



Revista de Estudios Sociales

ISSN: 0123-885X

res@uniandes.edu.co

Universidad de Los Andes

Colombia

Chaux, Enrique

El programa de prevención de Montreal: lecciones para Colombia.

Revista de Estudios Sociales, núm. 21, agosto, 2005, pp. 11-25

Universidad de Los Andes

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81502102>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EL PROGRAMA DE PREVENCIÓN DE MONTREAL: LECCIONES PARA COLOMBIA

Enrique Chaux*

Resumen

El Programa de Prevención de Montreal es uno de los que ha demostrado mayor éxito a nivel mundial en prevención de la delincuencia y la violencia. Durante los grados segundo y tercero de primaria, los estudiantes más agresivos participaron en una intervención que tenía dos componentes. Por un lado, se llevaron a cabo diversas actividades para desarrollar sus competencias y habilidades sociales. Éstas ocurrían en grupos pequeños compuestos por uno o dos niños agresivos y varios niños muy prosociales. Por otro lado, las familias de los niños agresivos fueron visitadas repetidamente durante los dos años con el fin de ayudarles a desarrollar habilidades para la crianza de sus hijos tales como manejar constructivamente crisis y conflictos familiares, administrar incentivos y hacerle seguimiento a los comportamientos de sus hijos. La evaluación ha demostrado que el programa logró disminuir los comportamientos agresivos y delictivos, así como varios comportamientos riesgosos como el consumo de sustancias psicoactivas, la iniciación temprana de la actividad sexual, la pertenencia a pandillas y la deserción escolar. Algunos de estos efectos son todavía medibles en la adultez, casi 15 años después de haber terminado su participación en el programa. El artículo presenta un análisis detallado de esta experiencia, así como ocho lecciones para Colombia, entre ellas que la prevención es rentable, especialmente cuando se realiza temprano en la vida.

Palabras clave:

Agresión, violencia, prevención, evaluación, niños, adolescentes, familia, pautas de crianza, pandillas.

* Doctor en Educación, Harvard University; Master en Educación, Harvard University; Master en Sistemas Cognitivos y Neuronales, Boston University; Físico, Universidad de los Andes; Ingeniero Industrial, Universidad de los Andes. Profesor e investigador, Departamento de Psicología. Correo electrónico: echaux@uniandes.edu.co
La investigación sobre el Programa de Prevención de Montreal fue posible gracias al Faculty Research Program del Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional (DFAIT) de Canadá cuya financiación me permitió viajar a Montreal para conocer de cerca el programa. Estoy también inmensamente agradecido con Frank Vitaro y Mara Brendgen quienes me brindaron todo su apoyo, conocimiento, sabiduría y calidez. Agradezco también a Richard Tremblay, François Poulin, Ted Barker, Bill Bukowski, Pierre Charlebois, Barry Schneider y Francisco Quiazua de quienes aprendí mucho no solamente sobre el programa sino sobre todo lo que involucra el trabajo de prevención de la violencia y la delincuencia. Finalmente, agradezco a Juliana Arboleda, Rosario Jaramillo, Andrés Molano y Angelika Rettberg quienes leyeron juiciosamente e hicieron comentarios muy valiosos a este documento.

Abstract

The Montreal Prevention Program has demonstrated a mayor world success in prevention of delinquency and violence. The most aggressive students of second and third grade participated in an intervention that had two components. First, several activities were done to develop social abilities and competencies. These activities occurred in small groups with one or two aggressive boys and other prosocial kids. Second, the families of the aggressive boys were visited several times in a two year period in order to help them develop child rearing practices such as constructive management of conflicts and crisis, handling of rewards, and monitoring the child behavior. Assessment demonstrated that the program decreased the delinquent and aggressive behavior, and also some risk behaviors such as drug use, early sexual activities, gang membership and school dropout. Some of these effects are still measurable in adulthood, almost 15 years after participating in the program. The article presents a detailed analysis of this experience, and also eight lessons for Colombia, among them, that the prevention is rewarding, especially when done early in life.

Keywords:

Aggression, violence, prevention, evaluation, boys and girls, adolescents, family, child rearing practices, gangs.

La violencia colombiana es un fenómeno muy complejo que involucra múltiples factores. Por esta razón, su prevención requiere esfuerzos en múltiples áreas. La educación es una de las áreas más prometedoras para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia, como lo han sugerido varios trabajos recientes (Chaux, 2002, 2003; Ministerio de Educación, 2004; Gómez-Buendía, 2003). Sin embargo, todavía no es del todo claro cuál es la mejor manera para aprovechar ese potencial. Para esto, necesitamos analizar con atención las mejores prácticas que se hayan desarrollado en el mundo y estudiar la utilidad que puedan tener para nuestro contexto. El presente artículo busca identificar las posibles lecciones para Colombia de uno de los programas que han demostrado mejores efectos en la prevención de la delincuencia y la violencia: el Programa de Prevención de Montreal.

El Programa de Prevención de Montreal

El Programa de Prevención de Montreal (PPM) es un programa diseñado por Richard Tremblay, Frank Vitaro y sus colaboradores en la Universidad de Montreal, a mediados de

los años ochenta, y que tenía como objetivo principal prevenir el desarrollo de comportamientos delictivos y violentos. Para lograr este objetivo, en primer lugar, se identificaron los niños con mayor riesgo de desarrollar estos comportamientos. Esto se hizo con base en reportes de sus profesores de preescolar, quienes respondieron cuestionarios para indicar el nivel de agresión, hiperactividad y otros problemas de conducta¹ de cada uno de sus estudiantes. Los niños identificados (todos hombres en el programa original) y sus familias participaron en la intervención, excepto cuando los padres no lo autorizaron. El programa tenía dos componentes que se implementaron durante un período de dos años, mientras los niños estaban en grados segundo y tercero: desarrollo de habilidades sociales y visitas a las familias.

Desarrollo de habilidades sociales

Los niños identificados como los más agresivos e hiperactivos participaron durante los dos años en sesiones, en grupos pequeños, para el desarrollo de habilidades sociales. Durante el primer año, se llevaron a cabo 9 sesiones que buscaban desarrollar su asertividad (es decir, su capacidad para hacer valer sus intereses de manera no agresiva, por ejemplo, poder decir “no” de manera firme, pero amable) y sus habilidades prosociales (por ejemplo, la capacidad para ayudar a otros)². Durante el segundo año, se llevaron a cabo 10 sesiones que se concentraron en habilidades de autocontrol, manejo de la rabia y habilidades para resolver problemas y para enfrentar situaciones difíciles como las burlas o la exclusión³. Todas estas habilidades habían sido identificadas como fundamentales para el control de la agresión en la época en la que el programa fue desarrollado (a mediados de los años 80) (Tremblay et al., 1995). Cada sesión duraba 45 minutos y se

llevaba a cabo en grupos pequeños de 4 a 6 estudiantes con un adulto moderador de la sesión.

En cada grupo solamente uno o dos de los niños eran agresivos. Los demás eran compañeros de curso que, según sus profesores, se destacaban por ser prosociales⁴. Los niños agresivos eran, entonces, una minoría frente a los prosociales en cada grupo de trabajo. En una sesión típica, el moderador(a) explicaba primero la habilidad y, con ayuda de alguno de los niños, la modelaba representando una situación hipotética particular. Luego, cada uno de los niños practicaba la habilidad en juegos de roles y tanto el moderador(a) como los otros niños ofrecían retroalimentación. Finalmente, cada uno definía situaciones de sus vidas cotidianas en las que podía poner en práctica esta habilidad y se proponían hacerlo como tarea para la siguiente sesión. La siguiente sesión empezaba con una discusión sobre cómo les había ido con la tarea.

Visitas a las familias

Las familias de los niños identificados como los más agresivos fueron visitadas por profesionales, cada dos o tres semanas, durante los dos años en los que sus hijos hacían parte de la intervención. El objetivo de estas visitas era brindarles a padres y madres herramientas prácticas que les fueran útiles en la educación de sus hijos. Una de estas herramientas era la habilidad para observar y hacerle seguimiento a los comportamientos de sus hijos. De esta manera, podían aprender a reconocer comportamientos específicos que querían poder ayudar a transformar entre sus hijos. Dado que eran niños con muchos problemas de comportamiento, la posibilidad de hacerle seguimiento a conductas problemáticas particulares resultaba muy útil para la mayoría de estas familias. Durante las visitas, los padres y madres también aprendían maneras para responder de forma consistente, pero sin violencia ante las faltas de sus hijos, así como formas para destacar y valorar sus comportamientos prosociales. También aprendían técnicas para el manejo de crisis en la familia y formas para resolver conflictos familiares de manera negociada. Con estas técnicas se buscaba que los padres y madres estuvieran capacitados para romper dinámicas familiares que pudieran estar contribuyendo al desarrollo de la agresión y la violencia entre sus hijos, como por ejemplo, los ciclos coercitivos

1 El reporte de los profesores evaluaba los siguientes comportamientos: inquieto; le cuesta mantenerse sentado; destruye sus cosas o las de otros; pelea; no es querido por sus compañeros; irritable; desobediente; mentiroso; intimidado; no comparte; acusa a otros; desconsiderado; patear, muerde y golpea.

