

PROYECTO: "DEPORTE EN EL BARRIO: EL RETO DE VIVIR MEJOR. CONTINUIDAD DE LA EXPERIENCIA"

INFORME DE RESULTADO CIENTÍFICO

PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL
CENTRADO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA GRUPAL



Autoras:

Bárbara Zas Ros
Vivian López González
Celia García Dávila
Zulema Ortega Iglesias
Dalia Hernández Castillo

Colaboradores:

Edislier Verdecia Gómez
Inés García Valdés

Diseño

Wilfredo Pomares Ramírez

Junio 2012

*A la memoria de Orestes Fabelo, quien
con su sabiduría, su alegría, entusiasmo y extraordinaria pasión nos supo
alentar e impulsar en la construcción de un sueño o, por qué no, en la
realización de la utopía de ver, como él mismo dijera:
“...la Timba sin guapería”*

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO	11
1.1. Conceptos centrales integradores y práctica investigativa	11
1.1.1. Eje teórico de reflexión: el proceso de transformación psicosocial.....	13
1.1.2. Eje teórico de reflexión: el enfoque comunitario.	18
1.2. Metodología	31
SEGUNDA PARTE: EL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN	44
2.1. La estrategia exploratoria.....	45
2.2. La estrategia organizativa.....	46
2.3. La estrategia educativa.....	54
2.4. La estrategia de comunicación.....	67
2.5. La estrategia de supervisión.....	68
TERCERA PARTE: EVALUACIÓN DE INDICADORES DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL CENTRADO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA GRUPAL	71
3.1. Indicadores de desarrollo y funcionamiento del Programa	71
3.1.1. Funcionamiento del Grupo de Entrenadores.....	71
3.1.2. Funcionamiento del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.....	81
3.1.3. Funcionamiento del Grupo de Promotores.....	91
3.2. Indicadores de resultado: cambios identificados en niños y niñas participantes en el Programa	97
3.2.1. Cambios en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social.....	97
3.2.2. Cambios en el modo en que se estructuran comportamientos relacionados con el consumo de alcohol y tabaco.....	113
3.2.3. Cambios en la dimensión subjetiva de la calidad de vida.....	121
3.3. Indicadores de viabilidad y sostenibilidad	129
3.3.1. Infraestructura para la realización de actividades.....	129
3.3.2. Implementación del programa educativo.....	133
3.3.3. Empleo de aprendizajes del programa de formación.....	143
3.3.4. Articulación escuela-familia-comunidad.....	153
CONSIDERACIONES FINALES	155
RECOMENDACIONES	159
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXOS	
SUPLEMENTOS	

INTRODUCCIÓN

“Creo que se está haciendo una enorme cantidad de experiencias que aceptan que todo está cambiando, que nuestra óptica está cambiando, pero que se plantean sobre todo cambiar nuestra época también. Ya no se trata sólo de aceptar que la época cambia sino que hay que cambiar nuestra época, que hay que impulsar una tarea transformadora.”

Rebellato

Participar en experiencias transformadoras genera tantos grados de implicación personal y satisfacciones que, hacer cierres de lo acontecido, se convierte en una especie de contradicción para los investigadores entre “tenemos que hacerlo versus no queremos hacerlo”. Entonces surge la necesidad de un imperativo compensatorio: que otros conozcan lo que se ha realizado para que se impulsen en el difícil camino de participar en procesos humanos, donde la intención sea simplemente acompañar a las personas en la construcción de una realidad de vida mucho mejor.

“Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor. Continuidad de la experiencia”, constituye la contraparte cubana, que propone el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), del proyecto de colaboración internacional realizado conjuntamente con el Consejo de la Administración Municipal de Plaza de la Revolución, la Dirección Municipal de Educación de este municipio y la ONG Suiza Zunzún.

El resultado que estamos mostrando, fue precedido de un informe parcial, elaborado en el año 2007, donde se abordaron cuatro aspectos esenciales (Zas & López, 2007). Estos fueron: la ubicación del Proyecto en la concepción temática del deporte como instrumento para el logro del desarrollo humano, una de las líneas actuales en el campo de las ciencias sociales aplicadas al deporte; la presentación del proceso y las estrategias de transformación psicosocial elaboradas; el diagnóstico inicial, realizado para diseñar las acciones; y, por último, la presentación de la evaluación parcial de los indicadores que se identificaron previamente.

En el año 2008, se presentó el resultado final de la primera fase del Proyecto, donde se fundamentó la experiencia realizada con la propuesta del Programa de Transformación Centrado en la Práctica de Deportes Colectivos con niños y niñas que se conformó.

A continuación, se expone el resultado final de la segunda fase -después de tres años de haber iniciado una extensión de las primeras acciones- en los grupos de niños/as de 5 a 7 años, pertenecientes a la Escuela Primaria “Luis Gustavo Pozo”, así como, en las circunscripciones 42 y 83 del barrio La Timba, del Municipio Plaza de la Revolución. En el mismo, se ofrece una panorámica de tres aspectos esenciales en la investigación que se realizó.

La primera parte de este informe aborda las bases teóricas y categoriales del Programa de Transformación Psicosocial, constituyentes del esquema conceptual referencial operativo (ECRO), y el fundamento metodológico de la experiencia realizada. La segunda parte, se dedica a la presentación de la estructura del Programa y su proceso de implementación y desarrollo, durante la extensión. La tercera, expone los resultados de la evaluación final de los indicadores de: desarrollo y funcionamiento, resultado/impacto y sostenibilidad; para sustentar la validez de nuestra propuesta.

Partiendo de la experiencia desarrollada, se pretendió sistematizar un modo de intervenir ciertas problemáticas psicosociales empleándose el deporte grupal y la participación de entrenadores y promotores deportivos comunitarios, preparados especialmente para la enseñanza técnica de este tipo de deportes, así como con conocimientos, habilidades y recursos que los convierten en “educadores para la vida”.

Dada la carencia, en nuestro país, de programas y estudios sistematizados que utilicen las prácticas deportivas grupales como instrumento facilitador de cambios psicosociales, de transformación consciente y orientada, los resultados que se presentan pueden servir de referencia e impulso de nuevos proyectos similares, en diferentes comunidades de Cuba.

La selección de la comunidad de La Timba¹ para llevar a cabo esta experiencia no fue casual. Esta surge, a finales del siglo XIX, como un asentamiento marginal de La Habana. Con el triunfo de la Revolución, el gobierno implementó una serie de políticas basadas en principios de equidad, en la educación y la salud, que propiciaron que su población tenga las mismas características del resto de la ciudad en cuanto a los índices de escolaridad, natalidad y mortalidad. Se modifica así, su condición de marginalidad, aunque se mantiene como zona poco favorecida, con problemas de hacinamiento, abasto de agua, alcantarillados, y en las condiciones materiales e higiénico-sanitarias de sus viviendas.

¹ Ver en anexo 1.1. mapa de la comunidad

En este barrio se ejecutaron, en los últimos años, diversos estudios sociopsicológicos y pedagógicos, de carácter aplicado. Estos han sido auspiciados y desarrollados por el CIPS y otras instituciones sociales, las cuales han distinguido algunas de sus características²: existencia de una pobre participación en las actividades barriales, violencia social y familiar, alcoholismo, así como pobres opciones recreativas-culturales³. Igualmente, generaron toda una serie de beneficios sociales y propuestas de nuevos proyectos de cooperación, que favorecen a los pobladores de esta comunidad.

Uno de los proyectos de transformación social efectuados en La Timba (Nuevo Horizonte⁴), realizó estudios diagnósticos en niños/as de la Escuela Primaria Luis Gustavo Pozo, donde se reflejaron una serie de problemáticas⁵ significativas, identificándose, asimismo, la necesidad de tener una instalación deportiva para la práctica de deportes colectivos y de fortalecer la relación escuela-comunidad, a través del grupo gestor comunitario⁶ (Martínez, 2002).

Otro fue el de Creatividad para la Transformación Social, donde se realizaron una serie de experiencias transformativas con el personal docente y directivos de la misma escuela y con el grupo gestor (D'Angelo et al, 2004). Los resultados alcanzados en estas experiencias fueron instaurando nuevas necesidades y, consecuentemente, nuevas propuestas de transformación social.

Atendiendo a estas demandas, surgió la idea⁷ de pensar en un proyecto que permitiera satisfacerlas y sirviera, al mismo tiempo, para proyectar la realización de acciones dirigidas a la transformación de las problemáticas presentes en estos niños/as. Es así, como la práctica de deportes colectivos se transforma en una actividad creativa, potenciadora de valores y cualidades en la población infantil del área seleccionada.

En el año 2006 se inicia el proyecto "Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor", con el objetivo general de potenciar la práctica de deportes colectivos para favorecer un cambio en

² Problemáticas psicosociales propias de esta comunidad.

³ Referidas como una de las principales necesidades, fundamentalmente, de los niños y adolescentes.

⁴ Este proyecto abordó el empoderamiento del barrio a partir de la generación de capacidades, mediante el desarrollo de un proceso educativo que facilitara nuevos y creativos modos de actuación de sus organizaciones barriales, líderes y pobladores

⁵ Entre estas resaltaron: carencias afectivas en los niños/as, familias de riesgo, violencia familiar, comportamientos de indisciplina, presencia de fraude escolar, robo entre escolares, deshonestidad, violencia entre los niños(as), irresponsabilidad y egoísmo.

⁶ Cuya creación fue uno de los principales resultados de ese proyecto.

⁷ En reuniones realizadas por el grupo gestor y la escuela.

conductas de orientación moral y social, comportamientos sanos, utilización del tiempo libre y en la calidad de vida de niños y niñas, con edades comprendidas entre 8 y 12 años.

La implementación de este Programa, propició una serie de cambios favorables y substanciales en los beneficiarios directos, lo que se constató en la evaluación de los indicadores de resultados/impactos y sostenibilidad⁸. Desde una visión más integradora, se demostró la viabilidad del deporte como instrumento facilitador de un mejoramiento de la calidad de vida en sus distintas dimensiones, en correspondencia con el propósito del Proyecto⁹. Esto se logró con la realización de prácticas deportivas colectivas, de forma sistemática, mediante un programa de trabajo educativo y la adquisición de los implementos deportivos para la escuela.

El grupo de entrenadores que llevó a cabo el programa educativo, incrementó sus conocimientos y recursos en el manejo de problemas y situaciones personales en los escolares, e incorporó nuevos contenidos y actividades didácticas en los entrenamientos deportivos colectivos. Del mismo modo, se transformaron en el orden de lo personal, lo cual impactó notablemente los resultados de su trabajo (Zas et al, 2008, 2010a, 2010b).

Todo lo anterior favoreció la formación de nuevas necesidades en los niños/as de la escuela y la comunidad, lo cual llevó a que, desde el año 2008, se continuara trabajando en una segunda fase del Proyecto. Esta comprendió la extensión de las acciones a escolares de 5-7 años de edad y a dos circunscripciones de la comunidad, propiciándose la formación de promotores deportivos comunitarios y el rediseño de la estructura y funcionamiento del existente grupo gestor, dando lugar a un grupo diferente constituido por integrantes de

⁸ Algunos de estos fueron: mayor identificación y rechazo de comportamientos inadecuados, principalmente de naturaleza violenta; mejores habilidades de comunicación, en términos de mayor sociabilidad; desarrollo de valores morales; interés hacia el estudio y los resultados docentes; adquisición de conocimientos con mayor nivel de elaboración; desarrollo de actitudes más proactivas y habilidades sociales con relación a los hábitos nocivos; así como una mayor correspondencia entre la preferencia por la práctica deportiva y su realización durante el tiempo libre (Zas, López & García 2008; 2010a, 2010b).

⁹ Esto se puede constatar a través de los cambios en las manifestaciones comportamentales morales y sociales, propiciándose un mejoramiento de las relaciones interpersonales (tanto en el espacio escolar como comunitario), identificadas como un importante constituyente de la calidad de vida. Igualmente, los cambios en el modo en que se estructuran los comportamientos relacionados con el consumo de alcohol, drogas y tabaco, ya sea en el orden del desarrollo de actitudes y habilidades sociales o la adquisición de información, favorecen el desarrollo de comportamientos que juegan un papel promocional y preventivo sobre la salud, entendida como otra importante dimensión de la calidad de vida. La recreación, tanto en la escuela como en su tiempo libre, ha sido impactada, en tanto se ha visto favorecida la potencialidad que tienen estos niños de preferir realizar deportes. En la dimensión escolar, se han observado cambios, aunque discretos, con respecto al desempeño, de acuerdo con la percepción de niños y padres.

ambas circunscripciones¹⁰, que atendiera a las nuevas demandas de los pobladores del barrio (Zas, López & García, 2010c).

Esta segunda fase tuvo como principal objetivo: propiciar cambios comportamentales favorables que incidan en el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas entre 5 y 12 años, potenciando la práctica deportiva grupal en el ámbito comunitario.

Con vistas a lograr tal propósito, y como parte del Programa de Transformación Centrado en la Práctica de Deportes Colectivos en Niños y Niñas, se trazaron las siguientes tareas:

- Implementar el Programa en los niños de 5 a 7 años de la escuela Luis Gustavo Pozo.
- Evaluar y monitorear la ejecución del Programa en la escuela.
- Extender el Programa a las circunscripciones 42 y 83 de la comunidad La Timba.

El Proyecto, que nació con la intención de propiciar una vida mejor a niños y niñas vecinos de un *barrio poco favorecido* a través del deporte, se transformó en una experiencia que superó nuestras expectativas. Tuvo lugar así, un proceso de formación y empoderamiento de grupos de actores sociales¹¹, entiéndase: entrenadores y promotores deportivos, así como líderes formales e informales comunitarios. Esto fue posible, fundamentalmente, a través del desarrollo de capacidades para organizarse, interactuar entre ellos y gestar procesos.

Al ser una investigación sustentada en la metodología cualitativa (como se explicará en la parte metodológica), los objetivos específicos se fueron construyendo a medida que avanzó el proceso de transformación psicosocial y, consecuentemente, se reformuló la denominación del Programa.

Los objetivos específicos quedaron elaborados de la siguiente manera:

1. Identificar cambios comportamentales favorables morales, sociales y salutogénicos¹² en niños y niñas.
2. Potenciar en actores sociales capacidades para generar, implementar y sostener acciones de transformación que propicien los cambios esperados en niños y niñas.

¹⁰ En sus orígenes estuvo conformado solamente por líderes de la circunscripción 42.

¹¹ Los actores sociales -de acuerdo con reflexiones compartidas en el Taller CIPS 2010 “Escenarios y alternativas para la transformación social”- son sujetos diversos, con capacidad de generar cambios sociales, con un compromiso y responsabilidad social, conciencia crítica y autocrítica, disposición a solucionar problemas y acometer proyectos. Comprende tanto sujetos individuales como colectivos, entendidos como: líderes a diferentes instancias y organizaciones, grupos, instituciones (religiosas, científicas, académicas, etc.) (Braffo, 2010).

¹² Con relación al consumo de tabaco y alcohol.

El Programa no sólo estuvo centrado en el trabajo con niños y niñas, sino en el desarrollo de grupos de actores sociales (como se explicará más adelante en el acápite sobre las estrategias del mismo).

A las cuestiones anteriores se añade el hecho de que los escolares de 5 a 7 años incorporados, realizaron prácticas deportivas grupales¹³, y no deportes colectivos propiamente.

De manera que el Programa, a través del cual se viabilizó el cumplimiento de los objetivos científicos, quedó identificado como:

“Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal”.

La ejecución de este se instituyó en las interrelaciones recíprocas de cinco estrategias básicas, cuyo desarrollo garantizó el funcionamiento y la dinámica del proceso emprendido.

Estas fueron:

- Estrategia exploratoria.
- Estrategia organizativa o constitutiva.
- Estrategia educativa.
- Estrategia de comunicación.
- Estrategia de supervisión.

Este trabajo aporta una propuesta concreta, previamente diseñada, de cómo la utilización, en el ámbito comunitario, del deporte grupal se puede convertir en una herramienta promotora de transformaciones psicosociales en escolares. Igualmente, se visualizan las relaciones entre los cambios ocurridos y la práctica deportiva, de manera que esta experiencia, que constituye una investigación pionera en Cuba, sirva a quienes elijan este camino para el emprendimiento de esa noble labor del mejoramiento humano.

No es posible volcar, en la totalidad de estas palabras, tantos años de vivencias, temores, insatisfacciones y satisfacciones, logros, encuentros y desencuentros, crecimientos y vida junto a todos los actores sociales involucrados en este proyecto. Esa experiencia única, ese privilegio, del que hemos gozado todos los participantes, intentamos reflejarlo en cada uno de los análisis que aparecen en las siguientes páginas.

¹³ Las prácticas deportivas grupales incluyen a los deportes colectivos tradicionales (beisbol, fútbol, etc.), pero también a otros tipos de juegos y actividades físico-recreativas, que se practican en grupo.

En el esquema que se muestra a continuación, se sistematizan los organizadores fundamentales que pueden servirle al lector de referencia para una mejor comprensión del extenso material que ofrecemos.

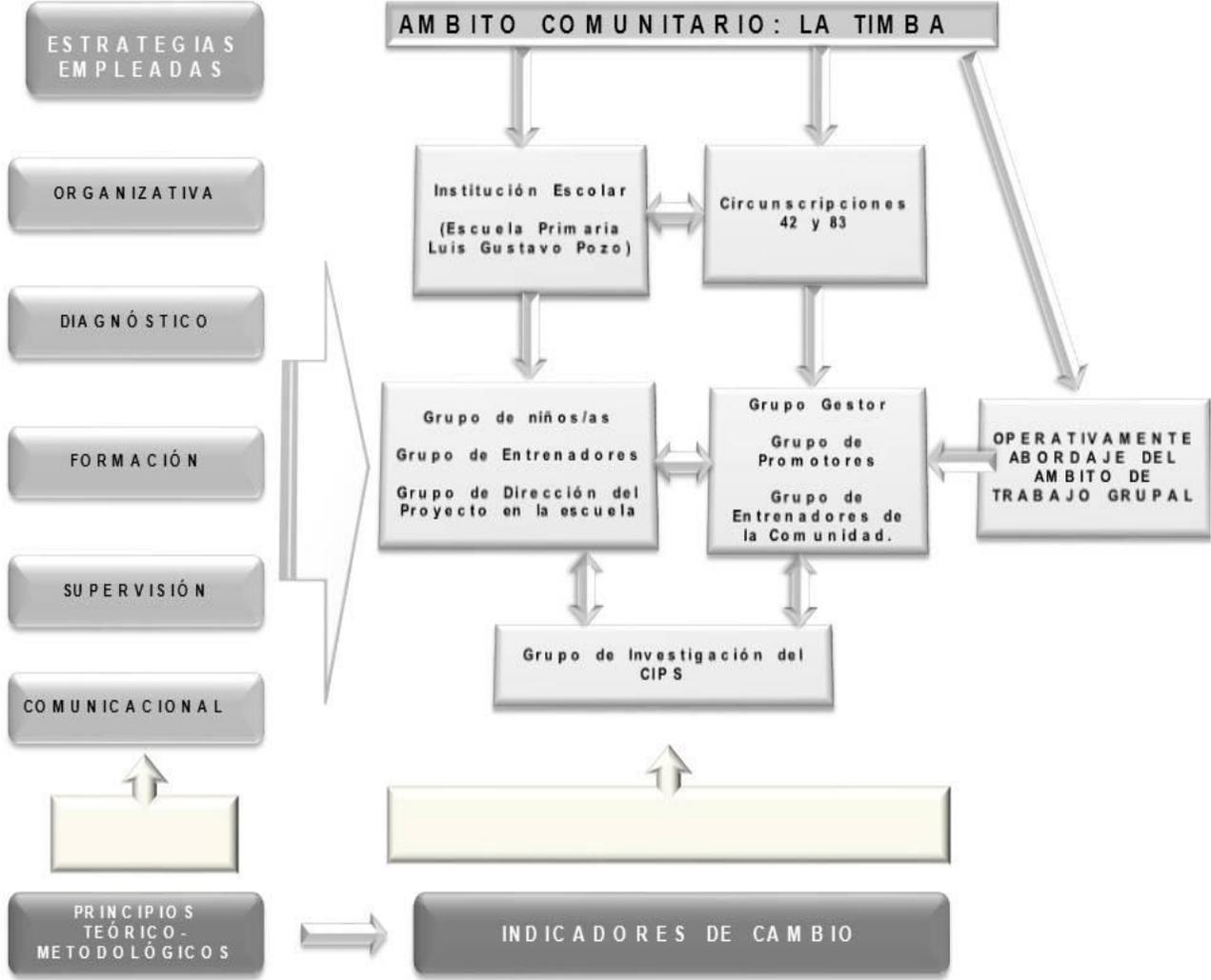


Fig.1. Esquema del diseño organizador del resultado “Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal en el ámbito comunitario”.

PRIMERA PARTE: MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO

1.1. CONCEPTOS CENTRALES INTEGRADORES Y PRÁCTICA INVESTIGATIVA

“No puedo comprender a los hombres y las mujeres más que simplemente viviendo, histórica, cultural y socialmente existiendo, como seres que hacen su “camino” y que, al hacerlo, se exponen y se entregan a ese camino que están haciendo y que a la vez los rehace a ellos también”

Pablo Freire

El proceso de transformación psicosocial en el que hemos participado, atravesó una profunda y constante reflexión, encaminada a la elaboración de los referentes teórico-conceptuales y metodológicos, que se articularon en la fundamentación de la experiencia.

En el resultado final de nuestra primera fase de trabajo, fueron definidos los fundamentos teóricos y categoriales básicos del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal. Este Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) quedó inicialmente conformado por varios ejes de reflexión (Zas et al., 2008, 2010a).

Trabajar con niños/as implica conocer y aplicar una concepción teórica del desarrollo psicológico infantil, la cual sirva de sustento a las acciones educativas que se pretenden diseñar. Esa concepción de referencia es el Enfoque Histórico-Cultural. Así, el diseño de la estrategia educativa del Proyecto se realizó tomando como fundamentos los principios de: la Enseñanza–Desarrollo, la Actividad, la Unidad Cognición–Afecto, y las categorías de Situación Social del Desarrollo y Zona de Desarrollo Próximo (Zas et al., 2008).

Dichas acciones tienen un objetivo, que implica una concepción trabajada en educación: la “educación para el desarrollo integral” (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2006). Esta, como movimiento educativo, aportó a nuestra experiencia los tipos de contenidos educativos que se trabajaron con el grupo de niños/as participantes en el Proyecto, los cuales propiciaron nuevos conocimientos y habilidades, y favorecieron cambios en los comportamientos morales, sociales y salutogénicos.

Esta categoría se enlazó con la concepción del “deporte para el desarrollo humano” (Sport and Development International Conference, 2003), al ser el deporte la herramienta que se eligió para promover los cambios psicosociales deseados. Este concepto central, se expresó

concretamente, en nuestra investigación, en la utilización del deporte como medio facilitador de los procesos de transformación psicosocial.

Entender el objetivo del desarrollo humano como mejoramiento y desarrollo de la calidad de vida material y espiritual de las personas, promoviendo con ello un tipo de interacción social basada, entre otras, en el respeto mutuo y la cooperación entre las personas, es un fundamento que se convirtió en principio asumido en nuestro trabajo y que se concretizó en la categoría: calidad de vida (Cabrera et al, 1997).

En otro orden de análisis, nuestras acciones se desarrollaron en un ámbito de trabajo que incluye una escuela como institución, enclavada en una comunidad, que necesitaba y reclamaba que se realizaran este tipo de acciones de transformación. Esto nos exigió el reconocimiento de nuestras posiciones en el abordaje del trabajo comunitario, como otro de los ejes en que se fundamenta el Programa.

En el presente resultado nos centraremos en analizar un nuevo eje teórico de reflexión, que se incorporó a los principios teórico-metodológicos de partida que hemos enunciado: el concepto de proceso de transformación psicosocial con el cual se trabajó y sus especificidades. Profundizaremos, además, en los nuevos elementos que se incorporaron al eje relativo al enfoque comunitario.

El ECRO que sustentó la experiencia puede representarse del siguiente modo: (fig.2)

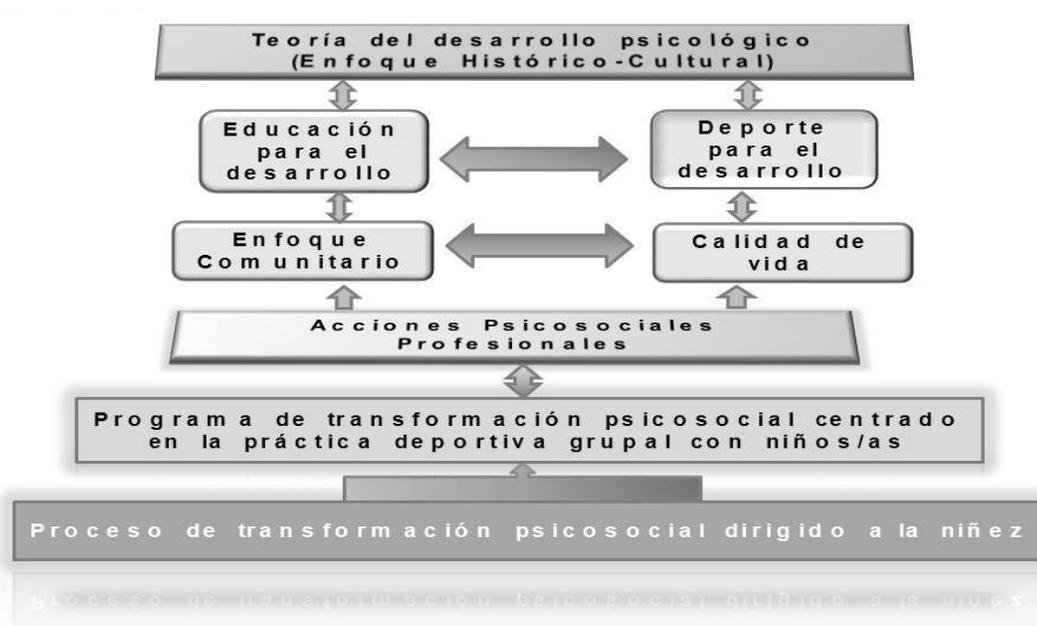


Fig.2. Fundamentos teóricos y categoriales del Programa

1.1.1. EJE TEÓRICO DE REFLEXIÓN: EL PROCESO DE TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL.

Consideramos necesario hacer algunas precisiones, respecto al modo en que entendemos los procesos de transformación psicosocial. Primero, preferimos denominarlos “psicosocial”. Nos referimos a “psico” y “social” en un referente donde se trata de “comprender a las personas (y obviamente los problemas que se presentan como productores de malestar...), en una intersección de los espacios o dimensiones más personales de su vida (de ahí lo de psico), y aquellos en los que el registro de lo real dictamina desde (con) las exigencias (condiciones) de sus situaciones reales de existencia (de ahí lo de social). Hablamos del sujeto (individual, grupal, institucional) y sus circunstancias reales de existencia” (Calviño, 2010, p. 179).

Las transformaciones psicosociales ocurren de forma procesual. Un proceso implica “un devenir de sucesos que se van interconectando” (Calviño, 2002, p. 49), por lo tanto, primero hay que esperar al devenir de esos sucesos, observarlos, dejarlos transcurrir, facilitarlos sin atropellarlos, reconocer el tiempo óptimo para la ocurrencia de los mismos e identificar las múltiples y complejas interconexiones que se producen. Estas interconexiones tienen que ver con los procesos que se dan al interno de los niveles de actuación que se pretenden alcanzar, y al tipo y alcance de los cambios que están ocurriendo.

