

El papel de los facilitadores en la implementación de los “Espacios para Crecer”: evaluación formativa del programa con menores trabajadores “Educame Primero, Colombia”*

The Role of Facilitators in Implementation of “Espacios para Crecer”: Formative Evaluation of the Program with Young Workers “Educame Primero, Colombia”

Recibido: mayo 14 de 2012 | Revisado: abril 20 de 2013 | Aceptado: abril 20 de 2013

DANIEL HOLGADO RAMOS **

ISIDRO MAYA JARIEGO ***

IGNACIO RAMOS VIDAL ****

Universidad de Sevilla, España

JORGE PALACIO SAÑUDO *****

Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia

doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-4.pfie

Para citar este artículo: Holgado, D., Maya, I., Ramos, I., & Palacio, J. (2014). El papel de los facilitadores en la implementación de los “Espacios para Crecer”: evaluación formativa del programa con menores trabajadores “Educame Primero, Colombia”. *Universitas Psychologica*, 13(4), xx-xx. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UPSY13-4.pfie>

* Agradecimientos

** Investigador Laboratorio de Redes Personales y Comunidades. Departamento de Psicología Social. Correo electrónico: daniel.holgado@gmail.com

*** Profesor Titular del Departamento de Psicología Social. Laboratorio de Redes Personales y Comunidades. Correo electrónico: isidromj@us.es

**** Investigador del Laboratorio de Redes Personales y Comunidades. Departamento de Psicología Social. Correo electrónico: ignacioramosvidal@hotmail.com

***** Investigador del Grupo de Investigaciones en Desarrollo Humano. Profesor adjunto del Departamento de Psicología. Correo electrónico: jpalacio@uninorte.edu.co

RESUMEN

Se describe la evaluación formativa de un programa de intervención educativa con menores trabajadores en Barranquilla (Colombia). Un equipo internacional de evaluadores realizó entrevistas cualitativas a una selección de facilitadores ($n = 8$), familias de los participantes ($n = 38$) y profesores de los centros educativos, en los que se implementó el programa ($n = 40$). Las entrevistas se centraron en el proceso de implementación y analizaron el papel de los facilitadores que aplicaban el programa y desarrollaron estrategias de mediación comunitaria. Los resultados muestran la conexión entre los procesos de implicación comunitaria y la efectividad de la intervención. Los facilitadores hicieron de puente entre el programa y los contextos organizativo y comunitario. En el proceso de implementación, el papel de los facilitadores consistió en (a) ajustar el programa a las particularidades y dificultades del contexto, (b) el intercambio de buenas prácticas y (c) la mediación con el profesorado y las familias implicadas. Mientras que el papel de mediación y ajuste comunitario de los facilitadores estaba previsto en el diseño, la formación de un grupo informal entre los aplicadores más activos terminó afectando a los componentes centrales del programa. Paradójicamente, dicha dinámica mejoró la implementación y los resultados. En ese contexto, se discuten las lecciones aprendidas en la prevención del trabajo infantil.

Palabras clave

facilitadores; implementación; efectividad; evaluación formativa; mediación; trabajo infantil; Colombia

ABSTRACT

The article describes the formative evaluation of an educational intervention program with working children in Barranquilla (Colombia). An international team of evaluators conducted qualitative interviews with a sample of facilitators ($n = 8$), families of participants ($n = 38$) and teachers of schools where the program was implemented ($n = 40$). The interviews focused on the implementation process and discussed the role of facilitators, which administered the program and develop strategies for community mediation. The results show the connection between the processes of community in-

volevement and the effectiveness of the intervention. The facilitators connect the program with the organizational and community contexts. In the implementation process, the role of facilitators consisted on (a) to adjust the program to the peculiarities and difficulties of the context, (b) to exchange good practices, and (c) to mediate with teachers and families involved. While the role of mediation and community adjustment of the facilitators were planned in the design, the formation of an informal group among the most active applicators affects to the central components of the program. Paradoxically, this dynamic improved the implementation and outcomes. In this context we discuss the lessons learned in the prevention of child labor.

Keywords

Facilitators; implementation; effectiveness; formative evaluation; mediation; child labor; Colombia

Introducción

El trabajo infantil está ampliamente extendido en la mayoría de los países en vías de desarrollo. Según estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2010), existen alrededor de 215 millones de niños y jóvenes que ejercen algún tipo de actividad laboral en el mundo. En el caso de América Latina y el Caribe, la misma organización calcula que el 17 % de los niños entre 5 y 14 años están económicamente activos en diferentes sectores productivos. En general, se ha observado una disminución en la incidencia del trabajo infantil a nivel mundial, por ejemplo, en Colombia se pasó de 1.409.777 niños y adolescentes en el mercado laboral en el 2001 hasta llegar a 786.567 en el 2007, según datos del DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística, 2008). Sin embargo, se sigue tratando de un problema a gran escala que genera un impacto negativo a diferentes niveles, tanto en el niño como en su contexto familiar, educativo y social.

Las causas del trabajo infantil pueden ser (a) los recursos relacionados con los ingresos familiares, el trabajo o la educación de los padres, (b) las características estructurales que van desde el número de hermanos o miembros en la familia hasta la disponibilidad de recursos educativos o el nivel de urbanización del contexto y (c) la cultura, relacionada con los valores y normas existentes hacia el trabajo infantil (Romero et al., 2012; Webbink, Smits, & de Jong, 2011).

Por otro lado, el trabajo infantil genera consecuencias negativas en distintos aspectos del desarrollo afectivo, social, cognitivo y educativo del niño, comprometiendo de este modo dicho desarrollo en su etapa adolescente y adulta. Aunque los resultados y estudios relacionados con este impacto distan mucho de ser homogéneos, queda claro que las consecuencias negativas abarcan desde problemas de socialización (Omokhodion, Omokhodion, & Odusote, 2006), deterioro del desempeño académico (Holgado et al., 2012), afectación del bienestar y la salud mental (Amar et al., 2008), disminución de oportunidades laborales y sociales en la etapa adulta (Beegle, Dehejia, Gatti, & Krutikova, 2007; Emerson & Portela, 2003; Seebens & Wobst, 2003) e impacto en la salud física (O'Donnell, van Doorslaer, & Rosati 2002).

La intervención en el trabajo infantil

Para intervenir en el trabajo infantil se han propuesto estrategias y programas que abarcan todos los ámbitos de intervención que se consideran causas directas o indirectas de su aparición o mantenimiento. Edmonds (2007) apunta las principales estrategias que se han aplicado en los últimos años en este ámbito, distinguiendo (a) *campañas de información y sensibilización*, centradas en programas generales y, en ocasiones, estrategias de movilización comunitaria, (b) *políticas de restricción y prohibición* del trabajo infantil junto al establecimiento de normativas laborales, como las proporcionadas por organismos internacionales como la OIT, (c) *programas de ingresos alternativos y condicionales* a familias con niños trabajadores, basados en las causas socioeconómicas del trabajo infantil y (d) *programas que inciden en el contexto educativo*, que van desde hacer compatible el acceso a la educación con la actividad laboral desarrollada hasta el amortiguamiento de los efectos negativos del trabajo en el desempeño académico del niño. Dentro de las áreas mencionadas, es quizá el ámbito educativo donde más estrategias y programas se han desarrollado, más allá de las políticas sociales y de desarrollo destinadas a la mejora de las condiciones socioeconómicas y macrosociales (Grootaert & Kanbur, 1995).

Una experiencia de acción educativa es el Programa de Erradicación del Trabajo Infantil “Edúcame Primero, Colombia” (Romero et al., 2012). El presente estudio plantea una evaluación de los tres años de implementación del componente educativo del programa a través de la obtención de información cualitativa de diversos participantes, llevado a cabo por un equipo de investigadores de la Universidad del Norte en Colombia y la Universidad de Sevilla en España. A continuación, se describen los antecedentes en otros contextos y las características de la aplicación y la cobertura de este programa.

El programa “Edúcame Primero, Colombia”: los programas basados en la evidencia y la implicación comunitaria como estrategias de intervención.

Antecedentes y fundamentos del programa

Durante los años 2004 a 2008, se impulsó desde el Departamento de Trabajo de Estados Unidos, una iniciativa denominada “Primero Aprendo” en Centroamérica (Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua). El programa incluía actividades de colaboración con gobiernos locales, organizaciones no gubernamentales y familias (Devtech, 2007). En esta iniciativa, se seleccionó un conjunto de 20 estrategias educativas que habían demostrado su efectividad en otros contextos. A través de su implementación y evaluación en los países mencionados, se eligieron 14 prácticas que demostraron resultados positivos en la intervención en trabajo infantil, con las que se elaboró una guía de buenas prácticas de intervención educativa en este ámbito (Primero Aprendo, 2008).

