

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

RIED  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



**Aulas en Paz:
2. Estrategias pedagógicas**

Vol 1, No. 2

Junio, 2008

Documento disponible en:
www.ried-ijed.org

ISSN: 1941-1799



Aulas en Paz: 2. Estrategias pedagógicas

**Enrique Chaux ^{a,d}, Andrea Bustamante ^a, Melisa Castellanos ^a, Manuela Jiménez ^a,
Ana María Nieto ^a, Gloria Inés Rodríguez ^a, Robert Blair ^a, Andrés Molano ^a,
Cecilia Ramos ^b y Ana María Velásquez ^{a,c}**

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

E-mail: echaux@uniandes.edu.co

Resumen

Las competencias ciudadanas han surgido recientemente como una alternativa muy valiosa para la educación para la democracia y la paz. La evaluación formativa del programa *Aulas en Paz* ha permitido analizar diversas estrategias pedagógicas para el desarrollo de ocho competencias ciudadanas fundamentales para el manejo constructivo de conflictos y la prevención de la agresión: manejo de la ira, empatía, toma de perspectiva, generación creativa de opciones, consideración de consecuencias, escucha activa, asertividad y cuestionamiento de creencias.

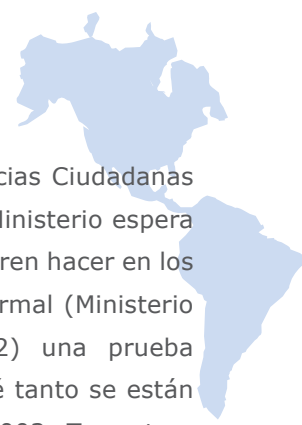
En la edición anterior de esta revista publicamos resultados preliminares del programa *Aulas en Paz*. Este artículo complementa el anterior destacando las estrategias pedagógicas que más han logrado que se pongan en práctica estas competencias ciudadanas, en un ambiente motivante y significativo para los estudiantes.

Aulas en Paz:

2. Estrategias pedagógicas

Las competencias ciudadanas han surgido recientemente como una alternativa muy valiosa para guiar la formación ciudadana (Chaux y Velásquez, en prensa; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Las competencias ciudadanas son todas aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ministerio de Educación de Colombia, 2004a; Ruiz-Silva y Chaux, 2005). Tradicionalmente, la formación ciudadana ha estado basada principalmente

en conocimientos y valores. El énfasis en conocimientos supone que quienes conocen más sobre ciudadanía (por ejemplo, sobre derechos, estructura del estado o símbolos patrios) van a usar ese conocimiento para ser mejores ciudadanos. El énfasis en valores supone que ayudarles a los estudiantes a comprender el significado de ciertos valores y recordarles su importancia (por ejemplo, a través de carteleras, canciones, o fábulas) va a hacer que sus acciones sean más coherentes con esos valores. Sin embargo, ni los conocimientos amplios, ni los discursos elaborados sobre valores parecen traducirse fácilmente en acciones (Chaux, 2002; Kohn, 1997). En contraste, la formación ciudadana basada en competencias se enfoca en lo que los estudiantes son capaces de hacer. De hecho, el centro de su pedagogía



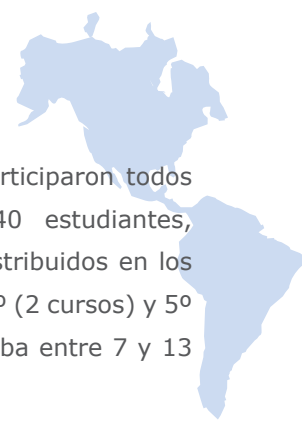
está en brindar oportunidades para que los estudiantes desarrollen sus competencias a través de la puesta en práctica de estas mismas competencias en contextos cada vez más complejos. Esto abre la posibilidad de reorientar la formación ciudadana buscando mejores ciudadanos, no sólo en sus conocimientos, valoraciones y discursos sino en sus acciones.

A pesar de que el término competencias ciudadanas tomó relevancia recientemente, sus bases han ido construyéndose desde hace varias décadas bajo otros nombres (ej., habilidades sociales, competencias socio-emocionales). Diversos autores han aportado significativamente a la comprensión sobre cómo son los procesos de desarrollo de estas competencias (ej., Denham y Burton, 2003; Hoffman, 2002; Selman, 1980; Yeates, Schultz y Selman, 1991). Además, diversos estudios han mostrado relaciones directas y significativas entre estas competencias (o la falta de ellas) y comportamientos sociales constructivos (o destructivos). Por ejemplo, la agresión en niños y niñas se ha relacionado con dificultades para sentir empatía, manejar constructivamente la ira, generar opciones ante una situación conflictiva, interpretar adecuadamente las intenciones de los demás, responder asertivamente ante ofensas y manejar constructivamente conflictos (ej., Cepeda y Chaux, 2006; Dodge, Pettit y Bates, 1990; Slaby y Guerra, 1989; Torrente y Kanayet, 2007), todas ellas competencias ciudadanas. Sin embargo, a pesar de los avances en la comprensión sobre estas competencias y sobre su relevancia para promover interacciones más pacíficas, incluyentes y democráticas, todavía no es del todo claro cuáles son las mejores estrategias pedagógicas para promoverlas. El objetivo principal de este artículo es contribuir a llenar este vacío práctico.

El Ministerio de Educación de Colombia ha asumido un liderazgo a nivel nacional e internacional en la promoción de las competencias ciudadanas en el sistema educativo (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Reimers y Villegas-Reimers, 2005). El programa colombiano de competencias ciudadanas incluye:

- 1) Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas que especifican los mínimos que el Ministerio espera que todos los estudiantes del país logren hacer en los diferentes grados de la educación formal (Ministerio de Educación Nacional, 2004a);
- 2) una prueba nacional censal que busca medir qué tanto se están logrando estos estándares (ICFES, 2003; Torrente y Kanayet, 2007);
- y 3) la identificación, evaluación y divulgación de experiencias significativas (Ministerio de Educación Nacional, 2004b) y de programas formales existentes de promoción de competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Uno de esos programas es Aulas en Paz, un programa multi-componente para la promoción de la convivencia y la prevención de la violencia a través del desarrollo de competencias ciudadanas (Chaux, 2007; Ramos, Nieto y Chaux, 2007).

Inspirado en otros programas multi-componentes internacionales como Fast Track (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999) y el Programa de Prevención de Montreal (Chaux, 2005; Tremblay et al., 1995), Aulas en Paz busca prevenir la agresión combinando una aproximación universal (prevención primaria) con una aproximación focalizada (prevención secundaria). El componente universal es un componente de aula que busca desarrollar competencias ciudadanas relacionadas con la agresión, el manejo de los conflictos, y la intimidación (i.e., *bullying*) en estudiantes desde 2º hasta 5º grado de primaria durante 40 sesiones anuales. Éstas están distribuidas entre 24 sesiones exclusivas de competencias ciudadanas y 16 sesiones llevadas a cabo en la clase de lenguaje y en las que se integran el desarrollo de competencias de lenguaje con competencias ciudadanas. El componente focalizado incluye dieciocho sesiones semanales de refuerzo en competencias ciudadanas realizadas en espacios extra-curriculares en grupos heterogéneos compuestos por 2 niños/as con problemas recurrentes de agresión y 4 que se destacan por sus comportamientos prosociales. Además, incluye cuatro talleres anuales con todos los padres de familia y cuatro visitas anuales a los hogares de los estudiantes con mayores problemas de agresión.



Estos talleres y visitas buscan reforzar el aprendizaje de competencias ciudadanas que está ocurriendo en el aula y en los grupos heterogéneos, así como brindar apoyo a los padres de familia para promover en sus hogares un ambiente que favorezca la puesta en práctica de competencias ciudadanas, especialmente frente a asuntos relacionados con agresión, conflictos y normas.

La evaluación del programa Aulas en Paz ha tenido varias etapas y componentes. En la edición anterior de esta misma revista, Ramos, Nieto y Chaux (2007) presentamos las transformaciones que observamos en los niños/as participantes durante el primer año de implementación del modelo completo. El presente artículo busca complementar el anterior resumiendo los principales aprendizajes pedagógicos que resultaron de la evaluación formativa que realizamos durante los dos primeros años de implementación del programa. Esta evaluación formativa buscaba analizar cualitativamente la manera como las actividades funcionaban en la práctica y, con base en esto, identificar los ajustes necesarios que debíamos realizar a las actividades y al programa en general. A continuación resumimos brevemente la metodología en la que se basó esta evaluación formativa, para luego presentar, a manera de resultados, las estrategias pedagógicas que hemos encontrado más útiles para desarrollar las competencias ciudadanas centrales de nuestro programa: 1) manejo de la ira; 2) empatía, 3) toma de perspectiva; 4) generación creativa de opciones; 5) consideración de consecuencias; 6) escucha activa; 7) asertividad; y 8) cuestionamiento de creencias.