Una transformación implica cambios esenciales, con un alcance y un grado de estabilidad que conduzca a su irreversibilidad. En tal sentido no todos los cambios implican transformación. Conocer y evaluar el alcance de los cambios que logramos producir con nuestras acciones es imprescindible para darnos cuenta bajo qué condiciones y actuando sobre qué procesos o sistemas puede lograrse transformación. Esto es importante puesto que si los cambios logrados no son esenciales o no perduran en el tiempo pueden ser muy fácilmente revertidos por las múltiples influencias del entorno. (Hernández, 2011, p. 75)

Esta afirmación nos hizo cuestionarnos el nivel, la intensidad de los cambios en los que estábamos implicándonos e implicando a los grupos de participantes en el Proyecto. Percibimos que los cambios observados en los grupos estudiados, no estaban en correspondencia con nuestras expectativas y aspiraciones como investigadores. Esperábamos más y mejores. En esta dicotomía *real-esperado* perdimos de vista que los grupos se apropian, primero de los cambios que ellos necesitan y pueden, en

correspondencia con sus potencialidades, normas, disposición, de acuerdo a lo que puede ser más probable, y a las resistencias que pueden vencer más fácilmente.

La evaluación de los cambios debe partir, primeramente, de la percepción que los implicados en el proceso de transformación tienen de los cambios ocurridos y de los deseados. Una evaluación construida de conjunto, entre todos los grupos participantes en la experiencia, determinaría el alcance de la transformación y la verdadera irreversibilidad de la misma. El proceso de construcción de indicadores, bajo los principios antes mencionados, es un fundamento metodológico que debe estar presente en este tipo de experiencias transformadoras, constituyendo uno de los elementos que las profesionalizan.

Las prácticas de transformación psicosocial no deben estar sometidas al caos de la improvisación. Las ciencias sociales han desarrollado suficientes encuadres teóricos y metodológicos, que deben ser constantemente revisados, analizados, retomados, reconstruidos, y puestos a la disposición de todos aquellos que emprendan proyectos y programas de transformación. Estas prácticas deben partir también de un conjunto de estrategias iniciales, que se ajustan a las diversas especificidades y se construyen durante el proceso iniciado.

Los procesos de transformación psicosocial deben estar sujetos entonces, a las acciones psicosociales profesionales (APP), que se definen como “un proceso de intervención a nivel personal, grupal o comunitario que busca favorecer en los participantes el restablecimiento, reforzamiento o desarrollo de su nivel óptimo de desempeño profesional. Se trata de la formación y optimización de capacidades (competencias, habilidades, disposiciones, etc.) para lograr bienestar y crecimiento personal en las condiciones reales de su vida...El énfasis está puesto en el sistema de relaciones vinculares” (Calviño, 2010, p. 178).

Las APP, permiten desarrollar, entrenar con calidad y fortalecer las potencialidades de los actores sociales “no profesionales” (Gómez, 2005) que participan en los procesos de transformación psicosocial, garantizando con ello la sostenibilidad de los impactos alcanzados.

Los procesos de transformación psicosocial pueden y deben, también, generar y socializar una producción de conocimientos. En este sentido, pudiera ser útil seguir una secuencia que va desde la acción, observación y discusión reflexiva, produciendo un desarrollo heurístico que lleva a la generación de conocimientos.

Ese proceso heurístico supone los siguientes pasos (Montero, 2010a, p. 32):

- 1. Conocimiento de la situación que se desea cambiar, desde la situación misma. Intentos de conceptualizar lo que se percibe, lo que ocurre, lo que se genera.*
- 2. Acciones concomitantes a partir de lo anterior.*
- 3. Unión de conceptualizaciones provenientes del saber científico y del saber popular. Discusión-reflexión. Planes y acciones que reflejan esos saberes.*
- 4. Un nuevo entendimiento de la situación. Darse cuenta, comprender y generar una apreciación diferente, acompañada de acciones que logran total o parcialmente la transformación buscada.*
- 5. Nuevas conceptualizaciones, nuevas relaciones, nuevas explicaciones a partir de la generalización y particularización de los fenómenos producidos y observados en el proceso.*

Las prácticas de transformación psicosocial, en las cuales los actores y principales beneficiarios están en los rangos de edades de la infancia, responden en lo esencial a los mismos principios antes expuestos. Sin embargo, es necesario considerar ciertas particularidades. Nos detendremos en ellas brevemente.

Los niños/as como agentes facilitadores de cambios psicosociales.

*“Lo que hace más humanos a los sujetos hace bien a los niños y niñas;
pero también lo que hace bien a la infancia hace mejor a la humanidad”.*
Alejandro Cussiánovich

El Proyecto fue un espacio que se creó para favorecer la capacidad potencial de aprendizaje de los niños/as, de conocimientos, habilidades, hábitos y posibilidades de participación en el ámbito escolar y comunitario.

Abordar el tema de las posibles particularidades de los proyectos de transformación psicosocial donde participan niños/as, nos condujo a un cuestionamiento: ¿Qué podíamos hacer para que el proceso de transformaciones psicosociales que se estaba propiciando desde un mundo y una mirada adulta, se pudiera acercar mucho más al mundo y a la mirada infantil?

El tema de la participación infantil en los procesos de transformación psicosocial, constituye sin duda, uno de los principales a ser revisados en este tipo de experiencias. La participación

infantil, es uno de los derechos reconocidos por la Convención sobre los Derechos del Niño (Apud, s/f). Se han referido varias definiciones que enfatizan aspectos diversos del fenómeno, abarcando su papel como herramienta educativa, de beneficio para sus comunidades, con discursos predominantemente sociales o políticos, o viéndola desde su relación de empoderamiento con respecto al mundo adulto, o en la toma de decisiones que sean reconocidas socialmente (Cruz, 2011).

La noción de participación infantil que integra Cruz (2011), nos resulta adecuada para el modo en que comprendimos y abordamos este tema en nuestro proyecto. Plantea que es un:

- *Proceso contextualizado a un determinado espacio de interacción social integrado por niños/as.*
- *El mismo articula, de manera singular en cada caso, un conjunto de actividades que los involucran desde diferentes roles y en función de determinado proyecto, lo que conforma una dinámica propia.*
- *Persigue propósitos que responden a las necesidades de los niños/as involucrados, tanto como sujetos individuales como al nivel grupal.*
- *Implica relaciones de interinfluencia entre niños/as y entre ellos/as y los adultos involucrados. En su máxima y más auténtica expresión conlleva a la toma de decisiones, implementación y control de las mismas por parte de los infantes.*
- *Dichas decisiones son reconocidas por el entorno social y afectan la vida del grupo de niñas y niños. (p. 26)*

Propiciar intencionalmente, la participación infantil en los procesos de transformación psicosocial dirigidos a la infancia, es expresión de autenticidad y congruencia. Los espacios de participación infantil deben tener como condiciones las de permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana del mundo infantil, deben ser genuinos y adaptados a las condiciones psicológicas de la infancia y deben facilitar los procesos de implicación de los niños/as sobre los objetivos y motivos que persiguen con su participación en un proyecto (Trilla & Novella, 2001).

La escalera de la participación infantil, es una forma metafórica de alertar y orientar a los adultos, en los modos en que pueden organizar alternativas más favorecedoras que propicien espacios más óptimos de aportación (Hart, 1993)¹⁴.

¹⁴ Roger Hart (1993) plantea que esta escalera, tiene ocho niveles: 1.Manipulación, 2.

En el caso de nuestra experiencia, facilitamos niveles de participación donde los niños/as estuvieron todo el tiempo informados del Proyecto, y llegaron a apropiarse de la experiencia. También fueron consultados, se involucraron activamente, sus opiniones fueron tomadas en cuenta (por ejemplo en las evaluaciones diagnósticas, en la práctica de los ejercicios del entrenamiento deportivo), propusieron sus preferencias en la organización de algunas actividades comunitarias. Ellos establecieron redes sociales naturales con diversidad de edades y diversidad de familias. Ellos se hicieron presentes con sus opiniones, juegos, iniciativas y apoyo. Ellos hicieron posible que se extendiera tres años más, cuando le preguntaron a su profesora de Educación Física, con exigencia deseante, ¿por qué razón no podían participar?, y ante la respuesta de que “eran muy chiquitos para esos deportes”, se ponían a ayudar de cualquier modo a la profesora, para seguir demostrando que algo sí podían hacer en ese espacio que se estaba conformando.

El papel de los niños/as como actores sociales y agentes facilitadores de cambios psicosociales, como participantes activos en el proceso que ha estado ocurriendo en el Proyecto, ha sido un punto esencial. Hoy, aunque estamos satisfechos con los resultados que presentaremos, nos queda cierta inconformidad, con no haber promovido mayor toma de decisiones en los niños/as que participaron en el proceso.

Vencimos muchas resistencias del mundo adulto, nos faltaron muchas por vencer para haberlo hecho diferente. Lo importante es tomar conciencia de lo acontecido y transmitir a los que emprendan este tipo de trabajos, algunas recomendaciones.

Es necesario concientizar e identificar los obstáculos que alejan a los adultos del mundo infantil: la tendencia al paternalismo, el poder del conocimiento del adulto y su supremacía y hegemonía, el autoritarismo, el *adultocentrismo*, la resistencia a asumir nuevos modos de enseñanza más participativos, la acomodación de los intereses infantiles en función de los intereses de los adultos.

Todo empeño puesto en propiciar transformaciones psicosociales dirigidas a la infancia, debe partir de explorar la presencia de estos posibles inconvenientes, siendo cuestionamientos continuos y presentes en todo el proceso. No basta con reconocer los derechos de los niños/as, o de proclamarlos y exigir algo que les es constitutivo. Se trata

Decoración, 3. Política de forma sin contenido, 4. Asignados pero informados, 5. Consultados e informados, 6. Decisión inicial de los adultos compartidas por los niños y las niñas, 7. Decisión inicial y dirección de las niños y las niñas, 8. Decisión inicial de los niños compartida con los adultos. Según Hart a partir del nivel 4, se considera la promoción de una participación genuina.

también de reconocer cuán poco se concilian y negocian todos los derechos (los de los adultos y los de los infantes), por lo que por lo general terminan imponiéndose lo de los adultos, dados los mecanismos, aprendizajes y costumbres establecidas durante muchas generaciones.

Por todo lo anterior consideramos que, se impone una preparación de los adultos para desempeñar sus funciones en este tipo de proyectos, no solo una preparación teórica (en psicología de las edades, derechos de la infancia, participación infantil, etc.), sino también una revisión personal de sus relaciones y vínculos con el mundo infantil, con los niños/as.

Los adultos dedicados a este tipo de experiencias deben: entrenarse especialmente; someter sus intervenciones a procesos de supervisión; realizar observaciones periódicas de sus estilos relacionales, comunicacionales y vivenciales; sentir agrado por trabajar con los niños/as y facilitarles a estos una participación en las diferentes fases y actividades del Proyecto. Con ello un mayor éxito de cualquier proceso emprendido, puede comenzar a garantizarse.

1.1.2. EJE TEÓRICO DE REFLEXIÓN: EL ENFOQUE COMUNITARIO.

El ámbito según Bleger (1994) es el segmento de la extensión de los fenómenos. En el caso que nos ocupa el segmento de la extensión de los fenómenos psicosociales que estamos estudiando, se ubican en el ámbito comunitario. Reconocidos entonces como ejecutores de acciones psicosociales profesionales facilitando un proceso de transformación psicosocial contextualizado en el ámbito comunitario, la discusión reflexiva en torno al enfoque comunitario que estábamos aplicando, se hizo imprescindible.

¿Desde qué definición de comunidad íbamos a trabajar? ¿Qué principios del trabajo comunitario no podíamos dejar de tener en cuenta en el Proyecto? ¿Cuáles serían los elementos de un encuadre del rol profesional y del tipo de APP que emprenderíamos? ¿Cómo abordar el trabajo en el ámbito grupal que era dónde las APP se iban a operacionalizar?

La Psicología Comunitaria en Cuba, como uno de los referentes teóricos de cimiento al trabajo de las ciencias sociales, ha propiciado interesantes aportes que han servido como punto de partida y análisis a la realización de proyectos en los diferentes centros que se han dedicado a los trabajos de transformación psicosocial. Algunos de ellos son: el Centro Memorial Martin Luther King, Jr. (CMLK), el Colectivo de Investigación Educativa (CIE)

Graciela Bustillos de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC), el Centro Félix Varela (CFV), la Cátedra de estudios de la Complejidad, el Centro de Intercambio y Referencia sobre Iniciativas Comunitarias (CIERIC), el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), el Centro de Estudios sobre Juventud (CESJ), el Grupo de Desarrollo Integral de la Capital (GDIC), el Centro de Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, el Centro de Desarrollo Local y Comunitario (CEDEL, recientemente constituido), diferentes instituciones de la Universidad de la Habana, entre otros (López, 2008).

“La comprensión del enfoque psicosocial de la comunidad (...) no puede desligarse de la repercusión en el desarrollo de la disciplina de su contexto social e histórico, marcado por la Revolución Cubana y por lo que ésta última representó en términos de desafíos a la profesión.” (Tovar, 1998, p.6). La realización de proyectos de transformación social, deben estar acordes con los propios procesos históricos, políticos, económicos y psicosociales de esas comunidades. Esto los hace realizables. Del mismo modo, las acciones transformadoras dirigidas a promover cambios en los individuos y grupos que constituyen la misma, deben partir del estudio de sus propios intereses y necesidades (Tovar, 1994).

Promover la intensificación y enriquecimiento de la participación ciudadana, el desarrollo de la autogestión de los individuos, la intensificación del efecto social de las diferentes instituciones y organizaciones con presencia en cada comunidad y el mejoramiento de la calidad de vida de los miembros de la misma, en articulación con los proyectos de desarrollo social del país, son algunos de los principios de trabajo que forman parte de los encuadres teórico-metodológicos de partida en los proyectos que se emprenden en este ámbito.

Al parecer no contamos con un “concepto unitario, consensualmente aceptado y mínimamente unívoco de comunidad”, al decir de Alipio Sánchez (1996, p.82)

“Uno de los espacios, por excelencia, en el cual se concretan, de modo particular en cuanto a cualidad, las políticas y programas del sistema social más amplio así como las normas y valores que lo rigen, reafirmandose como espacio de socialización y construcción subjetiva de impacto en la vida de sus miembros es la comunidad” (López, 2008, p.3). Su consideración desde un **enfoque sistémico**, como referente teórico, que trasciende tanto el enfoque estructuralista, como el funcionalista¹⁵, es un punto de partida que permite orientar el trabajo comunitario en el logro de los objetivos antes expuestos.

¹⁵ La mirada estructuralista hace énfasis en aspectos como, por ejemplo: la delimitación espacial de la

Esta afirmación se sustenta en diferentes aspectos que iremos develando a continuación.

Pensando desde un enfoque sistémico Tovar considera que “la comunidad es un grupo social con una historia y desarrollo atravesados por las determinaciones de una formación económico social dentro de la cual existe. Este grupo social interactúa en un proceso de satisfacción de necesidades cotidianas, para lo cual establece una estructura de vínculos de naturaleza formal e informal, siendo un grupo portador de una subjetividad específica, la que contiene una diversidad de formas y niveles de expresión, es emergente de esta interacción y se configura en torno al sentido que la misma reviste para sus miembros” (Tovar, 1994, p.84).

En Cuba, en la década de los 90, se conformó por representantes de diversas instituciones y ministerios, el Grupo para el Trabajo Comunitario Integrado, con el objetivo de coordinar acciones en todo el país. Este grupo elaboró la siguiente definición: comunidad es “el espacio físico-ambiental, geográficamente delimitado, donde tienen lugar un sistema de interacciones sociopolíticas y económicas que producen un conjunto de relaciones interpersonales sobre la base de necesidades. Este sistema resulta portador de tradiciones, historia e identidad propias que se expresan en identificación de intereses y sentido de pertenencia que diferencian al grupo que integra dicho espacio ambiental de los restantes.” (García & Martín, 1997, p.3).

Esta última definición complementa a la primera, al incluir la delimitación espacial de la comunidad, considerando también el resto de los elementos señalados por Tovar (1994). La integración entre ambas definiciones permite establecer, conjuntamente con una serie de principios de trabajo, referentes básicos y puntos de partida en la organización de las prácticas de transformación psicosocial comunitarias emprendidas desde este prisma, siendo esta la posición que hemos asumido en la experiencia que estamos presentando.

La determinación de las necesidades de una comunidad de manera descontextualizada, al margen de su singularidad no posibilita conocer los elementos explicativos en torno a tales necesidades, así como tampoco tomar en consideración las potencialidades que se encuentran en la propia comunidad para contribuir a la satisfacción de las mismas.

La programación de determinadas acciones o actividades comunitarias es válida en la

comunidad, el sistema de relaciones sociopolíticas y económicas y la similitud de características socio psicológicas. Mientras que la funcionalista toma en consideración los aspectos comunes tales como: lugares, actividades e intereses compartidos que aglutinan a los miembros de la comunidad, por los cuales se perciben y son percibidos con identidad propia.

medida que adquiriera un carácter dinámico. De manera que, durante el proceso de transformación, se debe asimilar la incorporación de nuevos problemas detectados o de otras necesidades, dado el carácter dinámico que tienen las necesidades que se generan en la comunidad. En tal sentido las acciones se convierten en fuentes de diagnóstico cuando se trata de un proceso participativo dinámico.

La concepción de la participación comunitaria en los procesos de transformación es básica para el emprendimiento de este tipo de acciones.

La participación comunitaria como principio implica que la comunidad ejerza influencia en la concepción y puesta en práctica de las soluciones (Sánchez, 2000) y que se involucre a sus miembros en todas las etapas de un programa de transformación, tanto en la planificación de acciones y actividades, su ejecución, como en el proceso evaluativo (Breckon & Havey, 1998; Fondo de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [F.A.O.], 2002b; Jiménez, 1996).

Según Montero (2010b), la participación y el compromiso social, son las bases del trabajo comunitario. Para comprender mejor la dinámica entre ambos procesos, es necesario relacionarlos con el concepto de apoyo social. La autora parte de la conceptualización de Thoits, la cual refiere que el apoyo social "...es el grado en el cual las personas satisfacen las necesidades sociales básicas (afecto, estima, aprobación, pertinencia, identidad, seguridad), mediante interacciones sociales que les suministran ayuda socioemocional e instrumental" (Thoits, 1982, citado por Montero, p. 48). Sobre esta definición ella continúa:

Lo que Thoits califica de "necesidades sociales básicas", reside en los aspectos psicosociales que son fundamentales para la construcción y desarrollo de nexos, de los cuales dependerá nuestra identificación con un lugar, un proyecto, una acción. Fundamentales también en el desarrollo del apego, de la participación y del compromiso... Ello nos lleva a señalar que el apoyo se genera en acciones e informaciones que hacen sentir a las personas que son estimadas, amadas, cuidadas, valoradas, que tienen un lugar en la sociedad que a la vez coloca a la sociedad dentro del mundo personal, pues forma parte de una amplia red de redes de comunicación y de obligaciones. (p. 48)

El apoyo social favorece el fortalecimiento de comunidades, genera redes de apoyo social que impulsan los procesos participativos y afianzan los compromisos con las tareas comunes proyectadas.

Estos nexos antes mencionados, apuntan hacia un énfasis en el carácter relacional de la participación, concepción, que para nosotros ha sido básica en la comprensión y diseño de las diversas estrategias del Proyecto. “La participación es un modo de hacer o de ser que permite que nos apropiemos de alguna cosa (...) estableciendo una relación o nexo entre el sujeto participante y el objeto de la participación, que es compartida con otras personas. La participación es un modo de poseer en relación que señala el carácter colectivo de la acción. Tengo y me toca porque participo, no porque soy, sino porque estoy en relación” (Montero, 2010b, p. 49).

La concepción de la participación con énfasis en su carácter relacional, reconoce como de una relación se van generando otras relaciones, con encuentros de valores e intereses comunes y variedad de actores, de actividades y de grados de compromiso que van produciendo las transformaciones individuales y comunitarias.

Al participar las personas se van implicando, van aprendiendo, van enseñando. Participar genera compromiso y comprometerse genera participación. Todas las formas de participación comunitarias son importantes, todas tienen un valor para el proceso general que está ocurriendo.

Los principios que hemos señalado, tienen consecuencias metodológicas básicas para el diseño de acciones de transformación psicosocial, que abarcan las diferentes estrategias y etapas del proceso de trabajo comunitario.

Un ejemplo lo constituye la estrategia del diagnóstico. En la comunidad existen subsistemas: las organizaciones e instituciones, los grupos, los individuos, que interactúan entre sí en un determinado territorio. La participación comunitaria puede estar centrada, según Sánchez (1991), en estos diferentes niveles. La estrategia del diagnóstico en el contexto comunitario puede tener lugar al nivel de la comunidad como unidad social, pero también en cualquiera de sus subsistemas que la integran.

La elaboración de diagnósticos suele llevarse a cabo desde diferentes perspectivas: la del especialista, alguna institución de desarrollo, o elaborado por los miembros de la propia comunidad con la facilitación de planificadores y técnicos de los proyectos (F.A.O., 2002b). Constituye una herramienta útil en tanto posibilite que los individuos y grupos organizados reflexionen sobre su realidad con el propósito de actuar sobre ella, evitando que éste se convierta en un mero ejercicio de recolección de información, por parte de personas externas a la comunidad, es decir que tenga un carácter participativo.

Diferentes autores (Breckon & Havey, 1998; F.A.O., 2002a; F.A.O., 2002b; Moreira & Tecú, 2002) coinciden en enfatizar la importancia del análisis de los resultados del diagnóstico con los grupos de la comunidad implicados en el mismo como una de las vías que posibilita que la evaluación tenga un carácter participativo. Este procedimiento pretende asegurar que los resultados obtenidos estén acordes con las percepciones y expectativas de los participantes. El análisis puede llevarse a cabo a través de asambleas comunitarias, reuniones de grupos o talleres temáticos (F.A.O., 2002b).

Todo lo anterior conlleva a una reconsideración del papel del investigador en el proceso de transformación con una concepción basada en la relación sujeto-sujeto, lo cual significa, que tanto el investigador como los participantes en la experiencia, mantienen su identidad y se van comunicando desde sus saberes correspondientes (Tovar, 1994). Esto implica además un proceso de transformación en los propios investigadores que abarca desde sus modos operacionales de actuar hasta diversas complejidades vivenciales y de aprendizaje.

El rol de los investigadores sociales en el trabajo comunitario, implica sin dudas un alto nivel de compromiso social, un proceso de aprendizaje desde adentro de las comunidades, una concientización y reflexión continua sobre la vivencia de transformación de la cual se vaya a formar parte y una preparación profesional responsable en tan compleja temática. Pero el sólo compromiso de los investigadores no es suficiente, por eso debe producirse una dinámica relacional, para el logro de los resultados transformadores, donde se conjugue un “compromiso participativo de los grupos participantes y una participación comprometida” (Montero, 2010a, p. 35) del equipo de investigación.

Las relaciones de las instituciones de investigación con las comunidades también deben ser revisadas desde la óptica antes planteada. Los diseños de los programas de transformación psicosocial, desde dichas instituciones, deben promover diversos niveles de participación comunitaria (Osuga, 2005):

La comunidad debe vincularse en la investigación de sus propias problemáticas y recursos para solucionarlas, formulando proyectos o ejecutándolos de forma conjunta con las instituciones de investigación con las cuales se relacionan.

Las estrategias que son elaboradas a punto de partida de la perspectiva de los investigadores se justifican en la medida que añaden algo significativo a lo aportado por la comunidad, siempre que sea compatible con sus necesidades, valores, capacidades potenciales (Sánchez, 1991) y contribuyan a la toma de conciencia de nuevas necesidades y

problemas.

El tema del encuadre del rol profesional en el trabajo comunitario, se convirtió para nuestro grupo de trabajo en un tema esencial, que no se satisfizo solamente aplicando los principios antes referidos. ¿Qué tipo de acciones psicosociales profesionales (APP) emprenderíamos, que estuvieran de acorde a estos principios? Fue una de las interrogantes. Nuestro encuentro con la Orientación Comunitaria como una acción psicosocial, nos favoreció un modo de operar donde mucho de los principios del trabajo comunitario que hemos señalado hasta ese momento, encontraban un espacio de articulación que nos permitía ser consecuentes con los presupuestos teóricos que habíamos asumido.

La Orientación Comunitaria, entendida como una dimensión de la Orientación, más que una especialidad de la misma (González & Lessire, 2009), tiene como propósito, según Gómez y Suárez (2008) (citado por González & Lessire (2009), buscar la integración social comunitaria, y se visualiza en la socialización comunitaria y la participación de las comunidades en la solución de sus problemas, siendo la Orientación Educativa la encargada de dinamizar ese proceso.

Se derivan de lo anterior tres ideas fundamentales: una que supone que aun cuando la Orientación Comunitaria es una dimensión de la Orientación, al tener como escenario de transformación a la comunidad, está sujeta a regularidades y particularidades que son propias de este espacio; otra que advierte acerca de la necesidad de entenderla desde la participación; y, por último, que tiene una función educativa. Ahora bien, cuál sería su especificidad, que la distingue de otras prácticas afines en el escenario comunitario. (López, 2011)

Calviño (2010) la denomina Orientación psicosocial comunitaria, como un tipo de APP que debe ser fundamentada en una demanda real del grupo destinatario, basada en un diagnóstico previo, flexible en su aplicación, con una concepción utilitaria en la multiplicidad de recursos técnicos empleados (educativos, preventivos), con acciones temporales y vinculadas a los aspectos concretos de la vida comunitaria con la que se trabaja.

La Orientación en el escenario comunitario no solo supone una práctica profesional, sino que además, implica la realización de acciones multidisciplinarias e interdisciplinarias que comprenden, por ejemplo: trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos, dirigencia comunitaria, instituciones educativas, sanitarias, entre otras (Camargo, 2009).

Puede ser comprendida entonces la Orientación psicosocial comunitaria como una actuación de carácter profesional; que cumple diversas funciones, además de la remedial y de apoyo, la educativa, de crecimiento, desarrollo y la preventiva; y cuyo rol se centra en la facilitación de los procesos de cambio psicosocial. Está sujeta, por tanto, a exigencias profesionales y personales que propicien la efectividad, sustentabilidad, potenciación, multiplicación de las acciones y efectos.

La Orientación Psicosocial Comunitaria, desde una dimensión psicosocial, no solo es una actuación profesional, sino que además es una relación de ayuda (Calviño, 2010).

¿Cuáles serían entonces las implicaciones que conlleva esta comprensión: qué entender por “relación” y por “ayuda” en este ámbito de acción?

Es una relación, en tanto, es una forma de interacción, de vínculo, de contacto humano, que tiene implicaciones: emocionales, intelectuales, actitudinales, compromisos, acuerdos; es construida sobre la base de una ética de las relaciones interpersonales; que también supone el establecimiento de determinados límites y clarificación de roles (López, 2011).

Ayudar significa facilitar, y que los actores reales, los miembros de la comunidad, sean los protagonistas de la experiencia. Facilitar es coparticipar, no conducir.

Así, la ayuda debe estar encaminada a “...favorecer un mejor ajuste de las relaciones sujeto – grupo – condiciones de existencia. Un ajuste sin duda crítico constructivo, no para reproducir las mismas condiciones que favorecen la aparición de su demanda, sino para transformarlas partiendo del establecimiento de un “*estar en condiciones personales* (grupales, comunitarias, institucionales)” de promover dicha transformación” (Calviño, 2010, p.183).

De manera que, la Orientación Psicosocial Comunitaria tiene como finalidad facilitar un mejor desempeño (funcionamiento, ajuste o gestión) e integración de la comunidad y sus integrantes (individuos, grupos, instituciones); e incrementar la capacidad de desarrollo para afrontar, solucionar problemáticas psicosociales en el entorno comunitario y lograr su bienestar; desde la participación, crítica y constructiva, de los involucrados en el proceso de transformación (López, 2011).