2 Los temas específicos de las 9 sesiones del primer año eran: 1) acercarse a otros; 2) hablar amablemente; 3) contacto físico amigable; 4) ayudar; 5) incluir; 6) colaborar; 7) decir que no; 8) preguntar por qué ante solicitudes; y 9) pedirles a otros que dejen un comportamiento molesto.

3 Los temas específicos de las 10 sesiones del segundo año eran: 1) escuchar; 2) informarse antes de actuar; 3) reglas y normas; 4) autocontrol; 5) manejo de la rabia; 6) cómo responder a exclusiones; 7) cómo responder a burlas; 8) cómo manejar la intención de agredir; 9) pedir excusas; y 10) demostrar aprecio. Además, en cada tema se retomaban los siguientes pasos para resolver problemas: identificar lo que pasa, pensar en alternativas para actuar, escoger la solución más adecuada, actuarla y apreciar lo que se hizo.

4 Por ejemplo, según el reporte de los profesores, eran niños que frecuentemente compartían con sus compañeros, ayudaban a parar peleas, invitaban a niños que estaban aislados a sus grupos o ayudaban a quienes lo necesitaban.

familiares descritos en detalle por Gerald Patterson (Patterson & Reid, 1984) en los cuales, ante las acciones inapropiadas de los hijos, los padres responden de manera punitiva violenta (psicológica o física) que a su vez contribuye a escalar el nivel de agresión. Además, estas nuevas habilidades les podrían permitir a los padres no solamente romper estas dinámicas, sino también construir un ambiente familiar que favoreciera el desarrollo de las habilidades sociales de sus hijos.

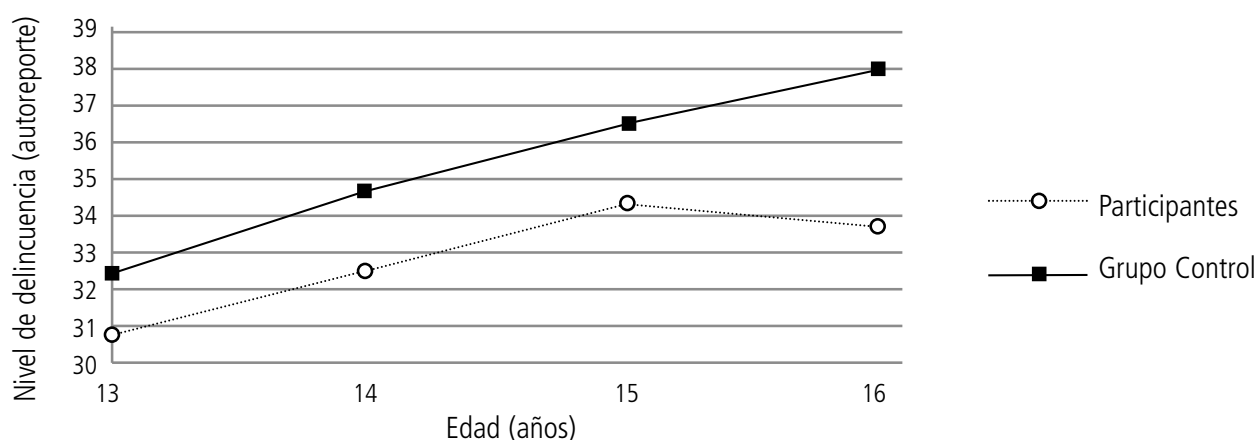
La evaluación

Richard Tremblay y su grupo han llevado a cabo una evaluación del impacto a largo plazo del PPM. En primer lugar, identificaron los niños que estaban en el 30% más alto de agresividad e hiperactividad, según sus profesores

de preescolar en más de 50 colegios de sectores con niveles socio-económicos bajos⁵. Enseguida contactaron a los padres y madres de familia de estos niños para invitarlos a participar en el estudio. Las 166 familias que aceptaron participar fueron divididas aleatoriamente entre un grupo que sí recibió la intervención (n = 43) y otro que no (n = 123) y que sirvió de grupo control. Diversas variables fueron evaluadas antes de empezar la intervención (cuando en promedio tenían 8 años), al finalizar la intervención (cuando tenían 10 años) y después cada año hasta que cumplieron 17 años (Lacourse et al., 2002; Tremblay et al., 1995, 1996; Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2001).

El impacto del programa sobre el desarrollo de comportamientos antisociales se puede observar en la figura 1. Aunque todos los adolescentes aumentaron cada año sus

Figura 1
Varios años después de haber terminado su participación en el programa, el nivel de delincuencia de quienes participaron en la intervención era significativamente más bajo en comparación con quienes también estaban en riesgo pero no participaron (grupo control) (Adaptado de Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2001).



índices de delincuencia⁶, quienes habían participado en su infancia en el programa tuvieron menores índices en cada uno de los años, en comparación con los que también habían sido identificados como problemáticos cuando pequeños, pero que no participaron en el programa. El efecto fue estadísticamente significativo (Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2001). Adicionalmente, se encontró una tendencia (que no alcanzó a ser estadísticamente significativa) a que el

aumento de los índices de delincuencia que ocurre usualmente en la adolescencia fuera menos acelerado entre quienes participaron en el programa. Además de disminuir los comportamientos incuenciales, el programa logró

5 Todos los participantes eran de origen canadiense, franco-parlantes y vivían en zonas urbanas con índices elevados de delincuencia.

6 En este caso, el indicador de delincuencia se basa en su propio reporte de 10 comportamientos de agresión física (por ejemplo, si han tenido peleas de puños o si han usado armas durante peleas), 6 de vandalismo (p.e., si han destruido intencionalmente propiedades del colegio), 7 de robo (p.e., si han robado una bicicleta) y 3 de abuso de drogas (p.e., si han consumido marihuana), todos estos comportamientos durante los últimos 12 meses.

reducir—en quienes participaron, en comparación con el grupo control— la pertenencia a pandillas (figura 2), la frecuencia de arresto (figura 2), el uso y abuso de alcohol y otras drogas (figura 3) y la actividad sexual temprana (figura 3). Es decir, el programa logró disminuir la frecuencia de

varios comportamientos riesgosos. Algunos de estos efectos solamente se dieron cuando tenían 14 ó 15 años, es decir, 5 ó 6 años después de haber terminado el programa (Tremblay et al., 1996).

Figura 2

El porcentaje de participantes que pertenecían a pandillas fue menor en su preadolescencia y adolescencia en comparación con el grupo control, así como el porcentaje de arresto en la adolescencia (Adaptado de Tremblay et al., 1996).