Una de las prácticas validadas a través de estas experiencias piloto fue la estrategia educativa de “Espacios para Crecer” (EpC). Esta se incluyó en sendos programas contra el trabajo infantil aplicados en República Dominicana. Junto a la estrategia de los EpC, se incluyeron actividades de formación del profesorado y del personal directivo de los centros escolares en la metodología del programa. También se aplicaron programas de formación

vocacional a adolescentes entre 13 y 17 años, denominados “Espacios para Emprender” (EpE), para facilitar un acceso adecuado al mercado laboral, una vez finalizada su educación básica.

El programa “Edúcame Primero, Colombia” surge a raíz de estas iniciativas aplicadas en República Dominicana con la participación del Ministerio de la Protección Social de Colombia y de organizaciones locales. El objetivo era intervenir en zonas del territorio colombiano con una elevada presencia de trabajo infantil, durante los años 2008, 2009 y 2010.

En dicha intervención, se utilizaron los mismos contenidos de los programas aplicados en República Dominicana (EpC y EpE). Como hemos mencionado, la evaluación formativa del programa se centró en el componente educativo. Los EpC se ubicaban bien en el propio centro educativo o en centros comunitarios, ofreciendo en cada caso el acceso y la colaboración tanto de la comunidad educativa como comunitaria (profesores, profesionales, líderes comunitarios, familias). Se trataba de implicar a estos actores clave para facilitar el sentido de pertenencia y apropiación de los objetivos, la sostenibilidad del programa y la participación en su implementación. Estos espacios se articulaban en torno a la metodología “Quantum Learning” que ha demostrado su efectividad en diferentes contextos educativos (Benn, 2003). Su objetivo es crear espacios de aprendizaje seguros, divertidos, comprometedores y significativos para los niños y jóvenes, estimulando en todo momento la percepción y el aprendizaje a través de actividades atractivas.

La aplicación y la dinamización de los EpC fue llevada a cabo por facilitadores. Este rol fue desempeñado por personas capacitadas para la docencia y la formación con niños y jóvenes, conocedores de los entornos comunitarios en los que se iban a implementar los espacios del programa. Además, solían tener una alta sensibilización social, así como destrezas y habilidades de movilización comunitaria, capacidad de liderazgo y vocación de servicio a la comunidad. Los facilitadores seleccionados recibieron formación en la metodología del programa y en estrategias de evaluación y seguimiento de las actividades.

La implementación del programa “Edúcame Primero, Colombia”

Durante los tres años de duración del proyecto, se implementó un total de 370 EpC en diversas áreas geográficas de Colombia, con la participación de un promedio de 25 a 30 niños por cada espacio (Tabla 1). A lo largo de los tres años de duración del proyecto, se atendió a un total de 9.582 niños en los EpC implementados.

El presente estudio se centró en la evaluación de los EpC implementados por la Fundación Universidad del Norte en los Departamentos del Atlántico y Magdalena, durante los tres años de duración del programa. En este caso, se implantaron 41 EpC, donde se atendió a un total de 1.399 niños. Los participantes pertenecían a los municipios de Barranquilla (85.1 %) y Soledad (12.7 %) en el Departamento del Atlántico y de Sitionuevo (2.3 %) en el Departamento del Magdalena.

Los centros educativos participantes fueron seleccionados intencionalmente en función de su ubicación geográfica. A cada colegio se le presentó la propuesta de intervención acompañada de un acuerdo verbal de cooperación, y aquellos que dis-

ponían de las condiciones materiales favorables y demostraron un interés en la propuesta fueron los que finalmente se seleccionaron.

La edad media de los participantes fue de 9.31 años ($DE = 2.05$), con un rango que iba desde los 5 a los 16 años. La mayor parte cursaba estudios de básica primaria (76.6 %) y en menor medida básica media y secundaria (6.9 %). El resto cursaba estudios de preescolar (13.9 %). Un 73.2 % había participado la semana anterior en tareas del hogar, dedicando un total de 5.57 horas de media ($DE = 5.19$), mientras que un 28.7 % había realizado algún tipo de trabajo remunerado, con una media de 12.43 horas semanales ($DE = 8.82$).

Durante los tres años de aplicación del programa por parte de la Fundación Universidad del Norte, participó un total de 19 facilitadores. En el año 2008, se contó con 8 facilitadores que atendieron a un total de 322 niños en los 10 EpC implementados. Durante el año 2009, se aumentó a 12 facilitadores que trabajaron con 568 niños en 16 EpC. Finalmente, durante el año 2010 participaron 12 facilitadores, atendiendo a un total de 509 niños en 15 EpC.

TABLA 1
Distribución de los EpC en el programa “Edúcame Primero, Colombia”

Área Geográfica	Entidades encargadas	2008	2009	2010	TOTAL
Bogotá	ACJ Bogotá CAC-Bosa Fundación Renacer Corpoeducación	34	41	35	110
Samacá	CAC	0	8	12	20
Cartagena	Fundación Renacer Fundación “Volver a la Gente” Fundación Mamonal	36	45	26	107
Atlántico y Magdalena	Fundación Universidad del Norte	10	16	15	41
Santa Marta	Fundación para el Desarrollo del Niño, la Familia y la Comunidad	7	9	8	24
Santander	Fundación “El Camino”	12	28	20	60
Cali	Cedecur “Fe y Alegría”	0	8	0	8
TOTAL		99	155	116	370

Fuente: Datos extraídos de Partners of the Americas, Devtech, Mercy Corps y CINDE (2011).

El programa “Edúcame Primero, Colombia” como práctica basada en la evidencia

El programa “Edúcame Primero, Colombia” es un ejemplo de lo que, en la literatura sobre implementación de programas, se han denominado programas basados en la evidencia. Un programa basado en la evidencia es aquel en el que (a) su evaluación ha puesto de manifiesto la efectividad de la intervención en un determinado contexto, (b) los resultados se deben al programa en sí mismo, antes que a otras variables o factores, (c) se ha llevado a cabo una revisión y monitorización adecuada durante su implementación y (d) han participado agencias u organizaciones, además de entidades vinculadas a la investigación (Seibel, 2011).

En el caso del programa “Edúcame Primero, Colombia”, tras la constatación de la existencia de un problema relacionado con el impacto del trabajo infantil en diversos ámbitos del desarrollo del niño, en las dinámicas familiares y educativas y en factores socioeconómicos y culturales, se recopilaban experiencias y prácticas previas de calidad que habían demostrado su efectividad en otros contextos. Estas prácticas fueron aplicadas mediante una experiencia piloto en diversos países de América Central. Mediante un seguimiento y evaluación exhaustivos, se identificaron aquellas que mostraron mejores resultados en la intervención educativa con niños y jóvenes trabajadores. Una de estas estrategias, los EpC, fue seleccionada como una de las actividades de un programa sistematizado de intervención en República Dominicana. Finalmente, los buenos resultados iniciales de este programa, llevaron a su replicación en el contexto colombiano, adaptándolos a las características sociales y culturales de este país. Todo ello contó con la colaboración de agencias y organizaciones locales e internacionales que participaron en la definición, el diseño y la implementación de las diferentes iniciativas.

Un elemento fundamental de los programas basados en la evidencia es la necesidad de contar con una evaluación rigurosa que dé cuenta de la efectividad de determinadas prácticas y que permita constatar su utilidad en ámbitos de intervención como la salud mental juvenil (Weisz, Sandler, Durlak,

& Anton, 2005), el abuso de menores (Ferguson & Mullen, 1999), la violencia juvenil (Seave, 2011), la prevención del SIDA (Freundenberg & Zimmerman, 1995) o la intervención en familias sin hogar (Seibel, 2011). De esta forma, es posible contar con programas efectivos, adecuadamente evaluados y con un alto grado de fiabilidad. Aplicar de forma sistematizada la evaluación a la intervención en un área concreta de necesidad, permite contar con una colección de prácticas basadas en la evidencia de sus resultados y permite adaptar o diseñar programas en otros contextos en el futuro (Greenwood, 2010; Maya, García, & Santolaya, 2006).

Por otro lado, en la consideración y la selección del programa que se va a implementar, es necesario contar con el ajuste entre el propio programa y los contextos organizativo y comunitario en los que tiene lugar la intervención (Fixen, Blase, & Van Dyke, 2011). La implicación de los agentes comunitarios en este proceso de validación, selección e implementación de los programas de intervención es fundamental para asegurar la efectividad del programa.