Desde esta perspectiva, el orientador comunitario, cumple esencialmente un papel de facilitador de los procesos de transformación psicosocial. El orientador debe apoderarse de

su rol como orientador psicosocial comunitario, como actor social que está ejerciendo un rol profesional.

Cuando el orientador no tiene conciencia de su rol, no reflexiona, no conceptualiza sus intervenciones, la experiencia, ni se cuestiona a sí mismo constantemente en su actuación profesional, puede, lejos de facilitar los procesos, no favorecerlos, o incluso obstaculizarlos.

Facilitar, por tanto, no es simplemente “dejar hacer” o solo esperar que espontáneamente las cosas ocurran. La Orientación Comunitaria, “...implica el trabajo de vinculación de la acción de las y los profesionales de la Orientación con la comunidad, mediante una intencionalidad transformadora que permite aprovechar los elementos del entorno y contribuir a potenciar la acción educativa, fomentando el sentido de comunidad y la conciencia comunitaria para buscar satisfacer sus necesidades...” (Camargo, 2009, p.27).

Pero, es preciso aclarar que “responsabilidad social” e “intencionalidad transformadora” no significan tener control y responsabilidad absolutos con todo lo que ocurre en el proceso de transformación psicosocial, lo que llevaría a una comprensión inadecuada del sentido de responsabilidad.

La Orientación, como actuación profesional, en cualquiera de los ámbitos en que se trabaje, está sujeta a una serie de requerimientos profesionales y personales, entre los que se encuentran competencias intelectuales, teóricas, metodológicas y competencias para la conducción del proceso. Conjuntamente con estas, el orientador debe desarrollar la capacidad para darse cuenta de sus errores, cambiar y trabajar en su auto corrección (López, 2011).

Toda relación profesional de ayuda involucra un tipo de vínculo orientador-orientando(s), un contacto humano, en el que hay: implicaciones emocionales, intelectuales, actitudinales; compromisos, acuerdos; interés mutuo en un objetivo o tarea común; que suponen también determinados límites. En la relación, aun cuando es de tipo profesional, intervienen peculiaridades subjetivas de las personas que en ella se involucran, a lo que no está ajeno el orientador. Esto hace que, por ejemplo, se depositen: características personales, modos de relacionarse (autocrático, democrático), valores, referentes sociopolíticos, culturales, etc. Pero, teniendo en cuenta su rol de facilitador, todo lo que sea dilemático, problemático en el orientador, que transgreda los límites de la relación, que interfiera en el cumplimiento de sus funciones, debe ser puesto bajo control (Calviño, 2002), y la labor de orientación comunitaria no está al margen de ello.

El orientador psicosocial comunitario, por tanto, necesita también de la supervisión (ya sea organizada de manera individual o grupal) como vía para clarificar incidencias, personalizaciones, que afecten su desempeño profesional.

El rol del orientador tiene también implicaciones éticas, construidas desde una ética de las relaciones interpersonales, toda vez que la Orientación Comunitaria, se concibe como un tipo de relación profesional de ayuda. En este sentido, Calviño (2010) advierte: “Las prácticas profesionales, vinculadas a las disciplinas sociales y humanas, tienen como exigencia la autoformación, la autopreparación y estudio sometido a la más estricta disciplina autorregulada. En ellas no se trata de aprender y aprehender un conjunto de operaciones técnicas. Se trata de un proceso de autoeducación en cuya base está la responsabilidad personal, la constante profundización de los conocimientos y el auto mejoramiento como seres humanos...” (p.202).

Entre las **tareas o acciones** que realiza el profesional de la Orientación en el escenario comunitario, se identifican en la literatura especializada: planificar; asesorar; mediar (Camargo, 2009; González & Lessire, 2009); sensibilizar; comunicar; formar, capacitar; intermediar y coparticipar en la construcción de intermediaciones (Calviño, 2010).

Desde la Orientación Psicosocial Comunitaria, como modelo básico de APP a seguir por el grupo de investigación, fue preciso definir ¿cómo íbamos a abordar el trabajo en el ámbito grupal, espacio real en el que se iban a operacionalizar las APP que realizábamos?

El trabajo grupal en nuestra experiencia ha tenido dos funciones básicas:

1. La organización y desarrollo de los diversos grupos que conforman la estructura de trabajo del Proyecto (correspondiente con la estrategia organizativa desarrollada).
2. La utilización del espacio grupal, como favorecedor en los procesos de orientación y aprendizaje necesarios para la formación de los participantes en la experiencia (correspondiente con la estrategia educativa desplegada por el Proyecto)

Para ello hemos ido integrando –tomando en consideración la propuesta de Calviño (2008)- a un nivel pragmático, modelos de organización y coordinación de grupos que abarcan básicamente el trabajo grupal con énfasis en la dinámica (distribución de poder, liderazgo, relaciones intragrupales e intergrupales, cohesión, toma de decisiones, entre otras), así como el uso de la dramatización (utilización de ejercicios de caldeamiento, de algunas técnicas psicodramáticas- juego de roles, doblaje, inversión de roles, entre otras). Otro eje

que conforma esta integración es el de la técnica de los grupos operativos (noción de vínculo, noción de tarea, resistencia al cambio, procesos de aprendizaje grupal, aprendizaje de roles) desarrollada por Pichon-Riviere (1985).

La integración de estos diversos referentes, ha implicado un proceso de aprendizaje, entrenamiento y desarrollo del equipo de investigación, en todos estos modos de hacer y asumir los roles de la coordinación grupal (coordinadores, co-coordinadores, observadores), un proceso de identificación, acuerdos a asumir como equipo de trabajo, y una delimitación de las funciones de coordinación y las funciones de facilitación, las cuales dependieron del tipo de actividades grupales organizadas, del momento del proceso del desarrollo de los objetivos del proyecto en que nos íbamos encontrando y del tipo de función básica del trabajo grupal ante el cual estábamos interactuando.

En este aspecto, hemos funcionado como un equipo de trabajo, a decir de Calviño (2008) “que integra”, más que proponernos elaborar una “teoría integrativa” del trabajo grupal aplicado a las comunidades, exigiendo un dominio de los sustentos y procedimientos operacionales de los enfoques más importantes en el trabajo grupal, conjuntamente con estilos sistemáticos y coherentes de trabajo y adecuando contextos-grupos-tarea-profesional-estilo de trabajo y límites.

Este complejo proceso de desarrollo del propio grupo de investigación, ha estado acompañado de procesos de supervisión psicológica (como parte de la estrategia de supervisión desarrollada en el Proyecto). La supervisión en Psicología es un instrumento de trabajo de aquellos profesionales que realizan acciones de ayuda profesional en diferentes modalidades y ámbitos (psicoterapia, orientación, trabajo comunitario, organizacional, trabajo grupal) y que tiene dos vertientes fundamentales. Una esencialmente formativa y la otra colaborativa. En ambos casos supervisión es mejoramiento del trabajo profesional, supervisión es acción colectiva en aras de lograr mejor desempeño (Zas, 2004).

La Supervisión Psicológica es ante todo un tipo de relación profesional que se establece entre al menos dos profesionales, donde uno trae a la relación su trabajo realizado, para compartirlo en la búsqueda de otra visión constructiva. La supervisión puede erigirse en una relación de colaboración, en la que el proceso y su dinámica sean el fin y no el medio. Es decir, una supervisión que tiene como motivo fundamental el intercambio, la pluralidad de posibilidades, y no el establecimiento de una verdad definitiva; que tiene principios éticos de

respeto a la diversidad de criterios, de respeto al compromiso y al empeño profesional (Zas, 2010).

La supervisión en Psicología es también “*un dispositivo que se construye desde diferentes modalidades y ámbitos de intervención, textos y contextos, espacios y participantes*” (Fernández, 2007, p.1). La supervisión es definida como una co-visión: *mirar con otro* la tarea, en un camino que se recorre al andar. “*Posibilidad de aprender, escuchar, analizar, fortalecer una red de sostén intersubjetiva que nos permita saber hacer, desde el respeto a las diferencias, atravesados por incertidumbres y falta de certezas*”. (2007, p.1). Es un proceso de aprendizaje mediante el diálogo entre el que enseña y el que aprende.

Intentando entonces, en una visión rápida, de abordar los principales principios y procesos que hemos desarrollado en este eje teórico de reflexión sobre el enfoque comunitario, que hemos aplicado en nuestro proyecto, hemos elaborado este esquema (Fig.3), que puede servir de síntesis ante todo los planteamientos que hemos ido realizando en este acápite.

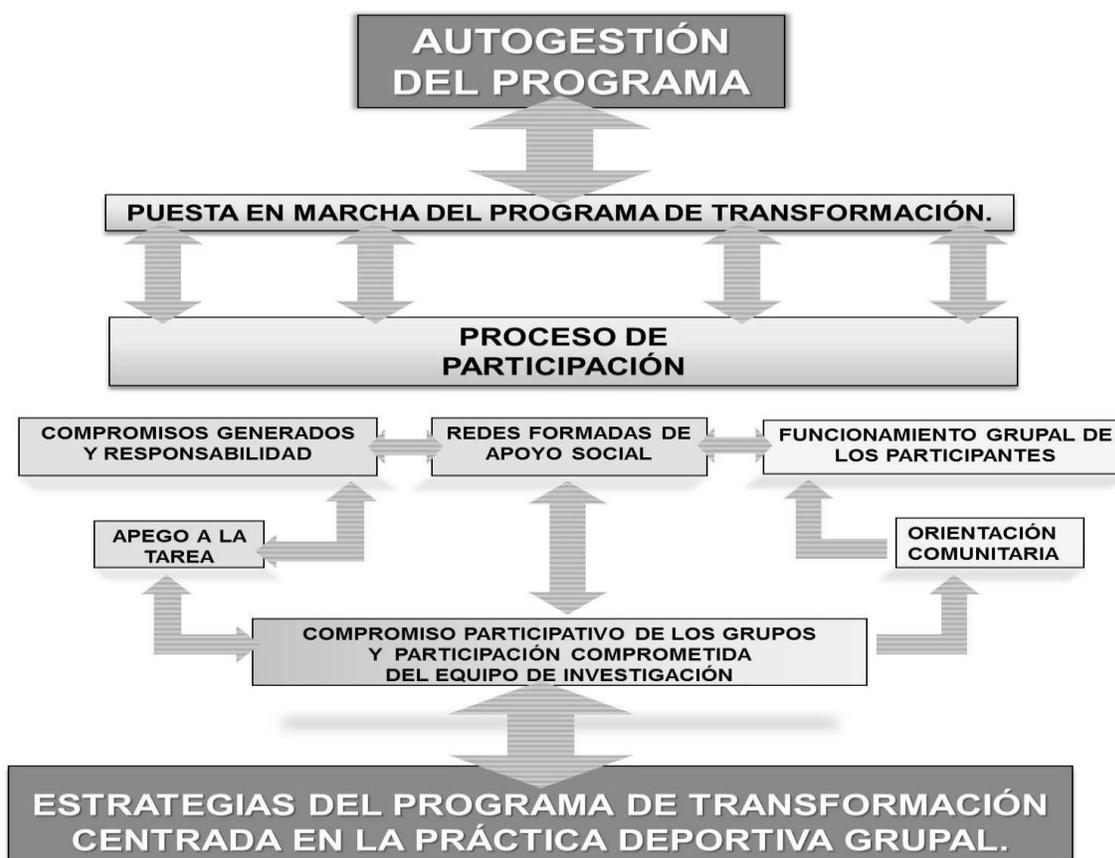


Fig.3. Principios y procesos interconectados generados en el ámbito comunitario.

Lograr la autogestión del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, por parte de los grupos participantes de las dos circunscripciones de la Comunidad La Timba, con las cuales trabajamos, ha sido el reto a alcanzar en todos estos años de trabajo. Sería el primer peldaño a escalar para preparar las condiciones de una autotransformación social comunitaria. Una limitante importante en este empeño, está depositada sin dudas, en la imposibilidad con que cuentan nuestras comunidades, de no poder administrar los recursos financieros de sus proyectos y generar con ello un empoderamiento que les garantice la sostenibilidad de todos estos procesos de transformación psicosocial.

No obstante, “el logro de la autotransformación social comunitaria supone trabajar activamente con (desde) y junto a los actores sociales y su posicionamiento en los sectores potenciales de desarrollo de las instituciones sociales de la comunidad, en los que tienen la posibilidad de empoderarse para el redimensionamiento de su acción social y ejercer la función crítica social reconstructiva y creativa con relación a los programas, tareas y visiones de los diferentes sectores que la componen”. (D’Angelo et al., 2010, p. 11).

En ello han estado puestas nuestras intenciones y la de todos los grupos que hemos compartido esta excelente experiencia. La “memoria del futuro”, al decir de Padura (2011), se encargará de decirnos cuáles fueron nuestros mejores aciertos y nuestros mayores errores en este empeño. Nosotros nos encargaremos de evaluar lo que hasta este momento hemos logrado hacer.

1.2. METODOLOGÍA

1.2.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN, PERSPECTIVA METODOLÓGICA Y MÉTODO.

La investigación realizada tuvo un carácter aplicado y empírico, ya que estuvo encaminada a la resolución de problemas concretos, en contacto directo con experiencias, vivencias y valoraciones de los propios sujetos que en ella participaron.

La metodología utilizada fue esencialmente cualitativa. Esta afirmación se suscribe tomando como referente diversas características, descritas en la literatura científica¹⁶. Aunque también se asumieron aspectos de la metodología cuantitativa en el procesamiento de datos y selección muestral (que se explican en los epígrafes correspondientes). De manera que, complementando fortalezas de ambas, se logró obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, magnitud y generalización; así como profundidad, complejidad y comprensión (Creswell, 2005 citado en Hernández, Fernández-Collado & Baptista, 2006).

El método cualitativo empleado fue el de la investigación-acción-participativa (IAP).

El aporte de la investigación-acción radica en que, de acuerdo con Lewin¹⁷, permite liar el enfoque experimental de la ciencia social con programas de acción que respondan a problemas reales, de manera que se puedan lograr, tanto avances teóricos, como cambios sociales (Useche, 2006).

Una investigación puede ser entendida también como participativa en tanto, se produzcan conocimientos, de manera colectiva, sobre una determinada realidad social para poder accionar sobre ella y empoderarse, potenciando el carácter educativo de la investigación, desde una perspectiva comunitaria (Rodríguez et al., 2006).

De ahí que la IAP, constituye una propuesta orientada al desarrollo de modelos alternativos de planificación, ejecución y evaluación de procesos de transformación social, mediante la participación colectiva en la investigación y en la acción de sectores habitualmente limitados al papel de objetos de estudio (Salazar, 1992). Se diferencia de la investigación tradicional por los objetivos de cambio social que persigue, la utilización y modificación de los métodos

¹⁶ Entre sus peculiaridades están ser: inductiva, partiendo de la realidad concreta para posteriormente teorizar; emergente, flexible, construyéndose a medida que avanza el proceso de investigación; e interpretativa, holística, naturalista, tomando en consideración las perspectivas de los participantes (Rodríguez, Gil & García, 2006). Otra de sus particularidades consiste en el rol que asume el investigador, interpretando los sucesos y acontecimientos, desde los inicios de la investigación (Stake, 1995, citado en Rodríguez et al, p. 34).

¹⁷ Autor que da origen al término investigación-acción, que fue utilizado por primera vez en 1944.

investigativos, las clases de conocimiento que produce, y por la manera como relaciona el conocimiento con la acción social (Park, 1992). Combina así "...la praxis con la ética, el conocimiento académico con la sabiduría popular, lo racional con lo existencial, lo sistemático con lo fractal. Rompe la dicotomía sujeto-objeto" (Fals Borda, 2008, Perspectivas liberacionistas y el nuevo paradigma, 8).

Este tipo de investigación "...conlleva una transformación en actitudes y valores individuales, en la personalidad y en la cultura..." (Fals Borda, 2008, Perspectivas liberacionistas y el nuevo paradigma, 6). En ella es "... central el papel que se asigna a fortalecer la toma de conciencia en la gente sobre sus propias habilidades y recursos, así como su apoyo para movilizarse y organizarse" (Hall y Kassam, 1988 citado en Rodríguez et al., p.55).

El empleo de la IAP en este trabajo, como referente metodológico, se evidencia en varios aspectos. Uno de estos, son los procedimientos, acciones y estrategias que guían el mismo. La experiencia transformativa se desarrolla a modo de proceso continuo, definiéndose momentos de: diagnóstico, diseño de propuesta de cambio, aplicación de la propuesta, monitoreo, evaluación y problematización, para iniciar un nuevo ciclo, partiendo de nuevos cuestionamientos.

Combina la investigación y la acción con una visión psicosocial en la comprensión del problema. Privilegia la transformación de la comunidad que se estudia -en especial el cambio en la subjetividad de niños y niñas- desde una perspectiva educativa y su participación, a través de diversos grupos conformados y de actores sociales. El conocimiento se construye en procesos de acción y reflexión con los involucrados, replanteándose, constantemente, el rol de los investigadores e inclusive, los propios objetivos científicos.

1.2.2. POBLACIÓN BENEFICIADA

Los beneficiarios directos¹⁸ del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, han sido niños y niñas de la comunidad de "La Timba", del municipio Plaza de la Revolución, de La Habana.

Fueron favorecidos escolares, desde preescolar hasta sexto grado, en las edades comprendidas entre los 5 y los 12 años, matriculados en la escuela "Gustavo Pozo"¹⁹, perteneciente a dicha comunidad.

¹⁸ En los que se esperaba que se produjeran los principales impactos del Programa.

En el escenario del barrio, también disfrutaron de los beneficios otros niños/as pertenecientes a otras instituciones escolares, pero que viven en la misma.

La composición etaria de niños/as de las circunscripciones con las cuales se trabajó directamente es la siguiente:

Rango de edad	Circunscripción		Total
	42	83	
5-6 años	31	36	67
7-13 años ²⁰	99	54	153
Total	130	90	220

1.2.3. INDICADORES DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL CENTRADO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA GRUPAL

Para dar cumplimiento a los objetivos y tareas trazados, de acuerdo con la perspectiva metodológica empleada, en el proceso de transformación se construyeron los indicadores de evaluación del Programa, así como sus unidades de análisis.

Con el propósito de monitorear y evaluar²¹ su ejecución, tanto en la escuela, como en la extensión a la comunidad, se construyeron²² **indicadores de desarrollo y funcionamiento**²³ (ver tabla 1).

Los indicadores de desarrollo se circunscribieron al funcionamiento de los grupos participantes de la experiencia, que debían continuar trabajando o constituirse en esta fase de extensión del Proyecto. Las unidades de análisis se concibieron partiendo de la

¹⁹ Con una matrícula de 204 niños/as al iniciar esta etapa de ejecución del proyecto (curso escolar 2008-2009) y de 170 al finalizar el monitoreo de la implementación en la escuela (curso 2009-2010).

²⁰ Aunque el rango de edad supera, en un año, el grupo etario con el que se trabajó, se tomó el dato (ofrecido por actores locales) como referencia (Comisión de activistas de salud, 2010).

²¹ Tanto el monitoreo, como la evaluación de procesos miden cómo está funcionando un programa. El monitoreo es el seguimiento rutinario, a través de una medición regular y continua, para ver si las actividades planificadas se están realizando. Las evaluaciones recogen información que mide cuán bien se están desarrollando las actividades (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2001).

²² A partir de reflexiones del Grupo de Investigación y de elaboraciones producidas, en conjunto con otros participantes de la experiencia, en talleres de sostenibilidad llevados a cabo.

²³ De acuerdo con la OPS (2001), la evaluación del desarrollo y funcionamiento de los “sistemas” (de administración y apoyo para ejecutar el programa [que incluyen: información, administración financiera, personal, bienes y logística]), ayuda a explicar si un programa funciona o no. Involucra, por tanto, el desempeño continuo de los sistemas usados para operarlo, que en el caso de la investigación que nos ocupa se refieren al funcionamiento de los grupos (entendidos como los principales sistemas de apoyo).

especificidad del tipo de funciones que debían cumplimentar y de las propiedades de los mismos²⁴.

Tabla 1. Indicadores de desarrollo y funcionamiento según unidades de análisis, criterios de evaluación y fuentes de verificación.

Indicadores	Unidades de análisis	Criterios de evaluación	Instrumentos/ fuentes de verificación
Funcionamiento del Grupo de Entrenadores	Estructura organizativa	• Cambios de estructura.	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de talleres. - Observaciones de actividades y talleres. - Discusiones grupales. - Dinámica grupal con niños/as
	Interacción grupal ²⁵	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre los miembros del grupo. • Interacción con otros grupos. 	
	Capacidad de gestión ²⁶	• Acciones realizadas	
Funcionamiento del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto	Estructura organizativa	• Cambios de estructura.	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de talleres y reuniones. - Observaciones de actividades y talleres. - Videos de talleres. - Discusiones grupales.
	Interacción grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre miembros los miembros del grupo. • Interacción con otros grupos. 	
	Capacidad de gestión	• Acciones realizadas.	
Funcionamiento del Grupo de Promotores	Estructura organizativa	• Cambios de estructura.	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de talleres y reuniones. - Observaciones de actividades y talleres. - Discusiones grupales.
	Interacción grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Interacción entre los miembros del grupo. • Interacción con otros grupos. 	
	Capacidad de gestión	• Acciones realizadas.	

²⁴ Las propiedades son aquellos elementos que son comunes a todos los grupos (interacción, estructura, metas, etc.) y que permiten caracterizar el funcionamiento de los mismos.

²⁵ Comprende los medios por los cuales los individuos se relacionan los unos con los otros y llevan a efecto las tareas para el desarrollo, mantenimiento y crecimiento del grupo, en función de la tarea explícita. La interacción puede darse entre un grupo y otro grupo, entre un grupo y un individuo o entre subgrupos dentro de un mismo grupo, fortaleciendo las redes sociales. Se expresa en las modificaciones de comportamientos que se dan cuando dos o tres personas entran en contacto por un lapso dado. Los individuos influyen unos en otros mediante el empleo del lenguaje, los símbolos, los gestos y otras formas de comunicación. En la interacción se dan una serie de dinamismos grupales, movimientos, formas de relacionarse, formas características de trabajar (Bany, Johnson, 1971).

²⁶ La capacidad de gestión es entendida como la habilidad que el grupo tiene para planificar, organizar, buscar alternativas y tomar decisiones que garanticen la ejecución efectiva de las diversas actividades necesarias para la puesta en marcha del Proyecto.

Para evaluar el impacto²⁷ de las acciones del Programa implementadas, en el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas²⁸, se seleccionaron **indicadores de resultados** (y unidades de análisis), para examinar cambios comportamentales en los mismos²⁹ (que se exponen en la siguiente tabla).

Tabla 2 Indicadores de cambios en niños y niñas según unidades de análisis y fuentes de verificación.

Indicadores	Unidades de análisis	Instrumentos/ fuentes de verificación
Cambios en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos motivacionales. • Actitudes y percepciones ante áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social. • Nociones morales vinculadas a los problemas comportamentales observados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica de los cinco deseos. - Técnica de completar frases. - Relatos infantiles. - Cuestionarios para padres. - Cuestionario para maestros sobre el comportamiento de niños/as.
Cambios en el modo en que se estructuran comportamientos relacionados con el consumo de alcohol y tabaco	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos sobre los hábitos nocivos. • Actitudes y habilidades sociales frente a hábitos nocivos de personas cercanas. • Percepción de la incidencia del consumo de tabaco y alcohol en familiares y personas cercanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Técnica de completar frases. - Cuestionario sobre algunos hábitos.
Cambios en la dimensión subjetiva de la calidad de vida³⁰	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfacción con la vida • Tipo de manifestaciones afectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario de satisfacción con la vida. - Técnica de completar frases.

Evaluar un programa de transformación no sólo conlleva la definición de parámetros de desarrollo y de cambios o impactos producidos en la población beneficiada. Implica también la elaboración de **indicadores de viabilidad y sostenibilidad**, que demuestren la factibilidad de las acciones implementadas, así como la sostenibilidad de las mismas en el tiempo, una vez concluidas las acciones de facilitación de los investigadores. De manera que

²⁷ Mide hasta qué punto se lograron los resultados del Programa y el impacto del mismo en la población objetivo, por medio de mediciones de los cambios en el conocimiento, actitudes, comportamientos, habilidades, etc. (OPS, 2001).

²⁸ Comprendidos entre los 5 y los 7 años de edad, dado que en el resultado de investigación anterior (Zas & López, 2007; Zas et al., 2008) se había constatado el impacto en escolares de 8 a 12 años.

²⁹ Similares a los identificados en la primera etapa de implementación (Zas & López, 2007; Zas et al., 2008).

³⁰ La dimensión subjetiva de la calidad de vida (o bienestar subjetivo) –definida, como se explicó en el acápite anterior, como categoría central del programa de transformación psicosocial que nos ocupa (Zas et al., 2008)- tiene, a su vez, dos dimensiones: la satisfacción con la vida (componente cognitivo) y los afectos.

se construyeron, participativamente³¹, los indicadores que a continuación se describen (tabla 3). A su vez, las unidades de análisis se diseñaron tomando en cuenta particularidades y propósitos de las acciones llevadas a cabo en los dos escenarios en que estas tuvieron lugar: la escuela y el barrio.

Tabla 3 Indicadores de viabilidad y sostenibilidad según unidades de análisis, criterios de evaluación y fuentes de verificación.

Indicadores		Unidades de análisis	Criterios de evaluación	Instrumentos/ fuentes de verificación
Infraestructura para la realización de actividades	Adquisición de implementos deportivos para la escuela y la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecución del presupuesto para la adquisición de implementos deportivos. - Acciones realizadas para la obtención de otras fuentes de financiamiento o donativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de ejecución del presupuesto. - Cumplimiento de acuerdos tomados. - Iniciativas - Percepción de padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informes financieros. - Actas de reuniones y Comités de Compra³². - Observaciones. - Cuestionario para padres.
	Identificación/acondicionamiento de áreas y locales en la escuela y en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecución del presupuesto para la construcción de las áreas deportivas y local para talleres en la escuela. - Terminación de áreas deportivas en la escuela. - Legitimación de espacios para la realización de actividades deportivas en la comunidad. - Acondicionamiento de local para almacenar implementos deportivos y realizar actividades en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Porcentaje de ejecución del presupuesto. - Cumplimiento de acuerdos tomados. - Cantidad de áreas deportivas terminadas. - Cantidad de espacios deportivos identificados/legitimados - Percepción de padres. 	<ul style="list-style-type: none"> - Informes financieros - Actas de reuniones y Comités de Compra. - Relatorías de talleres. - Observaciones. - Cuestionario para padres.

³¹ A partir de talleres desarrollados con el fin de diseñar acciones para la sostenibilidad, realizados tanto con actores involucrados en las acciones en la escuela, como en la comunidad.

³² Comités creados (de acuerdo con disposiciones del Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera [MINCEX] para la ejecución de proyectos internacionales) para analizar el cumplimiento del presupuesto, definir prioridades de compras, examinar propuestas de ofertas y tomar decisiones para efectuarlas. Lo integran miembros de los siguientes grupos: Grupo de Investigación, Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela (representando a las instituciones firmantes: CIPS, Consejo de la Administración Municipal, Dirección Municipal de Educación-Dirección Municipal de Deportes, respectivamente).

