículo, en ocasiones se quedaba corta a responder a situaciones puntuales del aula, por lo que en algunos casos los docentes se sentían desbordados con las situaciones que se presentaba. Esto lo resolvieron organizando reuniones de trabajo en equipo con los demás maestros y/o psicólogas en formación, en las que cada cual expresaba sus dificultades y entre todos se colaboraban para resolverlas.

Participación de los beneficiarios y la comunidad

Participación de los beneficiarios

Los docentes, como beneficiarios, son los encargados de la ejecución del currículo en la Institución Educativa.

Participación de la comunidad

El resto de la comunidad del municipio no tiene participación alguna en la ejecución, el seguimiento o la evaluación del proyecto.

Datos de contacto

Nombre de la iniciativa	Aulas en Paz
País	Colombia
Correo electrónico institucional	convivenciaproductiva@convivenciaproductiva.org
Portal web institucional	www.aulasenpaz.org