Método

Participantes

La evaluación formativa fue realizada en tres instituciones educativas urbanas de niveles socio-económicos bajos: una pública, otra pública administrada en concesión por una asociación privada, y otra privada con casi la totalidad de estudiantes

subsidiados por el sector público. Participaron todos los estudiantes de 11 cursos (440 estudiantes, aproximadamente la mitad niñas) distribuidos en los grados 2º (3 cursos), 3º (2 cursos), 4º (2 cursos) y 5º (4 cursos). El rango de edades oscilaba entre 7 y 13 años.

Procedimiento

El proceso de diseño, implementación, evaluación y ajuste de las actividades iniciaba siempre con los diseños preliminares que elaborábamos en nuestro equipo de trabajo¹. Esos diseños eran posteriormente sometidos a discusión con los equipos de los tres colegios (en total 8 maestros/as, una rectora, un orientador y una trabajadora social) y con ellos se acordaban nuevos ajustes. Más del 70% de las actividades fueron implementadas por personal de los colegios con la observación no participativa de miembros de nuestro equipo de investigación. El resto de actividades fueron implementadas por miembros de nuestro equipo, algunas veces con la observación de personal de los colegios.

Método de análisis

Las notas tomadas en diarios de campo por los observadores fueron analizadas cualitativamente por miembros de nuestro equipo. Estos análisis buscaban identificar la consistencia entre el diseño de la actividad y su implementación (i.e. fidelidad), así como la consistencia entre la actividad implementada y los siguientes principios pedagógicos: 1) aprender haciendo (i.e., ¿qué tanto la actividad permite que los estudiantes pongan en práctica, durante la realización de la actividad, las competencias que busca desarrollar?); 2) motivación y aprendizaje significativo (i.e., ¿qué tanto se motivan los estudiantes con la actividad y qué tanto la actividad permite que establezcan conexiones con sus propias vidas?); 3) nivel de dificultad ajustado a la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978) (i.e., ¿el nivel de dificultad de la actividad está entre lo que ellos pueden hacer



solos, sin ninguna colaboración, y lo que pueden lograr con la guía de un adulto o la colaboración de un compañero?); 4) reflexión (i.e., ¿qué tanta reflexión promueve la actividad?); 5) interacción social (i.e., ¿qué tanta interacción social se logra durante la realización de la actividad?); y 6) aprendizaje por observación (i.e., ¿qué tantas oportunidades tienen los estudiantes para observar cómo otros ponen en práctica la competencia que busca desarrollar?)². Para identificar los niveles de coherencia con estos principios pedagógicos, las notas de campo se contrastaban con matrices que especificaban cuándo se presentaba una coherencia alta, media y baja con cada principio pedagógico. Los resultados de este análisis de coherencia se encuentran en Chaux et al. (2006), Cubillos (2006), Ramos (2007) y Zuluaga (2006).

Finalmente, partiendo de los resultados del análisis de coherencia con los principios pedagógicos, contrastamos las distintas estrategias pedagógicas que hemos ensayado para promover competencias ciudadanas. Este contraste final nos permitió identificar las estrategias pedagógicas que presentamos a continuación, que son las que hemos encontrado más útiles para promover las ocho competencias ciudadanas centrales del programa Aulas en Paz.

Resultados

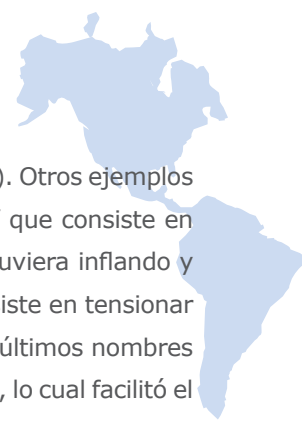
1) Manejo de la ira

Perder el control ante la ira puede llevar a las personas a hacerle daño a otros o a sí mismos. Cuando son competentes en el manejo de la ira, las personas son capaces de responder ante esta emoción sin causar daño. De esta manera, el manejo de la ira no se trata de hacerla desaparecer ya que eso no es posible, ni deseable. En cambio, se trata de que las personas puedan manejar su ira y no que su ira las maneje (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004).

Reconocimiento de la ira

El manejo de la ira depende en gran medida de la competencia de reconocer y nombrar la ira en uno mismo. Esto supone poder identificar los signos corporales asociados con esta emoción, saber diferenciar los distintos niveles de intensidad que puede tener mi ira y saber reconocer las situaciones que usualmente generan ira en mí (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004). Este reconocimiento es especialmente importante durante la infancia ya que en esta etapa la identificación de las emociones puede limitarse a la experimentación de sensaciones agradables y desagradables en el cuerpo, sin poder diferenciar y nombrar de forma clara qué emoción se está sintiendo. Por ejemplo, al experimentar emociones tan diversas como tristeza, ira y culpa, muchos niños/as sólo pueden identificar sentirse “mal”. Para que los niños/as reconozcan las señales de la ira en su propio cuerpo y en el de los demás, así como situaciones que generan esta emoción, hemos ensayado varias estrategias pedagógicas. Una de éstas consiste en que los niños/as relaten a sus compañeros situaciones recientes en las que han sentido ira y cómo la han experimentado en el cuerpo. Esta estrategia puede ser realizada mediante preguntas y respuestas trabajando de forma simultánea la competencia de escucha activa.

Otra estrategia ensayada consiste en leer cuentos en donde algún personaje sienta ira y en especial cuentos que hagan referencia explícita a los signos corporales para que los niños/as comiencen a identificarlos. Por ejemplo, tras leer “Ana está furiosa” (Nöstlinger, 2001), un cuento en el que se describe en detalle cómo se ve el personaje cuando tiene ira, los niños/as identificaron que la cara “se le ponía como un tomate y los pelos se le ponían de punta” y lo relacionaron con situaciones en las que han sentido algo similar. Otra actividad es “El termómetro” (Kreidler, 1997), que consiste en relatar una situación real o hipotética e identificar en un termómetro qué tanta ira sentiría y mencionar



las señales corporales. En otra actividad identifican signos corporales en otras personas como sus padres o su maestra.

La identificación de las emociones también puede ocurrir de manera más vivencial, como por ejemplo pidiéndole a los estudiantes que se concentren en las sensaciones experimentadas en distintas partes de su cuerpo mientras recuerdan una situación reciente de ira y que realicen un dibujo tras esta visualización. En la exposición de éstos, los niños/as identificaron que la ira se sentía en el estómago “duro como una pelota de fútbol” o como “un mar lleno de peces que explotan”, en el corazón como “un torbellino”, en el cuello, los brazos, las manos y piernas que se sentían “duros”, en la cara “que se pone roja y caliente” y en los dientes y puños que se sentían “apretados”.

Disminución de la intensidad de la ira

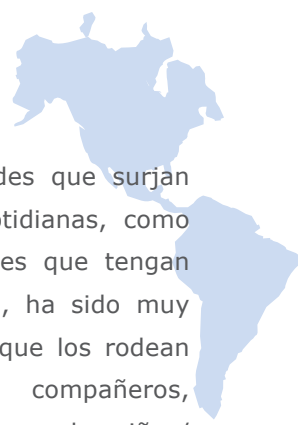
El segundo aspecto necesario para manejar la ira es el desarrollo de técnicas específicas para disminuir su intensidad. En el trabajo con niños/as ha resultado muy útil asociar estas técnicas con nombres o imágenes que las describen y permiten recordarlas fácilmente. “Tuga la tortuga”, por ejemplo, adaptada de una técnica muy usada en terapia cognitivo-conductual (Robin, 1976), consiste en tomarse un “tiempo fuera” dentro de un caparazón (representado al poner los brazos sobre la cabeza) dentro del cual respira profundamente, cuenta hacia atrás y se calma. En nuestra experiencia, los niños/as no solamente aprendieron la estrategia sino que además en varias situaciones reales de ira la pusieron en práctica y le sugirieron a sus compañeros usarla (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

Otra técnica que resultó muy valiosa con niños/as de tercero de primaria fue HaReDiM, que significa: **H**áblate (decirse a uno mismo palabras para calmarse), **R**elájate (Respirar profundamente), **D**istráete (pensar en situaciones agradables, contar hacia atrás), **I**magina (imaginar un termómetro y cómo va bajando

o un cubo de hielo que se va derritiendo). Otros ejemplos para cuarto y quinto son “respibomba” que consiste en respirar profundamente como si se estuviera inflando y desinflando un globo y “tensi” que consiste en tensionar y distensionar los músculos. Éstos dos últimos nombres fueron creados por los mismos niños/as, lo cual facilitó el uso de la técnica (Zuluaga, 2006). En otras experiencias los niños/as no solamente inventaron nombres sino técnicas propias que les resultaban útiles para afrontar la ira y calmarse, como por ejemplo “Ada la gata calmada”, que consiste en retirarse de la situación que genera ira a un sitio que resulte agradable, pensar en nubes, o rezar (algo que no es común en estos colegios, ni en nuestro programa). Abrir espacios para la creatividad permite una mayor apropiación de las técnicas.