Indicadores		Unidades de análisis	Criterios de evaluación	Instrumentos/ fuentes de verificación
Implementación del programa educativo	Realización de actividades deportivas con fines educativos con niños y niñas en la escuela y en la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento de cronograma de actividades. - Cumplimiento de objetivos educativos. - Adecuación de actividades realizadas en la escuela a características de grupos etarios. - Participación de niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de actividades realizadas. - Calidad de actividades realizadas. - Tipo de actividad realizada. - Cambios identificados en niños y niñas. - Percepción de padres. - Percepción de niños y niñas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de talleres. - Observaciones. - Cuestionario para padres - Cuestionario para maestros sobre el comportamiento de niños y niñas. - Dinámica grupal con niños y niñas.
	Realización de talleres de capacitación con entrenadores y promotores	<ul style="list-style-type: none"> - Cumplimiento del cronograma de actividades. - Asistencia de promotores. - Formación de promotores deportivos comunitarios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de actividades realizadas. - Calidad de actividades realizadas. - Sistemática de la asistencia - Cantidad de promotores formados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de talleres. - Observaciones.
Empleo de aprendizajes del programa de formación	Entrenadores deportivos	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación de encuentros. - Implementación de los objetivos educativos del Proyecto en las actividades deportivas. - Identificación de necesidades e intereses y creación de espacios de participación en niños y niñas. - Capacitación de promotores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones y estrategias trazadas para garantizar la preparación y calidad de los encuentros. - Contenidos educativos que propician. - Habilidades desarrolladas en el manejo de manifestaciones de violencia. - Necesidades identificadas. - Espacios de participación creados. - Rol desempeñado en la capacitación de promotores 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de talleres. - Observaciones de actividades y talleres. - Dinámica grupal con niños y niñas.
	Promotores deportivos comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> - Participación en el proceso de formación. - Cumplimiento del rol de facilitadores. - Implementación de los objetivos educativos del proyecto en las actividades deportivas 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción del programa de capacitación. - Tipo de rol asumido. - Funcionalidad del rol asumido para el cumplimiento de la tarea. - Contenidos educativos que propician. - Habilidades incorporadas en el desempeño del rol de promotor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Relatorías de talleres y reuniones. - Observaciones de actividades y talleres.

Indicadores	Unidades de análisis	Criterios de evaluación	Instrumentos/ fuentes de verificación
Articulación escuela-familia-comunidad	- Participación de padres en actividades de la escuela y la comunidad.	- Percepción de padres.	- Cuestionario para padres

1.2.4. DESCRIPCIÓN DE MÉTODOS, INSTRUMENTOS Y MATERIALES EMPLEADOS³³

- **Observación:** realizada de manera directa, abierta, sistemática y participante sobre fenómenos relacionados con los objetivos de la investigación, que permitieron monitorear la marcha del Programa. Se hizo, por parte del equipo de investigadores, a: niños y niñas, entrenadores, promotores y demás participantes, en condiciones naturales, durante actividades deportivas en la escuela y en la comunidad, talleres y reuniones. Se empleó, como medio auxiliar, la guía de observación (anexo 2.1.).
- **Cuestionario:** elaborado con preguntas, tanto abiertas (semiestructurado) como cerradas (estructurado).
- **Técnicas participativas:** herramientas utilizadas -de acuerdo con la metodología de Educación Popular- para provocar la participación (animar, desinhibir o integrar a los participantes), la reflexión y el análisis de los contenidos objeto de debate en talleres.
- **Técnicas o recursos psicodramáticos:** recursos empleados, para dramatizar escenas sobre situaciones sociales, que permitieron visualizar el rol que desempeñaba cada uno. Entre ellos: el juego de roles (*rol playing*) pedagógico³⁴ y el sociodrama³⁵.
- **Discusiones grupales:** sesiones de trabajo, de construcciones colectivas del Grupo de Investigación, realizadas con el objetivo de debatir en torno a: la marcha de la implementación del Programa (acciones de monitoreo) y el desempeño del grupo en su rol de facilitador (acciones de supervisión). Estas fueron conducidas por uno de los miembros del equipo o por facilitadores externos³⁶.

³³ Tanto para la evaluación de indicadores, como para la implementación de acciones de transformación.

³⁴ Tiene como objetivo el trabajo en el área psicoeducativa, en el entrenamiento, educación y adecuación de roles profesionales y su objetivo de acción (Reyes, 2007 citado en García, 2010).

³⁵ La dramatización pone su atención en el grupo, a través de escenas, esculturas o concretizaciones de imágenes grupales. El compartir (*sharing*) está más concentrado en los procesos grupales que en los individuales (Reyes, 2007 citado en García, 2010).

³⁶ No en todas las ocasiones se realizaron registros de las sesiones. Por esta razón, algunas de las elaboraciones producidas tuvieron que ser reconstruidas a partir de las vivencias de los participantes.

- **Documentos y registros:** materiales producidos por los participantes del estudio, que ayudan a entender experiencias, vivencias o situaciones acontecidas (Hernández et al., 2006). Comprende: "...documentos grupales (...) generados con cierta finalidad (...) por un grupo de personas [actas de reuniones y Comités de Compra, relatorías de talleres e informes financieros] (...) materiales audiovisuales [imágenes en fotos y videos³⁷]..." (Hernández et al., p. 615).

1.2.4.1. Instrumentos y técnicas utilizados específicamente en niños y niñas

- **Técnica de los cinco deseos:** método directo para el estudio de los contenidos motivacionales, a través de la expresión consciente de los deseos -que forma parte del Registro de la Actividad y Método Directo e Indirecto (RAMDI)-, elaborado por Diego González (1978, 1995). En la modalidad infantil, se reduce el número de deseos de 10 a 5 y se presenta de una manera más atractiva (anexo 2.2.).
- **Técnica de completar frases:** versión infantil del "Test de Completar Frases" de Rotter³⁸. Como su nombre lo indica, se presenta una tarea inestructurada que consiste en completar frases. Dadas las posibilidades que brinda para adaptarse a fines específicos, se adicionaron expresiones tales como: El deporte..., Me alegra..., Me pongo triste... y se suprimieron otras³⁹ (anexo 2.3.).
- **Relatos infantiles:** relatos elaborados, tomando como referencia la técnica de las historietas de Jean Piaget, para el estudio del juicio moral en el niño. Presenta diferentes escenarios y situaciones dilemáticas hipotéticas (basadas en situaciones reales del ámbito escolar), ante los cuales los niños/as deben responder cómo actuarían los personajes y qué harían ellos mismos si estuvieran en tales circunstancias (de manera indirecta y directa, respectivamente). Exploran nociones sobre la honestidad, la violencia y el cumplimiento de reglas grupales (anexo 2.4.).
- **Cuestionario sobre algunos hábitos:** preguntas abiertas que exploran conocimientos, actitudes y vías de aprendizaje sobre hábitos nocivos como el alcoholismo y el tabaquismo (anexo 2.5.).

³⁷ Ver Suplementos.

³⁸ Debido a las modificaciones incorporadas, en lo adelante se le denominará técnica, en lugar de "test", respetando los procedimientos específicos en función de los cuales se hizo la validación del mismo en su versión original.

³⁹ De acuerdo con la utilidad de las frases para los propósitos de la investigación, constatada en el resultado anterior (Zas et al., 2008).

- **Cuestionario de satisfacción con la vida**⁴⁰: diseñado para los propósitos de la investigación. Presenta tres preguntas abiertas relacionadas con la percepción de la calidad de vida (componente cognitivo de la satisfacción) -con el fin de identificar dimensiones e indicadores- y con los deseos de cambios para su mejoramiento⁴¹. Contiene, además, una escala valorativa del estado de ánimo (tristeza-alegría) (para evaluar el componente afectivo) (anexo 2.6.).
- **Dinámica grupal**: Se realizó con el objetivo de obtener información relevante sobre: la satisfacción con el Proyecto, percepción de actividades desarrolladas en la escuela y en la comunidad, así como de los aprendizajes identificados, relacionados con los objetivos educativos del mismo. Se diseñaron actividades participativas (para animar, desinhibir, integrar y recuperar) (anexo 2.7.).

1.2.4.2. Instrumentos y técnicas empleados solamente en adultos.

- **Cuestionario para maestros sobre el comportamiento de niños y niñas**: preguntas cerradas, a través de las cuales se evaluó (con una escala de frecuencia: nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, siempre) la percepción sobre el comportamiento de niño/as en la escuela (anexo 2.8.).
- **Cuestionario para padres**: preguntas abiertas que tuvieron el propósito de valorar la ejecución del Proyecto (en el periodo 2008-2010), así como las potencialidades de los padres para contribuir a su mejoramiento (anexo 2.9.).

1.2.5. PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La validez del análisis de los resultados obtenidos en el proceso de monitoreo y evaluación, se garantizó con la aplicación de diversos instrumentos, la utilización de varias fuentes de indagación y métodos, así como con la triangulación de los mismos.

La información recogida se sometió al análisis de contenido. Esta es una técnica de investigación que posibilita hacer inferencias válidas y confiables de los datos (Krippendorff, 1982 citado en Hernández et al., 2006). Se realiza por medio de la codificación, proceso a

⁴⁰ La Escala de Satisfacción con la Vida, empleada anteriormente (en: Zas & López, 2007; Zas et al., 2008), fue modificada con el propósito de identificar dominios del bienestar y adecuarla a las posibilidades del grupo etario al que se le aplicó.

⁴¹ Coincide con la metodología empleada por Verdugo & Sabe (2002), según la cual se presentan, también de manera escrita, tres preguntas abiertas relacionadas con su percepción de calidad de vida: ¿Qué te puso muy contento, te hizo sentir feliz?, ¿Qué te puso triste, pensativo o enojado? y ¿Qué te gustaría que cambie?

través del cual las características relevantes del contenido son transformadas en unidades que permiten su descripción y análisis preciso (Hernández et al., 2006). Fue empleada para el análisis de instrumentos y técnicas aplicadas (tanto a niños/as, como adultos), así como de dinámicas, reuniones y talleres de capacitación desarrollados.

Para el análisis comparativo, entre la evaluación inicial y la evaluación final, de indicadores de cambios en niños/as, los contenidos procedentes de las técnicas, luego de codificados y llevados a expresión numérica, fueron procesados mediante el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (Statistical Package for Social Sciences, SPSS versión 18). Se confeccionó una matriz de datos y se utilizó como técnica de análisis la distribución de frecuencias. Se tomaron básicamente como criterios de examen: las categorías que, en su conjunto, explicaran más del 50% del total de respuestas (frecuencia acumulada), la existencia de incrementos en al menos un 20% de las frecuencias observadas y la relevancia del cambio, de acuerdo con los objetivos propuestos.

Aún cuando uno de los rasgos característico de la investigación cualitativa es la preservación de la naturaleza textual de los datos, la transformación de los mismos en valores numéricos y su tratamiento estadístico, permiten contrastar o complementar las valoraciones hechas, convirtiéndose en herramientas útiles para verificar hipótesis y ser honestos en el análisis, tratando de evitar sesgos (Rodríguez et al, 2006).

2.1.6. PROCEDIMIENTO GENERAL

El procedimiento de investigación se compone de tres momentos esenciales:

I. Diagnóstico (o evaluación inicial), que contiene a su vez las siguientes acciones⁴²:

- Evaluación de comportamientos en niños y niñas, comprendidos en las edades de 5 a 7 años, de la escuela (indicadores de resultado).
- Evaluación de la marcha de la implementación del Programa en la escuela (en los niños/as de 8 a 12 años), en el período escolar 2008-2009.
- Identificación de problemáticas psicosociales y expectativas de niños/as con la extensión del Proyecto a la comunidad.

II. Diseño e implementación del Programa, que incluye⁴³:

⁴² Comprendida de marzo a julio de 2009.

⁴³ Comprendida de octubre de 2008 a septiembre de 2011.

- Diseño de las estrategias: exploratoria, organizativa, educativa, comunicativa y de supervisión.
- Ejecución/continuidad en:
 - Niños/as de la institución escolar, de 5 a 7 años de edad.
 - Niños/as de la escuela, comprendidos en las edades de 8 a 12 años,
 - Circunscripciones 42 y 83 de la comunidad “La Timba”.
- Monitoreo de la implementación por medio de análisis regulares y continuos de las acciones llevadas a cabo⁴⁴.

III. Evaluación final⁴⁵ de los indicadores de resultado, funcionamiento y viabilidad/sostenibilidad del Programa.

2.1.6.1. Procedimientos para la selección de participantes en los momentos evaluativos (diagnóstico y evaluación final):

Siguiendo el principio de la triangulación de métodos, se combinaron perspectivas cualitativas⁴⁶ y cuantitativas⁴⁷ para la selección de participantes en la evaluación, empleándose, del mismo modo, muestras no probabilísticas y probabilísticas.

- **Niños y niñas**

Tanto el diagnóstico inicial, como la evaluación final de los indicadores de cambios en niños/as, se llevaron a cabo con una muestra probabilística de estudiantes de la escuela.

El grupo se seleccionó a través de un muestreo estratificado. Como estratos se concibieron las aulas de pre-escolar a tercero, de manera que estuvieran representados los distintos grados. Al interior de cada uno, se escogieron al azar (del listado de la escuela) los alumnos, en una cantidad proporcional entre el total por aula y el total de la muestra fijado⁴⁸.

⁴⁴ Realizados a través de reuniones, talleres, discusiones grupales y supervisiones.

⁴⁵ La evaluación de los indicadores de resultado se realizó de abril a mayo de 2010. Mientras que la de los indicadores de desarrollo y viabilidad/sostenibilidad concluyó en septiembre de 2011.

⁴⁶ La muestra en los estudios cualitativos es un grupo de personas, sucesos, comunidades, etc. sobre los cuales se habrá de recolectar los datos. Por lo general, el tamaño no es importante, el interés no es generalizar los resultados a una población más amplia, por lo que suelen utilizarse muestras no probabilísticas (Hernández et al., 2006).

⁴⁷ Desde un enfoque cuantitativo, la muestra es un subgrupo de la población de interés, que deberá ser representativo de la misma, de manera que los resultados encontrados logren generalizarse a esta. Los términos: al azar y aleatorio, denotan un tipo de procedimiento relacionado con la probabilidad y con la selección de los elementos (Hernández et al., 2006).

⁴⁸ Que correspondió en alrededor de un 50% del total de 108 alumnos de la escuela, matriculados en esos grados.

Para determinar el número total de casos, se tomaron como criterios: la capacidad operativa de recolección, procesamiento y análisis del equipo de investigación; y la naturaleza del fenómeno de estudio, dada la diversidad de técnicas empleadas y la complejidad que supone su aplicación a niños/as pequeños.

De 53 escolares elegidos inicialmente, nueve fueron bajas de la escuela (luego de realizado el diagnóstico, por lo que no pudo ser realizado un reemplazo). De manera que, finalmente, la muestra quedó conformada por 44 escolares: 21 niños y 23 niñas⁴⁹.

Para la evaluación de la marcha de la implementación del Programa en la escuela (en el período escolar 2008-2009 y al finalizar el estudio), se seleccionaron otros 16 estudiantes, de cuarto a sexto grado, que participaron en la dinámica grupal. Estos se eligieron, aleatoriamente, de manera que estuvieran representados tanto niños, como niñas (7 y 9, correspondientemente) de cada una de las aulas y grados.

En total, en las evaluaciones realizadas en la escuela, participaron 60 niños/as, distribuidos del pre-escolar al sexto grado.

Para la identificación de problemáticas psicosociales en la comunidad se organizaron talleres con participantes voluntarios, que fueron convocados por el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto. En total asistieron 19 (8 niñas y 11 niños).

- **Adultos**

En las sesiones grupales con técnicas psicodramáticas (realizadas en la etapa de diagnóstico) participaron, también de manera voluntaria, 12 maestros de los diferentes grados de la escuela y 10 entrenadores deportivos. Estas tuvieron como propósito evaluar la percepción sobre el comportamiento de niños/as y la marcha del Proyecto en el curso 2008-2009⁵⁰.

Los cuestionarios dirigidos a adultos fueron completados por maestros (15 en la evaluación inicial y 11 en la final) y padres⁵¹ (62), que expresaron su consentimiento verbal para participar.

⁴⁹ Aunque no en todos los casos completaron todas las preguntas de las diferentes técnicas, el porcentaje de no respuesta no superó el 20%.

⁵⁰ En el caso de la actividad realizada con entrenadores, se tuvo como propósito, además, explorar iniciativas para el próximo curso escolar y visualizar contenidos a trabajar en la capacitación.

⁵¹ A estos se les aplicó el cuestionario, sólo de manera retrospectiva en la evaluación final, aprovechando el espacio de reuniones de padres, convocadas por la escuela.

SEGUNDA PARTE: EL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN

El Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal, se implementó progresivamente, a partir de un proceso orientado y compuesto por un conjunto de acciones y estrategias. La estructura del Programa tiene cinco componentes esenciales:

- Estrategia Exploratoria.
- Estrategia Organizativa.
- Estrategia Educativa.
- Estrategia Comunicativa.
- Estrategia de Supervisión.

Las primeras cuatro estrategias, datan desde la etapa inicial del Proyecto (Zas et al., 2008), por lo que, en esta segunda fase, la experiencia obtenida nos permitió desarrollar y perfeccionar las nuevas acciones de las mismas que debían emprenderse. La estrategia de supervisión surgió nueva en esta segunda fase, dadas las necesidades que se identificaron de la búsqueda de otras miradas colaborativas y formativas, dirigidas al mejoramiento de la calidad del trabajo de los diferentes grupos implicados en el Proyecto.

Todas las estrategias coexistieron temporalmente y se fueron interrelacionando de manera dinámica, en un proceso que se rigió por una metodología de investigación-acción, como ya referimos. En la realización de las acciones, se fueron involucrando los diferentes actores sociales, lo que facilitó que se generaran un conjunto de articulaciones que permitieron que el Programa se efectuara. Una visión del mismo podría ser sintetizada en la tabla 4.

Tabla 4. Estructura del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.

ESTRATEGIAS	ACCIONES
Exploratoria	<ul style="list-style-type: none">• Revisión de resultados finales obtenidos en la primera fase del Programa como referencia para la continuidad.• Diagnóstico inicial en escuela y circunscripciones de la comunidad.• Proceso de selección de indicadores de cambio.• Proceso de monitoreo.• Diagnóstico Final.
Organizativa	<ul style="list-style-type: none">• Reorganización de los diferentes grupos del Proyecto en la escuela (de dirección, niño/as, entrenadores).• Selección de entrenadores a trabajar en circunscripciones de la comunidad.• Proceso de sensibilización para la aceptación del Proyecto por las circunscripciones de la comunidad.• Conformación del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.

ESTRATEGIAS	ACCIONES
	<ul style="list-style-type: none"> • Conformación del Grupo de Promotores Deportivos. • Conformación de espacios y tareas para favorecer la implicación y el compromiso de los principales grupos participantes en el Proyecto, y el proceso de interacción escuela-comunidad. • Proceso de cierre en circunscripciones de la comunidad. • Proceso de cierre en la escuela.
Educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Talleres de capacitación a entrenadores. • Talleres de capacitación integrados. • Talleres de capacitación a promotores deportivos. • Prácticas deportivas grupales en la escuela. • Prácticas deportivas grupales en circunscripciones de la comunidad.
Comunicativa	<ul style="list-style-type: none"> • Material promocional del Proyecto. • Material didáctico para entrenadores y promotores. • Material de resultados del Proyecto.
Supervisión	<ul style="list-style-type: none"> • Proceso de supervisión psicológica que recibió el Grupo de Investigación del proyecto. • Proceso de supervisión que recibieron los diferentes grupos del Proyecto.

Dar a conocer cómo se desarrolló el Programa implica ir presentando cada una de estas estrategias y acciones, con sus interrelaciones correspondientes y principios de trabajo. Sistematizar la experiencia es sin dudas una etapa de trabajo necesaria y enriquecedora, sin embargo, no debemos dejar de señalar que esta sistematización es el resultado sintético de un proceso que atravesó por diferentes momentos de contradicciones, indefiniciones y desaciertos. Algunos de estos, se fueron mejorando y enfrentando, otros no. Sobre estos acontecimientos reflexionaremos en la parte conclusiva de nuestra experiencia, para convertirlos en recomendaciones que garanticen un mejor desarrollo de futuros trabajos en esta línea.

2.1. LA ESTRATEGIA EXPLORATORIA

El propósito de favorecer un proceso de transformación, puede quedarse solamente a nivel de la intención si no contamos con un diseño e instrumentos que permitan una real orientación y certeza sobre la efectividad de las acciones que se han emprendido. Es por ello que, en la experiencia que estamos refiriendo, el aspecto exploratorio es considerado como una estrategia de trabajo de todo el proceso.

Teniendo como antecedentes los resultados finales obtenidos en la primera fase del Programa (Zas et al., 2008), se diseñaron acciones para el diagnóstico inicial en la escuela y circunscripciones de la comunidad. El diagnóstico inicial favoreció el proceso de acercamiento a los nuevos participantes de la experiencia. Estos resultados, junto al proceso

de monitoreo, fueron acompañados por una selección y revisión de los indicadores de cambio a evaluar en la fase de diagnóstico final.

Las funciones de esta estrategia pudieran definirse del siguiente modo:

- Propiciar la definición de las particularidades y contextualización de los contenidos psicosociales fundamentales a trabajar en el Programa.
- Controlar y dar seguimiento al proceso de transformación: a través de la utilización de los instrumentos de monitoreo, ya referidos, se va apreciando de cerca cómo transcurre el desarrollo de las diversas estrategias y acciones del Programa.
- Evidenciar los cambios acontecidos: a partir de los resultados comparativos en los indicadores de cambio.
- Orientar y permitir reestructurar otras acciones y estrategias emprendidas: el desarrollo progresivo de los talleres de capacitación a entrenadores deportivos y promotores se basa en el diagnóstico continuo de las necesidades de capacitación y las informaciones obtenidas del proceso de monitoreo.
- Favorecer la participación de todos los grupos del Proyecto en los diferentes procesos evaluativos: los participantes de la experiencia evidencian los cambios acontecidos desde sus propias vivencias, tienen la posibilidad de expresar sus percepciones sobre las transformaciones y reciben todas las informaciones y resultados que se obtienen de los procesos evaluativos.

2.2. LA ESTRATEGIA ORGANIZATIVA

Orientar el modo en que las diferentes acciones se van ejecutando en un programa de transformación psicosocial, profesionaliza la tarea, permite agilizar los procesos y propicia mejores condiciones para la participación de todos los actores implicados. Es por esto que le dimos un importante papel en nuestro Proyecto a la estrategia organizativa, la cual facilitamos de acuerdo a nuestros referentes conceptuales y metodológicos de partida, y a las particularidades del entorno escolar y áreas de la comunidad donde desarrollamos la experiencia. Esta estrategia es la resultante de un proceso de construcción conjunta de los diferentes grupos de actores participantes en la experiencia.

Al incorporarse nuevos grupos de niños/as al Proyecto, con edades diferentes a las que ya veníamos trabajando, la tarea organizativa en la escuela se complejizó mucho más. Al mismo tiempo, la llegada al barrio con una propuesta de extensión de las acciones del

Programa, de forma sistemática y organizada por ellos mismos, nos puso ante un nuevo escenario, con niveles de desarrollo diferentes, pues en el ámbito escolar ya teníamos grupos funcionando, pero en el barrio había que iniciar toda la organización.

Por lo tanto, la estrategia organizativa se desplegó, paralelamente, en el ámbito escolar y en dos circunscripciones de la comunidad, con un punto de interconexión dirigido a la profundización de los vínculos existentes entre todos los grupos participantes, para crear un sentido de pertenencia que permitiera emprender todo el proceso en su conjunto y de modo articulado.

Las acciones dirigidas al ámbito escolar fueron las siguientes:

1. Organización de los nuevos grupos de niños/as de 5 a 7 años, para incorporarlos a las actividades del Proyecto (en el caso del grupo de preescolar elegir el horario adecuado), definiendo además, el tipo de prácticas deportivas grupales que se aplicarían, acorde a las diversas edades.
2. Reorganización del Grupo de Entrenadores deportivos para asumir los nuevos grupos, lo que conllevó a la incorporación de nuevos entrenadores y de maestros preparados en la primera etapa del Proyecto. En este grupo sucedieron varias acciones:
 - Especialización de los entrenadores de acuerdo a los grupos de edades y a los diferentes tipos de deportes colectivos, distribuyéndose del siguiente modo:
 - Niños/as de 5-6 años: maestra de preescolar y una entrenadora. Es el único grupo que realiza las prácticas deportivas en el horario de la mañana.
 - Niños/as de iniciación deportiva 6-7 años. Primer grado: dos entrenadores.
 - Niños/as de 7-8 años. Segundo/tercer grado: incorporados a equipos de deportes colectivos, de acuerdo a su preferencia, con prácticas adecuadas a sus edades. Las realizan con los respectivos entrenadores de cada deporte.
 - Niños/as de 8-12 años. Cuarto a sexto grado: incorporados a equipos de deportes colectivos, de acuerdo a su preferencia. Las realizan con los respectivos entrenadores de cada deporte.
 - Selección de un subgrupo de entrenadores que se incorporaron a trabajar en las circunscripciones de la comunidad: fueron escogidos de acuerdo a su disposición y posibilidades de formar a los futuros promotores deportivos.

- Formación de un grupo de dirección de los entrenadores, para la organización, coordinación y preparación metodológica de las diversas actividades y tareas: fueron seleccionados los de más experiencia y tiempo de trabajo en el Proyecto, teniendo representación, además, los entrenadores que estaban insertados en la escuela y los que estaban insertados en la comunidad.
3. Reorganización del Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela, revisando las funciones y responsabilidades que les correspondían: al estar implicados todos los grados escolares en el Proyecto y tener, a su vez, varias responsabilidades a asumir, incluidas las acciones de extensión al barrio, se redistribuyeron las funciones e incluyeron a dos nuevos miembros.
 4. Proceso de cierre del Proyecto en la escuela, que tuvo como objetivo evaluar y garantizar la sostenibilidad del mismo. Para ello, se diseñaron acciones durante todo un año. Esta fue una etapa especial que conllevó a la realización de talleres y modificaciones en los límites de participación, decisiones, funciones y roles del equipo de investigación en las actividades en la escuela. La participación directa de este equipo, culminó un año antes de finalizar el mismo. Quedamos interconectados con la institución tanto, a través del Grupo de Entrenadores que estaba trabajando en el barrio, como de las acciones escuela-circunscripciones que se realizaban.

Las acciones dirigidas al trabajo con las circunscripciones de la comunidad fueron:

1. Proceso de sensibilización para la aceptación del Proyecto en las circunscripciones de la comunidad: este proceso ya tenía antecedentes, a partir de la organización de las actividades comunitarias que se realizaban, convocadas desde la escuela, y además, por la participación de un miembro del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto en las actividades del mismo, desde sus inicios. Otro antecedente importante lo constituyó el que respondíamos a una solicitud surgida de esta relación previamente establecida, de llevar el Proyecto a la comunidad. Las acciones efectuadas en este proceso de aceptación fueron:
 - Reunión con actores claves, representantes de las diversas circunscripciones del barrio La Timba, para dar a conocer los resultados del Proyecto durante sus dos años de trabajo en la escuela.
 - Creación de espacios de discusión conjunta entre actores claves identificados y facilitadores del CIPS, para que evaluaran intereses, disposición, posibilidades reales,

y tomaran decisiones en cuanto a la aplicación de una extensión del Proyecto al entorno del barrio.