La implicación comunitaria en la efectividad de las intervenciones

Además de tener evidencia clara de la efectividad de la intervención, resulta relevante la capacidad y la preparación de las organizaciones de la comunidad para planificar, implementar y evaluar estos programas tratando de implicar al mayor número posible de actores comunitarios (Brown, Goslin, & Feinberg, 2012; Fagans, Hawkins, & Catalano, 2011; Morrisey et al., 1997). La movilización comunitaria promueve la percepción de control de la comunidad sobre los problemas sociales y las estrategias de intervención (Watson-Thompson, Fawcett, & Schultz, 2008). De hecho, Guerra y Backer (2003), en la revisión de un conjunto de casos de intervención, identificaron la colaboración comunitaria en la planificación de las iniciativas como una de las claves en la efectividad de la prevención de la violencia juvenil.

El tipo y la profundidad de esta implicación dependen de las características y las condiciones de la

propia comunidad y también de las condiciones de planificación e implementación de los programas (Miao, Umemoto, Gonda, & Hishinuma, 2011). Por ejemplo, para Foster-Fishman, Cantillon, Pierce y Van Egeren (2007), la existencia y la intensidad de la implicación activa de la comunidad no depende tanto de variables sociodemográficas de la población como, en general, de factores relacionados con la percepción de la capacidad y la preparación comunitaria para el cambio (Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting, & Swanson, 2000) entre otros aspectos.

Retos y barreras para la implicación comunitaria

La implementación de las prácticas y programas basadas en la evidencia debe contar con los actores locales (centros educativos, líderes y actores clave, servicios sociales y sanitarios, etcétera) ya que de otro modo, las posibilidades de obtener resultados positivos se reducen drásticamente (Backer & Guerra, 2011).

Sin embargo, conseguir la implicación de la comunidad y los agentes sociales en la implementación de una iniciativa puede encontrarse con barreras y dificultades. Por ejemplo, como veremos en el caso del programa “Edúcame Primero, Colombia”, es habitual que los programas e iniciativas de intervención se implementen en contextos con problemas (delincuencia, drogadicción, etc.) o con malas condiciones socioeconómicas, además de deterioro urbano y existencia de barreras arquitectónicas. En estos contextos, puede ser más difícil conseguir una adecuada implicación de la comunidad en la toma de decisiones sobre el programa (Perkins, Florin, Rich, Wandersman, & Chavis, 1990). Esto se ve agravado en el caso de que la misma comunidad tenga una historia previa de intervenciones fallidas, con falta de continuidad y donde no se haya planteado la participación y la movilización como un objetivo de intervención. Finalmente, la prestación de servicios sin solicitar compromiso alguno de colaboración puede llevar a la habituación de la comunidad a este tipo de iniciativas, más que a

aquellas que requieran de la adopción de una posición activa ante los problemas sociales (Holgado & Maya, 2012a, 2012b).

En esta línea, Miao et al. (2011) distinguen cinco factores esenciales para facilitar la implicación comunitaria en la implementación de programas de prevención de la violencia juvenil. Para estos autores, es necesario contar con (a) una *visión compartida* de los problemas sociales y sus posibles soluciones que se puedan implementar, lo que puede tener un efecto catalizador de la participación social (Chavis & Wandersman, 1990; Maya, 2004). Además, (b) se necesitará crear un *espacio seguro e inclusivo* que permita la implicación en la planificación, la implementación y la evaluación del programa. En tercer lugar, (c) es necesario fomentar la *colaboración y la cooperación*, construyendo un sentido de eficacia colectiva (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997) hacia los resultados a corto plazo y planteando estrategias a medio y largo plazo. También (d) debe existir un *liderazgo comunitario* claro, y la *asistencia técnica* necesaria (Chinman et al., 2005) para mantener el crecimiento y la difusión de los resultados del programa. Finalmente, (e) hay que fomentar un *contexto de aprendizaje* de las lecciones aprendidas de la evaluación formativa y la reflexión continua acerca del programa.

A continuación, se describen los resultados de la evaluación formativa realizada en el contexto del programa “Edúcame Primero, Colombia”. Utilizando las dimensiones de Miao et al. (2011), se revisan ejemplos concretos de la participación de facilitadores y familias en el proceso de implantación del programa.

La evaluación formativa del programa “Edúcame Primero, Colombia”

Metodología

La evaluación del programa se realizó una vez finalizada la implementación del mismo. Ello obligó al equipo de investigación a realizar una recolección de datos de forma retrospectiva, ya que no fue posible hacer el seguimiento del programa durante dicha implementación. En este sentido, se decidió

otorgar un peso importante a la información cualitativa aportada por los distintos actores implicados en el programa. Pese a las limitaciones de validez interna de la evaluación retrospectiva, este enfoque también resulta útil en la toma de decisiones (Roos, 1975). La información cualitativa se contrastó con datos secundarios de cobertura e implementación del programa, así como la evaluación de las competencias de los facilitadores. También se examinaron las calificaciones de los participantes en la edición de 2009 en Barranquilla, junto con el informe de resultados del programa a nivel nacional.

Esta información nos permitió profundizar en los procesos desarrollados durante la implementación, relacionándolos con el propio contexto de intervención. La información aportada en este caso por las familias, los aplicadores y los agentes educativos facilitó la identificación precisa de las fortalezas y debilidades del programa, a la vez que nos permitió reconstruir cómo fue dicho proceso de implementación.

La utilización de informantes clave es una estrategia que ha demostrado su efectividad en el diagnóstico del contexto comunitario y la evaluación de programas (Holgado & Maya, 2012a; Slater et al., 2005; Wiener, Wiley, Huelsman, & Higelmann, 1994). Un informante clave es una persona que conoce en profundidad la cuestión por la que se le pregunta, sin necesidad de ser un líder comunitario o un miembro influyente de la comunidad (Edwards et al., 2000; Marshall, 1996). Para este último autor, la técnica de los informantes clave permite obtener información exhaustiva y de calidad sobre el contexto evaluado en un corto espacio de tiempo y con un ahorro de costes significativo.

En el caso de la evaluación cualitativa del programa “Educame Primero, Colombia”, de los 42 EpC aplicados por la Fundación Universidad del Norte se entrevistaron y se realizaron diversos grupos de discusión con 8 de los facilitadores que participaron en la aplicación del programa, con 40 profesores de los centros educativos en los que se implementaron los espacios y con 38 familias cuyos hijos participaron en alguno de los espacios, durante los tres años de aplicación de los mismos.

En cuanto a los facilitadores, se realizó una entrevista individual en la que se recogió información acerca de su participación en el programa, las características del contexto educativo y comunitario de intervención, las estrategias de implicación comunitaria y de mejora del programa puestas en marcha y los resultados percibidos de la aplicación. Igualmente, se organizó un grupo de discusión en el que se profundizó en los temas incluidos en las entrevistas individuales.

Con las familias, se aplicó igualmente una entrevista semiestructurada a uno de sus miembros (generalmente la madre), en la que se recogía la experiencia de la participación del niño en el programa, la percepción del contexto comunitario (apoyo social, sentido de comunidad y características físicas y sociales del entorno), la relación y la implicación de la familia en la educación del niño y la relación de los progenitores con los facilitadores y profesionales vinculados al programa.

Finalmente, en el caso del profesorado, se realizó una breve encuesta para conocer las percepciones y las representaciones acerca del trabajo infantil desde el sistema educativo, la conciencia acerca del problema del trabajo infantil, la metodología didáctica utilizada con los alumnos y el conocimiento acerca del programa y su implementación en el centro educativo.

En todos los casos, la elección de los participantes en las entrevistas se basó en su papel de informantes clave. Para la selección de los facilitadores se contó con el criterio de la Fundación Universidad del Norte en cuanto a su desempeño y su participación en la implementación del programa. En el caso de las familias y profesores, se preguntó a los mismos facilitadores por aquellos que podrían aportar información acerca del programa y su implementación.

A continuación, se presentan los resultados cualitativos encontrados en estas entrevistas con facilitadores, profesores y familias. Para ello, se revisa el contexto de intervención, la percepción del problema y el programa implementado, las iniciativas de colaboración y participación identificadas, el liderazgo dentro del programa y la aplicación de estrategias de mejora de la implementación.

Resultados

El contexto comunitario y educativo de intervención

En general los participantes del programa provenían de zonas deterioradas, con malas condiciones socioeconómicas, escasa cobertura de servicios públicos y un deterioro evidente del espacio urbano y social del barrio. Las condiciones de salubridad eran deficientes y existían problemas de hacinamiento en viviendas de mala calidad. Era frecuente la presencia de barreras arquitectónicas y de un deterioro significativo de las infraestructuras en el barrio.

Con frecuencia, los niños participantes pertenecían a familias desestructuradas, con la ausencia habitual de la figura paterna, bien por la dedicación al trabajo intensivo o por el abandono del hogar familiar. En la vivienda solían convivir varios miembros de la familia extensa, lo que incrementaba las condiciones de hacinamiento mencionadas. Estas condiciones llevaban a la necesidad de colaborar tanto en tareas del hogar como en negocios familiares (tareas domésticas, cuidado de los hermanos o acompañamiento de los padres en el trabajo).