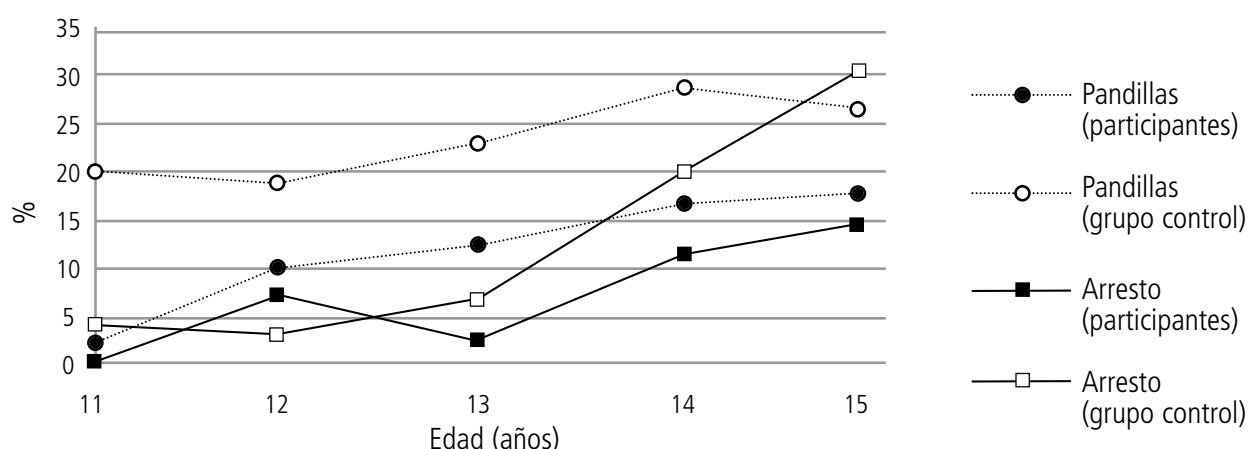
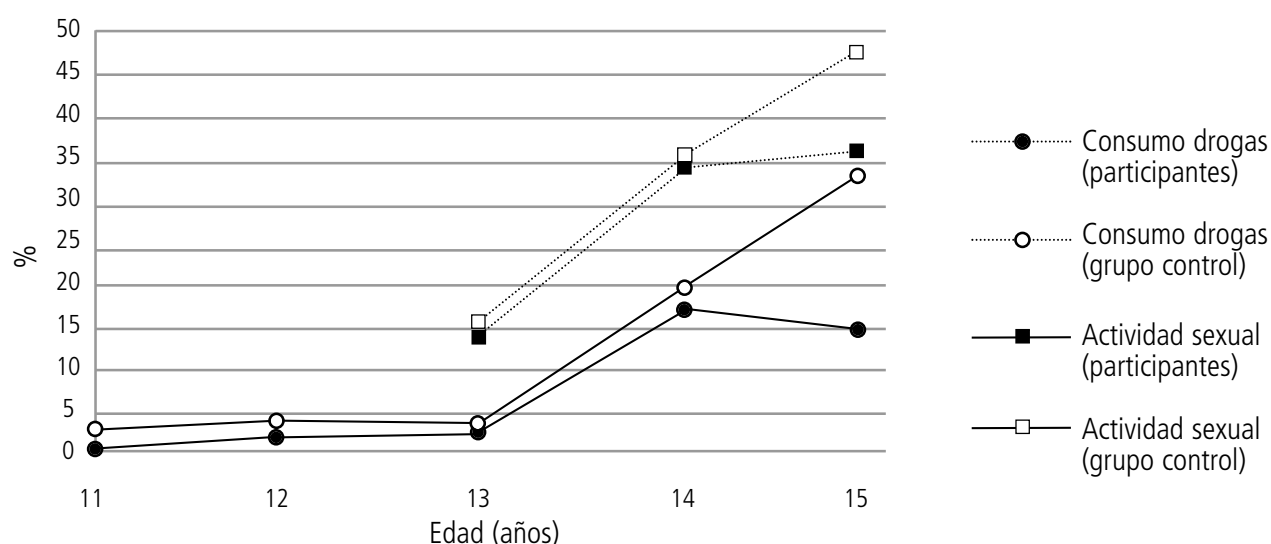


Figura 3

El consumo de drogas ilícitas y la actividad sexual a los 15 años fueron menores en quienes participaron en el programa en comparación con el grupo control (Adaptado de Tremblay et al., 1996).



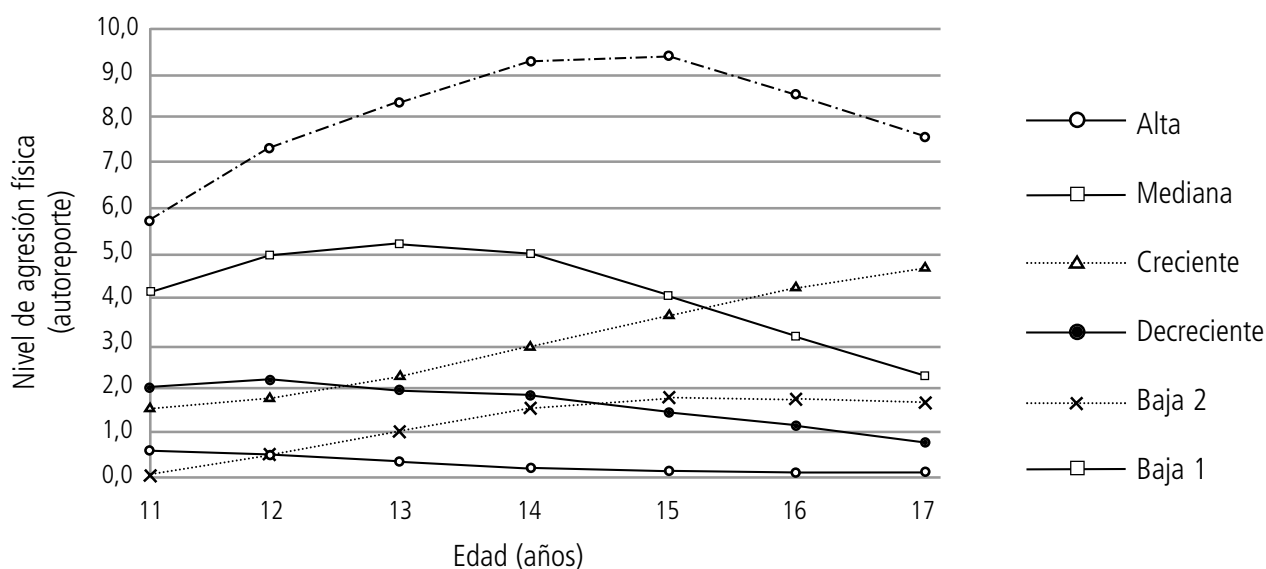
Tremblay y sus colaboradores han demostrado que el desarrollo de la agresión y otros comportamientos antisociales no ocurre de la misma forma para todas las personas (Broidy et al., 2003; Lacourse et al., 2002; Nagin & Tremblay, 1999). Por ejemplo, algunas personas entran a la preadolescencia con cierto grado de agresión física y

disminuyen sus comportamientos agresivos durante la adolescencia, mientras que otros mantienen niveles altos de agresión física en todo este período. Otros aumentan su comportamiento agresivo hasta llegar a niveles intermedios, mientras que otros mantienen niveles muy bajos de agresión física durante toda la adolescencia. Por

medio de análisis estadísticos, Tremblay y sus colegas han logrado agrupar a quienes siguen trayectorias similares, como se muestra en la figura 4. Utilizando este tipo de análisis, Lacourse et al. (2002) lograron demostrar que las trayectorias de desarrollo de la agresión física de quienes participaron en el PPM fueron muy distintas de aquellas de los del grupo control. Por ejemplo, mientras el 30% de los del grupo control siguieron una trayectoria de agresión física alta o medianamente alta, solamente el 17% de los que participaron en la intervención siguieron estas trayectorias. En cambio, el 31% de los participantes en la intervención siguieron una trayectoria de muy baja agresión física en comparación con solamente el 18% de los del grupo control. Esto indica que, gracias a su

participación en el programa, muchos que, probablemente, hubieran sido muy agresivos físicamente durante su preadolescencia y adolescencia no lo fueron. Además, muchos terminaron siendo muy poco agresivos físicamente a pesar de haber sido muy agresivos cuando estaban en preescolar. Lacourse et al. (2002) encontraron resultados muy similares para el desarrollo del vandalismo y los robos. Vale la pena recalcar que todas estas trayectorias llegan hasta los 17 años, o sea, 8 años después de haber terminado su participación en el programa. Es decir, con una intervención en segundo y tercer grado de primaria, el programa logró alterar -para bien- las trayectorias de desarrollo de largo plazo de diversos comportamientos antisociales.

Figura 4
Trayectorias de desarrollo de la agresión física (Adaptado de Lacourse et al., 2002).



Recientemente, Frank Vitaro y otros (2004) analizaron registros oficiales de la provincia de Québec y de Canadá que les ayudaron a identificar cuáles de los participantes habían logrado graduarse en el colegio. Encontraron que, a la edad de 24 años, cerca del 50% de quienes habían participado en la intervención en su infancia se habían graduado del colegio. Aunque este es un porcentaje muy bajo, fue significativamente mayor al del grupo control que solamente alcanzó el 36%⁷.

Por lo tanto, el programa parece haber logrado disminuir significativamente el índice de deserción escolar. Vitaro y otros (2004) también analizaron los registros criminales oficiales y encontraron que quienes participaron en la intervención tenían menos antecedentes criminales que quienes no. Según estos registros, el 21% de quienes hicieron parte del programa tenían antecedentes criminales a los 24 años, en contraste con el 30% de quienes hicieron parte del grupo control, una diferencia estadísticamente significativa. El programa tuvo efectos sobre la delincuencia, observables no solamente a través de los autoreportes, sino deducido también de las cifras oficiales. Además, el efecto se puede medir casi 15 años después de haber terminado su participación en el programa.