- Elección de las circunscripciones 42 y 83⁵² para la realización de la extensión del Proyecto, por parte de sus representantes, en espacios de discusión conjunta.
2. Conformación del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y definición de sus funciones: este era un grupo que ya existía en la circunscripción 42⁵³ y que, ante la nueva demanda -ampliar las acciones del Proyecto en la comunidad, de manera que se involucraran otras circunscripciones- fue necesario reestructurarlo y repensar sus funciones. Una vez reconstituido, el grupo definió sus planes de acción y formas de organización a través del trabajo en comisiones (organizadora, de divulgación, de promotores deportivos y de diagnóstico), las cuales asumieron diversas actividades para la puesta en marcha y establecieron los nexos con el resto de los grupos, así como con las organizaciones políticas y de masas⁵⁴ y las instancias de los órganos de gobierno del Poder Popular. Este proceso se dio en diversas reuniones de trabajo y talleres.
 3. Selección de los promotores deportivos a trabajar en las circunscripciones de la comunidad y proceso de constitución de este grupo: esta tarea se realizó de conjunto, entre el Consejo de Dirección de los entrenadores, los entrenadores de la comunidad y el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto. Los criterios de selección se definieron, atendiendo a:
 - Que fueran padres/madres de niños/as que viven en las circunscripciones participantes.
 - Que voluntariamente estuvieran dispuestos a participar en el Proyecto.
 - Que les gustara el trabajo con niños/as.
 - Que se comprometieran a pasar por un proceso de formación y preparación como promotores deportivos.

Se realizó una selección inicial con los interesados, y en la medida que el Proyecto fue avanzando, se incorporaron otros promotores, hasta alcanzar la cantidad de 8, representadas las dos circunscripciones.

⁵² Estas eran las que tenían potencialidades para su ejecución y disposición para llevarlo a cabo.

⁵³ Durante un proyecto anterior (Nuevos Horizontes), que se desarrolló en la comunidad La Timba, se funda el Grupo Gestor de la comunidad. Acudimos al mismo por sus anteriores resultados y capacitación en el desarrollo de proyectos comunitarios.

⁵⁴ Comités de Defensa de la Revolución (CDR), Federación de Mujeres Cubanas (FMC)

4. Conformación de espacios y tareas que favorecieran la implicación y el compromiso de los principales grupos participantes (de la escuela y de las dos circunscripciones) y el proceso de interacción escuela-comunidad: la organización de reuniones, talleres de formación y prácticas deportivas en la comunidad, propiciaron la aparición de redes sociales, donde los procesos de implicación y compromiso facilitaron la participación de los diferentes actores en la ejecución del Proyecto.
5. Proceso de cierre del trabajo con grupos de las circunscripciones: con el objetivo de preparar las condiciones para la autogestión del Proyecto en la comunidad y garantizar la sostenibilidad del mismo, se realizaron un conjunto de talleres encaminados a potenciar el empoderamiento, bajo los mismos principios antes descritos, en el proceso de cierre que realizamos en la escuela.

Las acciones referidas, se acompañaron del establecimiento de un encuadre general de trabajo de cada uno de los grupos participantes, definiendo un consenso que evolucionó, sobre cuáles iban a ser las funciones y tareas que se desplegarían por cada uno.

Los grupos participantes y sus funciones quedaron establecidos del siguiente modo:

Grupo de Investigación.

- Facilita acciones organizativas iniciales (proyecto de trabajo científico, presupuestos, etc.).
- Realiza diagnóstico inicial.
- Define acciones psicosociales profesionales (APP) de orientación comunitaria del Programa.
- Facilita la ejecución de las distintas estrategias.
- Coordina acciones entre los grupos de trabajo y realiza asesoría a los mismos.
- Coparticipa en la construcción de mediaciones entre los diferentes grupos, actores e instancias de relación (consejo, municipio).
- Coordina y ejecuta la adquisición de insumos del Proyecto, que garantizan la infraestructura del mismo.
- Facilita, diseña y coordina el proceso de capacitación del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.
- Facilita, diseña y coordina el proceso de capacitación del Grupo de Entrenadores.
- Facilita y participa junto a los entrenadores en la creación de la estrategia educativa.

- Acompaña y supervisa a los entrenadores en el rol de facilitadores del proceso de formación de los promotores deportivos.
- Realiza procesos de sensibilización a los diferentes actores y grupos participantes.
- Define y evalúa indicadores de cambio.
- Monitorea.
- Solicita prácticas de supervisión para velar por el mejoramiento de la calidad de las APP emprendidas.
- Realiza evaluación final.
- Sistematiza resultados y metodologías de trabajo.

Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela (profesores de educación física y representantes de la dirección).

- Organiza las actividades de los equipos deportivos en la escuela (distribución de los grupos de niños/as por edades, deporte, horarios e implementos deportivos necesarios).
- Controla la ejecución de las prácticas deportivas grupales.
- Proporciona a los entrenadores la realización del trabajo con los niños/as.
- Controla los recursos asignados por el Proyecto.
- Coordina con la Dirección Municipal de Educación el proceso de acondicionamiento de las áreas deportivas.
- Propicia el intercambio con los padres de los niños/as participantes en el Proyecto.
- Facilita las relaciones con las circunscripciones de la comunidad, su grupo gestor y los promotores deportivos.

Grupo de Entrenadores deportivos.

- Realizan los entrenamientos deportivos con los niños/as en la escuela, en los días y horarios acordados.
- Participan en el proceso de creación de la estrategia educativa y la metodología de los entrenamientos deportivos grupales.
- Facilitan el proceso de formación de los promotores deportivos.
- Coordinan, en conjunto con los promotores deportivos y el grupo gestor, las prácticas deportivas grupales en las circunscripciones de la comunidad.

Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.

- Coordina y organiza todas las actividades del Proyecto en las dos circunscripciones de la comunidad.
- Coordina, con diferentes instancias del gobierno, la puesta en marcha del mismo.
- Planifica las prácticas deportivas grupales en las circunscripciones.
- Realiza, junto a entrenadores, proceso de selección de promotores deportivos.
- Coordina el trabajo de los promotores deportivos.
- Colabora, junto al Grupo de Investigación, en los procesos de diagnóstico.
- Divulga el trabajo del Proyecto en la comunidad.
- Controla los recursos asignados por el mismo.
- Participa en todas las actividades de formación promovidas.

Grupo de Promotores Deportivos.

- Organizan, junto al grupo gestor, la programación de las prácticas deportivas grupales en las circunscripciones.
- Convocan a las familias y niños/as de la comunidad a la participación en las prácticas deportivas grupales.
- Se responsabilizan y ejecutan las prácticas deportivas grupales con los niños/as participantes, junto a los entrenadores deportivos que trabajan en las circunscripciones de la comunidad.
- Participan en el proceso de capacitación para acreditarse como promotores deportivos.
- Se responsabilizan con el cuidado de los implementos deportivos asignados por el Proyecto.

Grupo de niños beneficiarios del Proyecto: en la escuela y en las dos circunscripciones de la comunidad.

- Participan en las prácticas deportivas grupales que se ofrecen en la escuela.
- Participan en las prácticas deportivas grupales que se ofrecen en la comunidad.

Se estableció un sistema de relaciones dinámico entre los diversos grupos y participantes, en función del cumplimiento de las tareas acordadas. De acuerdo al nivel de complejidad de estas, se fueron articulando las interrelaciones recíprocas entre todos o entre algunos de los grupos. (Fig.4). Se fue conformando un equipo de trabajo del Proyecto entre todos los

grupos participantes, donde se analizaron y tomaron diferentes decisiones vinculadas a todo el proceso.



Fig.4. Interrelaciones entre los grupos del Proyecto.

La realización de tres tareas básicas: reuniones de trabajo, talleres de capacitación, y prácticas deportivas grupales en la escuela y en la comunidad, constituyeron los espacios de interrelación y acercamiento progresivo entre los grupos. Se fueron, de este modo, implicando los participantes y estableciendo sus compromisos personales y grupales en el cumplimiento de estas actividades. El Grupo de Investigación facilitó un proceso donde se promovió la participación y la responsabilidad en el cumplimiento de las tareas antes mencionadas. Este rol de facilitadores se complementó progresivamente con un rol de participantes activos de la propia experiencia, y en las fases finales del Proyecto, con un rol de asesoría y supervisión, garantizando la distancia óptima que favoreciera el cierre de nuestra implicación directa en las actividades.

Las prácticas deportivas grupales en la escuela, ya se habían regularizado desde la fase anterior del Proyecto, a dos frecuencias semanales en horario extraescolar, esto se mantuvo, pues había tenido buenos resultados, y los nuevos grupos se incorporaron a este esquema de trabajo.

Las prácticas deportivas grupales en las circunscripciones de la comunidad, se sistematizaron del siguiente modo: el grupo gestor junto a los promotores deportivos, realizaba una planificación (atendiendo a fechas históricas, conmemoraciones, etc.), de todo el semestre, con una frecuencia mensual, una duración de dos horas y media como promedio, y de modo rotativo por diferentes zonas de las dos circunscripciones. Esto permitía que cada promotor, fuera asumiendo su responsabilidad en la organización de la actividad.

En los meses de julio y agosto, este programa de actividades se intensificaba, a más de dos actividades mensuales como promedio, con el objetivo de brindar a los niños/as que estaban de vacaciones escolares, la posibilidad de contar con estos espacios.

Las reuniones de trabajo constituyeron escenarios de alto intercambio entre los grupos, y al interno de estos. En ellas se discutieron las problemáticas cotidianas que el Proyecto iba presentando, de acuerdo a las tareas a resolver. Estas reuniones sirvieron, además, de material para el equipo de investigación, con vistas a decidir los temas de los talleres de capacitación. Fueron convocadas por los diferentes grupos, sin una sistematicidad predeterminada, sino siguiendo el principio de la necesidad del intercambio. En el anexo 3.1., se muestra una relatoría de una reunión convocada por el Grupo de Investigación junto al Grupo de Entrenadores que atienden las circunscripciones de la comunidad, como ejemplo del modo en que se realizaban y eran aprovechados estos espacios.

2.3. LA ESTRATEGIA EDUCATIVA

Un programa de transformación psicosocial resulta ser más efectivo, si se demuestra que los actores sociales que han participado en la experiencia, adquirieron nuevos conocimientos y habilidades y transformaron sus conductas y sentimientos, a través del proceso de enseñanza-aprendizaje vivenciado. Es por ello que la estrategia educativa del Programa constituyó uno de los puntos esenciales del mismo.

El programa educativo en esta etapa debía favorecer:

- Un proceso de aprendizaje en el Grupo de Entrenadores que permitiera la adecuación de la metodología de los entrenamientos deportivos, realizados por ellos con los equipos infantiles, a nuevos grupos de edades (niños/as desde los 5 años) y a otro tipo de ámbito (las circunscripciones de la comunidad).

- Un adiestramiento de los entrenadores en el rol de facilitadores del proceso de formación de los promotores deportivos.
- Un proceso de aprendizaje en el Grupo de Promotores que les permitiera asumir el desarrollo de las prácticas deportivas grupales comunitarias.
- Un proceso de aprendizaje en el grupo gestor que le permitiera conducir el Proyecto en la comunidad.

El alto nivel de complejidad que implicaba el logro de estos propósitos, indujo al equipo de investigación a una revisión de:

- Los principios generales⁵⁵ de la estrategia educativa que se habían asumido desde la etapa anterior de trabajo, valorando la necesidad de incorporar otros.
- La asunción de los roles de coordinación-facilitación que se jugaban en el proceso de formación de todos los grupos participantes.

Entre los principios incorporados, debemos señalar:

- Favorecimiento de los procesos de aprendizaje grupal, como recursos para la formación de los participantes. A través de una integración de técnicas provenientes de la Educación Popular, el Psicodrama y los procesos de inducción reflexiva en el espacio grupal, se fueron transmitiendo y cumpliendo los objetivos educativos del Programa.
- Modelaje de roles de facilitación, de habilidades comunicativas, de gestión, de diseño de estrategias y de trabajo en equipo, necesarias para emprender el trabajo en el ámbito comunitario.
- Utilización de la tutoría durante la realización de las prácticas deportivas grupales comunitarias, como recurso formativo (tutor entrenador- promotor).
- Aplicación de los recursos formativos de la supervisión⁵⁶, en el desarrollo del equipo de investigación y del Grupo de Entrenadores.

El Grupo de Investigación coordinó el proceso de capacitación para todos los grupos, en diferentes espacios de formación: talleres, supervisiones y reuniones de trabajo⁵⁷. El rol

⁵⁵ Estos principios son: el humanismo, aprendizaje ético, selección de los contenidos éticos de aprendizaje, necesidades de capacitación identificadas en el proceso de formación, vínculo teórico-práctico, enfoque participativo, enfoque preventivo, flexibilidad, unidad grupo-individuo, reconocimiento de las potencialidades del sujeto y aprendizaje vivencial. (Zas et al., 2008)

⁵⁶ Todo lo referente a la estrategia de supervisión será abordado en el acápite correspondiente a este tema.

asumido desde la coordinación se transformó, en la medida que el proceso avanzaba y que los diferentes grupos se fortalecían, en un rol de facilitación. El paso de un rol a otro se favoreció por el proceso de supervisión recibido.

El procedimiento de trabajo que el equipo de investigación asumió para la realización de los talleres, fue el siguiente:

1. Diseño del taller: atendiendo a las necesidades de capacitación diagnosticadas en los grupos, se trazaban los objetivos de trabajo, se realizaba la distribución de los roles de coordinación (facilitadores, observadores participantes o no, relatores, supervisores) y se diseñaba cada una de las actividades.
2. Durante la realización del taller: al culminar la realización de cada sesión del taller, el equipo se reunía, analizaba la experiencia, la evaluaba y rediseñaba las actividades previstas para la próxima sesión.
3. Al culminar el taller: se realizaba una evaluación de cierre, en la que se incluía lo acordado con los grupos respectivos, sobre el próximo momento formativo que continuaría. La asimilación y aplicación de los contenidos y técnicas aprendidos, se evaluaban en el monitoreo de las prácticas deportivas escolares y comunitarias que se realizaban, diagnosticando nuevas necesidades de capacitación. Todos estos resultados se incorporaban a los talleres subsiguientes.

Los tres momentos esenciales de los talleres fueron:

- Introducción: momento donde se establece el contacto empático que propicia un clima emocional entre todos y hacia el contenido. Se organiza el grupo a partir de las actividades previstas. Aquí se puede caracterizar el problema a solucionar y el objetivo a trabajar.
- Desarrollo: momento donde se despliega el contenido previsto en el taller, se ejecutan las actividades, se trabaja en equipos y se realizan análisis valorativos sobre el contenido (reflexiones grupales).
- Conclusiones: momento en que se cometen las valoraciones, tanto positivas como negativas, acerca del taller; se orienta y motiva hacia la tarea y la realización del próximo taller.

⁵⁷ En el caso particular del proceso de formación del grupo gestor, como analizaremos posteriormente, las reuniones de trabajo fueron intencionalmente utilizadas para el modelaje de un conjunto de habilidades necesarias para sus miembros.

Los talleres tuvieron, como otro principio de trabajo, el garantizar la creación, por parte de todo el grupo participante en la experiencia formativa, de materiales que sirvieran de soporte a la realización de las prácticas deportivas grupales, así como a otros fines educativos para futuras experiencias en otras comunidades. Ejemplo de ello son:

- Manuales de técnicas de juego III (ver en Suplementos).
- Material audiovisual: Trabajo Comunitario (ver en Suplementos).

La dinámica que rigió la estrategia educativa pudiera resumirse del siguiente modo (Fig.5):

Diagnóstico de necesidades de capacitación de los diferentes grupos, que condujo simultáneamente a:

Ciclo A:

Proceso de capacitación de los entrenadores de la escuela, adecuación de las prácticas deportivas grupales a las diferentes edades, proceso de supervisión al subgrupo de entrenadores facilitadores de la formación de los promotores, proceso de formación de promotores y monitoreo del equipo de investigación.

Ciclo B:

Proceso de capacitación del grupo gestor, integración de todos los grupos en talleres de formación, procesos de construcción grupal de conocimientos y habilidades necesarias para el trabajo de los grupos, diagnóstico integral de necesidades de capacitación y monitoreo del Grupo de Investigación.



Fig. 5. Dinámica que rigió la estrategia educativa del Programa.

La estrategia educativa del Programa consta de cuatro partes esenciales que son, al mismo tiempo, resultantes de todo el proceso acontecido:

- La metodología de formación de los entrenadores deportivos.
- La metodología de formación de los promotores deportivos.
- La metodología de formación del grupo gestor.
- La metodología de las prácticas deportivas grupales en la escuela.
- La metodología de las prácticas deportivas grupales comunitarias.

Si bien la metodología formativa de los diferentes grupos, respondió a los mismos principios en todos los casos, las especificidades ocurridas con cada uno de ellos, hicieron necesario particularizar diferentes modos de facilitación de los procesos de aprendizaje. A partir del segundo año de trabajo, se comenzaron a realizar talleres de integración donde participaban los entrenadores que trabajaban en la comunidad, los miembros del grupo gestor y los promotores deportivos. Estos talleres de integración respondieron, sobre todo, a necesidades de capacitación, comunes a todos los grupos, y a la intencionalidad de la estrategia organizativa de articular a los diferentes actores sociales participantes. Algunas de sus particularidades las abordaremos en el contexto correspondiente a las metodologías específicas que presentaremos.

Metodología de formación de los entrenadores deportivos.

El Grupo de Entrenadores deportivos había realizado, en la primera etapa de trabajo del Proyecto, un total de 16 talleres con una frecuencia mensual y una duración promedio de 3 horas con 30 minutos. Habían recibido, además, dos cursos intensivos anuales de 40 horas cada uno. Los cursos intensivos fueron denominados así por ser organizados con una frecuencia diaria, durante ocho horas, en el transcurso de una semana. La capacitación se diseñó en seis etapas fundamentales⁵⁸, las cuales favorecieron el proceso de aprendizaje de este grupo y la posibilidad, con ello, de ejercer su rol.

⁵⁸ Etapas:

1. Introdutoria: se desarrollaron talleres de información sobre el diagnóstico realizado por el equipo de trabajo junto con la creación de herramientas de trabajo.
2. Estudio de los hábitos nocivos y sus afectaciones a la calidad de vida.
3. Estudio de las características psicopedagógicas-deportivas de los niños y niñas con los que trabajamos.
4. Enseñanza de técnicas de juegos específicas que facilitan la enseñanza de valores grupales y sociales.
5. Estudio del tiempo libre en los escolares primarios.

Una vez iniciada la segunda fase, continuó el proceso de capacitación de los entrenadores, quedando conformado en cuatro etapas fundamentales:

1. Etapa de evaluación y supervisión de lo aprendido en la primera fase, incorporando en este proceso a los nuevos entrenadores y realizando adecuaciones a los grupos de edades incorporados.
2. Etapa de trabajo en necesidad detectada sobre el tema de la violencia.
3. Etapa de trabajo en estrategias de sostenibilidad del Proyecto en la escuela.
4. Etapa dirigida a la formación de conocimientos y habilidades para el trabajo comunitario y la facilitación en la formación de promotores deportivos.

Finalizada la tercera etapa, los entrenadores, que seguirían trabajando sólo en la escuela, concluyeron su proceso de formación. El subgrupo que continuaría en las circunscripciones de la comunidad, pasó a la cuarta etapa del proceso. Este último recibió un ciclo de sesiones de supervisión para el entrenamiento en el rol de facilitación de los promotores.

Se realizaron diversos tipos de talleres, atendiendo a los objetivos que se fueron persiguiendo en cada uno:

- Talleres metodológicos: estos se diseñaron por el equipo de investigación con tareas grupales que facilitaron el aprendizaje, la solución de problemáticas que se presentaban y la creación de técnicas y estrategias, partiendo del método participativo.
- Talleres prácticos-vivenciales: los cursos intensivos brindados fueron de este tipo. Se realizó la enseñanza de técnicas de juegos deportivos en los terrenos con prácticas entre los entrenadores y de los entrenadores con los niños, aplicando las nuevas técnicas aprendidas.

Estas distinciones didácticas, con el desarrollo que el grupo fue alcanzando, se fueron integrando en talleres, donde lo teórico-metodológico y lo práctico-vivencial estaban siempre presentes.

Se utilizaron métodos para una enseñanza desarrolladora y reflexiva, lográndose la participación comprometida de los entrenadores con la tarea. Además se utilizaron algunos principios de la Educación Popular.

Solo a modo de ejemplo, algunos de los métodos, técnicas y recursos utilizados fueron:

- Registros fotográficos (fotos y diapositivas): se emplearon para registrar incidentes visuales relevantes tales como las formas de trabajo predominantes y utilización de diferentes tipos de juegos deportivos. Se emplearon, como base para el análisis, el diálogo y la reflexión conjunta con los entrenadores.
- Observación externa: se realizó en todos los talleres impartidos, lo cual permitió recoger la información pertinente a través de diversos medios como grabaciones, fotografías, notas detalladas, entre otros.
- Técnicas de integración grupal: dirigidas tanto a la integración al interno de los grupos, como intergrupos, para el logro de cooperación, activación de redes sociales, generación de compromisos. Se utilizaron para ello, por ejemplo, caldeamientos, juego de roles.
- Técnicas de resolución de conflictos: para el manejo de conflictos grupales e intergrupales.
- Técnicas de modelaje: se trabajó el modelaje para la comunicación del trabajo en equipos, habilidades para la facilitación, para el trabajo con comunidades.
- Técnicas psicodramáticas: se utilizaron tanto de forma aislada en diferentes talleres, como en conjunto, como sesiones específicamente de psicodrama para el trabajo vivencial de algunos contenidos. Ejemplo: talleres para el trabajo de los temas de violencia.

Las actividades formativas y talleres donde este grupo participó fueron los siguientes:

- “Tercer seminario deporte para el desarrollo: práctica, evaluación y supervisión” (taller intensivo de 40 horas).
- Sesión de Psicodrama para evaluación y detección de necesidades de capacitación.
- Sesiones de Psicodrama: recursos pedagógicos contruidos por entrenadores/as deportivos/as para trabajar la violencia escolar a través del Psicodrama Pedagógico (6 sesiones) (ver anexo 2.10.).
- Taller resultado diagnóstico y marcha del Proyecto.
- Primer taller de sostenibilidad en la escuela (ver anexo 2.11.).
- Segundo taller sobre sostenibilidad: recuento de actividades realizadas.
- Tercer taller de sostenibilidad. Cierre.
- Primer taller comunitario integrador (intensivo).
- Ciclo de sesiones de supervisión para el modelaje formativo en el rol de facilitadores del proceso de formación de los promotores.

- Segundo taller comunitario integrador (intensivo).
- Taller integrado comunitario (sobre el rol del promotor deportivo y el programa de formación de los promotores deportivos) (ver anexos 5.6 y 5.7).
- Taller integrado de cierre del proyecto “Deporte en el Barrio: El reto de vivir mejor”. Evaluación de las estrategias del Programa (ver anexo 3.8).

Este proceso de formación tuvo una secuencia entre una actividad y otra, que respondió a las diversas necesidades de capacitación que se diagnosticaban y a las demandas que el propio desarrollo del Proyecto iba imponiendo⁵⁹.

Metodología de formación de los promotores deportivos.

La metodología de formación del Grupo de Promotores Deportivos tuvo como objetivo particular: favorecer el proceso de constitución de este grupo y dotarlo de todos los recursos que les permitan diseñar y conducir las prácticas deportivas grupales en la comunidad, teniendo en cuenta los problemas psicosociales identificados.

El proceso de formación atravesó por las siguientes etapas:

1. Trabajo sobre las necesidades de capacitación básicas identificadas: se impartieron contenidos vinculados con las características psicológicas de los niños/as en las diferentes etapas, modelaje de estilos relacionales con cada uno de estos grupos, identidad, historia y valores éticos de la comunidad, juegos, técnicas y principios de trabajo del Proyecto.
2. Formación, en las propias prácticas deportivas grupales comunitarias, de diferentes habilidades necesarias para la gestión, organización y ejecución de las mismas.
3. Integración con otros grupos: a través del proceso de construcción grupal entre varios actores sociales, se favoreció el trabajo en la identidad del rol de promotores, el plan de acción para las prácticas deportivas del verano y se culminó la planificación de las diferentes acciones del programa de capacitación.

Las actividades de capacitación se organizaron en forma de talleres y de tutoría entrenador-promotor. La coordinación de los talleres estuvo a cargo de los entrenadores de la comunidad y el Grupo de Investigación, compartiéndose el trabajo por especialidades, pero

⁵⁹ Ejemplo: de los resultados del taller de diagnóstico y marcha del Proyecto, se detectó la necesidad de dotar de recursos al Grupo de Entrenadores para garantizar el proceso de sostenibilidad del Proyecto en la escuela. La secuencia de los talleres de sostenibilidad se inició con la construcción grupal de las estrategias, se continuó con la elaboración de un plan de acción y se concluyó con una evaluación de la puesta en marcha del mismo. De este modo se modeló todo el proceso.

también integrándose los contenidos y las maneras de ver la formación para el rol de promotor.

Los tipos de talleres realizados integraron lo teórico-metodológico y práctico-vivencial. Por ejemplo, dentro del propio proceso se contó con espacios de dramatización de escenas para el trabajo con los diversos temas más necesitados por el grupo (percepciones de los promotores con respecto a los niños/as de la comunidad, entrenamiento de ejercicios prácticos deportivos entre ellos).

En el trabajo de formación realizado desde la tutoría, el entrenador supervisaba la práctica deportiva grupal realizada por los promotores, atendiendo a: el cumplimiento de los objetivos iniciales, los temas educativos trabajados, la utilización de los manuales de juego, los estilos de comunicación con los niños/as, el tipo de intervenciones realizadas ante las situaciones que sucedían en las actividades. Cuando los miembros del equipo de investigación supervisaban a los entrenadores en su rol de facilitadores, se consideraba además, el desarrollo de ese equipo de trabajo conformado y los aprendizajes adquiridos sobre la facilitación (potencialidades y deficiencias).

Se utilizaron métodos, técnicas y recursos ya referidos en la metodología formativa del Grupo de Entrenadores, y se emplearon además, algunas técnicas para el manejo de comportamientos de personas con adicciones y de niños/as de diversas edades.

Los talleres donde este grupo participó fueron los siguientes:

- Primer taller de capacitación de promotores deportivos. Acercamiento al Proyecto. Proceso de constitución del grupo.
- Segundo taller de capacitación de promotores deportivos. Acercamiento al Proyecto desde los grupos infantiles. Proceso de constitución del grupo.
- Tercer taller de capacitación de los promotores deportivos. La práctica de juegos colectivos deportivos desde las técnicas del juego de roles.
- Primer taller comunitario integrador (intensivo).
- Cuarto taller de capacitación de los promotores deportivos. Trabajo con los materiales generados por el Proyecto: Reglas de Oro del Entrenador, Manual de Juegos (I y II) y Manual del entrenador (ver anexo 3.6).
- Quinto taller de capacitación de los promotores deportivos. Preparación metodológica de una actividad en la comunidad (ver anexo 3.7).

- Segundo taller comunitario integrador (intensivo).
- Taller integrado comunitario (sobre el rol del promotor deportivo y el programa de formación de los promotores deportivos (ver anexos 5.6 y 5.7).
- Sexto taller de capacitación de promotores deportivos sobre la historia de la comunidad (ver anexo 3.4).
- Séptimo taller de capacitación de promotores deportivos sobre las características psicológicas de las edades.
- Taller integrado de cierre del proyecto “Deporte en el Barrio: El reto de vivir mejor”. Evaluación de las estrategias del Programa (ver anexo 3.8).

Metodología de formación del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.

Las funciones que asumió el grupo gestor, implicaron la necesidad de sistematizar un proceso de capacitación de sus miembros. Si bien ellos participaron en todos los talleres comunitarios de integración que se realizaron (ya referidos anteriormente), se hizo necesario implementar acciones formativas específicas, las cuales favorecieron su proceso de constitución y facilitaron la formación de una capacidad de gestión grupal.