Práctica del manejo de la ira

El tercer aspecto en el desarrollo del manejo de la ira, la creación de espacios que permitan la puesta en práctica de la competencia, ha constituido el mayor reto. Es claro que para poder manejar la ira primero hay que sentirla, y por eso hemos ensayado distintas estrategias para generar la emoción en el espacio pedagógico. La primera estrategia ha sido a través de casos hipotéticos que sean similares a situaciones que ocurren en la vida real y que se trabajan en forma de juego de roles (los juegos de roles son simulacros en los cuales distintos estudiantes, en parejas o en grupos más grandes, deben representar distintos roles de una situación conflictiva, pero sin ningún libreto preestablecido excepto por la descripción inicial de la situación; Ossa, 2004). A pesar de que esta estrategia ha sido muy exitosa con adultos (frecuentemente los adultos se involucran en los roles y llegan inclusive a sentir algo de ira en algunos momentos críticos del simulacro), la estrategia no ha resultado tan útil para la práctica de la competencia de manejo de ira con niños/as. Los niños/as pueden representar la situación, pero rara vez lo hacen lo suficientemente comprometidos como para llegar a experimentar ira. Por ejemplo, en uno de estos juegos, mientras contaban hacia atrás o hacían Tuga la tortuga se estaban riendo. Esto hace



que la práctica de la competencia de manejo de la ira resulte poco significativa.

Otra forma como hemos buscado que los estudiantes pongan en práctica la competencia de manejo de la ira es mediante juegos de roles un poco más personales. El único caso ensayado, un juego de roles donde tres niños/as se burlaban de otro en una clase de matemáticas, resultó demasiado comprometedor y terminó en agresión y llanto por parte de uno de los participantes. Es necesario encontrar un balance entre situaciones que resultan demasiado hipotéticas y no generan ira, y situaciones demasiado reales que generan tanta ira que resultan inmanejables para la persona que la está experimentando y todavía no domina la competencia.

Otra opción diferente a generar la emoción es que los mismos niños/as traigan la emoción al espacio pedagógico a partir de experiencias recientes vividas por ellos en las cuales hayan experimentado ira. En esta estrategia, los niños/as les cuentan a sus compañeros lo ocurrido, su emoción, cómo la experimentaron en el cuerpo y cómo reaccionaron. A partir de este relato se realiza un "viaje en el tiempo" (juego de roles) donde quien experimentó la ira tiene una segunda oportunidad para poder manejarla. Al basarse en una experiencia real, se logra crear una conexión con la vida cotidiana incrementando las posibilidades de que se ponga en práctica la competencia cuando el niño experimente una situación similar. Por ejemplo, en una ocasión, uno de los niños/as representó en juego de roles un conflicto que él mismo había vivido en la sesión anterior de la clase, y durante la representación pudo practicar la técnica de Tuga la Tortuga y luego reflexionar calmadamente sobre lo que le había molestado.

Durante las primeras etapas, cuando los niños/as están apenas aprendiendo la competencia, ha sido necesario crear oportunidades para que las puedan poner en práctica en el aula, en una situación relativamente controlada. Sin embargo, para que las competencias se puedan consolidar, hemos encontrado fundamental

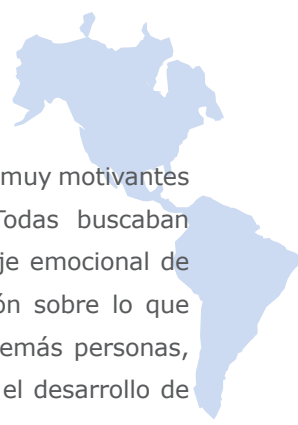
también aprovechar las oportunidades que surjan espontáneamente en situaciones cotidianas, como por ejemplo durante conflictos reales que tengan los niños/as. Para que esto suceda, ha sido muy importante que todas las personas que los rodean (profesores, padres de familia, compañeros, hermanos, etc.) conozcan las técnicas que los niños/as están aprendiendo para que se las puedan recordar en los momentos precisos en que las necesitan.

2) Empatía

La empatía es una competencia emocional que consiste en la capacidad de sentir lo que otros sienten o por lo menos sentir algo compatible con lo que otros puedan estar sintiendo (Hoffman, 2002). Por ejemplo, alguien demuestra empatía si le duele que otra persona sufra o si se alegra con lo bueno que le pasa a otro/a. Según Feshbach (1992) la empatía es una función de tres factores esenciales: (a) la capacidad cognitiva de reconocer las claves afectivas de otras personas para poder reconocer sus emociones, (b) la posibilidad de asumir el punto de vista del otro, y (c) la capacidad afectiva para experimentar las emociones del otro (la sensibilidad emocional). Esta competencia es fundamental, entre otras razones, porque si a alguien le duele el dolor de otros es menos probable que cause ese dolor. Si lo causa, es más probable que quiera hacer algo por reparar el daño. Además, si ve a una persona sufriendo, es más probable que sienta compasión y quiera hacer algo por aliviar ese sufrimiento (Chaux, 2004). Por estas razones no es sorprendente que se haya encontrado que las personas que más intervienen para ayudar a otros sienten más empatía y que aquellas que más abusan o maltratan a otros sienten menos empatía (Eisenberg et al., 2002; Parra, 2005).

Comprensión emocional

La comprensión emocional implica, entre otros procesos, reconocer emociones en sí mismos y en otros, lograr nombrarlas e identificar los procesos que



las desencadenan (Denham & Burton, 2003). Para facilitar que los niños/as reconozcan las emociones y las logren nombrar, se ensayaron actividades como, por ejemplo, la lluvia de emociones y las emociones estatuas. En la primera actividad, se le pidió a los niños/as que pensarán nombres de emociones para después entre todos hacer un listado y pensar en algunas situaciones que provocaran algunas de ellas. Intuitivamente los niños/as mencionaron varias emociones pero no conocían a qué se referían, por lo que resultó fundamental que los maestros tuvieran los conocimientos necesarios para ofrecer definiciones. En la segunda actividad, los niños/as practicaron expresar las emociones de forma no verbal: jugaron a ser "estatuas" –no podían hablar y estaban inmóviles – y cuando el maestro/a decía el nombre de una emoción cada niño hacía la expresión de su cara y de su cuerpo como si estuviera sintiendo esa emoción.

Algunas actividades buscaban que los niños/as identificaran las situaciones que desencadenan en ellos mismos o en otros una determinada emoción. Por ejemplo, a partir de dibujos de caras que expresan diferentes emociones (tristeza, alegría, ira, miedo, orgullo, agradecimiento, compasión), los niños/as escriben una ocasión en la que sintieron dos de esas emociones y luego preguntan a sus compañeros de clase acerca de situaciones en las que hayan experimentado esas emociones. En esta actividad, es importante que el maestro/a pueda ofrecer definiciones de las emociones y dar ejemplos de cuando él/ella mismo las ha experimentado.

Otra alternativa fue utilizar un reloj de emociones en el que en vez de horas aparecen caras expresando diferentes emociones, y que tiene dos manecillas en el centro. Se presentaron a los niños/as algunas situaciones para que señalaran la emoción o las emociones que experimentarían si a ellos les pasara algo parecido –por ejemplo, si un amigo no los invita a su fiesta de cumpleaños, o si una profesora les dice algo agradable.

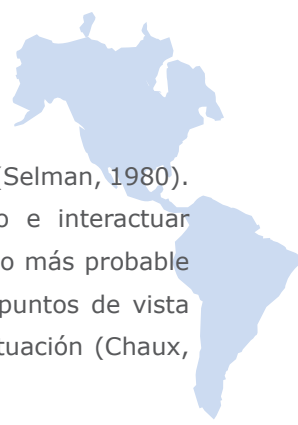
Todas estas actividades resultaron muy motivantes y significativas para los niños/as. Todas buscaban ampliar el reconocimiento y el lenguaje emocional de los niños/as, así como su comprensión sobre lo que genera emociones en ellos y en las demás personas, ambos requisitos fundamentales para el desarrollo de la empatía.

Empatía frente a personajes de la literatura infantil

A través de la literatura infantil se puede propiciar que los niños/as practiquen la identificación de emociones en sí mismos y en otros, y el desarrollo de su empatía en situaciones generales o en situaciones particulares de agresión o conflicto. Una estrategia es detener la lectura en momentos específicos para analizar las emociones de los personajes y las emociones que a los niños/as les produce la lectura. Algunas de las preguntas que se pueden realizar son: ¿Qué emociones experimentan los personajes en la historia? ¿Cómo expresan sus emociones? ¿Qué sienten ustedes por esas personas del relato? ¿Les ha pasado algo parecido a lo que se narra en la historia? ¿Qué sintieron cuando les ocurrió?

La conexión con la vida de los niños/as se puede hacer, por ejemplo, proponiendo a los niños/as que le escriban una carta a uno de los personajes del cuento en donde, teniendo en cuenta sus emociones, puedan contarle una situación en la que les haya ocurrido algo parecido. Otra forma de enlazar los cuentos con la realidad de los estudiantes consiste en que, antes de hacer la lectura, se les pida que recuerden y cuenten situaciones en las que les haya sucedido algo parecido a lo que se encontrarán posteriormente en la historia, como cuando hayan pasado una vergüenza o cuando hayan sido nuevos en un grupo.