7 En contraste, el 60% de quienes no fueron identificados como agresivos cuando niños se habían logrado graduar en el colegio. Esto implica que, aunque hubo mejorías significativas en comparación con el grupo control (los otros agresivos que no recibieron la intervención), la mejoría no alcanzó a llegar a los niveles de logro educativo de quienes no eran agresivos cuando niños.

Interpretación del éxito

Frank Vitaro, uno de los creadores del PPM, afirma que el trabajo de prevención es como una cascada de fichas de dominó en la cual el objetivo es darle el impulso a las fichas claves de manera que esas puedan empujar a otras y así lograr tener un impacto sobre la mayor cantidad de fichas posibles⁸. Según él, el efecto que ha tenido el PPM a largo plazo se debe a que el programa dio un impulso en aspectos claves del desarrollo de niños con alto riesgo de problemas comportamentales. Estos aspectos son sus habilidades sociales, su contexto familiar y su contexto de pares.

El contexto familiar pudo haber sido transformado al brindarles habilidades a los padres para enfrentar adecuadamente comportamientos problemáticos en sus hijos, promover comportamientos prosociales, manejar crisis y conflictos por medio de la negociación y para hacerle seguimiento a los comportamientos de sus hijos. Los niños tuvieron un contexto familiar que promovía el desarrollo de sus habilidades sociales. Esto debió contrastar fuertemente con los niños agresivos que no participaron en el programa (el grupo control). Ellos seguramente tuvieron contextos familiares en los cuales los padres respondían con maltrato físico o psicológico ante sus comportamientos inapropiados, lo que aumentaba, probablemente, la gravedad de los problemas. Además, es muy probable que los niños que no participaron en el programa no tuvieran el mismo nivel de supervisión y seguimiento por parte de sus padres en comparación con aquellos que, gracias al programa, aprendieron formas de hacerle seguimiento a sus hijos. En otras palabras, el programa probablemente logró disminuir dos tipos de comportamientos con graves efectos a largo plazo en los niños: el maltrato y la falta de supervisión.

El contexto de pares fue alterado, gracias a que los niños identificados como agresivos participaron durante dos años en grupos en los cuales eran una minoría frente a niños destacados por ser prosociales. Esto, de nuevo, contrasta fuertemente con lo que sucedió con los que no participaron en la intervención pero que también fueron identificados como agresivos. Vitaro, Brendgen & Tremblay (1999), por ejemplo, encontraron que los niños del grupo control fueron remitidos frecuentemente a clases especiales en las cuales seguramente estuvieron en contacto con otros que también tenían problemas de comportamiento. Como lo

han confirmado varias investigaciones (Arnold & Hughes, 1999; Dishion, McCord & Poulin, 1999), agrupar a niños o adolescentes con problemas de agresividad, así sea para llevar a cabo intervenciones muy bien planeadas, puede ser más dañino que no hacer nada. Estar en contacto con pares agresivos puede hacer que entre ellos se refuercen sus comportamientos y actitudes agresivas. Este efecto negativo parece tener más impacto que cualquier beneficio positivo que pueda tener participar en una intervención. Es decir, trabajar con los más problemáticos de cada salón en espacios y tiempos adicionales, que es algo que ocurre de manera muy común en muchos colegios, puede agravar la situación. Por esta razón, es posible que el hecho de que los niños del grupo control hayan estado con más frecuencia en las clases especiales pudo llevar a que entre ellos se reforzaran sus comportamientos agresivos. En resumen, mientras los que participaron en el programa tuvieron mucho más contacto con niños prosociales, los que no participaron tuvieron más contacto con otros niños problemáticos y agresivos, y este contraste en el contexto de pares puede ser uno de los factores de éxito del programa.

El tercer aspecto fundamental que el programa pudo haber impactado fueron las habilidades o competencias sociales de los niños. Algunas habilidades como el manejo de su propia rabia o la capacidad para responder de maneras asertiva y no agresiva ante una burla, una ofensa o una exclusión pudo llevar a que se relacionaran de manera más pacífica y constructiva con los demás. Además, la capacidad para colaborar y ayudar a quienes lo necesitan o para hacer contacto con otros en forma amable, probablemente les ayudó a ser aceptados en grupos de niños prosociales. Finalmente, los cambios en el contexto familiar y de pares mencionados arriba seguramente ayudaron a consolidar el aprendizaje de estas nuevas habilidades. Esta es una de las ventajas de un programa que trabaje simultáneamente en varios componentes.

Vitaro, Brendgen & Tremblay (2001) encontraron evidencia que resalta la importancia de estos tres aspectos en la explicación del éxito del PPM. Específicamente, a través de una serie de análisis estadísticos⁹ encontraron que el efecto

9 El análisis estadístico que realizaron fue un análisis de caminos (Path analysis) basados en modelos de ecuaciones estructurales. La variable independiente era haber participado en la intervención. Las variables dependientes eran el intercepto y la pendiente de la recta que mejor modela la trayectoria de desarrollo de comportamientos antisociales. Las variables mediadoras eran su agresividad, la agresividad de sus amigos y la supervisión por parte de sus padres; estas tres durante la preadolescencia.

8 Entrevista realizada por el autor en Montréal, junio de 2004.

de la intervención sobre el desarrollo de comportamientos antisociales estuvo mediado por tres variables: su agresividad e hiperactividad a los 11 años¹⁰, el grado de supervisión por parte de los padres a los 11 años¹¹, y la agresividad de sus mejores amigos a los 12 años¹². Haber participado en el programa tuvo un impacto en cada una de estas variables y ellas, a su vez, afectaron el desarrollo de comportamientos antisociales. Adicionalmente, encontraron un efecto significativo entre la supervisión parental y la agresividad en los mejores amigos, quienes tenían mayor supervisión tuvieron menos amigos agresivos. Retomando la analogía de las fichas de dominó, pareciera que el programa pudo afectar directamente por lo menos estas tres fichas claves y que éstas, a su vez, generaron una serie de cambios que llevaron a que quienes participaron en el programa tomaran un camino muy distinto durante su adolescencia. En cualquier caso, tanto Tremblay como Vitaro son conscientes de que el programa tiene diversas limitaciones. Una de ellas es que es relativamente corto y poco intensivo. Fueron muy pocas las horas en las que los niños realmente participaron en actividades de formación. Además, el programa no estaba integrado al aprendizaje académico que ocurre en las áreas académicas (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). A pesar de esto, el programa tuvo un impacto que todavía puede medirse 15 años después de haber terminado. Seguramente un programa más largo, más intensivo e integrado a las áreas académicas tendría un efecto todavía mayor. Richard Tremblay¹³ opina que tener un impacto a largo plazo no es sorprendente. Él cree que las intervenciones que son bien pensadas y diseñadas deben tener ese tipo de efectos, pero que lo que ocurre es que casi ninguna de ellas mide el impacto a largo plazo. La mayoría se limitan a medir el efecto justo después de haber terminado la intervención. Él opina que un programa que quiera transformar los contextos de socialización de los niños, difícilmente tendrá efectos a corto plazo porque esos contextos se demoran en transformarse. Otra limitación del programa es que trabajaba solamente con niños a pesar de que, aunque en una proporción mucho menor, también hay niñas en riesgo de

comportamientos delictivos y violentos. Finalmente, no se puede saber con certeza qué aspectos o componentes del programa fueron los que más impacto generaron¹⁴.

Lecciones para Colombia

La realidad colombiana es muy compleja. Muchos aspectos de la vida cotidiana de la mayoría de los colombianos son únicos en nuestro contexto y dependen de una evolución particular de factores políticos, sociales y económicos asociados con contextos culturales, históricos y geográficos, específicos. Sin embargo, así como tenemos muchos aspectos particulares, también contamos con problemáticas similares a aquellas que viven muchas otras sociedades en el mundo, como por ejemplo, la presencia de pandillas juveniles que recurren con frecuencia a la violencia, el abuso de drogas psico-activas, la agresividad en niños y niñas, o la violencia intrafamiliar. Esto hace que tenga sentido analizar las respuestas que otras sociedades han planteado a sus problemas y que podamos extraer lecciones para nuestro contexto. El objetivo de esta sección es analizar posibles enseñanzas para nuestro contexto del gran impacto que ha tenido el PPM.