Los escenarios naturales que este grupo utilizaba, fueron aprovechados para los procesos de capacitación, por ello las reuniones de trabajo se convirtieron en un espacio legitimado para los fines formativos.

En estas reuniones, se emplearon, por parte del Grupo de Investigación, algunas técnicas tales como:

- Recursos para la activación de las redes sociales.
- Resolución de conflictos intragrupales e intergrupales.
- Modelaje del trabajo en equipos.
- Recursos para la organización de actividades.
- Modelaje del trabajo con comunidades.
- Modelaje de habilidades para coordinar grupos.

Los talleres y reuniones donde este grupo participó fueron los siguientes:

- Primera reunión comunitaria (ver anexo 5.3).
- Primer taller comunitario (ver anexo 5.4).
- Taller de Educación Popular (ver anexo 5.5).

- Segunda reunión. Primera reestructuración del Grupo Gestor (anexo 3.5).
- Tercera reunión. Primera reestructuración del Grupo Gestor (anexo 3.5).
- Cuarta reunión. Acompañamiento para taller con niños. ¿Cómo deben organizarlo?
- Quinta reunión. Preparatoria del taller con adolescentes. Organización de las comisiones y del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.
- Primer taller comunitario integrador (intensivo).
- Sexta reunión. Evaluación del trabajo realizado en esta primera etapa.
- Séptima reunión. Evaluación del trabajo realizado en esta primera etapa.
- Segundo taller comunitario integrador (intensivo).
- Segundo taller comunitario. Modelaje de las funciones del Grupo Gestor.
- Taller integrado comunitario (sobre el rol del promotor deportivo y el programa de formación de los promotores deportivos (ver anexos 5.6 y 5.7).
- Taller integrado de cierre del proyecto “Deporte en el Barrio: El reto de vivir mejor”. Evaluación de las estrategias del Programa (ver anexo 3.8).

Metodología de las prácticas deportivas grupales realizadas en la escuela.

En la primera fase de ejecución del Proyecto se estableció, progresivamente, y dado un proceso de construcción del Grupo de Entrenadores, una metodología de las prácticas deportivas grupales en la escuela, para los niños/as entre 8 y 12 años, la cual se monitoreó durante toda la experiencia (Zas et al., 2008).

La incorporación de los grupos de niño/as de 5 a 7 años, correspondientes a los grados de preescolar a segundo, hizo necesario que se realizara una adecuación de las prácticas a estas edades.

El primer ajuste estuvo dirigido a la organización de los grupos, la cual se realizó atendiendo a las edades y grados, como ya señalamos anteriormente en la estrategia organizativa.

Las prácticas deportivas se realizaron con dos frecuencias semanales en el horario de 4:30pm a 5:30pm⁶⁰. Se iniciaban con una presentación grupal de todos los equipos de la escuela, que incluía juegos colectivos donde participaban todos los niños y niñas. Posteriormente, se dividían en los equipos y cada entrenador daba inicio a su práctica. Al finalizar las mismas, se vuelve a reunir todo el colectivo de escolares y entrenadores,

⁶⁰ En el caso del grupo de preescolar, estos se realizaban en el horario de la mañana, para no alterar el horario de vida de estos niños/as.

despidiéndose con lemas alegóricos a los objetivos educativos del Proyecto y evaluando su conformidad o no con la actividad.

La estructura propia de la práctica deportiva, se mantuvo igual para los grupos de niños/as de 8 a 12 años⁶¹. Se realizaron modificaciones para los siguientes grupos:

- Preescolar e iniciación deportiva (niños/as 5 a 7 años): se parte de un juego libre, el contenido educativo se introduce de acuerdo a lo observado en estos juegos. Se realizan, posteriormente, los juegos colectivos y se refuerzan los contenidos educativos a trabajar a través de este tipo de juegos (ver anexo 2.12.).

- Segundo/tercer grado (niños/as de 7-8 años): mantiene la misma estructura de las prácticas deportivas de los niños/as de 8 a 12 años, pero el tiempo dedicado y los niveles de exigencia son menores, adecuándose a estas edades.

A estas modificaciones que se realizaron por parte del Grupo de Entrenadores, se debe añadir la continuidad que mantuvieron con el perfeccionamiento de las prácticas en los grupos de 8 a 12 años, donde se incorporaron juegos didácticos, tradicionales e integraron los contenidos psicosociales a la dinámica del propio deporte colectivo. Con todos los grupos, se propició una participación más activa de los niños/as en la selección de los juegos, brindándoles más independencia en las acciones y decisiones durante el entrenamiento. También se fue logrando integrar diversos contenidos psicosociales del Proyecto en un mismo encuentro.

Un papel importante en todo este proceso lo jugó el Grupo de Dirección de los entrenadores, el cual coordinó toda la preparación metodológica de las diversas actividades.

Metodología de las prácticas deportivas grupales en la comunidad.

En la primera fase de ejecución del Proyecto, quedó conformada una estructura organizativa y metodológica de las prácticas deportivas grupales en la comunidad, que se modificó y perfeccionó en esta segunda fase. La incorporación del promotor deportivo, como figura central de estas actividades, propició nuevos matices y aportes a tan importante espacio.

⁶¹ Se parte de un tipo de actividad central (juego didáctico, juego colectivo deportivo, charla educativa en los juegos deportivos por ejemplo). Seguidamente se trabaja un contenido específico vinculado a las problemáticas del Proyecto (adicciones, violencia, honestidad, etc.). Para esto se precisan objetivos determinados que se cumplimentan en el transcurso de la actividad. Como cierre de la actividad, se practica el deporte específico con la incorporación de las nuevas técnicas creadas en el proceso (2.13.).

El gran reto de este tipo de actividades fue que, a diferencia de las prácticas deportivas grupales en la escuela, participaban niños/as de todas las edades, incluso menores de cinco años, sus familiares y se incorporaban también en ocasiones, adolescentes, sobre todo a las áreas que acondicionadas para practicar los deportes colectivos. Los niños/as participantes no estaban previamente agrupados en equipos, sino que se asociaban espontáneamente.

Las convocatorias previas a la realización de las actividades, se realizaban por los promotores y los miembros del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, distribuyéndose de acuerdo a las áreas de trabajo que previamente definieron. Ambos grupos también garantizaban todos los aspectos organizativos.

Los entrenadores-tutores y promotores planificaban previamente el diseño de la actividad, y preparaban las condiciones en el área seleccionada. El Grupo de Investigación supervisaba al equipo encargado de desarrollar las actividades, cuando estas culminaban.

La actividad se estructuraba de la siguiente manera:

- Preparación del área: en ello participaban los niños y niñas, junto a los promotores y entrenadores.
- Bienvenida y presentación de la actividad por parte del grupo gestor, los promotores y los entrenadores.
- Juegos libres⁶²
- Juegos por áreas⁶³
- Receso para tomar agua.
- Juegos colectivos⁶⁴
- Actividad colectiva⁶⁵
- Cierre y evaluación de la actividad⁶⁶

⁶² Una vez dispuestos todos los implementos y áreas de juegos en la cuadra del barrio, se les invita a que, de forma espontánea y organizada, utilicen los implementos que quieran y jueguen a lo que deseen. Los promotores intervienen de ser necesario.

⁶³ El promotor indica que pueden irse incorporando a los diferentes grupos. En cada grupo hay un promotor y/o entrenador que organiza juegos del Proyecto, tradicionales y/o prácticas de deportes colectivos. Niños y niñas pueden rotarse de un espacio a otro según la preferencia.

⁶⁴ Una vez finalizado el trabajo por grupos, se reúnen todos los participantes y realizan competencias con juegos del Proyecto y/o presentaciones del juego seleccionado como equipo con un juego final colectivo.

⁶⁵ Los miembros de los grupos del Proyecto se integran a esta actividad como participantes, al igual que los familiares de los niños(as) y los miembros de la comunidad que lo deseen.

- Sesión de supervisión.⁶⁷

El diseño de las diferentes acciones que se llevaron a cabo durante las prácticas grupales considera:

- La incorporación de juegos didácticos, libres y tradicionales y la integración tanto de los contenidos del programa, como de otros identificados por los propios promotores.
- La participación activa de los niños/as en la creación de juegos libres, así como en la selección de los preferidos para cada encuentro

Varios ejemplos de prácticas deportivas comunitarias pueden consultarse en los anexos desde el 4.3 hasta el 4.7.

2.4. LA ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN

La realización del Programa requería de un trabajo de divulgación que sirviera como instrumento de influencia sobre los maestros de la escuela, los familiares de los escolares y la comunidad en general, con el objetivo de buscar apoyo de todos estos grupos en la incorporación de los niños/as a los entrenamientos, fuera del horario escolar. Al mismo tiempo, se imponía la necesidad de dar a conocer y promocionar, en todos estos grupos y en los grupos profesionales, la ejecución del Proyecto con los avances y resultados que se obtenían. Se diseñó, entonces, una estrategia de comunicación.

La estrategia de comunicación del Programa se fundamenta en un estilo de comunicación basado en el encuadre creativo. Dicho encuadre implica "...un contenido ético de respeto a la determinación del otro como sujeto activo en el proceso de comunicación, respeto a sus decisiones y elecciones, respeto a sus verdaderas necesidades" (Calviño, 2004, p.52). Este principio, como ya pudimos apreciar, tuvo su consecuente aplicación e interrelación en la estrategia educativa.

Esta estrategia partió de los siguientes principios generales:

- Favorecer la participación de los diferentes actores sociales implicados en el Proyecto.
- Transmitir contenidos bien definidos, pero dirigidos a diversas audiencias (niños/as, población en general, personal docente, investigadores y especialistas).

⁶⁶ El promotor o miembro del grupo gestor se reúne con todos los niños/as y realiza el cierre de la actividad efectuando análisis educativos de lo acontecido durante la actividad y pidiéndoles sus criterios sobre ¿qué les gustó de la actividad?, ¿qué no les gustó?, ¿qué desean cambiar?

⁶⁷ Se analizan las observaciones realizadas por el Grupo de Investigación entre todos los responsables vinculados.

- Selección de varios canales y materiales de comunicación.

De la primera etapa del Proyecto ya contábamos con varios productos:

- Logotipo.
- Documental promocional “El reto de vivir mejor”.
- Material didáctico para el trabajo de los entrenadores. (Ver Manual del Entrenador y Manual de Técnicas de Juegos I y II que se presentan como suplementos del informe de resultado).
- Página Web en el sitio del CIPS (Puede acceder desde <http://www.cips.cu>)
- Poster (situado de manera permanente en el corredor central del CIPS).

En esta segunda fase, los materiales dirigidos a la audiencia profesional, preparados a partir de la sistematización de diversos contenidos (antes mencionados en el desarrollo de la estrategia educativa), fueron los siguientes:

- Material didáctico para el trabajo de los entrenadores. (Manual de Técnicas de Juego III).
- Material didáctico para la realización de talleres comunitarios (audiovisual: Trabajo Comunitario).

Se realizaron varias intervenciones en la radio, la prensa escrita, con fines divulgativos. Se confeccionaron banderolas, de los diversos equipos deportivos de niños/as participantes en el Proyecto, y pancartas, que se utilizan en la escuela y en la comunidad, así como señalizaciones en la escuela.

Esta estrategia, no pudo ser desplegada en toda la magnitud que hubiéramos deseado y necesitado. Si bien en la escuela la divulgación del Proyecto se mantuvo como en la etapa anterior, en la comunidad no fue satisfactoria. Primero, por no contar con una formación de los diversos actores en el tema de la divulgación comunitaria y segundo, porque faltaron iniciativas y sistematicidad en la creación de un material divulgativo constante e impactante en la población de esta zona. Esta evaluación fue realizada por los diversos grupos, y es uno de los aspectos que, tanto el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, como el Grupo de Promotores, deberán resolver.

2.5. ESTRATEGIA DE SUPERVISIÓN

En las primeras etapas de ejecución del Proyecto no se tenía la suficiente claridad acerca de la necesidad de acometer acciones de supervisión. Las diversas dificultades, dudas,

angustias, que aparecieron en el despliegue de las estrategias organizativa y educativa, hicieron sentir la necesidad al Grupo de Investigación, de buscar ayuda en otras miradas profesionales, acerca de los procesos que estábamos acometiendo. Es a partir de esta segunda fase, que comenzamos a realizar prácticas de supervisión grupal, de forma sistemática.

Las acciones de la estrategia de supervisión, se organizaron del siguiente modo:

1. Proceso de supervisión psicológica que recibió el Grupo de Investigación.

Participamos en procesos de supervisión psicológica dirigidos a las acciones psicosociales profesionales que emprendimos, en particular, la aplicación de los principios de la orientación comunitaria, como tipo de relación profesional de ayuda. Estos procesos ocurrieron en tres modalidades:

- Supervisión por parte de expertos.
- Supervisión recibida junto a otros grupos que realizan trabajo comunitario (anexo 3.2.)
- Supervisión entre los diferentes miembros del propio grupo.

En las diferentes modalidades, se realizaron procesos de reelaboración reflexiva acerca de los principios teóricos y fundamentos del trabajo comunitario, la integración de diversos modelos y enfoques, su coherencia con las disímiles técnicas y modelos operativos empleados, tanto respecto a las técnicas de evaluación que se aplican, como a los principios de conducción del trabajo grupal y el análisis de los procesos de formación y funcionamiento de los equipos de trabajo.

Fue un proceso que permitió clarificar actuaciones individuales y grupales ante incidentes críticos, papel de la coordinación, personalizaciones, etc., que afectaron el desempeño del equipo. También permitió elaborar diversas implicaciones emocionales o actitudinales de los miembros del grupo, como por ejemplo: tendencias a reproducir modelos socioculturales autocráticos, paternalistas, sobreprotectores, a establecer vínculos de dependencia emocional o instrumental; confusión entre las tareas como planificador, diseñador de estrategias y el surgimiento de lo inesperado, no previsible, entre “no directividad” e intencionalidad de las acciones; temores o angustias con relación a la responsabilidad en el cumplimiento de la tarea.

Estas sesiones de supervisión, siempre se realizaron bajo el principio de la disposición voluntaria a participar en las mismas, y se convocaron dadas las necesidades sentidas en las diversas etapas y tareas que acompañaron el Proyecto.

2. Proceso de supervisión que recibieron los diferentes grupos del Proyecto.

Dados los satisfactorios resultados obtenidos por las distintas sesiones de supervisión que recibió el Grupo de Investigación, decidimos ofertar la posibilidad al resto de los grupos participantes, de ser supervisados en sus diferentes prácticas. De este modo, se organizaron sesiones grupales de supervisión dirigidas, fundamentalmente, al Grupo de Entrenadores, focalizadas en dos de las acciones que realizaban: las prácticas deportivas grupales y la facilitación en el proceso de formación de los promotores deportivos.

Es necesario señalar que, aunque estas no fueron supervisiones de orden psicológico propiamente dicho, se fundamentaron en principios básicos de las primeras (favorecer el intercambio, respeto a las diferencias, favorecer proceso de diálogo, etc.)

Las supervisiones realizadas a las prácticas deportivas grupales, estuvieron más centradas en: el uso correcto de las técnicas deportivas, la metodología de la clase, facilitación de una participación más activa de los niños/as en los juegos y en la organización del Proyecto. A su vez, estuvieron dirigidas al rol de facilitadores del proceso de formación de los promotores, se dedicaron más al enfrentamiento de las resistencias en los roles de coordinación y facilitación, los límites entre estos roles, y el proceso de empoderamiento con la responsabilidad que esto implicaba.

La estrategia de supervisión permitió un mejoramiento, tanto de la calidad del tipo de intervenciones profesionales que se venían realizando, como del análisis de los resultados investigativos que constituyen tecnologías que pueden implementarse posteriormente en otras comunidades.

El Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal que se implementó, propició una serie de cambios favorables en el grupo de beneficiarios. Presentamos a continuación, en la tercera parte, cuáles fueron las principales modificaciones ocurridas durante este proceso.

TERCERA PARTE: EVALUACIÓN DE LOS INDICADORES DEL PROGRAMA DE TRANSFORMACIÓN PSICOSOCIAL CENTRADO EN LA PRÁCTICA DEPORTIVA GRUPAL

En esta parte presentaremos el análisis de los indicadores que permitieron evaluar el funcionamiento, los resultados alcanzados y la viabilidad y sostenibilidad del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.

3.1. INDICADORES DE DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO

Desde una concepción del trabajo grupal, fundamentada en algunas de las categorías de los grupos operativos (Pichón-Riviere, 1985), realizamos el análisis de los indicadores seleccionados, en términos de resolución de las dificultades manifestadas en el campo grupal y no en cada uno de los integrantes del grupo. Identificamos los momentos de cambio acontecidos para que los grupos llegaran a su funcionalidad, entendida ésta como la entrada de los mismos a la tarea explícita acordada, que era: la implementación del Programa en las dos circunscripciones de la comunidad y en niños y niñas pequeños de la escuela, así como dar continuidad a las acciones instrumentadas anteriormente en esta última.

3.1.1. FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO DE ENTRENADORES

El Grupo de Entrenadores debía ser capaz de funcionar de manera tal que pudiera dar respuesta a las nuevas exigencias: adecuar las prácticas deportivas a las características de los escolares más pequeños, garantizar la sostenibilidad de las acciones antes implementadas y facilitar el proceso de extensión del Programa a la comunidad, a través de la formación de promotores comunitarios.

3.1.1.1. Estructura organizativa del Grupo de Entrenadores

Este grupo estuvo compuesto por: entrenadores que pertenecían a los Combinados Deportivos de Plaza de la Revolución, profesores de Educación Física y maestros de la escuela primaria Luis Gustavo Pozo. Su funcionamiento inicial⁶⁸ fue básicamente a través de un coordinador general, quien fuera el encargado de la toma de decisiones, de distribuir responsabilidades y de interactuar con otros grupos, sin embargo, necesitaban un estilo de organización y funcionamiento menos centralizado para lograr un mejor desempeño.

⁶⁸ Se hace referencia a la primera parte de ejecución del proyecto (Zas et. al., 2008).

Dado el carácter y el tipo de interacciones a lo interno del grupo, que propiciaban una estructura de dirección concentrada en una sola persona, el Grupo de Investigación les sugiere (mediando a través de su coordinadora) crear un subgrupo o equipo de dirección que aglutinara a algunos de ellos -los de mayor experiencia y tiempo de labor como se expone en la SEGUNDA PARTE de este trabajo-, los cuales asumirían una serie de compromisos y tareas relacionadas con las funciones del Grupo de Entrenadores, las cuales ya fueron mencionadas previamente⁶⁹.

Este equipo que se creó fue denominado Consejo de Dirección y permitió a los entrenadores integrar diversas perspectivas y opiniones a la hora de evaluar cualquier situación que lo requería, así como una mayor colaboración de todos en este proceso, teniendo en cuenta que se cotejaban las decisiones con todo el grupo. Esto hizo posible que se establecieran redes de comunicación más horizontales, la descentralización de la información y las responsabilidades en el grupo, las cuales fueron tareas de este consejo.

Estas modificaciones en la estructura de dirección favorecieron la visualización, por parte del grupo, de otras personas con potencialidades para liderar. Teniendo en cuenta que las tareas y la autoridad se distribuyeron en diversas personas, las cuales demostraron compromiso y un buen desempeño de sus ocupaciones, podemos decir que emergieron posibles nuevos líderes (en función de las tareas), aunque estos no se perciban a ellos mismos como tal y continúen viendo en la coordinadora general a la líder única del Proyecto.

Del mismo modo, esto propició que surgiera la necesidad de preparar a una persona en las funciones de la coordinación general del Proyecto en la escuela, siendo esto un indicador más del desarrollo de este grupo. Para esto, se comenzaron a realizar acciones con perspectivas a largo plazo, que garantizaban el relevo y la continuidad de la experiencia, lo cual constituye un índice de sostenibilidad del Programa en la escuela.

Como se anticipó en la SEGUNDA PARTE, la estructura del Grupo de Entrenadores no sólo se modificó en cuanto a su dirección. Ante las nuevas demandas y exigencias de la prolongación del Proyecto a niños/as más pequeños, también se reorganizaron los grupos de trabajo en la escuela, según las edades y los deportes.

Teniendo en cuenta que los entrenamientos deportivos en la escuela eran inicialmente tres veces a la semana y que los entrenadores son, en su mayoría, colaboradores voluntarios

⁶⁹ En el acápite donde se expone la estrategia organizativa.

que no pertenecen al Ministerio de Educación, sino a Combinados Deportivos de la Dirección Municipal de Deportes del territorio, a veces les resultaba complejo poder llevar a cabo sus responsabilidades en el Proyecto, por tener que cumplir con otras obligaciones dentro de sus referidas instituciones.

Por esta razón, se crearon dúos de trabajo para la realización de las actividades deportivas. La idea consistía en que trabajaran dos entrenadores juntos en un mismo deporte (béisbol, fútbol, aerobios, basquetbol, voleibol), de manera que pudieran alternarse la asistencia a los entrenamientos durante la semana y solucionar las dificultades con la participación en los mismos.

Como uno de los objetivos en esta etapa estuvo orientado a su ampliación hacia el ámbito comunitario, se creó, en el 2009, un nuevo equipo o subgrupo de trabajo para desarrollar las acciones formativas con los promotores y el acompañamiento de las actividades deportivas en la comunidad.

Este se denominó *Grupo de deporte activo en el barrio: por una calidad de vida mejor*. La estructura y organización consistió en: un coordinador general, un coordinador de entrenadores y un responsable de apoyo.

Comenzó su función en junio de ese año con la premisa: *El deporte como herramienta fundamental para trabajar el alcoholismo, el tabaquismo, la drogadicción y la violencia* y con una serie de objetivos básicos, los cuales se modificaron en función de cambios que se produjeron en la estructura y organización del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y del Grupo de Promotores Deportivos de la comunidad.

En un primer momento, este subgrupo, creado para facilitar las actividades deportivas en la comunidad, tuvo propósitos muy generales e imprecisos como: identificar y conocer las necesidades de la comunidad, organizar, planificar y diseñar el trabajo en la misma. Estos, además, tenían que ver con las funciones que le correspondían al grupo gestor, en el cual (como se explica posteriormente en el acápite 3.1.2.) desde un inicio, había desorganización y poca claridad en las tareas, responsabilidades y su distribución entre sus miembros. No obstante, cuando se modificó la estructura de dicho grupo gestor y se crearon las cuatro comisiones de trabajo (organización, divulgación, diagnóstico y promotores⁷⁰), quedaron distribuidas las tareas anteriores como parte de las responsabilidades de este. El Grupo de

⁷⁰ Lo cual se explica más adelante.

Entrenadores asumió entonces la coordinación, junto a los promotores y el grupo gestor, de las prácticas deportivas grupales en la comunidad y la facilitación de la formación de los promotores.

Tomando en consideración todo lo que se ha señalado hasta ahora sobre los cambios en la estructura y organización del Grupo de Entrenadores, podemos decir que estos fueron favorables para garantizar una mejora en el funcionamiento del mismo, teniendo en cuenta el cumplimiento de sus tareas: se realizaron, de manera sistemática, las actividades deportivas en la escuela; se garantizó la participación en reuniones y talleres relacionados con aspectos organizativos, de infraestructura y funcionamiento del Proyecto, donde al menos uno o dos entrenadores del Consejo de Dirección estuvieron presentes en representación de todo el grupo; se facilitó el proceso de formación de los promotores; y se realizaron las actividades deportivas en la comunidad en conjunto con el grupo gestor y los promotores.

3.1.1.2. Interacción grupal.

En esta parte nos referiremos a los medios por los cuales los individuos se relacionan entre sí a lo interno del grupo en función de la tarea, así como a las interacciones del Grupo de Entrenadores con otros grupos, personas o instituciones.

- **Interacción a lo interno del grupo.**

Como vimos anteriormente, en este segundo periodo del Proyecto, el Grupo de Entrenadores sufrió algunos cambios en su estructura de dirección, lo cual favoreció el incremento de la participación en la toma de decisiones, el compromiso con las tareas del grupo y una mayor integración grupal, perfeccionándose marcadamente su funcionamiento y desempeño.

Esto propició, igualmente, nuevas interacciones a lo interno del grupo. La emergencia de otras personas con potencialidades y recursos para el cumplimiento de las funciones y tareas del grupo (más allá de la figura que asumió el liderazgo desde el comienzo del Programa), favoreció nuevas interrelaciones (en función de la tarea) por parte de los miembros del grupo con los del Consejo de Dirección, demostrando los últimos, poseer capacidades para desempeñarse adecuadamente en sus cargos, aumentando así su credibilidad e influencia (en términos de liderazgo) en el grupo.

Asimismo, se instauraron redes de comunicación más horizontales a lo interno del Consejo de Dirección, así como entre este y los miembros del grupo de manera general: a la hora de

la toma de decisiones, de la distribución de tareas, de la transmisión de informaciones relacionadas con el desarrollo del Programa en la escuela y la comunidad, entre otras.

- **Interacción del Grupo de Entrenadores con otros grupos, instituciones o actores.**

Con el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y el Grupo de Promotores Deportivos

Las interacciones del Grupo de Entrenadores con el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y el Grupo de Promotores Deportivos se explican en los epígrafes 3.1.2.2. y 3.1.3.2. Como podrá apreciarse, dichas relaciones estuvieron mediadas, fundamentalmente, por el proceso de formación de los promotores y por las acciones de acompañamiento para la realización de las actividades deportivas, con fines educativos, con los niños/as de la comunidad.

Sin embargo, es preciso destacar en este acápite, que como resultado de todo el proceso de transformación y mediante la facilitación del Grupo de Investigación, se propició la integración y trabajo en conjunto entre el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, el Grupo de Promotores Deportivos, el Grupo Coordinador del Proyecto en la Escuela y el Grupo de Entrenadores. Los cambios que se produjeron en las estructuras y funcionamiento de estos, favorecieron la delimitación de los roles y las tareas correspondientes.

En el “Taller integrado de cierre del proyecto “Deporte en el Barrio: El reto de vivir mejor” Evaluación de las estrategias del programa”⁷¹ (anexo 3.8), se puso de manifiesto el carácter integrado y sistemático que adquirió el trabajo escuela-comunidad. No obstante, se reconoció la necesidad de continuar fomentando el vínculo entre estos dos ámbitos, en el que el Grupo de los Entrenadores juega un papel esencial.

De acuerdo con la percepción de estos últimos, no se cumplimentaron algunas tareas enfocadas al desarrollo de esta integración, identificadas en el plan de acción (para la sostenibilidad del Proyecto) elaborado por ellos mismos⁷² en la evaluación de las estrategias trazadas con tal propósito. Entre estas tenemos:

- Realizar una reunión mensual para el análisis del cumplimiento del plan de actividades del Proyecto, en la que se logre vincular al Grupo de Coordinación del Proyecto en la escuela, entrenadores, representante de la Comisión de Prevención, Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y el Trabajador Social, con el objetivo de que se convierta en un instrumento verdaderamente útil y sistemático.

⁷¹ Realizado el 7 de julio de 2011.

⁷² Taller de sostenibilidad realizado el 5 de diciembre de 2010.

Con el Grupo de Investigación

Como se explica en el informe de los resultados de la primera parte del Proyecto, las interacciones con el Grupo de Investigación estuvieron orientadas, en un primer momento, a la formación de los entrenadores, con vistas a la implementación del Programa y de las actividades deportivas en la escuela.

En este sentido, se establecieron relaciones de poder entre los grupos, debido a que, como parte de este proceso de facilitación, se visualizó a las investigadoras como poseedoras de los conocimientos y la autoridad para la toma de decisiones y la coordinación de las tareas del Proyecto, favoreciéndose el paternalismo, por parte del equipo de investigación, hacia los entrenadores.