En nuestra experiencia, prácticamente todos los niños/as se motivan mucho con la literatura infantil, se involucran realmente en los relatos y logran identificarse con las emociones de los personajes. Esto hace que sea una estrategia muy valiosa para el desarrollo de la empatía.



Empatía frente a personas reales

Varias de las actividades que hemos ensayado buscan generar oportunidades para que los niños/as empaticen con personas reales que estén cerca o inclusive lejos de ellos. Por ejemplo, algunas de las actividades que más han despertado interés en los estudiantes son las que buscan que piensen en lo que puedan estar sintiendo familiares, compañeros, o inclusive el/la maestro/a luego de eventos reales de agresión. Por ejemplo, al analizar el fenómeno de la intimidación (bullying), la mayoría se involucraron mucho con las actividades en las que se les pedía que pensarán en lo que podrían estar sintiendo sus compañeros, tanto las víctimas como los intimidadores. Esto buscaba, además, que se cuestionaran su actitud complaciente frente a la intimidación y su rol como observadores pasivos (Salmivalli, et al., 1996). Adicionalmente, resultó también muy impactante cuando tuvieron que imaginar lo que podrían sentir víctimas de intimidación en otros países, de quienes supieron por relatos publicados en Internet. En este caso, fue particularmente motivante cuando se enteraron que podrían comunicarse con ellos³.

Empatía frente a otros animales

Otra estrategia que no hemos utilizado pero que podría ser eficaz son actividades que promuevan la empatía con animales no-humanos. Este tipo de estrategias poseen un potencial enorme debido a la estrecha relación que los niños/as establecen con los animales, relación que incluso se ha utilizado en procesos psicoterapéuticos (Ascione, 2005). Además, podrían contribuir a desarrollar la ética de cuidado frente los animales (Noddings, 1992).

3) Toma de perspectiva

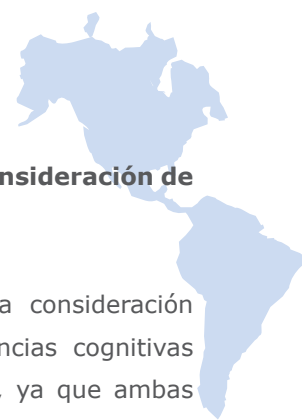
La toma de perspectiva o descentración es una competencia cognitiva que consiste en la capacidad para comprender el punto de vista de los demás o para

ponerse mentalmente en sus zapatos (Selman, 1980). Lograr acuerdos de beneficio mutuo e interactuar pacífica y constructivamente es mucho más probable si se logra comprender los distintos puntos de vista que tienen otros sobre una misma situación (Chaux, 2004).

Imágenes Gestalt, situaciones gráficas y situaciones misteriosas.

Las imágenes Gestalt, las situaciones gráficas y las situaciones misteriosas son tres estrategias que buscan que los niños/as practiquen la toma de perspectiva. Un ejemplo de las figuras típicas de la Gestalt es aquella en que se observa un pato o un conejo dependiendo de la ubicación de la hoja. Luego de mostrar la imagen a los niños/as se les pregunta qué ven, de modo que ellos mismos puedan darse cuenta que ven cosas diferentes según en dónde ubiquen la atención. Un ejemplo de una situación gráfica son los "dibujos doblados" en los que se les muestra a los niños/as primero sólo una parte en la que la información está incompleta, y luego la otra parte que muestra lo que estaba sucediendo en realidad. En una parte de un dibujo, por ejemplo, hay una persona empujando a otra. La parte desdoblada muestra que una materia iba a caer justo encima de la persona a quien están empujando. Al ver la primera parte del dibujo, los niños/as usualmente creen que una persona está empujando al otro con el fin de hacerle daño. Después se dan cuenta de que lo está salvando de la materia. Al final se les pregunta ¿por qué se equivocaron en las primeras respuestas? De esta manera se genera una reflexión acerca de que a veces no se cuenta con la suficiente información de una situación y esto puede llevar a hacer juicios equivocados.

Las situaciones misteriosas (Feshbach et al, 1983) son unas situaciones inusuales que deben ser explicadas por los estudiantes. En una situación, por ejemplo, Casandra sale a la calle con un saco de manga larga cuando está haciendo un calor terrible (de



32 grados centígrados). El niño/a tiene que ponerse mentalmente en el papel de Casandra, en este caso, para identificar las razones que la llevaron a realizar tal comportamiento. Esto se convierte en una especie de reto a resolver, y sus respuestas son variadas y abundantes.

En todas estas actividades, hemos encontrado necesario propiciar que los niños/as relacionen lo que pasa al observar este tipo de imágenes con los conflictos entre las personas, específicamente con el hecho de que los conflictos muchas veces aparecen porque dos personas interpretan la misma situación de maneras distintas. Según nuestra experiencia, si este puente no se hace explícito, es muy posible que la actividad no cumpla el objetivo de ser una metáfora o una representación de los problemas que ocurren cuando no se toma la perspectiva de los otros. Este puente puede hacerse preguntando antes o después de analizar la imagen a los niños/as si alguna vez han tenido desacuerdos con otros niños/as porque están viendo la misma situación de forma diferente, por ejemplo algo que a uno le parecía un chiste al otro le parecía una ofensa.

Cambio de roles

Una variación interesante en juegos de roles es pedirle a los niños/as que asuman primero un rol en una situación de conflicto y luego pedirles que cambien y asuman el otro rol. La situación puede ser sencilla: Luisa dice que Pedro le quitó su borrador y le está diciendo que se lo devuelva, Pedro piensa que ese es su borrador porque se lo encontró en el piso y no se lo quiere devolver. Se da el papel de Luisa y de Pedro a dos niños/as diferentes para que actúen lo que pasará con este conflicto y posteriormente se les pide que intercambien los roles. Esta actividad es muy útil porque hace efectivamente que los niños/as tengan que cambiar de perspectiva. Este cambio de perspectiva puede realizarse, inclusive, con un conflicto real si se les solicita que representen el rol de la persona con la que tienen un conflicto.

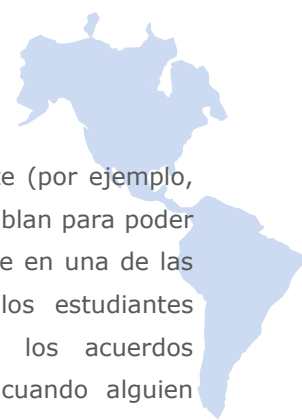
4) Generación de opciones y 5) Consideración de consecuencias

La generación de opciones y la consideración de consecuencias son dos competencias cognitivas que están íntimamente relacionadas, ya que ambas se refieren a partes del proceso de decisión durante situaciones como los conflictos interpersonales o las decisiones colectivas. La generación de opciones se refiere a la capacidad de imaginar de manera creativa diferentes soluciones frente a una situación determinada (Chaux, 2004). Algunas investigaciones han encontrado que si hay dificultades en el desarrollo de esta competencia, es más posible que la persona acuda a soluciones agresivas, ya que tiene dificultad para imaginarse soluciones de otro tipo (ej., Dodge, Pettit y Bates, 1990; Slaby y Guerra, 1988).

Tras plantear varias posibles opciones de solución frente a una situación, el paso a seguir es elegir cuál de las opciones es la mejor para el caso particular. Es aquí donde entra la consideración de consecuencias. Esta competencia se refiere a la capacidad para considerar los distintos efectos que puede tener cada alternativa de acción (Chaux, 2004). Tener claros los efectos de cada una de las opciones permite elegir la opción que tenga los mejores efectos para todos los que se puedan ver afectados por la decisión.

Lluvia de ideas

La estrategia base para el desarrollo de la generación de opciones ha sido la lluvia de ideas (o tormenta de ideas), que consiste en solicitar a los estudiantes que den la mayor cantidad de ideas posibles para enfrentar una situación, sin importar si creen que éstas son malas o buenas ideas. Para presentar esta estrategia a los estudiantes, buscamos darle un nombre atractivo (usamos el nombre en inglés, *Brainstorm*, que literalmente significa tormenta de cerebro), que permitiera que la estrategia fuera recordada e interiorizada fácilmente por los niños/as. Tras presentar un conflicto, se hace un concurso en



donde los ganadores son la pareja o el grupo que logre pensar el mayor número de opciones de manejo para ese conflicto en un tiempo limitado. Este uso de la estrategia permitió que los estudiantes pasaran de plantear dos o tres soluciones, a plantear hasta trece en cinco minutos. En este concurso también gana el grupo o la pareja que piensa alternativas diferentes a las expuestas por otros. Tras plantear las soluciones, cada grupo las comparte con el resto del salón, lo cual permite que los estudiantes escuchen opciones que ellos no habían pensado, aumentando su repertorio de soluciones.