14 Fluppy, el nuevo programa del grupo de Montreal, busca superar algunas de estas limitaciones. Además de concentrarse en edades más tempranas (grado cero de preescolar y primero de primaria) y de incluir tanto niños como niñas, este programa cuenta con cinco componentes:

- 1) Formación de habilidades sociales: similar al PPM, excepto porque en preescolar no se lleva a cabo en pequeños grupos, sino con todos los estudiantes de la clase y que las actividades giran alrededor de una marioneta -Fluppy- que se enfrenta a diversas situaciones problemáticas.
- 2) Visitas a los padres: similar a como ocurrían en el PPM, excepto porque ahora enfatizan más el desarrollo de vínculos afectivos seguros entre cuidadores principales e hijos.
- 3) Apoyo a las relaciones de pares: a través de sesiones de juego en parejas o en grupos pequeños y supervisadas por un especialista, se busca promover amistades e interacciones sociales constructivas entre los niños problemáticos y sus compañeros prosociales.
- 4) Apoyo a los docentes: se busca darle herramientas de manejo de clases a los docentes para que promuevan relaciones respetuosas y constructivas en sus clases.
- 5) Apoyo académico: Por medio de apoyo individual en habilidades de lectura y en matemáticas, se busca que los estudiantes con mayor riesgo de comportamientos agresivos o delictivos mejoren significativamente su motivación y sus capacidades académicas desde el comienzo de su vida escolar.

A través de la comparación entre cuatro distintas combinaciones de los componentes del programa (por ejemplo, una combinación incluye todos los componentes, mientras que otra incluye todos, menos las visitas familiares), la evaluación busca identificar cuáles son las combinaciones más efectivas y eficientes.

10 Evaluado por parte de profesores que no sabían quiénes habían participado en la intervención y quiénes no.

11 Evaluado por medio de autoreportes en los que contestaban preguntas como: "¿Sus padres saben con quién pasa el tiempo libre?"

12 Evaluada por todos los compañeros a través de un instrumento en el cual cada uno nominaba -de manera confidencial- a los compañeros del curso que más presentaban ciertos comportamientos.

13 Entrevista realizada por el autor en Montréal, junio de 2004.

Múltiples componentes: impactar todos los espacios de socialización

Una de las razones del éxito del PPM parece ser que a través de los distintos componentes puede impactar diversos contextos de socialización de los niños en riesgo. Un programa integral, con diversos componentes, permite que se afecten tanto las dinámicas familiares, como su contexto de amigos y compañeros, como al mismo niño. De esta manera, el programa logra llegar simultáneamente a varios de los contextos cruciales en el proceso de socialización. El niño encuentra, en sus relaciones más significativas y cotidianas, la oportunidad de interactuar de manera más constructiva y menos agresiva, y de poner en práctica las competencias que puede estar aprendiendo como parte del programa. O sea que se afectan partes cruciales de un sistema complejo en cuyo centro está el niño. Esto, con toda seguridad, tiene más impacto que cada una de las partes por separado.

Prevención secundaria: focalizar esfuerzos en los que están en mayor riesgo

Un programa integral, con diversos componentes, es costoso. Por ejemplo, el componente de visitas a las familias requiere personas muy calificadas que brinden atención sistemática a familias específicas durante un período importante de tiempo. En cualquier contexto, es muy difícil pensar que este tipo de programa integral pueda ofrecerse de manera universal a todos los niños y sus familias. En cambio, sí parece ser viable brindar este apoyo a unos cuantos, específicamente a quienes más lo necesitan. Esta es la idea de la prevención secundaria. En salud pública, la prevención primaria es el trabajo preventivo que tiene como grupo objetivo a toda la población (por ejemplo, la vacunación universal). La prevención secundaria no busca llegarle a todos, sino que se enfoca en la población que está en mayor riesgo (por ejemplo, en quienes por su edad, estilo de vida, contexto u otras variables están en mayor riesgo de cierta enfermedad). La prevención terciaria se concentra en quienes ya tienen el problema y busca minimizar los daños adicionales que se puedan generar (por ejemplo, cuando se busca evitar que personas que tienen cierta enfermedad puedan contagiar a otras). Este análisis de diferentes opciones de prevención también es útil cuando se considera la prevención de violencia y delincuencia (Fields & McNamara, 2003; Larson, James, 1994). La prevención primaria buscaría llegarle a toda la población, por ejemplo

a través de campañas educativas universales. La terciaria se concentraría en quienes ya tienen problemas de violencia y delincuencia, por ejemplo, quienes están en centros de reclusión. La secundaria es una opción intermedia que se enfoca en quienes tienen mayor riesgo de presentar problemas de conducta más adelante, quienes temprano en la vida ya han demostrado problemas de agresividad. Es probable que ésta sea la opción con mejor relación costo-beneficio desde un punto de vista de políticas públicas. Además, quizás sea una opción más estratégica llegarle con un programa muy intensivo e integral a unos pocos muy bien seleccionados que ofrecer un programa menos abarcador a un grupo mucho más amplio y disperso de personas. La prevención secundaria fue la opción del PPM y es una lección importante, en particular para un país con limitaciones de recursos como el nuestro.

La prevención secundaria depende en gran parte de una acertada identificación de las personas que se encuentran en mayor riesgo. En el PPM esto se llevó a cabo con base en encuestas a los profesores en las cuales se les preguntaba específicamente por problemas de agresividad. Diversas investigaciones sugieren que éste es un buen predictor de problemas de violencia más adelante en la vida (por ejemplo, Huesmann, Eron, Lefkowitz & Walder, 1984). Sin embargo, también es probable que haya otras variables que ayuden a identificar a quienes están en mayor riesgo de problemas de violencia y delincuencia como, por ejemplo, provenir de familias con antecedentes delincuenciales, de hogares de madres solteras adolescentes y sin apoyo, o sufrir maltrato o negligencia por parte de la familia (ver, por ejemplo, Kleven et al., 2001; Llorente, Chaux & Salas, 2004). Para identificar bien estas variables, es necesario realizar más investigaciones en nuestro contexto particular.

Agresivos en grupos prosociales: nunca con otros agresivos

Una práctica muy común en nuestro contexto es realizar actividades exclusivas para los más agresivos y problemáticos, reunidos en grupos aparte de los demás compañeros. El PPM, junto con otras investigaciones recientes, indican claramente que esto se debe evitar (Arnold & Hughes, 1999; Dishion, McCord & Poulin, 1999). Juntar a los más agresivos para realizar actividades con ellos puede tener efectos iatrogénicos, es decir, que se genera más daño que beneficio, debido a que entre ellos se refuerzan los comportamientos agresivos y delincuenciales. En cambio, la experiencia del PPM sugiere que puede ser muy valioso realizar actividades en grupos que mezclen a

los más agresivos con los más prosociales, siempre y cuando los agresivos sean una minoría en cada grupo. El aprendizaje cooperativo, en el cual los estudiantes trabajan en grupos pequeños y cada uno se preocupa tanto por su aprendizaje como por el de los otros de su grupo (Johnson, Johnson & Holubec, 1999), puede ser una buena estrategia para promover el contacto en el aula entre los más problemáticos y los más prosociales. Varias investigaciones han mostrado que el aprendizaje cooperativo no solamente facilita un mejor aprendizaje de los temas académicos, sino que promueve interacciones sociales constructivas y una mayor inclusión de aquellos que frecuentemente son rechazados (Alarcón, en prensa; Battistich, Solomon & Delucchi, 1993; Johnson, Johnson & Holubec, 1999; Saldarriaga, 2004). En este caso, el aprendizaje cooperativo se podría usar para brindarles a aquellos que usualmente tienen problemas de comportamiento la posibilidad de experimentar interacciones constructivas en un ambiente de aprendizaje motivante. Para evitar el posible efecto iatrogénico de que los más agresivos sirvan de modelo para los más prosociales, las actividades deben estar supervisadas, tener reglas claras y, principalmente, que los más agresivos estén dispersos en diferentes grupos en los que cada uno sea una minoría y los demás se destaquen por prosociales¹⁵.