A medida que estos se fueron apropiando de las herramientas y los recursos necesarios para el desempeño de sus ocupaciones como grupo, se alcanzó mayor independencia en la toma de decisiones y las responsabilidades asumidas en las tareas del Proyecto en la escuela. De esta forma, el Grupo de Entrenadores logró comprometerse y empoderarse en el desarrollo de sus funciones, las cuales aparecen referidas en la SEGUNDA PARTE de este informe.

El Grupo de Investigación facilitó el proceso de cambio de estructura del Grupo de Entrenadores, con el propósito de mejorar las dificultades en el funcionamiento y el estilo de dirección, centralizado en una sola persona. Situación que ya había sido visualizada por los entrenadores como un aspecto a desarrollar dentro del grupo.

En esta segunda parte del Proyecto, las interacciones se orientaron más hacia la cooperación entre estos dos grupos, la supervisión de las actividades de la escuela, a la resolución de los problemas de infraestructura (culminación de las áreas deportivas, entrega de los implementos y uniformes deportivos de la donación), y la formación.

Igualmente, se trabajó en el proceso de preparación de la retirada del acompañamiento del Grupo de Investigación, a través de los talleres de sostenibilidad desarrollados (anexos 2.11. y 3.3.). Este proceso estuvo enfocado en la visualización de logros y deficiencias y la consecuente elaboración de estrategias, para garantizar la continuidad del Proyecto en la escuela.

Actualmente, el Grupo de Entrenadores cumple con sus funciones de forma autónoma, solicitando apoyo del Grupo de Investigación en aquellos aspectos de la infraestructura que aún no se han solucionado (terminación de la construcción de áreas deportivas escolares).

Con los profesores y personal de la escuela

En este periodo, se incorporaron algunos maestros de la escuela a las actividades deportivas asumiendo un rol de entrenadores, en los dos ámbitos en los que se trabajó.

El Grupo de Entrenadores logró visualizar deficiencias en el trabajo en conjunto con los profesores, reconociendo la insuficiente comunicación y acercamiento entre ellos (lo cual es de suma importancia para mejorar el trabajo con los niños y las familias) y por consiguiente, con el Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela. En este sentido, en el Taller de Sostenibilidad de diciembre de 2010, salieron a relucir intenciones de interactuar y trabajar más hacia la integración, aspecto que no se logró, entre otros, por los siguientes motivos: la falta de divulgación de las actividades y el incumplimiento de la planificación y realización de encuentros deportivos entre técnicos y personal de la escuela, con la participación de niños y niñas como observadores.

No obstante, se plantearon acciones para eliminar las dificultades antes mencionadas:

- Mayor interacción del docente con el entrenador y viceversa, trabajar en conjunto, comunicarse más, intercambiar experiencias y conocimientos sobre los niños y sus familias.
- Incluir los encuentros deportivos como parte del plan de actividades mensuales del Proyecto, y trabajar más en la planificación interna de los grupos.

Sobre estos aspectos aún se está trabajando, sobre todo en la sistematicidad de estos encuentros deportivos con profesores y personal de la escuela.

Con direcciones municipales de gobierno y organizaciones de masa

Teniendo en cuenta que los entrenadores pertenecen (como ya se explicó) a Combinados Deportivos, se mantuvieron interacciones de apoyo y cooperación con la Dirección Municipal de Deportes, la cual comprendió y posibilitó el trabajo de los mismos en las actividades deportivas del Proyecto. Equivalentemente, los entrenadores buscaron soluciones, a lo interno del grupo, para no afectar la realización de los entrenamientos en la escuela, ni sus funciones dentro de dichos combinados.

El Grupo de Entrenadores apoyó en la construcción de las áreas deportivas de la escuela (a cargo de la Dirección Municipal de Educación, aunque esto es un problema que todavía queda pendiente por resolver). En relación con esto, en el Taller de Sostenibilidad de diciembre de 2010, se incluyó esta tarea como parte del plan de acción:

- Reunión con los directores municipales de Educación y el Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER), para la culminación de las áreas deportivas (*No se han terminado las áreas deportivas por incumplimiento de la brigada de constructores, y lo que se ha hecho es de mala calidad. La brigada debe retornar a darle cumplimiento a la tarea. No se ha concluido el aseguramiento que debe tener el local donde se guardan los implementos deportivos*).

En este mismo taller, salió a relucir la falta de acercamiento de las direcciones municipales de gobierno al Proyecto. Para trabajar esta dificultad se incluyó en el plan de acción:

- Convocatoria a la Dirección Municipal de Educación, al INDER, el Consejo Popular, el Gobierno Municipal y al compañero que atiende prevención directamente, para participar en actividades del Proyecto.

De esta forma, se pretendió favorecer y consolidar interacciones de colaboración y apoyo.

Con la Aduana General de la República

Como parte de las estrategias de sostenibilidad, se enfocó el trabajo de facilitación del Grupo de Investigación hacia las interacciones del Grupo de Entrenadores con instituciones locales, en busca de colaboración.

Como resultado, se instauraron con la sede principal de la Aduana General de la República (sita en la localidad) relaciones de cooperación importantes para el Proyecto. Por un lado, la escuela brindó su espacio de actividades deportivas grupales a los hijos de los trabajadores de este organismo, durante la semana de receso escolar. Por otro, estos ayudaron a chapear las áreas deportivas de la escuela.

Esto aparece reflejado en el plan de acción que se actualizó en el Taller de Sostenibilidad de diciembre de 2010:

- Reunión con Aduana General de La República, con el propósito de buscar apoyo para chapear las áreas de la escuela a través de trabajos voluntarios (*... son los padrinos de la escuela*) y a la vez la escuela ha acogido, cuidado y ofrecido

actividades a los hijos de los trabajadores de este centro durante la semana de receso escolar.

En la actualidad, se mantienen estas relaciones de ayuda mutua. Esto se puso de manifiesto en el año 2011, cuando la institución brinda a la comunidad un local para el almacenamiento temporal de implementos y uniformes deportivos (donados por la ONG Zunzún que financia el Proyecto), apoyando así en el cuidado y seguridad de los mismos.

3.1.1.3. Capacidad de gestión para el cumplimiento de la tarea explícita del Proyecto.

El desarrollo de la capacidad de gestión en el Grupo de Entrenadores, para llevar a cabo las diversas actividades del Programa, tanto en la escuela como en la comunidad, es un indicador esencial para examinar el nivel alcanzado por este grupo y en qué medida se incorporaron aprendizajes.

Las habilidades para gestionar fueron formadas mediante un proceso de modelaje, por parte del Grupo de Investigación. Este proceso transcurrió de forma sistemática, a través de las intervenciones en los talleres de formación, en las reuniones del Proyecto y en los Comités de Compra. El grupo se caracterizó por su receptividad, de modo que los cambios se produjeron de forma simultánea al cumplimiento de las acciones necesarias para garantizar la ejecución de las actividades. No obstante, pueden identificarse dos momentos en este proceso de desarrollo.

El primer momento corresponde básicamente al primer año de trabajo (2009), y el segundo a lo acontecido a partir del 2010 hasta la etapa de cierre. (Tabla 5)

Tabla 5 Cambios ocurridos en la capacidad de gestión del Grupo de Entrenadores, para garantizar la organización y ejecución de las prácticas deportivas grupales, según momentos y acciones realizadas.

Acciones	Primer momento	Segundo momento
Definir el trabajo con suficiente antelación, evitando imprevistos, planificando los recursos y los riesgos	<ul style="list-style-type: none"> - No se realizó el plan de clases con sistematicidad. Se improvisó en los encuentros. - Se mantuvo el cronograma de actividades (al igual que en la primera etapa de ejecución del Proyecto) de 3 días a la semana. - Se planificaron y garantizaron, en el 	<ul style="list-style-type: none"> - Se acordó realizar reuniones mensuales del Grupo de Entrenadores para la preparación metodológica de los encuentros deportivos e implementar un sistema de clases o encuentros⁷⁴. - Se reorganizó el cronograma de actividades en la escuela a 2 frecuencias semanales, en función de dificultades

⁷⁴ Ver análisis de Taller de Sostenibilidad en el anexo 5.1. y desarrollo de este aspecto en el siguiente epígrafe 3.1.1.4.

Acciones	Primer momento	Segundo momento
	terreno, los implementos deportivos necesarios. No se aseguró, de manera sistemática, la disponibilidad de agua para los niños/as ⁷³ .	identificadas. - Se garantizaron los implementos deportivos en las actividades. Los escolares participaron en el traslado y almacenamiento de los mismos ⁷⁵ . Continuó sin asegurarse, de manera sistemática, la disponibilidad de agua para los niños/as.
Definir prioridades	- Participaron en Comités de Compra (representados por el coordinador general del Grupo de Entrenadores). La definición de prioridades se centró fundamentalmente en una persona, quien asumió gran parte de las tareas de gestión.	- Tuvieron una participación más activa en la gestión de compras (representados por el Consejo de Dirección de los entrenadores). Fueron capaces de definir sus necesidades, así como de priorizarlas y delegar en el resto de los integrantes del grupo responsabilidades a cumplir.
Controlar la calidad del trabajo	- Evaluaron las actividades realizadas con niños/as (preferencias, satisfacción), de forma sistemática y en el desarrollo de las mismas.	- Evaluaron las actividades realizadas con niños/as (preferencias, satisfacción), de forma sistemática y en el desarrollo de las mismas. - Evaluaron el trabajo realizado por los promotores. Identificaron necesidades de formación y acompañamiento, atendiendo a las diferencias individuales.

Como puede apreciarse, desde el rol de entrenadores, se prepararon para garantizar la organización y ejecución de las prácticas deportivas grupales en la escuela, entendida la preparación como la planificación previa de los entrenamientos, la designación de los días y horario, así como de los recursos necesarios.

En cuanto a la gestión de compras del Proyecto, tuvieron una participación activa, pues fueron capaces de definir sus necesidades, así como de priorizarlas y delegar en los integrantes del grupo responsabilidades a cumplir, que en un inicio se centraba en una única persona. Desde el rol de facilitadores, lograron extender sus aprendizajes y experiencias a la comunidad, en la formación de promotores, así como su asesoramiento en las actividades comunitarias y la evaluación de la calidad de este proceso.

Lo expuesto anteriormente, demuestra que el Grupo de Entrenadores logró desarrollarse en sus habilidades de gestión, las cuales garantizaron el funcionamiento del Proyecto, tanto en la escuela, como en la comunidad.

⁷³ Como se aprecia en observaciones realizadas (ver anexos 4.1 y 4.2).

⁷⁵ Como parte de la estrategia educativa para la formación de valores, en particular, el sentido de responsabilidad.

3.1.2. FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO GESTOR COMUNITARIO DEL PROYECTO

Evaluar como indicador del Programa el funcionamiento del grupo gestor, implica identificar cómo se fue dando su proceso de desarrollo, en pos del cumplimiento de la tarea explícita definida: ejecución y puesta en marcha del Proyecto en la comunidad. Para ello, este grupo debía cumplir un conjunto de funciones que se fueron definiendo progresivamente, en el trabajo de fortalecimiento del mismo.

3.1.2.1. Estructura organizativa del Grupo Gestor Comunitario de Proyecto⁷⁶

- **Cambios de estructura. Funcionamiento de comisiones de trabajo.**

El Grupo Gestor Comunitario del Proyecto atravesó tres momentos de cambio de estructura durante el primer año de trabajo. La estructura que adoptaron para organizarse inicialmente, así como los cambios que se fueron produciendo en ella, respondieron a las decisiones que los miembros de dicho grupo fueron tomando, al cuestionarse el modo en que estaban contribuyendo a garantizar el funcionamiento del mismo.

En un primer momento, se eligieron dos coordinadores del grupo y el resto de los participantes estaba representado por un miembro de cada una de las organizaciones políticas y de masas, órganos del gobierno (delegados de las circunscripciones) y líderes no formales de cada circunscripción.

Dadas las dificultades que representó este tipo de estructura (ser un grupo numeroso y no haber claridad en las responsabilidades con las tareas y su distribución), decidieron elegir tres coordinadores, manteniendo la inclusión de un miembro de cada una de las organizaciones políticas y de masas y líderes no formales de las respectivas circunscripciones, pero introduciendo como modificación, la distribución de todos ellos en cuatro comisiones de trabajo: organización, divulgación, diagnóstico y promotores.

En una reunión de evaluación, realizada de conjunto entre el grupo gestor y el Grupo de Investigación, se expresó insatisfacción con el trabajo del primero, por razones tales como: el trabajo recaía en pocas personas, no había apoyo de las comisiones, los coordinadores no cumplían con sus funciones y las informaciones no fluían adecuadamente. Decidieron entonces, reestructurar nuevamente el grupo. La estructura, que se conserva hasta el

⁷⁶Como referimos en la estrategia organizativa, este era un grupo que ya existía en la circunscripción 42 y que, ante la nueva demanda: ampliar las acciones del proyecto en la comunidad, de manera que se involucraran otras circunscripciones, fue necesario reestructurarlo y repensar sus funciones.

presente, quedó conformada por una coordinadora general y cuatro responsables de cada comisión de trabajo. Los miembros de cada una de dichas comisiones no pasaron a formar parte del grupo gestor.

Una vez asumida esta estructura, el nuevo grupo gestor acordó una serie de principios organizativos tales como:

- Planificar las actividades en conjunto (grupo gestor-comisiones) y reunirse mensualmente para ello.
- Realizar actividades más sistemáticas, aunque no sean simultáneamente, en diferentes cuadras de las circunscripciones.
- Reunir a las comisiones periódicamente.
- Seleccionar activistas para apoyar el trabajo.
- Realizar la estrategia de intervención (objetivos de trabajo-cronograma de las actividades).

Durante todo este proceso de cambio, se definieron también las funciones de cada una de las comisiones, como se muestra a continuación.

Comisión de organización:

- Determinar cantidad de niños/as y jóvenes en cada circunscripción.
- Identificar áreas en la comunidad para las prácticas deportivas grupales.
- Tomar medidas organizativas en cada área (cortar hierba, cerrar calles, merienda, cumplimiento de los horarios).
- Precisar local para guardar implementos, garantizar su cuidado y responsabilidad material.

Comisión de diagnóstico:

- Identificar necesidades relativas a las prácticas deportivas grupales que promueve el Proyecto (gustos, preferencias).
- Identificar problemáticas psicosociales de niños/as y jóvenes.

Comisión de divulgación:

- Informar a la población, y a las instituciones involucradas, cuáles son los objetivos del Proyecto en la comunidad La Timba.
- Divulgar las actividades deportivas grupales que se realizan.

Comisión de promotores:

- Conformar el Grupo de Promotores Deportivos.
- Organizar el proceso de formación del grupo.
- Organizar las prácticas deportivas grupales

La nueva estructura resultó ser más efectiva y funcional que las iniciales, y fue uno de los factores que contribuyó a consolidar el trabajo en la comunidad. Sin embargo, el funcionamiento no resultó ser siempre estable. Tanto las reuniones del grupo gestor, como el trabajo de las comisiones se realizaron de acuerdo a la inmediatez de las tareas, a la convocatoria de alguno de los otros grupos participantes, y se concentró, sobre todo, en los meses de verano, período en el que se efectuaron la mayor cantidad de prácticas deportivas grupales en la comunidad.

El Grupo Gestor Comunitario del Proyecto logró una planificación de las actividades de manera conjunta con las distintas comisiones. Ello se expresa en el hecho de que se transmitían las informaciones y compartían las tareas, lo que pudo constatarse en la calidad de las actividades deportivas grupales que se fueron organizando (como se muestra en el anexo 4.7.)

Las comisiones de organización y de promotores, tuvieron un funcionamiento más estable durante todo el tiempo de ejecución del Proyecto. Sin embargo, la comisión de divulgación no llegó a cumplir con todas sus funciones. La divulgación se concentró en el responsable de la comisión y en los promotores. No se utilizaron todos los recursos divulgativos posibles (elaboración de carteles, promoción entre los propios niños/as, etc.). No obstante, en las actividades participaron muchas familias y sus hijos, pero de haberse efectuado un trabajo divulgativo más especializado, las respuestas a las convocatorias hubieran sido más numerosas.

La comisión de diagnóstico trabajó inicialmente de conjunto con el Grupo de Investigación. De ese trabajo, se obtuvieron informaciones preliminares⁷⁷ que se utilizaron en el modo de organizar las prácticas deportivas grupales en la comunidad. En una etapa posterior, se fusionó la comisión de diagnóstico con la comisión de prevención, ya que un miembro de esta última, era el responsable de la primera. Uno de los resultados de este trabajo conjunto

⁷⁷ Como parte de la estrategia de diagnóstico, se realizaron talleres con niños/as para determinar preferencias en el tipo de actividades deportivas, modo de organizarlas, iniciativas, etc. (ver anexo 5.2).

quedó reflejado en un documento que está siendo utilizado en estos momentos en el área de salud correspondiente a las dos circunscripciones (Grupo de Prevención y Atención Social, 2010).

El liderazgo, desde la conformación del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, estuvo dado por la presencia de líderes formales y no formales de la comunidad. La coordinación general del grupo cambió en tres momentos, como ya señalamos, mientras que los responsables de las comisiones se mantuvieron estables durante todo el proceso. El liderazgo de la coordinación que se quedó establecido, tiene como característica la pertenencia al grupo etario de la tercera edad.

Este hecho pudiera convertirse en una amenaza para la sostenibilidad del Proyecto, pues a pesar de que, en los talleres de formación, se realizó un trabajo intencionado sobre la temática de promover mayor participación de los jóvenes, adolescentes y niños/as en las decisiones y en las tareas organizativas, no se lograron cambios en este sentido. El liderazgo de la coordinación, estuvo más centrado en el protagonismo personal, que en facilitar el protagonismo colectivo, en particular, el ceder espacios a los líderes jóvenes que fueron emergiendo.

Pudiéramos concluir, en lo referente a este criterio de medida, que los cambios de estructura que ocurrieron en el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto fueron favorables para garantizar su funcionamiento, así como el trabajo que realizaron las comisiones establecidas. Sin embargo, el tipo de liderazgo predominante, es un riesgo para el futuro funcionamiento del Proyecto en ambas circunscripciones, pues si bien ha permitido que hasta hoy funcione, pudiera representar un freno a las potencialidades del relevo joven en la coordinación, que sería la que garantizaría una continuidad a más largo plazo.

3.1.2.2. Interacción grupal.

- **Interacción al interno del grupo.**

Inicialmente el grupo gestor estaba dividido en dos subgrupos: la circunscripción 42 y la circunscripción 83 (durante las primeras reuniones y talleres se denominaban entre ellos mismos “los de la circunscripción 42” y “los de las circunscripción 83”). Durante el primer año de ejecución del Proyecto, podemos afirmar que existió una interacción no adecuada entre estos dos subgrupos, la cual entorpeció la entrada a la tarea explícita de extender el trabajo a la comunidad.

Una de las causas de estas contradicciones estaba relacionada con la tradición que tenía la circunscripción 42 de participar en la implementación de proyectos anteriores, lo que hacía sentirse a sus miembros como actores sociales principales y capacitados, ubicándolos en una posición de poder y liderazgo por encima del subgrupo perteneciente a la circunscripción 83. La resistencia al cambio, expresada en la no facilitación de un lugar al otro subgrupo, se manifestó en un alto nivel de competitividad y propensión a la generación de conflictos (anexo 5.3).

En el proceso de resolución de esas contradicciones se produjeron un conjunto de interacciones más cooperativas entre los subgrupos. Por ejemplo, en uno de los talleres iniciales (se constata en los anexos 5.4 y 5.5), a la hora de conformarse las comisiones de trabajo, una de las propuestas realizadas fue que se incluyeran miembros de las dos circunscripciones. También verbalizaron la necesidad de convocar a la otra circunscripción a formar parte del Proyecto, partiendo del principio de que esto contribuiría a unificar el trabajo de las mismas, así como al barrio “La Timba”. Esto respondió a que las metas e intereses de estos subgrupos coincidían en la visualización de la importancia de extenderlo por la comunidad.

A pesar de que ambos subgrupos comenzaron a participar de conjunto en la organización de las prácticas deportivas grupales -lo cual favoreció cierto grado de comunicación entre los mismos-, las contradicciones existentes no favorecieron la efectividad del funcionamiento del grupo gestor. Esto conllevó a un momento de conflicto grupal, que trajo como consecuencia la reestructuración organizativa del grupo. Siendo la noción de tarea entendida como el ámbito donde se elaboran los cuatro momentos de la acción operativa: logística, estrategia, táctica y técnica, pudiéramos decir, que el grupo se encontraba atravesando en este momento la fase de logística⁷⁸, por lo cual predominó una alta resistencia a los cambios.

Posterior a la reestructuración del grupo gestor, el equipo de investigación, intencionalmente, inició un proceso de facilitación de la integración grupal mediante varias acciones de Orientación Comunitaria: creación de confianza para favorecer la inclusión de todos los miembros, acuerdos en cuanto a la selección y jerarquización de problemáticas a trabajar en la comunidad, así como modelaje de estilos de comunicación efectivos para elaborar

⁷⁸ De acuerdo a la teoría de los grupos operativos de Pichón-Riviere, la logística es la observación del campo enemigo (en este caso la resistencia al cambio). La estrategia es la planificación a largo alcance. La táctica es la forma en que empleamos ese plan en la práctica, son los pasos que vamos dando, momento, lugar y manera en que lo damos. La técnica son los distintos recursos o instrumentos, y las formas de utilizarlos para operar en el campo.

estrategias y diseñar acciones en el abordaje de las problemáticas identificadas. Iniciándose, de esta forma, un nuevo proceso de aprendizaje grupal (ver en Suplementos, material audiovisual: Trabajo Comunitario).

Se marcó, entonces, un momento de cambio en la interacción entre las dos circunscripciones. La expresión inicial de este cambio se dio en las modificaciones comportamentales a nivel personal (a través de manifestaciones de empatía y cooperación), pasó por una adecuación de la relación entre los subgrupos para luego, favorecer la integración de estos en el grupo gestor, el cual terminó identificándose con la tarea de extender el Proyecto a la comunidad (anexos 5.4, 5.6 y 5.7).

- **Interacción del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto con otros grupos**⁷⁹

Con el Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela:

El grupo gestor, para poder garantizar la puesta en marcha del Proyecto en las dos circunscripciones de la comunidad, tuvo que interrelacionarse con todos los actores sociales que integraron los grupos del mismo, las organizaciones políticas y de masas y los órganos del gobierno local y municipal.

Las primeras interacciones se establecieron con el Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela (GCPE) y con el Grupo de Investigación. El GCPE estuvo presente en la primera reunión del Proyecto con la comunidad. Desde un inicio, fue visualizado por el grupo gestor como un aliado que fortalecería el mismo en este ámbito, pues podrían utilizar la infraestructura que este grupo poseía (implementos deportivos) y la capacitación con que contaba el Grupo de Entrenadores, para de ese modo organizar las prácticas deportivas grupales comunitarias.

El GCPE comenzó a interactuar con el Grupo Gestor desde una relación de poder, producto de su experiencia en la implementación del Proyecto, lo que acarreó una suplantación de funciones entre los grupos. Esto trajo como consecuencia que la escuela fuera, en varias ocasiones, la protagonista de las funciones que el grupo gestor debía cumplimentar: el GCPE asumió la organización de las actividades en la comunidad durante el período del año 2009, realizó las citaciones de los grupos participantes y definió los días en los que se iban a realizar las actividades; de igual modo, durante el proceso de cierre del Proyecto en la

⁷⁹ Comprende la interacción con la escuela, organizaciones políticas y de masas, instancias municipales, Grupo de Promotores Deportivos y Grupo de Investigación.

escuela, el GCPE no visibilizó al grupo gestor como un grupo importante en la estrategia de sostenibilidad en el ámbito escolar.

Este tipo de interacción incongruente, favoreció que el grupo gestor no desplegara todas sus funciones en el primer año de trabajo. Lo cual, unido a las contradicciones que existían entre los miembros de las dos circunscripciones, caracterizó, este primer momento, por una baja efectividad del grupo en la consecución de la tarea de la extensión del Proyecto a la comunidad.

Identificamos un momento de cambio entre las interacciones de estos dos grupos en el año 2010, a partir de las acciones de aprendizaje grupal (antes referidas en la relación entre los subgrupos) para la facilitación de un proceso de integración. La cooperación entre ambos grupos, se hizo evidente durante las prácticas deportivas grupales comunitarias que se desarrollaron en dicho año, lo cual se mantuvo hasta el final del proceso (anexos 4.6 y 4.7).

Con el Grupo de Investigación:

El Grupo de Investigación interactuó, inicialmente, con el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto desde una relación de poder, debido a que no estableció adecuadamente los límites técnicos entre los roles de coordinador y facilitador, asumiendo la coordinación y dirección del Proyecto en la comunidad. De esta manera, se instauró una suplantación de funciones entre los grupos, siendo el equipo de investigadores el que tomaba las decisiones, como por ejemplo: determinar periodos en que se reunían los grupos del Proyecto, coordinar todas las actividades durante el año 2009 en la comunidad, etc. (ver anexos 5.3 y 3.5). Esto propició que el grupo gestor percibiera a los investigadores desde una relación de paternalismo y solicitara, constantemente, las intervenciones de estos, lo cual obstaculizó la participación, creatividad y construcción del propio grupo en el proceso de puesta en marcha del Programa. Esto coincide con el tipo de relaciones que se establecieron entre el GCPE y el Grupo Gestor⁸⁰.

El replanteamiento de las funciones de todos los grupos, en un proceso de aprendizaje grupal intencionalizado, favoreció el desarrollo de una interacción de cooperación entre el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y el Grupo de Investigación, similar a lo sucedido

⁸⁰ Esta coincidencia se explica porque ambos grupos tuvieron percepciones similares acerca de que el grupo gestor no estaba asumiendo sus funciones, manifestaron entonces una ansiedad de ejecución, que los condujo a la suplantación operativa.

con el GCPE. Esto se mantuvo como una constante hasta el proceso de cierre del Proyecto donde se elaboró, de manera conjunta, la retirada del equipo de investigadores (anexo 5.6.).

Con el Grupo de Promotores Deportivos:

El desarrollo de las interacciones entre el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y el Grupo de Promotores Deportivos fue menos contradictorio y resistencial. Se relacionaron desde el inicio en base a la cooperación y la definición clara de sus roles, debido a que el primero participó, en conjunto con el Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela, en la selección de los promotores, utilizando sus redes sociales. Estas se visualizaron a partir de las redes familiares, religiosas, de amistad y de vínculos de los padres con el trabajo en la escuela, fundamentadas en lazos personales directos, valores y creencias comunes.

Es importante señalar, que el resto de los grupos estaban en un nivel de desarrollo superior en el momento de surgimiento del Grupo de Promotores Deportivos, lo cual propició un acompañamiento desde la facilitación (anexos 4.3 y 4.4).

El Grupo de Promotores Deportivos sintió en el grupo gestor ayuda y cooperación. Esto propició una coordinación conjunta de las actividades comunitarias, que se mantuvo hasta el proceso de cierre (anexos 4.5, 4.6 y 4.7).

Con las organizaciones políticas y de masas:

Las interacciones del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y los representantes de las instancias superiores de algunas de las organizaciones políticas y de masas⁸¹, se caracterizaron por ser altamente conflictuadas, dada la no existencia de metas comunes entre estos grupos.

El grupo gestor estaba centrado en la tarea de extender el Proyecto a la comunidad y estas instancias solo autorizaban o no los procesos que tenían lugar, sin tener participación o implicación en los mismos. Un ejemplo de esto fue la relación con el coordinador de los Comités de Defensa de la Revolución (CDR), con el cual se realizaron varios encuentros con el propósito de solicitar un local para guardar los implementos deportivos. En un primer momento, se negó a esta demanda, entorpeciendo la solución del problema, mas luego, se establecieron estrategias de mediación y se obtuvo, finalmente, la autorización del local para guardar los implementos.