Identificación y análisis de consecuencias

Después de la lluvia de ideas, cuando los estudiantes han identificado diversas opciones posibles, les pedimos que planteen todas las consecuencias que podría tener cada una de las opciones. Además, les pedimos que analicen las opciones identificando si contribuirían a que el conflicto escalara o desescalara, y qué consecuencias traería para cada una de las personas involucradas (por ejemplo, ¿cómo se sentiría cada uno?) y para la relación (por ejemplo, ¿podría seguir o habría resentimientos entre las personas?). En el caso de los estudiantes más pequeños, hemos observado que una herramienta de gran utilidad para la consideración de consecuencias es el uso de presentaciones con títeres que representan soluciones diferentes a un conflicto. Los estudiantes deben reconocer las consecuencias de cada una de las soluciones para la relación para así identificar cuál es la solución más útil.

Acuerdos y normas en el aula

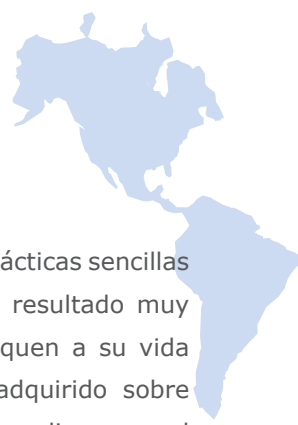
Finalmente, hemos encontrado muy útil la práctica de las competencias de generación de opciones y consideración de consecuencias en situaciones cotidianas del aula, como por ejemplo en los procesos de construcción colectiva de normas y acuerdos para el aula. Los estudiantes identifican qué acciones o comportamientos quisieran cambiar para que las clases

se puedan desarrollar adecuadamente (por ejemplo, no hablar mientras otras personas hablan para poder prestar atención), lo cual se convierte en una de las normas del aula. Posteriormente, los estudiantes participan en la construcción de los acuerdos relacionados con lo que sucederá cuando alguien incumpla esta norma. Para construir estos acuerdos, los estudiantes deben sugerir la mayor cantidad de alternativas posibles (generación de opciones) y entre todos decidir cuál de las opciones queda, teniendo en cuenta que debe tener consecuencias positivas para el estudiante que incumplió la norma y para los demás estudiantes y que, además, debe asegurar que la clase siga desarrollándose adecuadamente (consideración de consecuencias). De esta manera, practican ambas competencias en una situación de la vida real que los impacta directamente.

6) Asertividad

La asertividad implica defender los derechos personales y expresar los pensamientos, necesidades, sentimientos y creencias de maneras directas, honestas y apropiadas, que no violen los derechos de los demás (Lange y Jakubowski, 1980). La asertividad es una competencia comunicativa que puede evidenciarse, entre otras situaciones, en la forma como respondemos ante una ofensa, ante una situación de intimidación (bullying) o ante un conflicto. Ser asertivo no implica dejarse, ni tampoco reaccionar agresivamente ante una de estas situaciones (Chaux, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005). Es necesario ser tan concientes de nuestros derechos, como de los de los otros, para así poder expresar claramente nuestro mensaje sin degradar, humillar ni dominar a la otra persona (Lange y Jakubowski, 1980).

Velásquez (2005) contrastó dos intervenciones basadas en orientaciones pedagógicas distintas que buscaban promover la asertividad en niños/as de quinto grado. Encontró que ambas lograron que los niños/as adquirieran un conocimiento sobre cómo actuar asertivamente y demostraran ese conocimiento



durante juegos de roles. Sin embargo, ninguna de las dos intervenciones logró que incorporaran ese aprendizaje en sus interacciones cotidianas (Velásquez, 2005). A partir de este trabajo surgió la necesidad de diseñar estrategias más concretas para desarrollar esta competencia, en las cuales se pretende que, además de conocer qué es la asertividad, los estudiantes la practiquen realmente en su vida cotidiana.

El "yo mensaje"

Una reacción muy común cuando nos sentimos atacados y agredidos es responder con más ataques poniendo el peso de la respuesta en lo que la otra persona nos hizo. Esto comúnmente termina en una serie de ataques y contraataques, pues mediante este tipo de mensajes se tiende a culpar a la otra persona (Kreidler, 1997; Lieber, 1998). El "*Yo mensaje*" busca cambiar esta dinámica de ataques y contraataques mediante la comunicación asertiva de las necesidades y emociones, de manera que la persona que los reciba pueda entender lo que siente y necesita el otro, sin ser lastimado y sin que la relación se afecte. Para esto se propone seguir algunos pasos que se resumen en el siguiente formato: "me siento...cuando...porque..." (Kreidler, 1997) por ejemplo: "yo me siento enojado cuando cuentas a los demás mis secretos porque los demás se pueden burlar de mí". Mediante estos yo mensajes, el receptor tiene la oportunidad de saber que hizo algo que no le gustó al emisor y tiene la libertad para cambiar o modificar su comportamiento.

En nuestra experiencia hemos observado que esta estrategia permite generar la reflexión de que es preferible dirigir las críticas a los comportamientos y no a la persona como tal –lo cual es fundamental en el comportamiento asertivo-. Sin embargo, la estrategia no resulta tan efectiva en la práctica, principalmente porque cuando los niños/as reproducen los pasos del yo mensaje, usualmente lo hacen de manera muy artificial (Velásquez, 2005). Adicionalmente, la estrategia resulta muy compleja para los más pequeños, especialmente cuando se busca que la apliquen en situaciones reales.

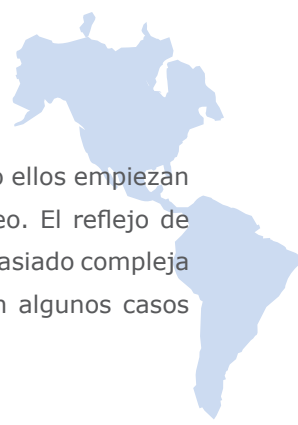
Símbolos para la asertividad

En nuestra experiencia, el uso de tácticas sencillas asociadas con símbolos concretos ha resultado muy útil para lograr que los niños/as apliquen a su vida cotidiana el conocimiento que han adquirido sobre asertividad. Uno de los ejemplos más valiosos en el caso de los niños/as pequeños es "*DiNo el dinosaurio*". Esta técnica consiste en una versión más simplificada del "yo mensaje" en la cual se pretende primero decir "no" amablemente, después el nombre de la persona y el comportamiento específico que no queremos que siga teniendo. Así, el "yo mensaje" tiene un símbolo concreto, más cercano a los niños/as y que puede representarse visualmente, por ejemplo con un dibujo de DiNo el dinosaurio que esté a la vista de todos.

En el caso de los niños/as más grandes es necesario explorar los símbolos que puedan resultar significativos en sus contextos, pues es probable que por su condición de preadolescentes rechacen aquellas tácticas asociadas a símbolos que puedan parecerles demasiado infantiles. Esto se puede lograr invitándolos a ellos mismos para que le den un nombre a sus estrategias, las asocien a los símbolos que ellos prefieran y las incorporen mejor a su interacción real.

Asertividad en grupo

La estrategia de generar "asertividad colectiva" resulta fundamental en situaciones como la intimidación (*bullying*), ya que muchas veces los estudiantes prefieren no involucrarse en situaciones de agresión entre sus compañeros por miedo a las represalias que puedan tener contra ellos (por ejemplo ser agredidos) (Hernández, 2005). La asertividad desde el grupo implica que todos actúan en conjunto para frenar las agresiones que se presenten. Un ejemplo de tácticas de asertividad en grupo es "*Coro el Loro*" que consiste en que todos digan en coro "*deténganse*" ante una intimidación o cuando un conflicto está escalando. Esto ha permitido que los involucrados respondan al llamado mejor que si lo



hace una persona sola. Además, se evita el riesgo de que alguien actúe solo y sea luego rechazado o agredido.

7) Escucha activa

La escucha activa es una competencia comunicativa que implica atender a lo que otros están expresándonos y demostrarles que están siendo escuchados (Ruiz-Silva y Chau, 2005). Esta competencia es de gran importancia para las relaciones ya que cuando una persona escucha atentamente al otro, es más probable que entienda lo que éste le está tratando de decir. Esto, a su vez, permite que la otra persona perciba un interés por escuchar su punto de vista. Sentir que la otra persona está interesada en nuestra posición y no solamente defiende la suya contribuye a la generación de un ambiente en el que cada uno pueda expresar lo que piensa y siente, facilitando la negociación y el alcance de acuerdos.

La escucha activa incluye varias técnicas que varían en su complejidad: 1) la comunicación no verbal y la adopción de cierta postura corporal, que permita transmitirle a la otra persona el mensaje de que realmente le estamos prestando atención; 2) la clarificación, que se refiere al hacer preguntas para profundizar y entender mejor lo que el otro está tratando de decir; 3) el parafraseo, que consiste en decir en las propias palabras el mensaje que acabamos de escuchar con el fin de asegurarnos de que lo comprendimos bien; y 4) el reflejo, que implica reconocer verbalmente las emociones del otro para mostrarle que entendemos lo que está sintiendo.

En nuestra experiencia hemos podido observar que es de gran importancia tener en cuenta la complejidad de la técnica y la zona de desarrollo próximo de los estudiantes a la hora de pensar en diseñar estrategias para el desarrollo de la escucha activa. En los grados segundo y tercero, los estudiantes logran practicar la comunicación no verbal y la clarificación a través de

preguntas, pero sólo a partir de cuarto ellos empiezan a comprender y practicar el parafraseo. El reflejo de emociones parece ser una técnica demasiado compleja para los estudiantes de primaria y en algunos casos hasta para adultos.