Debido a estas condiciones, los miembros de la familia informaban de dificultades para acompañar o facilitar al menor la permanencia en el sistema educativo o incluso la continuidad de la jornada escolar en el hogar, como la realización de tareas pendientes o encargos recibidos desde la escuela. En este contexto, el clima familiar no favorecía un desarrollo normalizado de las relaciones intrafamiliares ni la integración y la convivencia adecuada en el entorno comunitario. Por otro lado, el nivel educativo de los padres era bajo, hasta el punto de que la mayoría no había terminado los estudios básicos obligatorios. Con frecuencia, habían participado también en actividades laborales desde la infancia.

A todo ello se unía en algunos casos la presencia de familias desplazadas por la violencia política, hecho que dificultaba su integración en el barrio y la obtención de recursos de apoyo adecuados. Estos recursos se limitaban a necesidades puntuales y en general había entre las familias un escaso sentido de pertenencia e identificación con la zona de re-

sidencia, debido en parte a la heterogeneidad de la procedencia y a la eventualidad de la ubicación en la zona de muchos de sus miembros. Las malas condiciones y el deterioro físico y socioeconómico del barrio no favorecían la creación de un clima de cohesión y participación social efectiva.

No obstante, en algunos casos, se informó de una evolución positiva reciente en algunas de las zonas de intervención del programa. Por ejemplo, una facilitadora apuntaba que en su zona de trabajo, había aumentado el número de inscripciones de los niños al centro escolar y que la zona había mejorado en líneas generales, sobre todo en cuanto a equipamiento urbano y servicios públicos. En la misma línea, otro facilitador mencionó una mejora en el control de las conductas delictivas y el consumo de drogas, sobre todo a raíz del aumento de visitas de los servicios de Bienestar Familiar que permitieron la presencia de servicios básicos para los niños y jóvenes de la zona (educación, vacunación, denuncias de abusos y maltrato, etc.).

Las características de los centros escolares eran, en parte, un reflejo del contexto comunitario en que se ubicaban. Aunque existía una mayor variabilidad, en general, los facilitadores apuntaban a una falta de implicación de los profesores de estos centros en el entorno comunitario, bajo conocimiento de los problemas sociales de la zona y baja formación y conciencia acerca del impacto del trabajo infantil. También se informó de la falta de recursos dentro del centro, hacinamiento en las aulas, falta de material escolar o deterioro evidente de las instalaciones. El absentismo escolar era muy elevado en la mayoría de los casos, con un escaso control efectivo por parte del centro. Además, el contacto con la familia del niño se restringía a reuniones puntuales para la entrega de calificaciones. En muy pocos casos existía una asociación de padres y madres de alumnos que se coordinara de forma adecuada con el profesorado del centro escolar.

Visión acerca del trabajo infantil e inclusión de actores en el programa

Los diferentes actores implicados en el programa (familias, profesorado y facilitadores) diferían en

aspectos fundamentales acerca de su percepción del trabajo infantil y su impacto en el desarrollo de los niños participantes. Estas diferencias explican en parte las dificultades surgidas en la implementación del programa.

Como profesionales, los facilitadores tenían una conciencia clara acerca de la magnitud y la presencia del problema en su entorno. Una vez asimilados los objetivos y elementos centrales del programa, eran conscientes de que la intervención que realizaban suponía una actuación efectiva frente a los efectos inmediatos del trabajo infantil en el contexto educativo. Para los facilitadores, los EpC constituían espacios seguros donde los niños trabajadores podían desarrollar actividades lúdicas y de aprendizaje paliativas de las dificultades que generaba la dedicación a actividades laborales de distinto tipo e intensidad, en determinados aspectos de su desarrollo. Sin embargo, en algunos casos sentían la necesidad de una actuación más integral y dirigida no solo a los aspectos educativos, sino también familiares, económicos o sociales que incidían en el mantenimiento del problema del trabajo infantil.

Esta perspectiva acerca del trabajo infantil chocaba con la imagen de las familias sobre la dedicación a actividades domésticas y laborales de sus hijos. Más allá de la percepción del impacto del trabajo en los menores, las familias tomaban la decisión de incorporarlos a estas actividades debido fundamentalmente a las condiciones económicas. En ocasiones, la aportación del niño a la familia, bien por la remuneración obtenida por el trabajo, por la ayuda en trabajos familiares o por la dedicación a actividades domésticas, era muy importante. Ello dificultaba cualquier estrategia de intervención centrada solo en el contexto educativo, sin tener en cuenta otras actuaciones bien de sensibilización o de participación directa de la familia.

Por otro lado, el trabajo infantil era un tema sensible del que era difícil extraer información de las familias entrevistadas. En pocas ocasiones admitían que sus hijos se dedicaban a actividades laborales, bien porque no consideraban como tales las labores realizadas por los hijos o bien por miedo a reconocer una actividad que está considerada como ilegal por la legislación colombiana. Por ello, no

fue posible establecer un indicador fiable de casos en los que hubiera habido un cese o reducción de las actividades laborales desarrolladas por los niños incluidos en el EpC.

Como se ha mencionado, algunos de los niños tenían que dedicarse a tareas del hogar, entre las que se encontraba el cuidado de hermanos menores. Ello dificultaba que pudieran acudir al centro educativo tanto en la jornada escolar como a los EpC. Más allá de la dedicación a una actividad laboral, estas actividades eran vistas por la familia como una obligación del niño como miembro de la misma. Para solucionarlo, una de las facilitadoras organizó un espacio dentro del aula con actividades específicas para que los niños pudieran llevar a los EpC a los hermanos menores que tenían a su cuidado. Con ello se facilitaba la asistencia y además era posible proponer actividades para niños que por su edad estaban fuera del programa.

En cuanto al personal del centro escolar, era consciente de la presencia de trabajo infantil entre los alumnos. Igualmente, los profesores entendían los efectos negativos que el trabajo infantil generaba en la experiencia educativa del niño. No obstante, en pocas ocasiones se planteaban o tenían la capacidad para proponer estrategias de intervención a partir del propio contexto educativo. La sobrecarga de trabajo o la falta de recursos del centro educativo, impedían en muchos casos el planteamiento de actuaciones específicas en aquellos casos en los que detectaban situaciones de explotación o dedicación a trabajos de alto riesgo que afectaran al rendimiento o la asistencia del menor a la escuela.

En muchos casos, el centro escolar servía solo como contexto en el que se desarrollaba el EpC. Salvo excepciones, existía muy poca colaboración o implicación por parte del profesorado en las actividades desarrolladas por el programa. Los profesores percibían el programa como algo externo, desligado de la dinámica del centro y ajeno en ocasiones a las actividades educativas. La estrategia para garantizar el acceso del programa al centro era un acuerdo verbal de colaboración. Sin embargo, ello no garantizaba su apoyo explícito y la asimilación o la apropiación del programa. Por ello, el EpC se mantenía como una actividad autónoma e independiente

de la dinámica escolar. Incluso, en algunos casos, el programa se encontró con la oposición frontal de algunos profesores. Por ejemplo, una profesora manifestó al equipo de evaluación que los EpC no servían sino para distraer a los alumnos de las actividades académicas (puesto que los escuchaban reírse y cantar durante dichas jornadas) y suponían una pérdida de tiempo para los niños participantes, además de interrumpir el adecuado funcionamiento del centro educativo.

A todo esto se unía una cierta imagen negativa del niño trabajador dentro del contexto escolar. El niño que se suele dedicar a actividades laborales de cierta intensidad presenta cansancio, dificultades para mantener la atención, retraimiento social, problemas de autoestima y problemas de integración en el grupo de iguales (Amar et al., 2008). Ello, unido a la falta de sensibilización acerca de las causas y las consecuencias del trabajo infantil y la incapacidad de los agentes del sistema educativo para hacer frente a esta situación (sobre todo debido a la magnitud y complejidad del problema), hacía que en ocasiones se tendiera a marginar a los niños trabajadores. Además, estas consecuencias físicas y psicosociales hacían que se resintiera en ocasiones su experiencia en el centro escolar, lo que reducía su motivación por continuar con la actividad educativa.

Ante este contexto, los facilitadores aplicaron algunas estrategias dirigidas a mejorar la visión y la implicación de estos agentes. En este caso, estas estrategias puntuales y surgidas por iniciativa de los propios facilitadores, mejoraron la implementación y la participación en el programa. Por ejemplo, los facilitadores organizaban actividades centradas en sensibilizar a las familias acerca de la importancia de la educación para el niño e incorporarlos a la implementación del programa. En algunos casos se invitaba a padres y madres de niños participantes a las sesiones de los EpC e incluso los implicaba en las actividades desarrolladas por sus hijos. Para facilitar la asistencia, contrataba servicios de peluquería y esteticista para las madres. Con ello trataba de visibilizar el programa entre las familias y además, mejorar el clima familiar al involucrar a los padres en actividades lúdicas paralelas al desarrollo del EpC.