Habilidades y competencias, no sólo valores

La educación en valores y, específicamente lo que se conoce como la transmisión de valores, es una práctica muy común en nuestras instituciones educativas (Villegas, 2002). En este tipo de formación, la institución (usualmente los adultos de la institución) define unos

valores y se realizan muchas actividades para que los estudiantes los identifiquen, recuerden y asuman en su vida (por ejemplo, se define el valor del mes, se construyen carteleras alusivas a ese valor, se premia a quienes más lo demuestran, se cantan canciones alusivas, o se leen cuentos con moralejas relacionadas con ese valor). Varios investigadores han señalado los límites y riesgos que puede tener este tipo de formación (Chaux, 2004; Kohn, 1997; Villegas, 2002). Por ejemplo, la transmisión de valores rara vez provee herramientas prácticas para enfrentar situaciones de la vida real, lo cual lleva a que no necesariamente las personas los apliquen consistentemente en su vida, así estén convencidas de su importancia. Esto contrasta con la formación de habilidades sociales como en el caso del PPM. Las habilidades sociales y las competencias ciudadanas, en general, abarcan no solamente lo que se debe saber, sino lo que se debe saber hacer en contextos reales (Chaux, 2004; Ministerio de Educación, 2004). Durante el proceso mismo de formación, las habilidades y competencias se tienen que poner en práctica y es a través de la práctica misma que se van aprendiendo y volviendo parte de la vida cotidiana de las personas. En el PPM, por ejemplo, aprenden a responder a burlas practicando esta habilidad en situaciones hipotéticas muy parecidas a las que enfrentarían en una situación real. De esta manera, es mucho más probable que acudan a esta habilidad cuando se enfrenten a este tipo de situaciones en su vida.

Lo mismo ocurre con respecto a la formación de los padres y madres de familia. El PPM enfatiza el aprendizaje de habilidades que les ayuden a responder a situaciones cotidianas de la vida familiar, tales como el manejo de transgresiones, conflictos o decisiones colectivas. Es decir, la formación a los padres y madres no se centra en sensibilizar sobre la importancia de ciertos valores familiares, sino que provee herramientas prácticas para enfrentar situaciones reales y busca que esas herramientas se aprendan usándolas en situaciones específicas. Es muy probable que el impacto del programa no hubiera sido el mismo si el énfasis de formación no fueran las habilidades y las competencias. Es fundamental tener esto en cuenta al diseñar programas de prevención en nuestro contexto.

Visitar familias en riesgo: "si la montaña no viene..."

Las instituciones educativas en nuestro contexto son cada vez más conscientes de la importancia de acceder a los padres y madres de familia. Muchas instituciones han implementado talleres y escuelas de padres en las que la

15 Por esta razón, los grupos cooperativos deben ser definidos por los profesores, no por los estudiantes. Aunque esto puede generar resistencias al comienzo, porque usualmente prefieren trabajar con sus amigos, es común que después de unos días descubran que pueden interactuar de manera agradable con quienes usualmente no se relacionan (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Para armar los grupos, hay que identificar a los que demuestran más habilidades prosociales (por ejemplo, los que más cuidan de sus compañeros, los que más escuchan, los que demuestran más liderazgo constructivo, los que hacen valer sus derechos sin hacerle daño a los demás) y a los más problemáticos. Esto se puede hacer por medio de encuestas a los docentes que mejor los conocen, como fue el caso del EPM. Otra manera muy útil de hacer esta identificación, especialmente para los últimos grados de primaria o los de secundaria, es a través de sociogramas en los cuales los estudiantes mismos nominan, de manera confidencial, a los compañeros que más demuestran ciertos comportamientos.

escuela busca contribuir en su proceso de formación permanente. El problema es que usualmente quienes asisten a las escuelas de padres son solamente los padres y madres más comprometidos. Muchas veces ellos son los que menos lo necesitan. Para llegarle a los que más lo necesitan, quizás sea necesario considerar otras alternativas, entre las que se encuentra ir a sus hogares. Visitar familias con cierta frecuencia con personas capacitadas para asesorar y enseñar habilidades de crianza puede ser muy costoso y difícil en términos prácticos. Por esta razón, esta idea parece solamente viable con unas pocas familias, que serían las de los niños y niñas en mayor riesgo de presentar problemas de comportamiento. En cualquier caso, puede ser necesario buscar apoyo en instituciones que ya han implementado programas que incluyen visitas a las familias, como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, o en otros padres y madres de familia que hayan desarrollado naturalmente estas habilidades, como, por ejemplo, aquellos que puedan ser identificados en las escuelas de padres como muy competentes en sus patrones de crianza. Finalmente, también puede resultar muy valioso involucrar a los estudiantes de últimos grados, dándoles la capacitación necesaria para que ellos participen en las visitas. Esto podría no solamente reducir los costos y hacer más viable el programa, sino que serviría de formación para quienes seguramente serán -o ya son- padres y madres de familia. Algunas instituciones educativas en Colombia han llevado a cabo experiencias interesantes en las que los estudiantes de último grado visitan las familias para brindarles información sobre distintos aspectos. Estas experiencias podrían servir de punto de partida para diseñar e implementar, en nuestro medio, programas de visitas a las familias de los niños y niñas en mayor riesgo de desarrollar comportamientos violentos y criminales.

Prevención temprana, muy temprana

Una de las lecciones más claras del PPM es que es posible frenar una trayectoria de desarrollo hacia la violencia y la delincuencia, si se interviene temprano en la vida, en los primeros grados de la educación primaria. De hecho, Richard Tremblay¹⁶ considera hoy en día que el éxito podría ser mayor, si se empieza el trabajo en prevención más temprano aún que en el programa original y por esa razón el nuevo programa - Fluppy¹⁷ - se adelanta en preescolar (kinder) y en el primer grado de primaria. La concepción sobre la relevancia de la prevención muy temprana proviene de sus propios resultados

investigativos que están reevaluando las nociones más aceptadas sobre el aprendizaje y desarrollo de la agresión. En efecto, hasta hace poco se creía que la etapa de mayor frecuencia de comportamientos agresivos en la vida era la preadolescencia y la adolescencia. Seguramente, esta percepción se debe al nivel de conflictos interpersonales e intrafamiliares en esta etapa en la vida y a la alta proporción de delitos cometidos por adolescentes. Tremblay (2002) ha señalado que el momento en la vida de mayor frecuencia de comportamientos agresivos físicos es entre los dos y los tres años, como lo muestra la figura 5. En esa edad los niños y niñas recurren con mucha frecuencia a la agresión física por medio de golpes, empujones, mordiscos, u otros comportamientos. Estos comportamientos agresivos muy rara vez generan algún daño considerable debido a que en esta edad no tienen la fortaleza física de los niños(as) mayores o de los adolescentes, y es quizás por esto que no estamos acostumbrados a darle mucha relevancia. En cualquier caso, según Tremblay, en los siguientes años aprenden que existen otras maneras para manejar sus frustraciones y su rabia, para resolver sus conflictos y para lograr sus objetivos y esto hace que la frecuencia de comportamientos agresivos disminuya. Sin embargo, Tremblay aclara que este aprendizaje valioso ocurre en la mayor parte de los niños(as), pero no en todos. Una pequeña proporción mantiene un nivel alto de comportamientos agresivos que incluso puede aumentar. Estos pocos son, específicamente, los que se encuentran en mayor riesgo de desarrollar comportamientos violentos y delictuales más adelante en la vida (Broidy et al., 2003; Lacourse et al., 2002; Nagin & Tremblay, 1999). Es decir, no es solamente que aprendan comportamientos agresivos, sino que no aprenden a controlarlos, seguramente porque no tuvieron la oportunidad de aprender y desarrollar, temprano en la vida, esas competencias y habilidades¹⁸. Esto puede suceder por negligencia, es decir, porque gran parte del tiempo no contaron con un cuidador cercano y crecieron relativamente abandonados. Otras veces

18 Los hallazgos de Tremblay (2004) han cuestionado la teoría del aprendizaje social de la agresión de Albert Bandura (1973). Según esta teoría, la agresión se aprende y este aprendizaje ocurre en gran parte por imitación, especialmente si la persona observada (el modelo) obtiene lo que busca por medio de la agresión y si su comportamiento agresivo es valorado socialmente. Además, según Bandura, las personas desarrollan comportamientos agresivos, si cuando ensayan comportamientos agresivos obtienen beneficios tangibles, atención o reconocimiento social. Esta teoría es muy cercana a la noción de que el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe, propuesta por Jean Jacques Rousseau (1792, citado por Tremblay, 2000). En cambio, la visión de Tremblay es que el ser humano tiene una tendencia natural a la agresión y que es a través del proceso de socialización como se aprenden las competencias y habilidades necesarias para controlar esa agresión (Tremblay, 2000; 2004).