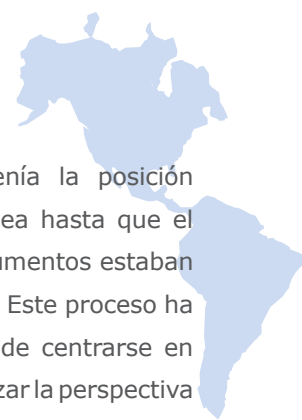
Modelamiento de escucha activa

El modelamiento consiste en demostrar frente a los estudiantes la escucha activa de manera que la vean explícitamente y puedan aprender a identificar claramente cuándo se da y cuándo no. Este modelamiento lo hemos ensayado a través de títeres, de juegos de roles, o por la misma manera como el maestro/a responde ante las intervenciones de los estudiantes. En nuestra experiencia, el modelamiento es importante, pero no es suficiente para el desarrollo de la escucha activa. Es necesario que los estudiantes tengan la oportunidad de practicar la competencia.

Escucha activa en juegos de roles

Frecuentemente, el desarrollo de la escucha activa se hace a través de actividades en las que se le explica al estudiante qué es el parafraseo y posteriormente se le dan unas frases (p.e. Hoy está haciendo calor) y se le pide que diga cómo las parafrasearía (ej., Kreidler, 1997). Aunque en estos casos los estudiantes pueden aprender cómo poner en práctica la competencia, el hecho de que el ejercicio esté descontextualizado de su vida cotidiana lo hace poco significativo para ellos y dificulta que los estudiantes hagan uso de ella en el día a día.

Según nuestra experiencia, la escucha activa es desarrollada más fácilmente si las actividades con casos hipotéticos son complementadas por ejercicios en los que el estudiante deba ponerla en práctica en el contexto de una conversación real y significativa para él/ella. En juegos de roles basados en situaciones reales, en vez de casos hipotéticos, la práctica de la competencia puede llegar a tener mucho más sentido para los estudiantes ya que a través del uso de casos



cercanos a sus propias vidas los estudiantes pueden identificarse más fácilmente con la historia del juego y apropiarse del papel que están actuando.

Historias personales

La socialización de historias personales de los estudiantes permite que la clase se vuelva más significativa para ellos. Además, esta actividad puede usarse como oportunidad para practicar la escucha activa. Por ejemplo, en una sesión les pedimos que se cuenten entre ellos conflictos que hayan tenido recientemente. En estos casos, sus compañeros de grupo deben escuchar activamente a sus compañeros, prestando atención al caso, haciendo preguntas para clarificar qué sucedió y parafraseando para asegurarse de que están comprendiendo la historia. Además de practicar la competencia, esta actividad ayuda a que las historias sean asumidas con seriedad por los compañeros.

Debates y entrevistas

Los debates y las entrevistas permiten que los estudiantes practiquen el prestar atención, la clarificación por medio de preguntas y el parafraseo, todos componentes de la escucha activa. En entrevistas, como por ejemplo cuando los estudiantes tienen que entrevistar a sus padres de familia sobre situaciones de intimidación escolar que observaron o vivieron cuando eran niños/as, la escucha activa facilita que el estudiante lleve el hilo de la historia del entrevistado y obtenga de él/ella la información necesaria.

En los debates, la escucha activa facilita que los estudiantes comprendan la posición del otro y puedan argumentar tomando en cuenta los argumentos contrarios. Por ejemplo, con niños/as de quinto grado, implementamos un debate sobre la manera como un personaje del libro infantil "Angélica" (Bojunga, 1996) debería enfrentar las burlas que estaba recibiendo. Antes de presentar sus argumentos, cada estudiante debía parafrasear la idea de quien había hablado

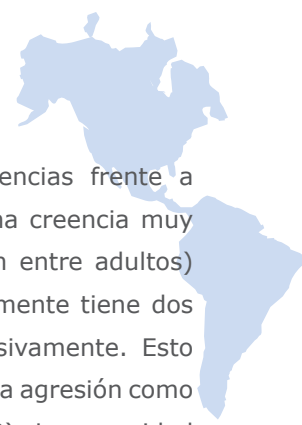
anteriormente (quien usualmente tenía la posición contraria) y no podía presentar su idea hasta que el otro no hubiera aceptado que sus argumentos estaban siendo parafraseados adecuadamente. Este proceso ha permitido que los estudiantes pasen de centrarse en defender su posición, a escuchar y analizar la perspectiva del otro y llegar a valorar algunos de sus argumentos, en ocasiones hasta cambiando de posición.

Refuerzos por parafraseo

En ocasiones, hemos integrado el parafraseo dentro de un sistema de refuerzos dando puntos a los estudiantes cuando puedan contar al salón en sus palabras lo que la persona que habló anteriormente dijo. Esto no sólo ha contribuido a la puesta en práctica de la competencia de escucha activa, sino que además ha facilitado el desarrollo de las clases ya que permite que estudiantes y profesores escuchen a las demás personas, disminuyendo el nivel de interrupciones de la clase.

8) Cuestionamiento de creencias

Los comportamientos agresivos están comúnmente legitimados por cierto tipo de creencias. Cuestionar este tipo de creencias es fundamental, especialmente en contextos socioculturales donde se cree que violencia es una forma eficaz de afrontar los conflictos. Algunos autores han demostrado la relación existente entre las creencias que legitiman la agresión y los comportamientos agresivos. Huesmann y Guerra (1997) encontraron que cierto tipo de creencias (por ejemplo: "si estoy bravo, está bien decirle cosas malas a las demás personas") se vuelven relativamente estables durante los primeros años de educación elemental y tienen una poderosa influencia en el comportamiento social posterior. También se ha encontrado que existe una fuerte relación entre las creencias que legitiman la agresión, la exposición a la violencia del entorno y los comportamientos agresivos, siendo las creencias importantes mediadoras entre la exposición a la



violencia y los comportamientos agresivos (Chaux Arboleda y Rincón, en revisión; Torrente & Kanayet, 2007). Partiendo de esto, en el programa hemos ensayado diferentes estrategias dirigidas a cambiar creencias que legitimen la agresión.

Argumentos en contra de creencias

El cuestionamiento de creencias preexistentes es fundamental para lograr un cambio. Guerra y Slaby (1990) utilizaron esta estrategia con adolescentes encarcelados por haber cometido crímenes violentos. En sus talleres, los adolescentes debían presentar, frente a todo su grupo, argumentos refutando algunas creencias comunes que legitiman la agresión. Al final, los adolescentes no solamente cambiaron sus creencias, sino también sus comportamientos (Guerra y Slaby, 1990).

En nuestra experiencia, hemos implementado algunas actividades similares a las de Guerra y Slaby (1990). En una de éstas, los niños/as tenían que identificar razones por las cuales una creencia podría ser falsa y presentarlas al resto de la clase. Otra actividad consistía en convencer a un personaje ficticio, “Tivo el perro impulsivo”, que las creencias que tenía eran erradas. Algunos ejemplos de las creencias usadas en ambos tipos de actividades son: “a veces es divertido molestar a otros niños o niñas”, “está bien agredir a otro si esa persona lo agredió a uno primero”, “los niños y niñas que agreden son valientes” o “para que me respeten tengo que agredir”. En general, aunque esta estrategia no permite que escojan si están a favor o en contra de alguna creencia, en nuestra experiencia los estudiantes se involucran y logran generar buenos argumentos contra estas creencias.

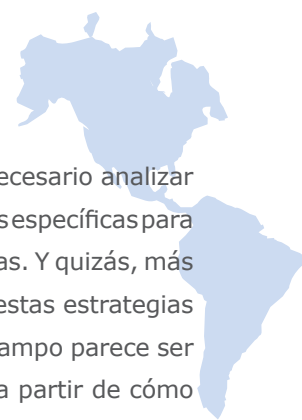
Análisis de consecuencias y generación de opciones

En las actividades presentadas en la estrategia anterior, se les decía a los niños/as qué creencias eran correctas y qué creencias no lo eran. Otra manera que hemos ensayado de cuestionar creencias es a través

del análisis de opciones y consecuencias frente a diversas situaciones. Por ejemplo, una creencia muy común entre los niños/as (y también entre adultos) es que cuando uno es agredido solamente tiene dos opciones: dejarse o responder agresivamente. Esto usualmente lleva a justificar el uso de la agresión como mecanismo de defensa (Chaux, 2003). La capacidad para generar opciones permite descubrir que no hay solo esas dos maneras, sino que hay muchas más que permitirían manejar creativamente la situación. Además, el análisis de las consecuencias lleva a que los niños/as se den cuenta por sí solos que la agresión no es usualmente la mejor manera porque, a pesar de que pueda traer beneficios de corto plazo (ej., detener un maltrato), en el largo plazo termina generando más consecuencias negativas que positivas (ej., deterioro de relaciones o riesgo de agresiones más fuertes). Lo interesante de esta estrategia es que termina cuestionándose la creencia sin que quienes la creían se sintieran atacados.