En otros casos, los niños participantes llevaban las manualidades que hacían durante las sesiones a casa. Incluso uno de los facilitadores diseñó camisetas con lemas en contra del trabajo infantil que regalaba a los padres y madres que asistían a las reuniones de información sobre el programa que organizaba. Finalmente, en un caso, se optó por difundir en un periódico local los objetivos del programa y la importancia de intervenir en el problema del trabajo infantil.

Aunque es cierto que no hubo una estrategia sistematizada de sensibilización e información clara sobre los objetivos del programa en el entorno comunitario, estas estrategias puntuales desarrolladas por los facilitadores, permitieron crear en algunos casos un clima de colaboración entre el programa, algunos grupos de familias y el centro educativo. Por ejemplo, algunos facilitadores hacían visitas frecuentes a las familias de los niños participantes para ofrecerles *feedback* sobre la participación de los hijos en el programa y su evolución. En estos casos, aumentó la visibilidad del programa y mejoró la continuidad de la intervención en otros contextos. Además, se informó de una mejora del clima en algunas familias. Algunos padres atribuían mejoras en el rendimiento académico o en la conducta de sus hijos a los efectos de la asistencia a los EpC. También informaron de una mejora en la integración de los niños en el centro escolar.

Colaboración y participación comunitaria

Las experiencias e iniciativas de participación y acción comunitaria no eran frecuentes en los contextos en los que se implementó el programa. En general, las características sociales y físicas de los contextos evaluados, no facilitaban la presencia de ejemplos de movilización social o participación activa en programas y actividades de intervención.

Como apuntan los facilitadores y las familias entrevistadas, la participación en el barrio se reducía casi siempre a actividades lúdicas (práctica de deportes, celebraciones de fiestas, etc.). Se trataba de actividades puntuales, no relacionadas con una conducta proactiva respecto a los servicios y programas desarrollados en el barrio. En algunos casos,

estas actividades lúdicas servían de canalización del malestar o la frustración ante las condiciones sociales en las que vivían las familias. Como mencionó una de las facilitadoras, “estas actividades llevaban muchas veces a peleas y enfrentamientos entre personas, fundamentalmente hombres que habían bebido demasiado”. La participación en actividades, foros y reuniones programadas por organizaciones y profesionales, se realizaba en función de las retribuciones recibidas. Se trataba de una actitud pasiva, con apenas participación por parte de la población, lo que dificultaba cualquier intervención en este sentido. Como se ha mencionado, los facilitadores tenían que recurrir a diversas estrategias a la hora de convocar a padres y miembros de la familia a sesiones de información y participación en el programa.

De todos modos, aunque no era frecuente, se dieron ejemplos de movilizaciones relacionadas con necesidades detectadas por miembros o líderes de la comunidad. Por ejemplo, en un caso concreto, una madre entrevistada explicó que ante una enfermedad grave de uno de los vecinos, y debido a la distancia del centro de salud más cercano y la escasez de recursos de esta persona, se organizaron turnos entre los vecinos más cercanos para trasladar al enfermo a las revisiones médicas diarias, en el medio de transporte que se pudiese permitir cada uno. Además, uno de los vecinos que llevaba más tiempo en el barrio (y que ejercía de líder comunitario en diversas situaciones) se encargó de recordar a los demás que los turnos se cumpliesen y ayudaba con algún apoyo económico si era necesario.

Otro ejemplo de participación y activismo comunitario es el que surgió en el municipio de Soledad. En esta zona, al no existir un centro educativo para los menores en uno de los barrios, los miembros de la comunidad crearon una fundación en la que se impartían clases a los menores de primaria. Esta fundación era dirigida por profesoras del barrio que trabajaban sin remuneración, solo recibían unos 5000 pesos (menos de 3 dólares) mensuales por cada alumno. A pesar de ello, el Gobierno local decidió disolver la fundación y asumir el control de la educación en la zona. Sin embargo, la movilización y colaboración entre los miembros de la comunidad consiguieron que

finalmente las autoridades dieran el permiso para la continuidad del centro.

La colaboración de otros agentes de la comunidad, bien fueran administraciones, asociaciones locales o profesionales de otros ámbitos, en la implementación del programa tampoco era frecuente. En algún caso, los facilitadores aplicaron estrategias para conseguir la colaboración de miembros de la comunidad en algunas de las actividades que llevaron a cabo en el marco del programa. Por ejemplo, una facilitadora decidió realizar actividades complementarias para aumentar la motivación de los alumnos que asistían al EpC, organizando visitas culturales y recreativas. Con la ayuda de los niños, se difundió por el barrio la necesidad de recaudar fondos para organizar y costear las actividades. Algunas madres y padres se organizaron para realizar rifas y además, dos comercios de la zona ofrecieron apoyo económico para el transporte y la comida de los niños.

Sin embargo, no existía ningún protocolo de colaboración previamente establecido con otros servicios y profesionales de la comunidad (como servicios sociales o sanitarios) que pudieran proporcionar apoyo y colaboración con otro tipo de intervenciones o recursos complementarios al componente educativo del programa. Aunque es cierto que en ocasiones se contaba con estos servicios para la derivación cuando era detectado algún problema en algún niño (abuso, maltrato o secuelas físicas derivadas del trabajo), estas actuaciones eran puntuales.

Liderazgo

La presencia de un liderazgo claro tanto en el entorno comunitario como en los programas sociales aplicados se relaciona en muchos casos con una mejora de la implementación y una apropiación de los programas por parte de los profesionales y participantes (Maya & Holgado, 2006). En el caso del programa “Edúcame Primero, Colombia” se pudieron observar algunos procesos de liderazgo y protagonismo de personas clave que permitieron la dinamización de la implementación del programa y la implicación de distintos actores en el mismo.

En ocasiones, se proponían estrategias innovadoras que mejoraban la aplicación del programa. Estos ejemplos ponen de manifiesto la importancia de contar con personas clave que aglutinen recursos personales y capacidades para movilizar a otros profesionales, mejorar el reclutamiento de los participantes y organizar los contenidos de los programas.

Este papel del liderazgo y de las figuras clave queda claro en algunos ejemplos aportados por los facilitadores. Es el caso de una de las facilitadoras: además de sus capacidades y habilidades para implementar el programa, se preocupaba por establecer un contacto continuado con otros facilitadores, organizando reuniones periódicas, en las que los profesionales ponían en común las estrategias que aplicaban y que consideraban de interés para el resto. Además, intercambiaban impresiones sobre las dificultades encontradas en la implementación de los EpC, lo que permitía que el resto de facilitadores anticipara estas dificultades en sus propios EpC además de poder aportar soluciones e incluso recursos para poder solventarlas. Estas reuniones se llevaban a cabo habitualmente cada dos semanas, a instancias de la facilitadora mencionada.

Esta misma facilitadora seguía además una estrategia de identificación de líderes comunitarios a la hora de contactar con las familias e identificar a los niños trabajadores susceptibles de participar en el EpC. En primer lugar, preguntaba a diversos miembros del barrio quién era la persona “más importante” o aquella que tenía un mejor conocimiento de la zona y a la que acudían las familias cuando tenían algún problema. Esta persona solía ser un sacerdote o pastor religioso o una persona que llevara viviendo mucho tiempo en el barrio y normalmente alguien que no tenía cargo público o institucional formalizado. Una vez identificada la persona o personas en concreto, se mantenía una reunión con ella, en la que se le explicaban los contenidos y objetivos de la intervención (incluso les entregaba un documento resumen del proyecto y las actividades que se planteaban) y la necesidad de contactar con las familias e identificar a los niños que pudieran participar en el programa. En un plazo determinado, se acordaba que esta persona entregara a la facilitadora un listado de familias además de

facilitar el contacto con las mismas. De este modo, utilizaba las labores de mediación de estas personas y conseguía llegar a la población objetivo.

El papel de los facilitadores ante el programa y su implementación

La implementación de programas se puede encontrar con dificultades derivadas del propio contexto de intervención y de su interacción con el diseño y la planificación del programa. Estas dificultades, que se pueden relacionar con el ajuste a las características del contexto, a la falta de flexibilidad de la intervención o a problemas no previstos inicialmente, aparecieron también en el caso del programa “Edúcame Primero, Colombia”. Contar en estos casos con actores clave que respondan ante estas dificultades con estrategias innovadoras permitiendo adaptar el programa, es fundamental para garantizar la efectividad de la implementación.