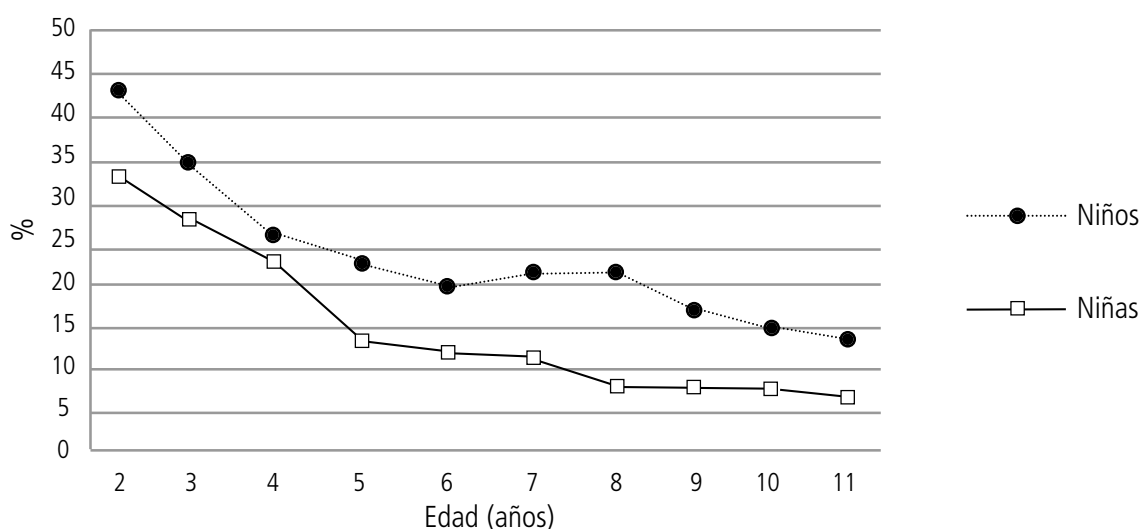
16 Entrevista realizada por el autor en Montréal, junio de 2004.

17 Ver pie de página 14.

puede ser por incompetencia, porque sus cuidadores no saben cómo ayudarles a aprenderlas o porque no han, realmente, asumido esto como su labor. Justamente por esa razón es que se

necesitan las intervenciones por parte de programas de prevención en esos momentos tempranos en los que esos aprendizajes deberían estar ocurriendo.

Figura 5
Porcentaje de niños y niñas que usan la agresión física según una encuesta nacional realizada en Canadá en 1994
(Adaptado de Tremblay, 2002).



Hoy en día el grupo que lidera Tremblay está enfocando sus programas en los primeros años de la vida, desde el embarazo hasta el primer grado de primaria. En efecto, dos de sus frentes más importantes de intervención son las mujeres adolescentes en estado de embarazo que viven en condiciones socioeconómicas difíciles y que son cabeza de hogar y los programas de madres comunitarias (madres que reciben apoyo estatal para cuidar niños(as) de familias vecinas que no tienen quién les cuide sus hijos mientras se ausentan para trabajar durante el día). En estos últimos, el grupo busca que las madres comunitarias reciban capacitación para que puedan ayudar a desarrollar en los niños las habilidades y competencias para que interactúen de manera pacífica y constructiva.

En nuestro contexto, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ha implementado un programa muy amplio de madres comunitarias muy bien recibido en las comunidades. La capacitación que reciben las madres comunitarias no es, sin embargo, muy amplia e incluye muy poca formación sobre cómo promover habilidades sociales y competencias ciudadanas en los niños(as). Quizás ésta sea una infraestructura que hay que aprovechar mejor, justamente porque está disponible para los que más lo necesitan en una edad crucial, en el desarrollo de las habilidades y competencias necesarias para prevenir los comportamientos violentos y delincuenciales. En cualquier caso,

una de las lecciones principales del PPM y de las investigaciones del grupo que lidera Tremblay es que deberíamos analizar con más cuidado si en nuestro contexto estamos desperdiciando una ventana de oportunidad muy valiosa por estar demasiado centrados en el momento en que los problemas son más visibles.

Prevenir paga... y mucho

En análisis preliminares, Frank Vitaro y sus colaboradores (2004) encontraron que, gracias al impacto del programa, la sociedad logró generar unos ahorros muy significativos. Por un lado, la sociedad ahorró más de 3 millones de dólares por haber prevenido que quienes participaron en el programa estuvieran involucrados en actividades criminales. Por otro lado, la sociedad ahorró más de 2 millones de dólares por haber prevenido que los participantes desertaran del sistema escolar. Esto contrasta con unos costos relativamente bajos para implementar programas de prevención. En este caso, los costos adicionales que se asumieron fueron los de un coordinador y cuatro asistentes graduados, durante dos años de intervención, además de otros costos, como los materiales, que fueron relativamente bajos, debido a que no trabajaban con toda la población, sino con los que estaban en mayor riesgo. Otros autores han encontrado efectos muy significativos en términos puramente

económicos (e.g., Foster, Dodge & Jones, 2003). En nuestro contexto, un amplio programa de prevención seguramente generaría unos enormes ahorros a la sociedad y al Estado, debido especialmente a los altos costos sociales y económicos causados por la violencia (Badel & Trujillo, 1998; Londoño & Guerrero, 2000; Rubio, 1997; Ribero & Sánchez, 2004). La prevención parece ser una excelente inversión con altos retornos para todos.

Evaluar rigurosamente

El PPM es un muy buen ejemplo de un programa rigurosamente evaluado. Al comienzo del programa se midió el comportamiento de cada uno de los niños y se seleccionó, de manera aleatoria, quiénes participarían en la intervención y quiénes estarían en el grupo control. Luego se ha venido realizando un seguimiento de ambos grupos, por varios años, midiendo diversas variables relacionadas con el comportamiento violento y delincuencial. Comparando la evolución de estas variables entre los dos grupos, se ha podido evaluar el impacto del programa tanto en el corto como en el largo plazo. Además, se han medido otras variables -mediadoras-, como por ejemplo, la asociación con amigos agresivos y la supervisión por parte de los padres que pueden ayudar a explicar por qué el programa puede estar teniendo efectos positivos.

La evaluación del PPM es inusual al medir el impacto en tan largo plazo. Lo común en evaluaciones de impacto es limitarse al efecto que se pueda medir justo cuando el programa finaliza (en este caso, al final del segundo año de intervención). Sin embargo, los impactos de corto plazo pueden verse reversados por lo que ocurra después de que la intervención haya terminado. Al continuar el seguimiento muchos años después de haber finalizado la intervención, se puede tener certeza de que el impacto positivo inicial se mantuvo cuando ya no hacían parte del programa, lo que significa que la intervención logró realmente cambiar la vida de quienes participaron en ella. En Colombia es muy raro el caso de intervenciones rigurosamente evaluadas en el área de educación para la convivencia (ver excepciones en Alarcón, en prensa, y Alvarado, 2004). Lo más común es que no haya evaluación formal y que se crea que un programa funciona exclusivamente por las percepciones de las personas involucradas o las anécdotas que narran. Muchas veces se lleva a cabo solamente una evaluación de resultados en la que se cuenta a cuántas personas les llegó el programa, pero no se mide el impacto que tuvo el programa en estas personas. Otras veces se hacen mediciones antes y después de la intervención, pero no se cuenta con un grupo control por lo que no se puede llegar a afirmar que los cambios observados son debidos al programa y no a otros factores (por ejemplo,

pueden deberse a otros aprendizajes que se estén dando independientemente del programa o a cambios que se dan naturalmente con el desarrollo de las personas). Por todas estas razones, la mayor parte de las veces no sabemos si lo que se está realizando realmente tiene los efectos que se esperan. En Colombia hay muchos programas e innovaciones educativos relacionados con la convivencia¹⁹. Al ser muy pocos los evaluados -y casi ninguno evaluado rigurosamente- no podemos realmente saber cuáles de éstos funcionan y cuáles no, o cuáles son los que están teniendo mayor impacto. No sabemos, entonces, cuáles son los que necesitan cambios sustanciales y cuáles son los que más deberían replicarse. Es muy valioso que se desarrollen múltiples programas con muy diversas formas de trabajo, pero necesitamos evaluaciones para poder identificar los que mejor funcionan. Sin esas evaluaciones, gran parte del esfuerzo y la creatividad que llevan al desarrollo de estos programas puede estarse desperdiciando.