Debates argumentativos

La tercera estrategia que hemos usado son los debates en los que se defienden posiciones a favor y en contra de cierta creencia. En estos debates, es posible asignarles a los participantes las posiciones o dejar que escojan la que a ellos les parezca mejor. Sin embargo, en nuestra experiencia hemos encontrado que esta última opción tiene el riesgo de terminar reafirmando creencias que buscábamos cuestionar. Por ejemplo, un debate en el que los estudiantes defiendan una creencia fuertemente arraigada puede llevar a que la reafirmen y no escuchen ni tengan en cuenta los argumentos en contra. Por eso, los debates deben ser manejados de tal manera que los estudiantes tengan que asumir eventualmente posiciones contrarias a las que tenían. Por ejemplo, se les puede pedir que cambien de posición y argumenten a favor de lo que antes estaban atacando. Otra opción es que analicen los argumentos a favor y los argumentos en contra de una posición. El punto central es que si tienen la oportunidad de escoger su posición al comienzo del debate, el debate



seguramente llevará a que se convenzan aún más de esa posición y que no ocurra un cuestionamiento real.

El trabajo con cambio de creencias tiene mucho campo abierto por explorar. Por ejemplo, sería interesante analizar más a fondo las creencias justificadoras o “autojustificaciones”. Estas autojustificaciones son explicaciones que se dan las personas a sí mismas para calmar su conciencia cuando han realizado o piensan realizar un acto que se puede considerar inmoral (Bandura, 1999). Estas creencias justificadoras son fundamentales en el proceso cognitivo que ayuda a que las personas piensen que lo que están haciendo no es algo tan malo. Así, puede que los niños/as no sientan culpa por haberse comportado de manera agresiva porque, por ejemplo, pueden pensar que “no es tan grave porque todos lo hacen” o porque “el otro empezó”. A pesar de que Bandura (1999) muestra que estas creencias auto-justificadoras están detrás de los peores actos de violencia realizados por los humanos, hay todavía muy pocas estrategias pedagógicas para cuestionarlas (Bustamante, A., 2007; MacAllister et al., 2000).

Discusión

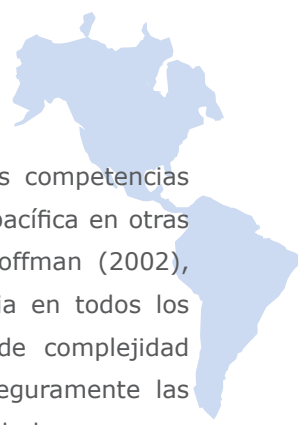
El enfoque de competencias parece ser una alternativa muy valiosa para orientar la formación para la democracia y la convivencia pacífica. En los últimos años se han dado pasos muy importantes en este campo, especialmente al identificar competencias básicas para la participación democrática, la convivencia pacífica y el ejercicio del pluralismo (ej., Ministerio de Educación Nacional, 2004a). Sin embargo, señalar las competencias claves es solo un primer avance. Es fundamental también identificar las mejores estrategias pedagógicas para desarrollar estas competencias.

El campo de las competencias ciudadanas es tan nuevo que asumir de manera general alguna de las orientaciones pedagógicas predominantes en las demás áreas académicas, como por ejemplo el constructivismo o cualquiera de sus variaciones, puede resultar, como

mínimo, muy arriesgado. Parece ser necesario analizar detalladamente estrategias pedagógicas específicas para el desarrollo de competencias específicas. Y quizás, más que un análisis teórico-conceptual de estas estrategias pedagógicas, en este momento en el campo parece ser más relevante ensayarlas y aprender a partir de cómo funcionan en la práctica. Las evaluaciones formativas de programas representan una oportunidad muy valiosa para realizar estos análisis, dado que justamente este tipo de evaluación busca mejorar el programa a partir del análisis riguroso y detallado de cómo funciona en la práctica. Ese es el camino que decidimos emprender con el Programa Multi-Componente Aulas en Paz.

La práctica acompañada de observación y análisis nos ha llevado a identificar algunas estrategias pedagógicas que parecen ser muy valiosas para el desarrollo de varias de las competencias más relevantes para la convivencia pacífica. Estas estrategias pueden ser fácilmente integradas a currículos y a programas educativos. Sin embargo, en prácticamente todas las competencias analizadas, pareciera ser tan importante crear espacios en el currículo para que los estudiantes puedan aprender y practicar estas competencias, como aprovechar las oportunidades que surjan espontáneamente en las relaciones cotidianas de la vida escolar. Por ejemplo, los conflictos reales entre estudiantes, o inclusive entre estudiantes y maestros/as, son oportunidades muy valiosas para que puedan practicarse varias de las competencias analizadas aquí, como el manejo de la ira, la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la escucha o la asertividad. Los maestros/as podrían dejar perder una oportunidad para la práctica de estas competencias si ignoran los conflictos, castigan autoritariamente a los involucrados, o inclusive si les resuelven los conflictos a los estudiantes sin antes darles la oportunidad de que sean ellos mismos quienes los resuelvan.

En cualquier caso, es claro que los maestros/as juegan un papel crucial en el desarrollo de las competencias de los estudiantes. A pesar de que el



objetivo no es que los profesores les resuelvan los problemas a los estudiantes, sino que los estudiantes aprendan a resolverlos ellos mismos, el papel del docente es fundamental al: 1) servir de modelo del ejercicio de estas competencias; 2) crear oportunidades para que se practiquen las competencias; 3) identificar y aprovechar las oportunidades que se den espontáneamente para la práctica; y 4) fomentar un clima de aula consistente con estas competencias. Esto sugiere que uno de los siguientes pasos necesarios es identificar las mejores maneras como podría apoyarse a los maestros/as, tanto a aquellos que están en formación como a los que están en ejercicio, para que puedan cumplir de la mejor manera con este papel.

Es importante resaltar algunas limitaciones de la evaluación formativa en la que se basa el análisis presentado aquí. En primer lugar, el equipo evaluador fue el mismo que diseñó las actividades del programa. Aunque ésta es una práctica común en evaluaciones formativas, no se pueden descartar sesgos en el momento de analizar las estrategias implementadas.

Por otro lado, los maestros/as y el resto del equipo encargado de la implementación de esta fase del programa eran profesionales muy comprometidos y con una buena comprensión sobre las competencias ciudadanas. No es claro si las estrategias pedagógicas identificadas como las más efectivas también lo serían si las implementaran maestros/as menos motivados o con menos capacitación. Es decir, es posible que los resultados no se puedan generalizar a condiciones de aplicación menos óptimas, como por ejemplo aquellas que se presentan frecuentemente cuando se amplía la cobertura de los programas.

Los avances presentados aquí se refieren exclusivamente a niños y niñas cursando grados de primaria y viviendo en un contexto socio-cultural y socio-económico particular (contexto urbano, con niveles altos de violencia y pobreza). Por esta razón, estos resultados no pueden generalizarse automáticamente a otros contextos, ni a otras

edades. Es probable que las mismas competencias sean necesarias para la convivencia pacífica en otras edades y otros contextos -según Hoffman (2002), por ejemplo, la empatía es necesaria en todos los contextos, pero con distinto nivel de complejidad según las edades-. Sin embargo, seguramente las estrategias pedagógicas para desarrollarlas van a ser distintas.

Los resultados son todavía muy preliminares con respecto a algunas de las competencias, como por ejemplo aquella relacionada con el cuestionamiento de creencias. Hay otras competencias que no fueron tomadas en cuenta por no hacer parte central del programa Aulas en Paz, como aquellas necesarias para participar activamente en procesos democráticos. Además, hace falta profundizar más sobre las estrategias pedagógicas que permiten desarrollar, de manera integrada, competencias ciudadanas y competencias asociadas a otras áreas académicas como por ejemplo matemáticas, ciencias naturales, arte o educación física (Chaux, Lleras & Velásquez, 2004). Todo esto indica que el análisis pedagógico de las competencias ciudadanas está todavía en una etapa muy preliminar y que requiere todavía de muchas investigaciones similares a la aquí presentada. Sólo así se estará consolidando pedagógicamente la prometedora propuesta de las competencias ciudadanas.



- a** *Departamento de Psicología, Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.*
- b** *Colegio la Giralda, Asociación Alianza Educativa, Bogotá, Colombia.*
- c** *Concordia University, Montreal, Canadá*
- d** *Director del Programa Multi-Componente Aulas en Paz y del grupo de investigación Agresión, Conflictos y Educación para la Convivencia. Es a quien se debe dirigir cualquier inquietud sobre el artículo. Su correo es: echaux@uniandes.edu.co*

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes, padres y madres de familia, docentes, directivas, orientadores y trabajadores sociales de los colegios Argelia, Compartir-Suba, Escuela Normal María Montessori, Institución Educativa Distrital Cortijo-Vianey, Institución Educativa Distrital Nuevo Horizonte, Jaime Garzón y La Giralda por su muy valiosa participación en las distintas fases de desarrollo del programa. Agradecemos a Marcela Acosta, Diana Andrade, Martha Elena Bermúdez, Stella Caicedo, Juana Cubillos, Linda Evarts, Víctor Andrés Galindo, Juanita Lleras, Sara Potler, Catalina Rodríguez y Natalia Zuluaga, quienes, junto con los autores, han participado también en el diseño de actividades de Aulas en Paz. Daniel Schugurensky y Bradley Levinson, editores de esta revista y dos evaluadores/as anónimos/as hicieron aportes valiosos a versiones preliminares de este artículo. La evaluación del programa Aulas en Paz ha sido financiada por COLCIENCIAS y por la Universidad de los Andes.