En ocasiones, los facilitadores se veían limitados por los propios contenidos del programa. Aunque se incluían en cada nivel a niños con un mismo nivel educativo, existían diferencias que hacían complicado un avance homogéneo por cada uno de los módulos. Las aportaciones del facilitador o la inclusión de actividades complementarias se veían dificultados por la presencia de materiales estandarizados sin posibilidades iniciales de adaptación. Como apunta una de las facilitadoras, en ocasiones el programa “se convertía en una *camisa de fuerza* y el programa no facilitaba la focalización de la atención en el niño en lugar de en los materiales”. En este caso, una de las grandes aportaciones para los entrevistados era la creación de un espacio lúdico y novedoso para el menor, más allá del contexto educativo normalizado. Sin embargo, evitar la rutina y la monotonía en los EpC se convertía muchas veces en una de las tareas centrales de los facilitadores.

Una de las cuestiones por las que los contenidos podían llegar a hacerse repetitivos y monótonos para el niño era la imposibilidad de que se pasara de un nivel al siguiente, en aquellos casos en los que se observara un avance significativo. El programa se basaba en una intervención única, de modo que el niño que ingresaba en uno de los niveles, una vez

finalizado, salía del programa, sin que en cursos o años posteriores tuviera oportunidad de ingresar en otro nivel superior. Esta estrategia permite aumentar la cobertura del programa y llegar a una mayor cantidad de población además de diferenciar de forma más clara los efectos inmediatos en función del nivel de intervención recibido. Sin embargo, no permite la continuidad y persistencia de la intervención, restringiendo esta a una “dosis única” que en ocasiones puede no ser suficiente.

Por otro lado, en algunos casos, requería desarrollar intervenciones complementarias a las actividades del programa, en función de necesidades detectadas durante su implementación (por ejemplo, dificultades específicas de aprendizaje, casos de abuso o maltrato o necesidad de plantear un taller de promoción de alimentación saludable, entre otros). Para los facilitadores, era necesaria una actuación global que incluyera el contexto familiar, comunitario, etc. Aunque el objetivo principal del programa era la creación de un espacio lúdico y educativo como reforzamiento de la jornada escolar, hubiera sido adecuado aprovechar la estructura y los recursos creados para proponer actividades de mejora del clima familiar o escolar, de concienciación acerca del trabajo infantil o de promoción de la salud, entre otras. Es decir, mantener los elementos centrales del programa y proponer una intervención en diferentes niveles y ámbitos comunitarios que ayudaran a continuar la intervención en otros contextos de desarrollo del niño. Sin embargo, en ocasiones los facilitadores no encontraban el apoyo necesario para contar con profesionales o recursos que permitieran la incorporación de algunas de estas actividades en el contexto del programa.

A veces era difícil mantener a los niños en los EpC en los que participaban. Eran frecuentes determinados periodos de ausencia en algunos casos, debido a las dificultades para llegar al centro en el que se desarrollaba el EpC, las condiciones climáticas, la falta de recursos, los cambios de residencia familiar y sobre todo a las actividades laborales y domésticas que ejercían muchos de los niños participantes. En este último caso, no existía ninguna intervención previa para favorecer la asistencia al EpC de los niños trabajadores, con lo que se dificultaba

el cumplimiento de los objetivos del programa. Se trataba, tal y como expusieron algunos facilitadores, de un círculo vicioso. El programa tenía como objetivo general prevenir y evitar la incorporación de menores al mundo laboral o de retirar a aquellos que ya lo ejercían. Pero la intervención se limitaba al ámbito educativo, a través del reforzamiento didáctico y la sensibilización acerca de la educación. La falta de una intervención integral hacía que en aquellos casos en los que los niños trabajaban, no pudieran asistir al programa de forma continuada por tener que desempeñar precisamente estas actividades laborales.

En estos casos, los facilitadores aplicaron estrategias puntuales para adaptar el programa a estas dificultades y lograr la implicación de diferentes agentes comunitarios. Además de los mencionados en otros apartados (constitución de un grupo de aprendizaje sobre el programa, identificación de líderes comunitarios, organización de actividades complementarias, etc.), existen ejemplos concretos de motivación de la permanencia de los niños en el programa e implicación de la familia y la escuela. Por ejemplo, una facilitadora ideó un plan de incentivos en función de los logros obtenidos por los alumnos. Al final de la semana, se les entregaba a los niños un regalo o detalle con lo que se trataba de reconocer dichos avances. Igualmente, otro facilitador incluyó a niños que habían participado en años anteriores en el EpC para que realizaran el papel de monitores y asistentes a los nuevos participantes. Por otro lado, en algunos casos se organizaron eventos de celebración de la finalización del EpC, en la que se invitaba a padres y profesores y se entregaban premios a aquellos niños que destacaran en algún aspecto durante el EpC. Finalmente, casi todos los facilitadores hacían un control exhaustivo de los niños fuera del programa, con asistencias periódicas a los hogares familiares, no solo en los casos en los que un niño dejaba de asistir, sino que se visitaba prácticamente a la totalidad de las familias. En estas visitas, el facilitador se interesaba por la situación general de la familia, se ofrecía a resolver problemas o trámites con otras organizaciones o servicios y ofrecía *feedback* acerca del niño y su situación en el EpC y en el centro educativo en general.

Como se ha mencionado, los facilitadores realizaban reuniones informales al margen de las sesiones de control y monitoreo establecidas por la Fundación Universidad del Norte. Estas sesiones de control, en opinión de algunos facilitadores eran excesivamente cortas (10-15 minutos) y en ocasiones se restringían a obtener información de la cobertura y supervisar la marcha del programa. Es cierto que se trataba de reuniones periódicas y que el contacto telefónico era permanente al margen de esta supervisión. Pero los facilitadores decidieron realizar reuniones informales en las que el objetivo fuera el intercambio de experiencias y la puesta en común de las dificultades en torno al programa. En cierto modo, los facilitadores se constituyeron en una comunidad de aprendizaje, lo que les permitió extraer ideas y conclusiones en torno a la mejora del programa y la propuesta de estrategias de mejora de la implementación.

Estrategias y cambios sugeridos en el diseño y la implementación del programa

Finalmente, se recogieron propuestas y buenas prácticas aportadas por los facilitadores, que, como actores clave del programa, podían contribuir con su perspectiva acerca de los cambios necesarios para la mejora de la efectividad y la continuidad del programa en el futuro en el mismo o en otros contextos. Como se ha visto a lo largo del análisis de la información recogida, el papel de los facilitadores fue fundamental para proponer estrategias que, aunque puntuales en algunos casos, servían para adaptar el programa a las características del contexto y lograr la implicación de otros agentes sociales como base para una intervención integral en el problema del trabajo infantil. En este caso, la evaluación formativa realizada mediante la entrevista a los participantes permitió destacar determinados elementos de la implementación y el diseño que podían ayudar a mejorar dicha efectividad.

Permanencia de los niños más de un año en el programa

Con ello se podría ofrecer alternativas específicas de abandono del trabajo infantil, sostenidas en el

tiempo y con un tiempo más prolongado de intervención, que en ocasiones es difícil de concentrar en un solo año. Es decir, se trata de prolongar la permanencia en el programa en aquellos casos en los que se considerara necesario. Además se podría plantear el paso de algunos niños de un nivel de EpC al siguiente, de modo que se adecuara la intervención recibida al crecimiento y la mejora de las capacidades y conocimientos del niño.

Dar una mayor libertad a los facilitadores a la hora de utilizar el material

Aun manteniendo los elementos centrales de los contenidos, podría ser interesante que estos contenidos se adapten al nivel mostrado por cada niño, a los aportes y la creatividad del facilitador para implementar cada unidad, etc. Se trataría de centrar la intervención en el niño en lugar de en los materiales. Una propuesta específica fue que los niños se pudieran llevar el material a casa, actividad que no estaba permitida por el alto riesgo de deterioro o pérdida del mismo.

Rediseñar el material utilizado en función de los resultados del EpC y de la experiencia previa de implementación

Aunque se realizó una adaptación de los materiales a la realidad colombiana, esta adaptación debería ser más específica, de acuerdo a las necesidades del grupo de niños atendidos en cada caso. Una de las facilitadoras apuntaba a la necesidad de contar con una mayor utilización de los aspectos lúdicos para el aprendizaje, incluso de más actividades de trabajo libre, en las que el menor pueda expresar su creatividad sin las restricciones de actividades cerradas y delimitadas. En algún caso, se expuso la necesidad de contar con actividades que implicaran la participación activa de la familia, bien asistiendo al EpC o ayudando al niño con las tareas en el hogar familiar.

Asesoramiento y participación de otros profesionales en la implementación del programa

Como médicos, abogados, psicólogos o trabajadores sociales, que permitieran una intervención integral

con el niño, las familias y la comunidad. Además, se podrían plantear intervenciones más específicas adecuadas a las particularidades de cada participante. La organización promotora del programa podría aportar la participación de profesionales y estudiantes de diferentes programas de la misma Universidad, que colaboraran en la implementación del programa.