Conclusión

El Programa de Prevención de Montreal es un excelente ejemplo de un programa educativo de prevención de la violencia y la delincuencia, diseñado con base en investigación científica y con impacto positivo y significativo demostrado por medio de una evaluación rigurosa. Por estas razones, tenemos mucho que aprender de este tipo de programas, a pesar de que el contexto en el cual fue desarrollado sea muy distinto al nuestro. Sin embargo, no es el único programa del cual podamos extraer lecciones. Otros programas con reconocimiento internacional y rigurosidad en su evaluación como Línea Rápida (*FAST-Track*, Conduct Problems Prevention Research Group, 2002), Resolviendo Creativamente los Conflictos (*Resolving Conflicts Creatively Program*, Aber, Brown & Henrich, 1999), Segundo Paso (*Second Step*, Grossman et al., 1997) y el programa de prevención de la intimidación de Finlandia (Salmivalli, et al., 2004) también pueden servir de inspiración. No se trata de importar o copiar directamente lo que otros han hecho. Esto no tendría mucho sentido especialmente porque las necesidades y los contextos en los que fueron desarrollados y evaluados son muy distintos a los nuestros. Lo que sí podría ser muy útil es analizarlos detenidamente e identificar qué valor nos podría agregar el conocimiento ganado con estos programas. Mientras más programas analicemos y más detenidamente los miremos, más y mejores lecciones podremos extraer.

19 En el reciente Foro Nacional de Competencias Ciudadanas que organizó el Ministerio de Educación se presentaron más de 140 experiencias significativas y programas implementados en todas las regiones del país.

Prevenir nuestra violencia es un trabajo tan complejo que necesitamos acudir a todas las fuentes de inspiración posibles. Para esto, mirar hacia adentro, hacia lo que ocurre en nuestro contexto es muy valioso e importante. Sin embargo, centrarnos solamente en nuestras experiencias, quererlo reinventar todo, e ignorar lo que se lleva a cabo en otras regiones puede ser un grave error, especialmente cuando lo que se ignora ha sido el resultado de muchos años de trabajo serio e investigación rigurosa.

Referencias

- Aber, J.L.; Brown, J.L. & Henrich, C.C. (1999). *Teaching Conflict Resolution: An Effective School-based Approach to Violence Prevention*. New York: National Center for Children in Poverty.
- Alarcón, J. (en prensa). Estudio sobre los beneficios académicos e interpersonales de una técnica del trabajo cooperativo en alumnos de octavo grado en la clase de matemáticas. *Revista EMA*.
- Alvarado, R. (2004). *Intervención integral para prevenir el matoneo en una institución escolar*. Tesis para optar por el título de Magister en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- 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.
- Badel, M. E. & Trujillo, E. (1998). *Los costos económicos de la criminalidad y la violencia en Colombia: 1991 – 1996*. Bogotá: Colección Archivos de Macroeconomía - Departamento Nacional de Planeación, Documento 76.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Battistich, V.; Solomon, D. & Delucchi, K. (1993). Interaction Processes and Student Outcomes in Cooperative Learning Groups. *The Elementary School Journal, 94*, 19-32.
- Broidy, L.M.; Nagin, D.S.; Tremblay, R.E.; Bates, J.E.; Brame, B.; Dodge, K.A.; Fergusson, D.; Horwood, J.L.; Loeber, R.; Laird, R.; Lynam, D.R.; Moffitt, T.E.; Pettit, G.S. & Vitaro, F. (2003). Developmental Trajectories of Childhood Disruptive Behaviors and Adolescent Delinquency: A Six-site, Cross-national Study. *Developmental Psychology, 39*, 222-245.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Using the Fast Track Randomized Prevention Trial to Test the Early-starter Model of the Development of Serious Conduct Problems. *Development and Psychopathology, 14*, 925-943.
- 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. (2004). Introducción. En: E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes.
- Chaux, E.; Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 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
- Fields, S.A. & McNamara, J.R. (2003). The Prevention of Child and Adolescent Violence. A review. *Aggression & Violent Behavior, Vol 8*, 61-91.
- Foster, E.; Michael, D.; Kenneth, A. & Jones, D. (2003). Issues in the Economic Evaluation of Prevention Programs. *Applied Developmental Science, 7*, 76-86.
- Gómez-Buendía, H. (Ed.) (2003). *El conflicto, callejón con salida. Informe Nacional de Desarrollo Humano Colombia 2003*. Bogotá: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.
- Grossman, D.C.; Neckerman, H.J.; Koepsell, T.D.; Liu, P.Y.; Asher, K.N.; Beland, K.; Frey, K. & Rivara, F.P. (1997). Effectiveness of a Violence Prevention Curriculum among Children in Elementary School. *JAMA, 277*, 1605-1611.

- 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.
- Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Klevens, J.; Roca, J.; Restrepo, O. & Martínez, A. (2001). Risk Factors for Adult Male Criminality in Colombia. *Criminal Behavior and Mental Health*, 11, 73-85.
- Kohn, A. (1997). How Not to Teach Values: A Critical View at Character Education. *Phi Delta Kappan*, Feb, 429-439.
- Lacourse, E. ; Côté, S. ; Nagin, D.S. ; Vitaro, F. ; Brendgen, M. & Tremblay, R.E. (2002). A Longitudinal-experimental Approach to Testing Theories of Antisocial Behavior Development. *Development & Psychopathology*, 14, 909-924.
- Larson, J. (1994). Violence Prevention in the Schools: A Review of Selected Programs and Procedures. *School Psychology Review*, 23, 151-164.
- Llorente, M.V.; Chaux, E. & Salas, L.M. (2004). Violencia intrafamiliar y otros factores de riesgo de la violencia juvenil en Colombia. En: M.V. Llorente, F. Sánchez, R. Ribero & E. Chaux, *Violencia en las familias colombianas: Costos socioeconómicos, causas y efectos*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación-Dirección de Justicia y Seguridad y CEDE-Universidad de los Andes.
- Londoño, J. L. & Guerrero, R. (2000). Violencia en América Latina: epidemiología y costos. En: J.L. Londoño, A. Gaviria y R. Guerrero (comps.), *Asalto al desarrollo. Violencia en América Latina*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: formar para la ciudadanía sí es posible!* Serie Guías # 6. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Nagin, D.S. & Tremblay, R.E. (1999). Trajectories of Boys' Physical Aggression, Opposition, and Hyperactivity on the Path to Physically Violent and Nonviolent Juvenile Delinquency. *Child Development*, 70, 1181-1196.
- Patterson, G.R. & Reid, J.B. (1984). Social Interactional Processes Within the Family. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 237-262.
- Ribero, R. & Sánchez, F. (2004). Determinantes, efectos y costos de la violencia intrafamiliar en Colombia. En: M.V. Llorente, F. Sánchez, R. Ribero & E. Chaux, *Violencia en las familias colombianas: Costos socioeconómicos, causas y efectos*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación-Dirección de Justicia y Seguridad y CEDE-Universidad de los Andes.
- Rubio, M. (1997). *Los costos de la violencia en Colombia*. Bogotá: Documentos CEDE- Universidad de los Andes, No. 97-10.
- Saldarriaga, L. M. (2004). Aprendizaje cooperativo. En: E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.), *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Universidad de los Andes.
- Salmivalli, C.; Kaukiainen, A. ; Voeten, M. & Sinisammal, M. (2004). Targeting the Group as a Whole: The Finnish Anti-bullying Intervention. En: P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in Schools: How Successful Can Interventions Be?* Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Tremblay, R.E. ; Mâsse, L.C. ; Pagani, L. & Vitaro, F. (1996). From Childhood Physical Aggression to Adolescent Maladjustment: The Montreal Prevention Experiment. In: Peters, R.D. & McMahon, R.J. (Eds.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Thousand Oaks, CA: Banff International Behavioral Science Series, Vol. 3., Sage.
- Tremblay, R.E.; Pagani, L.; Mâsse, L.C.; Vitaro, 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.
- Tremblay, R. E. (2000). The Development of Aggressive Behaviour During Childhood: What Have We Learned in the Past Century? *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.

Tremblay, R. E. (2002). Prevention of Injury by Early Socialization of Aggressive Behavior. *Injury Prevention*, 8, iv17-iv21. Recuperado en Enero 15 de 2005, en http://ip.bmjournals.com/cgi/content/full/8/suppl_4/iv17

Villegas, C. (2002). *Educación para el desarrollo moral*. Bogotá: Alfaomega-Uniandes.

Vitaro, F.; Boisjoli, R. ; Lacourse, E. & Tremblay, R.E. (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.

Vitaro, F.; Brendgen, M. & Tremblay, R.E. (1999). Prevention of School Dropout through the Reduction of Disruptive Behaviors and School Failure in Elementary School. *Journal of School Psychology*, 37, 205-226.

Vitaro, F.; Brendgen, M. & Tremblay, R.E. (2001). Preventive Intervention: Assessing its Effects on the Trajectories of Delinquency and Testing for Mediational Processes. *Applied Developmental Science*, Vol 5(4), 201-213.