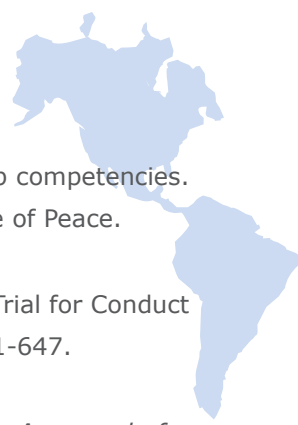
Notas

- 1** Los diseños de los materiales fueron liderados por Gloria Inés Rodríguez (aula grados 2º y 3º), Ana María Velásquez (aula 4º), Manuela Jiménez (aula 5º), Natalia Zuluaga (aula 5º), Marcela Acosta, Andrea Bustamante, Juana Cubillos y Cecilia Ramos (talleres y visitas a padres), y Martha Elena Bermúdez, Melisa Castellanos y Ana María Nieto (grupos heterogéneos).
- 2** Todos los principios, excepto los últimos dos, fueron usados en el análisis de todas las actividades implementadas.
- 3** Lo cual se ensayó por medio del correo electrónico, pero nunca se obtuvo respuesta.



Referencias

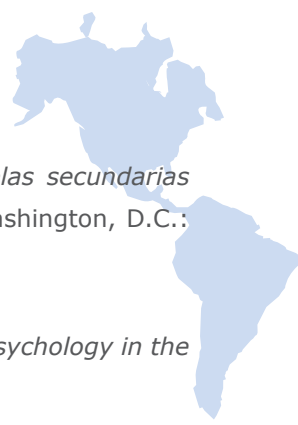
- Ascione, F.R. (2005). *Children and animals: Exploring the roots of kindness and cruelty*. West Lafayette, Indiana: Purdue University Press.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 193-209.
- Bojunga, L. (1996). *Angélica*. Bogotá: Norma.
- Bustamante, A. (2007). *Cómo frenar el proceso de desentendimiento moral: Intervención en adolescentes*. Propuesta de Tesis de Maestría en Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes. Documento sin publicar.
- Cepeda, A. & Chau, E. (2006). The inverse relationship between empathy and aggression of children: Conceptual and methodological precisions. En: K. Österman & K. Björkqvist (Eds.). *Contemporary research on aggression. Proceedings of the XVI World Meeting of the International Society for Research on Aggression*, Santorini, Greece, 2004. Åbo, Finland: Åbo Akademi University.
- Chau, 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.
- Chau, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Chau, E. (2004). Introducción: Aproximación integral a la formación ciudadana. En: E. Chau, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Chau, E. (2005). El programa de prevención de Montreal: Lecciones para Colombia. *Revista de Estudios Sociales*, 21, 11-25.
- Chau, E. (2007). Aulas en Paz: A multi-component program for the promotion of peaceful relationships and citizenship competencies. *Conflict Resolution Quarterly*, 25, 79-86.
- Chau, E., Arboleda, J. & Rincón, C. (en revisión). Community violence and reactive and proactive aggression: The mediating role of cognitive and emotional variables. *Aggressive Behavior*...
- Chau, E., Arboleda, J., Jiménez, M., Kanayet, F., Rodríguez, G.I., Torrente, C. & Velásquez, A.M. (2006). *Competencias ciudadanas para la convivencia y la prevención de la violencia: Informe final técnico*. Bogotá: Colciencias.
- Chau, E., Lleras, J. & Velásquez, A.M. (Eds.) (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.



- Chaux, E. & Velásquez, A.M. (en prensa). Peace education in Colombia: The promise of citizenship competencies. In: V. Bouvier (Ed.). *Peace initiatives in Colombia*. Washington, D.C.: United States Institute of Peace.
- Conduct Problems Prevention Research Group (1999). Initial Impact of the Fast Track Prevention Trial for Conduct Problems: II. The High-Risk Sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 67, 5 631-647.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action*. Washington, D.C.: Interamerican Development Bank.
- Cubillos, J. (2006). *Talleres para padres de niños/as agresivos/as: Una evaluación pedagógica*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Denham, S.A. & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. New York: Kluwer/Plenum.
- Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Eisenberg, N., Guthrie, I., Cumberland, A., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Zhou, Q., & Carlo, G. (2002). Prosocial development in early adulthood: A longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 993-1006.
- Feshbach, N.D. (1992). Empatía parental y ajuste/desajuste infantil. En N. Eisenberg & J. Strayer (Eds.) *La empatía y su desarrollo* (pp. 299-320). Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A. (Obra original publicada en 1987).
- Feshbach, N.D., Feshbach, S., Favre, M., & Ballard-Campbell, M. (1983). *Learning to care: Classroom activities for social and affective development*. United States of America: Scott, Foresman and Company.
- Guerra, N.G. y Slaby, R.G. (1990). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 2. Intervention. *Developmental Psychology*, 26, 269-277.
- Hernández, L.A. (2005). *Rol de terceros pares en el matoneo escolar*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Hoffman, M.L. (2002). *Desarrollo moral y empatía: Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona: Ideas Books.
- Huesmann, L. R. & Guerra, N. (1997). Children's normative beliefs about aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 72, 2, 408-419.
- ICFES (2003). Prueba SABER de Competencias Ciudadanas 2003. En: www.mineducacion.gov.co/saber
- Kohn, A. (1997). How not to teach values: A critical view at character education. *Phi Delta Kappan*, 78 (6), 429-439.



- Kreidler, W. (1997) *Conflict resolution in the middle school: a curriculum and teacher's guide*. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility
- Lange, A. & Jakubowski, P. (1980) *Responsible assertive behavior: cognitive, behavioural procedures for trainers*. Champaign: Research Press
- Lieber, C.M. (1998) *Conflict resolution in the high school: A curriculum and teacher's guide*. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility
- McAlister, A., Ama, E., Barroso, C., Peters, R. & Kelder, S. (2000). Promoting tolerance and moral engagement through peer modeling. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 6, 363-373.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004a). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para al ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2004b). *Quince experiencias para aprender ciudadanía... y una más*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Fundación Empresarios por la Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Portafolio de programas e iniciativas en competencias ciudadanas*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.
- Nöstlinger, C. (2001). *Ana está furiosa*. Editorial SM, Colección Barco Vapor.
- Ossa, M. (2004). Juegos de roles. En: E. Chaux, J. Lleras & A.M. Velásquez (Eds.) *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas* (pp. 53-58). Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.
- Parra, A. (2005). *La relación entre la exposición a la violencia comunitaria y a violencia severa y roles en intimidación escolar: variables mediadoras y moderadoras*. Tesis de Maestría no publicada. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ramos, C. (2007). *Programa integral para la prevención y manejo de la agresión en los/as niños/as de segundo grado del Colegio La Giralda*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Ramos, C., Nieto, A.M. & Chaux, E. (2007). Aulas en Paz: Resultados preliminares de un programa multi-componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1, 36-56.



- Reimers, F. & Villegas-Reimers, E. (2005). *Educación para la ciudadanía democrática en escuelas secundarias de América Latina*. Paper prepared for the Regional Dialogue about Education meeting. Washington, D.C.: Interamerican Development Bank.
- Robin, A. (1976). The Turtle Technique: An extended case study of self-control in the classroom. *Psychology in the Schools, 13*, 449-453.
- Ruiz-Silva, A. & Chau, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.
- Salmivalli C, Lagerspetz K, Björkqvist K, Österman K, Kaukiainen A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Slaby, R.G. y Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology, 24*, 580-588.
- Tremblay, R.E., Pagani, L., Mâsse, L.C., Pagani, F. & Pihl, R.O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting & Clinical Psychology, 63*, 560-568.
- Torrente, C.E. & Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional. *Documento CESO #15*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Velásquez, A. (2005) *Desarrollo de la asertividad: comparación entre dos intervenciones pedagógicas*. Tesis (Magíster en Educación). Bogotá: Universidad de los Andes.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yeates, K.O., Schultz, L.H. & Selman, R.L. (1991). The development of interpersonal negotiation strategies in thought and action: A social-cognitive link to behavioral adjustment and social status. *Merrill-Palmer Quarterly, 37*, 369-405.
- Zuluaga, N. (2006). *Intervención exploratoria para el desarrollo de competencias emocionales relacionadas con la resolución de conflictos*. Tesis de grado para optar al título de Psicología. Bogotá: Universidad de los Andes.