Proponer estrategias sistematizadas y previas de difusión del programa y sus resultados

Por ejemplo, incrementar el contacto inicial con entidades implicadas en la educación de los niños como la Secretaría de Educación o el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. Se podrían realizar actividades previas de difusión del programa, planificando reuniones con otros agentes comunitarios y organizando encuentros previos con grupos de familias, que pudieran conocer el programa y proponer estrategias de coordinación y participación en el mismo. También sería necesario trabajar en la identificación previa de líderes comunitarios que pudieran colaborar activamente en la implementación del programa.

Realizar un adecuado plan de evaluación del programa

Los facilitadores percibieron cambios y mejoras en otros aspectos no relacionados directamente con el componente educativo. Por ejemplo, se percibió una mejora de la sensibilización de los padres hacia la educación de los hijos y el impacto negativo del trabajo infantil. Igualmente, observaron una mejora general del clima familiar y de la relación padres-hijos. Los niños mostraban además una menor incidencia de retraimiento y conductas agresivas en el entorno escolar y el entorno familiar. En este sentido, se veía necesaria una planificación adecuada de la evaluación tanto del proceso de implementación del programa como del impacto, teniendo en cuenta la diversidad de indicadores mencionados. Asimismo, esta misma monitorización del programa se debería ver acompañada por una adecuada comunicación de resultados y una estrategia de

intercambio activo de buenas prácticas e iniciativas eficaces de intervención entre los facilitadores.

Conclusiones

La evaluación formativa y la mejora de la efectividad del programa

“Educame Primero, Colombia” es un programa basado en la evidencia, que se ha mostrado efectivo en la prevención del trabajo infantil y sus consecuencias en diversos contextos educativos latinoamericanos (Holgado et al., 2014). Al haber pasado por un sistema exhaustivo de evaluación, constituye una estrategia efectiva de acción frente al problema que puede generalizarse a diferentes contextos (Mrazek & Haggerty, 1999). Tanto la recopilación de buenas prácticas como la evaluación comparada de diversos contextos y poblaciones garantizan una intervención orientada a los resultados (Maya et al., 2006).

Sin embargo, después de verificar la efectividad, se hace necesaria la participación de la comunidad en el proceso de innovación. Como se ha visto, en ocasiones el programa se convertía en un espacio demasiado definido y estandarizado para proponer innovaciones, incorporar actuaciones en diferentes niveles o promover la participación de otros actores. Los propios profesionales veían limitada su capacidad de maniobra. La adopción de la innovación por parte de la comunidad, conlleva a identificar los elementos centrales del programa y proponer estrategias para la institucionalización del cambio.

El contexto de intervención y la preparación comunitaria

Los facilitadores se encontraron con dificultades para proponer el reto del cambio al sistema receptor. Se trataba de entornos desestructurados, en los que existe un escaso impulso para la movilización y la participación comunitaria, con un bajo nivel de cohesión social y con problemas de integración de los colectivos minoritarios (es el caso, por ejemplo, de las familias desplazadas por la violencia). Desde los diferentes servicios, se había fomentado un

tipo de intervención asistencialista que se había transformado en una actitud pasiva por parte de la propia población. Ello se observó en las dificultades encontradas por los facilitadores para convocar a las familias o para implicar a los profesores y otros agentes externos al centro educativo en la implementación de actividades en los EpC.

La colaboración de diferentes actores sociales y la implicación en general de la comunidad fueron limitadas. La intervención se enfrentó a un bajo nivel de preparación comunitaria para el cambio propuesto a través del programa. La preparación comunitaria hace referencia a la predisposición al cambio social de un determinado contexto comunitario (Edwards et al., 2000). Como hemos mencionado en otro lugar (Holgado & Maya, 2012a), la preparación comunitaria refleja la interacción entre la implementación del programa y los procesos comunitarios. Se trata de conocer cómo los elementos centrales del programa se relacionan con las dinámicas tanto del barrio como del centro educativo, y prever cómo esta relación afectará tanto al proceso de implementación como a los resultados finales del programa.

“Educame Primero, Colombia” se aplicó en un contexto de dificultades. Los promotores del programa no realizaron una evaluación previa de la cohesión social, la participación ciudadana, el sentido de comunidad y la implicación de las organizaciones sociales. Como consecuencia, no se pusieron en práctica estrategias para preparar el contexto organizativo (Chilenski, Greenberg, & Feinberg, 2007) y comunitario (Edwards et al., 2000; Holgado & Maya, 2012a; Maya, Holgado, Santolaya, Gavilán, & Ramos, 2011).

El papel de los facilitadores en la implementación del programa

Hay que destacar también el papel central que jugaron los facilitadores como mediadores entre el programa y los contextos comunitario y organizativo. Para la selección de los facilitadores, se tuvieron en cuenta características como la sensibilidad social, el papel de liderazgo en el entorno comunitario o la capacidad y la vocación de servicio a la comunidad.

Estas características permitieron contar con un conjunto de profesionales encargados de la aplicación del programa que ejercieron un rol clave en la inclusión de estrategias de mejora de la implementación. En muchos casos, los facilitadores fueron conscientes de la importancia de la implicación del centro educativo, las familias y la comunidad en el programa, para garantizar el éxito del mismo. Además, supieron detectar adecuadamente los puntos fuertes y las limitaciones de los contenidos del programa. La adopción de esta actitud crítica y un enfoque participativo y de intervención integral en el problema del trabajo infantil, sin dejar de atender al elemento central de la acción educativa, aportó un conjunto de lecciones aprendidas y estrategias innovadoras de gran valor.

Estos profesionales terminaron constituyendo una comunidad de aprendizaje que, de modo informal, facilitaron el intercambio y la comunicación de buenas prácticas durante la implementación del programa. Esta dinámica de intercambio, colaboración y liderazgo –no planificada inicialmente–, mejoró en algunos casos la implementación del programa y permitió hacer frente a las dificultades surgidas en un entorno complejo, con un bajo nivel de iniciativa y preparación para el cambio. La evaluación formativa puso de manifiesto cómo la figura de los facilitadores fue fundamental para mejorar la implementación.

En el proceso de implementación, el papel de los facilitadores consistió en ajustar el programa a las particularidades y dificultades del contexto, el intercambio de buenas prácticas y la mediación con el profesorado y las familias implicadas. Mientras que el papel de mediación y ajuste comunitario de los facilitadores estaba previsto en el diseño, la formación de un grupo informal entre los aplicadores más activos terminó afectando a los componentes centrales del programa. Paradójicamente, dicha dinámica mejoró la implementación y los resultados.

Las innovaciones realizadas por los facilitadores transformaron en la práctica la naturaleza del programa. Los cambios introducidos por el grupo informal de aplicadores mejoraron el impacto educativo de la intervención, gracias a una mayor im-

plicación de las familias y una mayor sensibilidad a las peculiaridades de cada contexto comunitario.

Lecciones aprendidas

Una adecuada sistematización de la práctica permite extraer lecciones con las que modificar o adaptar el programa en el futuro, mejorando la continuidad del mismo. Resulta de gran utilidad en ese sentido la información aportada por los actores clave en el proceso de implementación, resumiendo el *know-how* de los implicados.

La evaluación de las dificultades de aplicación, las iniciativas efectivas y las propuestas innovadoras de actuación permiten concluir que (a) la evaluación adecuada de los contextos comunitario y organizativo, (b) la continuidad y la extensión de la intervención a otros contextos, (c) el ajuste del programa a las características del problema y del contexto de intervención, (d) la identificación de procesos de liderazgo, y (e) la asistencia técnica e intercambio sistematizado de buenas prácticas y estrategias eficaces de intervención son elementos imprescindibles para la adecuada implementación y la efectividad de la intervención.

Sería de interés realizar un seguimiento de la implementación del programa en el futuro, así como recoger datos objetivos sobre los resultados y el impacto en diferentes contextos, contando con datos fiables del abandono de las actividades laborales de los niños participantes, más allá de la percepción de los participantes. Esos indicadores permitirían comparar los efectos diferenciales de la inclusión de estrategias innovadoras por parte de los facilitadores.

Referencias

Amar, J., Palacio, J., Llinás, H., Puerta, L., Sierra, E., Pérez, A. M., & Velásquez, B. (2008). Calidad de vida y salud mental en menores trabajadores de Tolúviejo. *Suma Psicológica*, 15(2), 385-410.

Backer, T., & Guerra, N. (2011). Mobilizing communities to implement evidence-based practices in youth violence prevention: The state of the art.

American Journal of Community Psychology, 48(1-2), 31-42.

Beegle, K., Dehejia, R. H., Gatti, R., & Krutikova, S. (2007). *The consequences of child labor in rural Tanzania: Evidence from longitudinal data*. Washington, DC: The World Bank.

Benn, W. (2003). *New evaluation study of quantum learning's impact on achievement in multiple settings*. Laguna Hills, CA: Quantum Learning.

Brown, L., Goslin, M., & Feinberg, M. (2012). Relating engagement to outcomes in prevention: The case of a parenting program for couples. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 17-25.

Colombia, Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2008). *Análisis en profundidad y términos comparativos de los años 2001, 2003, 2005, 2007 sobre el trabajo infantil*. Bogotá: DANE/ICBF.

Chavis, D. M., & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 55-81.

Chilenski, S. E., Greenberg, M. T., & Feinberg, M. E. (2007). Community readiness as a multidimensional construct. *Journal of Community Psychology*, 35(3), 351-369.

Chinman, M., Hannah, G., Wandersman, A., Ebener, P., Hunter, S. B., Imm, P., & Sheldom, J. (2005). Developing a community science research agenda for building community capacity for effective preventive interventions. *American Journal of Community Psychology*, 35(3-4), 143-157.

DevTech Systems, Inc. (2007). *Espacios para Crecer (Spaces of Growth)*. Recuperado de <http://www.devtechsys.com/publications/details/espacios-para-crecer/>

Edmonds, E. V. (2007). *Child labour* (Discussion Paper 2606). Boon, Germany: Institute for the Study of Labor.

Edwards, R. W., Jumper-Thurman, P., Plested, B., Oetting, E., & Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 291-307.

Emerson, P. M., & Portela, A. (2003). Is there a child labor trap? Intergenerational persistence of child

- labor in Brazil. *Economic Development and Cultural Change*, 51(2), 375-398.
- Fagans, A. A., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. (2011). Engaging communities to prevent underage drinking. *Alcohol Research and Health*, 34(2), 167-174.
- Ferguson, D. M., & Mullen, P. E. (1999). *Childhood sexual abuse: An evidence based perspective*. Thousand Oaks: Sage.
- Fixen, D. L., Blase, K. A., & Van Dyke, M. (2011). Mobilizing communities for implementing evidence-based youth violence prevention programming: A commentary. *American Journal of Community Psychology*, 48(1-2), 133-137.
- Foster-Fishman, P. G., Cantillon, D., Pierce, S., & Van Egeren, L. (2007). Building an active citizenry: The role of neighborhood problems, readiness, and capacity for change. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2), 91-106.
- Freundenberg, N., & Zimmerman, M. A. (1995). *AIDS prevention in the community: Lessons from the first decade*. Washington, DC: American Public Health Association.
- Greenwood, P. (2010). *Preventing and reducing youth crime and violence: Using evidence-based practices*. Sacramento, CA: Governor's Office of Gang and Youth Violence Policy.
- Grootaert, C., & Kanbur, R. (1995). *Child labour: A review*. Washington, DC: The World Bank.
- Guerra, N., & Backer, T. E. (2003). *Casebook on youth violence prevention projects - four key elements for success*. Encino: Human Interaction Research Institute.
- Holgado, D., & Maya, I. (2012a). Preparación comunitaria y contextos de intervención: el caso de los trabajadores sociales de atención primaria en Andalucía (España). *Anales de Psicología*, 28(1), 150-160.
- Holgado, D., & Maya, I. (2012b). Participación social, preparación comunitaria e intervención en salud. Estudios de caso de trabajo social en atención primaria de salud en Andalucía. *Revista Trabajo Social y Salud*, 71, 165-185.
- Holgado, D., Maya Jariego, I., Palacio, J., Ramos, I., Oviedo-Trespalcios, O. & Amar, J. (2012).
- Holgado, D., Maya-Jariego, I. Palacio, J., Ramos, I., Oviedo-Trespalcios, O. Romero-Mendoza, V. & Amar, J. (2014). Impact of child labour in academic performance: Evidence from the program "Edúcame Primero, Colombia". *International Journal of Educational Development*, 34, 58-66.
- Marshall, N. M. (1996). The key informant technique. *Family Practice*, 13(1), 92-97.
- Maya, I. (2004). Sentido de comunidad y potenciación comunitaria. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 187-211.
- Maya, I., García, M., & Santolaya, F. J. (2006). *Estrategias de intervención psicosocial. Casos prácticos*. Madrid: Pirámide.
- Maya, I., & Holgado, D. (2006). La potenciación comunitaria en la mejora de la implementación de programas. Un estudio de caso de prevención en el ámbito educativo. En G. Tonón (Ed.), *Juventud y protagonismo ciudadano* (pp. 151-181). Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Maya, I., Holgado, D., Santolaya, F. J., Gavilán, A., & Ramos, I. (2011). *Comunidades preparadas para la salud. Preparación comunitaria y práctica profesional de los trabajadores sociales de Atención Primaria en Andalucía*. Madrid: Bubok.
- Miao, T. -A., Umemoto, K., Gonda, D., & Hishinuma, E. (2011). Essential elements for community engagement in evidence-based youth violence prevention. *American Journal of Community Psychology*, 48(1-2), 120-132.
- Morrisey, E., Wandersman, A., Seybolt, D., Nation, M., Crusto, C., & Davino, K. (1997). Toward a framework for bridging the gap between science and practice in prevention: A focus on evaluator and practitioner perspective. *Evaluation and Program Planning*, 20(3), 367-377.
- Mrazek, P. J., & Haggerty, R. J. (1994). *Reducing risk for mental disorders: Frontiers for preventive intervention research*. Washington, DC: National Academy Press.
- O'Donnell, O., van Doorslaer, E., & Rosati, C. (2002). *Child labour and health: Evidence and research issues*. Florence: Innocenti Research Centre.
- Organización Internacional del Trabajo. (2010). *Accelerating actions against child labour* (Report of the Director-General). Ginebra: International Labour Office.
- Omokhodion, F. O., Omokhodion, S. I., & Odosute, T. O. (2006). Perceptions of child labour among

- working children in Ibadan, Nigeria. *Child: Care, Health and Development*, 32(3), 281-286.
- Partners of the Americas, Devtech, Mercy Corps, & CINDE (2011). *Edúcame Primero, Colombia. Una experiencia educativa para la erradicación y prevención del trabajo infantil*. Bogotá, Colombia: Kimpres Ltda.
- Perkins, D. D., Florin, P., Rich, R. C., Wandersman, A., & Chavis, D. (1990). Participation and the social and physical environment of residential blocks: Crime and community context. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 83-115.
- Primero Aprendo. (2008). *Modelos educativos para la niñez trabajadora. 14 perfiles*. Managua, Nicaragua: Comunicaciones Primero Aprendo.
- Romero, V., Amar, J. J., Palacio, J., Madariaga, C., Sierra, E., & Quintero, S. M. (2012). Factores familiares y sociales de alto riesgo asociados al trabajo infantil en ciudades de la Costa Caribe Colombiana. *Universitas Psychologica*, 11(2), 481-496.
- Roos, N. P. (1975). Contrasting social experimentation with retrospective evaluation: A health care perspective. *Public Policy*, 23(2), 241-257.
- Sampson, R. J., Raudenbush, W. S., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science*, 277(5328), 918-924.
- Seave, P. L. (2011). Evidence-based practices reduce juvenile recidivism: Can state government effectively promote implementation among probation departments? *American Journal of Community Psychology*, 48(1-2), 138-140.
- Seebens, H., & Wobst, P. (2003, julio). *Social and individual cost of child labour*. Trabajo presentado en la International Conference on Policy Modeling, Estambul, Turquía.
- Seibel, N. L. (2011). *Using evidence-based programs to support children and families experiencing homelessness*. Needham, MA: Conrad N. Hilton Foundation.
- Slater, M. D., Edwards, R. W., Plested, B., Jumper-Thurman, P., Kelly, K. J., Comello, M. L., & Keefe, T. J. (2005). Using community readiness key informants assessments in a randomized group prevention trial: Impact of a participatory community-media intervention. *Journal of Community Health*, 30(1), 39-53.
- Watson-Thompson, J., Fawcett, S. B., & Schultz, J. A. (2008). A framework for community mobilization to promote healthy youth development. *American Journal of Preventive Medicine*, 34(Supl. 3), 72-81.
- Webbink, E., Smits, J., & de Jong, E. (2011). Household and context determinants of child labour in 221 districts of 18 developing countries. *Social Indicators Research*, 110(2), 819-836.
- Weisz, J. R., Sandler, I. N., Durlak, J. A., & Anton, B. S. (2005). Promoting and protecting youth mental health through evidence-based prevention and treatment. *American Psychologist*, 60(6), 628-648.
- Wiener, R. L., Wiley, D., Huelsman, T., & Hilgemann, A. (1994). Needs assessment. Combining qualitative interviews and concept mapping methodology. *Evaluation Review*, 18(2), 227-240.