⁸¹ En particular nos referimos a la zona y municipio de los CDR.

De manera general, las interrelaciones del grupo gestor con las instancias superiores de las organizaciones políticas y de masas y órganos del gobierno⁸² fueron asistemáticas, aparecieron en momentos puntuales -siempre a solicitud de dicho grupo- y se establecieron en un solo sentido, motivadas por la búsqueda de apoyos, contribuciones y autorizaciones para el desarrollo del Proyecto. Una excepción fueron las interacciones mantenidas con la Comisión de Prevención, donde se produjo un intercambio satisfactorio y productivo, dado que uno de los miembros de esta comisión era, al mismo tiempo, miembro del grupo.

Pudiéramos concluir que, en lo referente a este criterio de medida, se identificó un primer momento (correspondiente básicamente con el primer año de trabajo de esta etapa del Proyecto [2009]) caracterizado por una interacción competitiva y altamente resistente a lo interno del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, así como por una interacción intergrupala donde predominó la suplantación de funciones. Este momento inicial se corresponde con una etapa de logística de la acción operativa, constitutiva de la tarea grupal.

Dadas las Acciones Psicosociales Profesionales (APP) desarrolladas -favorecedoras de un aprendizaje grupal-, durante los dos últimos años de trabajo, se produjo un proceso de integración intra e intergrupala, caracterizado por interacciones productivas, de cooperación y complementación. Dichas interacciones permitieron elaborar y atravesar las etapas de estrategia, táctica y técnica que hicieron posible que el grupo gestor asumiera, se empoderara e instrumentara, en la práctica, la puesta en marcha del Proyecto, de forma articulada, entre las dos circunscripciones de la comunidad.

Esta modificación del tipo de interacciones favoreció el surgimiento de los compromisos intra e intergrupales, así como el desarrollo de la participación de todos los implicados en el Proyecto, y por consecuencia, una mejor instrumentación de la tarea explícita.

En una intervención hecha por una de las entrenadoras (en reunión de evaluación realizada en el 2010), se ilustra la anterior afirmación: *Ha sido una gran experiencia este período, he aprendido a ser más observadora, además de estar como facilitadora de talleres también en la capacitación de los promotores y las promotoras. He sentido una gran responsabilidad con ustedes y mis compañeras y compañeros. Uno tiene 20 mil problemas, pero esto era mi responsabilidad. La comunidad tiene que salir, en esta ocasión dio un gran salto, no se sintió la carga de otras ocasiones, porque hubo mucha cooperación, colaboración entre todos y*

⁸² En particular con el Consejo Popular y el Gobierno Municipal.

todas. No se evidenciaron las relaciones tirantes que se vivenciaron el año pasado entre la circunscripción 42 y 83 (anexo 3.1).

3.1.2.3. Capacidad de gestión para el cumplimiento de la tarea explícita del Proyecto.

La formación de una capacidad de gestión en el grupo gestor, es sin dudas un indicador fundamental que expresa el grado en que este grupo podía operativizar todos los aprendizajes adquiridos, manifestando sus posibilidades reales de poner en marcha el Proyecto, en las dos circunscripciones de la comunidad.

El aprendizaje de las habilidades para gestionar ocurrió -de manera similar a lo explicado con relación a los entrenadores- en un proceso de modelaje, por parte del Grupo de Investigación, a través de las intervenciones en los talleres de formación y las reuniones del Grupo Gestor. Los cambios se dieron de modo progresivo, pero se pueden identificar, claramente, dos momentos⁸³ diferentes en el modo en que este grupo iba ejecutando un conjunto de acciones necesarias para garantizar la organización y ejecución de las actividades del Proyecto. En la siguiente tabla se reflejan estos dos momentos, señalando lo que caracterizó a cada uno de ellos.

Tabla 6 Cambios ocurridos en la capacidad de gestión del Grupo Gestor, para garantizar la organización y ejecución de las prácticas deportivas grupales y reuniones comunitarias, según momentos y acciones realizadas.

Acciones	Primer momento	Segundo momento
<p>Definir el trabajo con suficiente antelación, evitando imprevistos, planificando los recursos y los riesgos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - No se previó el trabajo con suficiente antelación. - No se planificaron todos los recursos posibles (ej.: agua para los niños/as, local para las reuniones, preparación del mismo). - No se cerraron las calles, o se hizo sin solicitar autorización. - No realizaron la suficiente divulgación de las actividades. - Hubo dificultades con las citaciones a las reuniones del Grupo Gestor. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se planificaron los recursos necesarios (cierre de calles, agua para los niños/as, implementos, meriendas, local fijo para reuniones del grupo, etc.) - Se reconoció el papel de la divulgación, pero no lograron la suficiente. - Las reuniones se organizaron en horarios y días en que los participantes podían asistir. - Se realizó un cronograma de actividades comunitarias.

⁸³ Como ya se explicó en el epígrafe 3.1.1.3, el primero se refiere al primer año de trabajo, y el segundo se define a partir del 2010 hasta la culminación de esta fase de implementación del Programa.

Acciones	Primer momento	Segundo momento
Definir prioridades	- Las prioridades no se definieron, se ejecutaron las actividades de acuerdo a lo que el Grupo de Investigación o el GDPE planificó u orientó.	- Consideraron tener el local de la comunidad como una prioridad, así como los implementos propios. - Participaron en Comités de Compra del Proyecto donde manifestaron sus prioridades.
Extraer lo mejor de cada uno de sus colaboradores	- Se centró el trabajo en pocas personas, no se convocó a todos. - Las comisiones creadas no cumplieron sus funciones.	- Lograron integrar el trabajo entre las dos circunscripciones para organizar las actividades comunitarias. - Distribuyeron las responsabilidades en el trabajo por comisiones.
Adaptarse lo más rápido posible a los diferentes cambios que puedan surgir	- No respondieron de modo adecuado a los imprevistos, se desorganizaban si alguien falta, se demoraban, por cualquier causa, para dar inicio a las actividades.	- Se siguieron desorganizando ante los imprevistos, pero el entrenamiento les permitió buscar soluciones con más agilidad.
Controlar la calidad del trabajo	- No se verificó con antelación la calidad de las diversas acciones, que garantizaban la realización de las actividades.	- Evaluaron las actividades realizadas de forma sistemática y en el propio desarrollo de las mismas.

Podemos afirmar que el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto logró desarrollar algunas habilidades de gestión propias, que garantizaron que el Programa funcionara en las dos circunscripciones de la comunidad "La Timba". Si bien esta capacidad es perfectible, resultó ser funcional en este ámbito y se aprecia un progreso en los aprendizajes relacionados con la misma. Todo lo anterior trajo como resultado una mayor independencia en la organización de las actividades comunitarias, lo cual habla a favor de un buen inicio en el proceso de formación de la capacidad de autogestión en este grupo (anexos 3.6 y 3.7).

3.1.3. FUNCIONAMIENTO DEL GRUPO DE PROMOTORES DEPORTIVOS

3.1.3.1. Estructura organizativa del Grupo de Promotores Deportivos.

Dentro de la estructura organizativa del grupo gestor, surgió desde los inicios -como ya señalamos en el acápite correspondiente- una comisión de promotores con una responsable al frente, que debía organizar el trabajo de conformación de dicho grupo. Los promotores se fueron sumando, de manera progresiva al Proyecto, manteniéndose como un grupo abierto. Durante el primer año de trabajo, se incorporaron cinco miembros y, al finalizar, el grupo reflejaba un total de ocho.

Desde un inicio, se organizaron territorialmente para la realización de las actividades comunitarias, en 3 espacios de trabajo, los cuales se definieron según la cercanía a la

vivienda de cada cual. En la selección de las áreas contaron con el apoyo del grupo gestor y de las organizaciones políticas y de masas de cada CDR.

De esta manera quedaron definidas tres áreas de trabajo que ellos denominaron como:

- La calle 37 del CDR de Julia Borges (Área 1), con dos promotores.
- La calle 37 del Bungaló (Área 2), con una promotora.
- La calle 35, frente a la Casa de la cultura (Área 3), con dos promotoras.

Las otras tres promotoras que se incorporaron posteriormente, apoyaban el trabajo en cualquiera de las áreas.

A su vez, se conformaron equipos de trabajo promotor-entrenador (tutor), lo cual garantizó el proceso de formación en la propia práctica de las actividades comunitarias. Estas formas de organizarse, resultaron ser efectivas y favorecieron el cumplimiento de la tarea del Proyecto en las dos circunscripciones de la comunidad.

La coordinadora de este grupo, ejerció su liderazgo con compromiso y responsabilidad en su rol, motivó a los promotores a realizar su trabajo y logró que el grupo funcionara. En la etapa final del Proyecto, surgió una nueva líder informal, que ejerció una influencia positiva y contribuyó, desde su rol, al fortalecimiento del trabajo grupal.

3.1.3.2. Interacción grupal.

Los promotores deportivos interactuaban con todos los grupos que ya estaban conformados, pero sin llegar a tener una identidad propia, recordemos que fueron seleccionados, mayormente, a través de las redes de apoyo social. Todo lo anterior hizo que las interacciones iniciales fueran solamente con algunos miembros (entrenadores) del Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela y el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto⁸⁴ (sobre todo con aquellos que los habían seleccionado para participar).

Esta característica marcó varias pautas en los tipos de interacción que ellos fueron estableciendo. Las interrelaciones empáticas, caracterizadas por el apoyo y la cooperación promotor-entrenador o promotor-miembro del grupo gestor, fueron creando niveles de compromiso personal en cada uno de los promotores, que propiciaron la participación de los mismos.

⁸⁴ Las interacciones específicas Grupo de Promotores Deportivos-Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, ya fueron explicadas en el acápite 3.1.2.2. sobre el funcionamiento del grupo gestor.

En un inicio, sobre todo en aquellos equipos de trabajo donde el promotor tenía menos potencialidades, las interacciones entrenador-promotor tuvieron un carácter paternalista, por parte de los entrenadores, al asumir la dirección de las prácticas deportivas grupales comunitarias. Posteriormente, al ser equipos pequeños que tenían que ponerse de acuerdo para organizar las actividades en conjunto, aparecieron interacciones más operativas, centradas en la tarea y el aprendizaje, motivadoras, lo cual favoreció un clima de cooperación y de búsqueda de soluciones a nivel de los pequeños subgrupos. Esto fortaleció la integración de los promotores con otros miembros del Proyecto, ampliando sus interacciones grupales (anexo 4.4).

No obstante, inicialmente, los promotores se caracterizaron por relaciones de aislamiento y no cooperación entre ellos: se intentó que las actividades, que se hacían en una circunscripción, recibieran el apoyo y la participación de los promotores de otra circunscripción, y las resistencias se expresaron en la ausencia de los promotores a las mismas. Esta etapa, identificada anteriormente en el proceso de interacciones del grupo gestor, como una etapa de logística de la acción operativa, constitutiva de la tarea grupal, tuvo sus repercusiones sobre el sistema de interacciones que tuvo lugar entre los promotores.

Podemos afirmar que, el Grupo de Promotores Deportivos, comenzó a construir su identidad grupal en el segundo año de trabajo, a partir de las APP que se emprendieron en el proceso de integración de los grupos del Proyecto y de formación de los promotores. Que ellos, como grupo, reflexionaran en torno a la definición de su rol, así como la clarificación de los objetivos educativos que debían transmitir en su trabajo, les permitió ir elaborando juntamente su identidad (anexo 5.6).

Esto favoreció el levantamiento de interacciones productivas entre los promotores, de manera que se empezaron a establecer niveles de ayuda y compromisos entre ellos. Aunque se convocara la actividad comunitaria para una circunscripción y un equipo de trabajo fuera el responsable, otros promotores cooperaban, se integraban en la actividad, ampliándose el aprendizaje grupal en la transmisión de experiencias promotor-promotor y no solamente entrenador-promotor. Solo hubo una promotora, que se manifestó de forma apática, no interactuando con el resto del grupo, y su participación en el Proyecto fue cesando progresivamente.

El grupo de promotores también pasó por un proceso de aprendizaje, en cuanto a los modos de interactuar con los niños/as durante las prácticas deportivas grupales comunitarias. Fueron capaces de propiciar, en la medida que adquirían mayor experiencia, empatía, climas seguros y agradables para incentivar la participación infantil.⁸⁵

Las interacciones del Grupo de Promotores Deportivos con el Grupo de Investigación, estuvieron mediadas, básicamente, por el proceso de capacitación. Fueron relaciones de respeto y aprendizajes mutuos y estuvieron centradas en favorecer una mayor calidad en la ejecución de las prácticas deportivas grupales. No se dieron suplantaciones de funciones con este grupo, dado el aprendizaje que el equipo de investigación había adquirido con el grupo gestor.

El grupo de promotores interactuó con las organizaciones políticas y de masas y órganos del gobierno de las instancias municipales o del Consejo Popular, mediado por el carácter de las interacciones que se establecieron entre estas organizaciones y el grupo gestor⁸⁶. De manera particular, para la realización de las prácticas deportivas grupales comunitarias, algunos de los promotores solicitaron el apoyo de los representantes de base de estas organizaciones para convocar a la participación de las familias en las actividades y coordinar algunas acciones organizativas, no observándose, en este nivel, contradicciones manifiestas.

Pudiéramos concluir que, en lo referente a este criterio de medida, se identificó un primer momento (que corresponde básicamente con el primer año de trabajo de esta etapa del Proyecto [2009]) caracterizado por la no existencia de un grupo propiamente. Los promotores, interactuaron con los otros grupos, pero no establecieron relaciones de cooperación entre ellos. Este momento inicial se correspondió con una etapa de logística de la acción operativa constitutiva de la tarea grupal, al igual que sucedió en el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.

Dadas las Acciones Psicosociales Profesionales que se desarrollaron -que favorecieron la organización de un espacio de formación para los promotores- durante los dos últimos años

⁸⁵ Una de las entrenadoras, en una reunión de trabajo de los entrenadores de la comunidad con miembros del equipo de investigación para evaluación de las actividades desarrolladas en las circunscripciones durante el período vacacional, planteó: *Se observó que existe confianza en los promotores y promotoras, pues los padres dejaban a los niños y las niñas y luego los iban a recoger. Me siento satisfecha al igual que los promotores con este suceso* (referido directamente a las investigadoras).

⁸⁶ En el acápite 3.1.2.2., sobre el funcionamiento del grupo gestor, se describe el carácter de las interacciones de este con las organizaciones políticas y de masas.

de trabajo del Proyecto, se produjo un proceso de integración y conformación del Grupo de Promotores Deportivos. Al participar juntos en este proceso, fueron identificando sus necesidades de aprendizaje, intereses y definición de su rol, lo cual generó nuevos compromisos entre ellos. Este grupo elaboró y atravesó las etapas de estrategia, táctica y técnica; se empoderó de la puesta en marcha del Proyecto y asumió la preparación de las prácticas deportivas grupales. En el pasado período vacacional fueron los principales actores del mismo en las dos circunscripciones de la comunidad (anexo 4.7)

3.1.3.3. Capacidad de gestión para el cumplimiento de la tarea explícita del Proyecto.

La formación de una capacidad de gestión en el grupo de promotores, se hizo necesaria para organizar las prácticas deportivas grupales en las dos circunscripciones de la comunidad. El proceso de aprendizaje de estas habilidades ocurrió a partir del entrenamiento en los equipos de trabajo entrenador-promotor y en los talleres de formación.

Los cambios se dieron paulatinamente y de forma desigual entre los promotores, pero se identifican dos momentos diferentes en el modo en que este grupo ejecutó las acciones necesarias para garantizar la organización y ejecución de las prácticas deportivas grupales comunitarias. El primer momento concierne al año inicial de trabajo del Proyecto y el segundo momento, a lo acontecido a partir del otro año de trabajo hasta la etapa de cierre. En la siguiente tabla se refleja lo expresado anteriormente, señalando lo que caracterizó a cada uno de ellos.

Tabla 7 Cambios ocurridos en la capacidad de gestión del Grupo de Promotores Deportivos, para garantizar la organización y ejecución de las prácticas deportivas grupales comunitarias y reuniones, según momentos y acciones realizadas.

Acciones	Primer momento	Segundo momento
Definir el trabajo con suficiente antelación, evitando imprevistos, planificando los recursos y los riesgos	<ul style="list-style-type: none"> - No se previó el trabajo con suficiente antelación - No se planificaron todos los recursos posibles (Ej.: agua para los niños/as, esperan a que les traigan los implementos de la escuela), no se preparó el área de trabajo. - No realizó la suficiente divulgación de las actividades. - Hubo dificultades con las citaciones a las familias de los niño/as para apoyar en la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se planificaron los recursos necesarios (cierre de calles, agua para los niños/as, implementos, meriendas) - Realizaron divulgación, pero fue insuficiente. - Se realizó el cronograma de actividades comunitarias junto al grupo gestor.

Acciones	Primer momento	Segundo momento
Extraer lo mejor de cada uno de sus colaboradores	- Trabajo aislado de los promotores, no cooperaron entre ellos para organizar las actividades.	- Distribuyeron las actividades comunitarias por subgrupos de promotores: un subgrupo responsable cada vez, teniendo la colaboración de los demás. - Lograron integrar el trabajo entre las dos circunscripciones para organizar las actividades comunitarias.
Adaptarse lo más rápido posible a los diferentes cambios que puedan surgir	- No respondieron, de modo adecuado, a los imprevistos, delegaron las prácticas y las decisiones en el entrenador. Demoras excesivas para pasar de una actividad a otra, ante cualquier inconveniente (desorden, falta de algún implemento)	- Se siguieron desorganizando ante los imprevistos, pero el entrenamiento les permitió buscar soluciones con una mayor agilidad.
Controlar la calidad del trabajo	- No se verificó con antelación la calidad de las diversas acciones, que garantizaban la realización de las actividades.	- Evaluaron las actividades realizadas con los participantes en las mismas.

Podemos afirmar que el Grupo de Promotores Deportivos logró desarrollar algunas habilidades de gestión propias, que garantizaron la realización de las prácticas deportivas grupales de forma sistemática y en las dos circunscripciones de la comunidad “La Timba”. Si bien la capacidad de gestión del grupo puede mejorar mucho más y es desigual, pues hubo promotores que lograron adquirir más habilidades de gestión que otros, lograron compensarse y los resultados y aprendizajes que obtuvieron, permitieron el funcionamiento del Proyecto. Todo lo anterior trajo como resultado que en la etapa final este grupo, junto al Grupo Gestor, organizara todas las actividades comunitarias de manera independiente, sin contar con la presencia del Grupo de Investigación (anexo 4.7).

3.2. INDICADORES DE RESULTADO: CAMBIOS IDENTIFICADOS EN NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES EN EL PROYECTO

3.2.1. CAMBIOS EN EL MODO EN QUE SE ESTRUCTURAN COMPORTAMIENTOS DE ORIENTACIÓN MORAL Y SOCIAL

3.2.1.1. Contenidos motivacionales

En la Técnica de los 5 deseos (tanto en la evaluación inicial como en la final) se identificó, como uno de los principales motivos que caracterizan al grupo de niños/as, la posesión de bienes materiales (juguetes, ropas, zapatos, equipos electrónicos, artículos escolares, etc.). En general, hubo un predominio de contenidos relativos a la satisfacción de necesidades de tipo individual. Ello se expresó, además, en la presencia de motivos referentes a: la diversión, el logro de una imagen de sí, recibir afecto, etc.⁸⁷ (Tabla 8).

Tabla 8 Contenidos motivacionales identificados en la Técnica de los 5 deseos según categorías de análisis.

CATEGORÍA ⁸⁸		EVALUACIÓN INICIAL				EVALUACIÓN FINAL			
		Frecuencia	%	Niños	%	Frecuencia	%	Niños	%
SOCIAL	Deber familiar (F1)	11	5,1	7	15,9	17	7,8	8	18,2
	Estudio (ES)	7	3,3	7	15,9	14	6,4	10	22,7
	Compañero (CP)	7	3,3	3	6,8	3	1,4	3	6,8
	Deber-humanitarismo (DH)	3	1,4	3	6,8	11	5,0	5	11,4
	Oficio-profesión (OP)	3	1,4	3	6,8	3	1,4	3	6,8
	Subtotal	31	14,4			48	22		
INDIVIDUAL	Posesión (PS)	128	59,5	34	77,3	83	38,1	27	61,4
	Diversión (DV)	13	6,0	9	20,5	16	7,3	10	22,7
	Sí mismo (SM)	10	4,7	8	18,2	16	7,3	9	20,5
	Afecto (AF)	9	4,2	5	11,4	5	2,3	4	9,1
	Comer (CM)	7	3,3	5	11,4	11	5,0	7	15,9
	Felicidad (FL)	6	2,8	6	13,6	7	3,2	6	13,6
	Contacto (CN)	3	1,4	3	6,8	6	2,8	6	13,6
	Salud (SL)	2	0,9	2	4,5	3	1,4	3	6,8
	Otras satisfacciones (OS)	2	0,9	2	4,5	3	1,4	3	6,8
	Actividad (AC)	2	0,9	1	2,3	6	2,8	5	11,4
	Contacto familia (C _{1,2,y3})	1	0,5	1	2,3	12	5,5	11	25,0
	Presencia (PR)	1	0,5	1	2,3	1	0,5	1	2,3
	Viajar (VJ)	0	-	-	-	1	0,5	1	2,3
	Subtotal	177	82,3			170	78,0		
Total	215				218				

⁸⁷ Identificados, tanto a través de las frecuencias de respuestas, como del porcentaje de niños que expresan este tipo de deseos, en las categorías: DV, SM, AF⁸⁷, respectivamente.

⁸⁸ En el anexo 6.1. puede verse una explicación detallada de las categorías de análisis empleadas.

Sin embargo, en la evaluación final se apreció un incremento de contenidos sociales, expresado, fundamentalmente, hacia el estudio, la familia y los deberes sociales en general. Aparecieron otros contenidos, con respecto a la imagen que se desea lograr o valoración de sí mismo, que hacen alusión, básicamente, a actitudes o cualidades sociales y morales positivas (por ejemplo: *No robarle las cosas a la gente, No fajarme con los niños, Ser una mejor niña*, etc.) (Tabla 8).

Estos resultados son análogos a los que se obtuvieron en la evaluación de la primera parte del Programa, con escolares entre 8 y 12 años de edad (Zas et al. ,2008). No obstante, se encontraron discrepancias, unas atribuibles a las diferencias de grupos etarios y otras a las acciones del Programa propiamente.

En esta ocasión, se observó una tendencia de incremento, aunque de manera discreta, en la motivación hacia la actividad deportiva referida al presente (por ejemplo: *Jugar fútbol, Estar en un deporte, Ser campeón en el deporte y No faltar al proyecto*)⁸⁹. Mientras que, en los resultados anteriores, se identificó el aumento en tal inclinación, esencialmente, a través del deseo de ser deportista, como expresión de una mayor visualización del futuro y del cumplimiento del deber social, a través del oficio o la profesión. Este hecho pudiera ser explicado por las diferencias de grupos etarios.

Una de las divergencias, la cual puede ser imputable a la manera en que fueron conducidas las acciones del Programa, se debe a que (a diferencia de los resultados obtenidos en la primera etapa) en la evaluación final no se apreciaron contenidos que expresan preocupación con relación a la existencia de hábitos nocivos en familiares⁹⁰.

La otra, concierne al hecho de que se identificaron deseos, tanto en la evaluación inicial como en la final, que expresan rechazo o preocupación con relación a manifestaciones de violencia que no fueron hallados en los resultados anteriores⁹¹. Ello pudiera explicarse por la incidencia que las acciones, precedentes del Proyecto, tuvieron en la escuela. No obstante, debiera esperarse una presencia en la mayoría de los niños estudiados.

⁸⁹ A través de la categoría AC.

⁹⁰ Sólo se ofrecen 2 respuestas en la evaluación inicial: “*Que todos en mi casa dejen de fumar*” y “*Que mi papá no fume más*” (codificadas en la categoría F1).

⁹¹ En tal sentido se encuentran respuestas asociadas a: la familia (codificadas en la categoría F1, en términos de, por ejemplo: “*Que mi mamá no se faje con mi papá*”, “*Que mi familia fuera tranquila, que nunca peleara*”, “*Que mi tío no discuta más*”); los amigos o compañeros de escuela (comprendidos en la categoría CP) (Ej.: “*Que los niños jueguen con todos los demás porque los niños no se fajan*” “*Que mis amigos no discutan más*”); o con relación a sí mismo (clasificadas como SM)(Ej.: “*No pelearme nunca con mi amiguita*”, “*No fajarme con los niños*”).

Se observó también, aunque no como tendencia general, un aumento de la motivación hacia las relaciones interpersonales en la evaluación final, tanto con relación a la familia, como a los coetáneos⁹².

Al triangular los resultados con los de la técnica de completamiento de frases, se encontraron elementos de análisis similares.

Ante la frase inductora: *Me gusta...* emergen, principalmente, respuestas en las que se identificaron motivaciones hacia: la comida y el juego, diversión o entretenimiento, sin que se apreciaran diferencias notables entre la evaluación inicial y final (tabla 9).

Tabla 9 Contenidos motivacionales identificados en la técnica de completamiento de frases.

MOTIVACIÓN	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Básica (comer, aseo)	22	50,0	24	57,1
Juego, diversión, entretenimiento	8	18,2	4	9,5
Estudio, escuela	4	9,1	5	11,9
Relación interpersonal	4	9,1	3	7,1
Deporte	3	6,8	2	4,8
Posesión de bienes	2	4,5	2	4,8
Otra	1	2,3	2	4,8
Total	44		42	

El análisis de las respuestas ante la frase: *No me gusta...*, arrojó resultados análogos. Se advirtieron en los dos momentos evaluativos, a través de expresiones de desagrado, objetos o situaciones que no satisficieron las necesidades hacia las cuales se orientaron sus principales motivaciones (Tabla 10).

Tabla 10 Manifestaciones de desagrado identificadas en la técnica de completamiento de frases.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Básica (comer)	11	25,0	14	30,4
Sí mismo	11	25,0	11	23,9
Relación interpersonal	9	20,5	13	28,3
Otra	5	11,4	1	2,2

⁹² En los deseos se identifican necesidades de contacto con padres, demás familiares o amigos en sentido general (Ej.: *“Que mi papá viviera conmigo”, “Tener más familia”, “Tener muchos amigos”, respectivamente*) o a través de actividades recreativas (Ej.: *“Pasear con mamá y papá”* o *“Que mis amigos jueguen conmigo”*).

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Juegos, diversión	4	9,1	1	2,2
Salud	2	4,5	3	6,5
Estudio/escuela	1	2,3	2	4,3
Posesión de bienes	1	2,3	0	-
Deporte	0	-	1	2,2
Total	44		46	

Básicamente, manifestaron aversión por determinados alimentos. Se identificó, en los contenidos de la categoría referida a las relaciones interpersonales, rechazo a comportamientos o situaciones de naturaleza violenta que ocurren entre niños/as (Ej.: ... *que los niños se estén fajando*), entre familiares (Ej.: ... *cuando mis padres pelean*) o sin especificar entre quienes (Ej.: ...*que me den golpes*). Emergió también, el rechazo a comportamientos sociales negativos con respecto sí mismo (Ej.: ...*portarme mal en clases, ... jugar de manos, ... fajarme con mis amiguitos, ...discutir*).

Entre las respuestas evocadas ante la frase *El deporte...*, se advirtió, en la evaluación final, un aumento considerable de contenidos relativos a la motivación por este tipo de actividad⁹³.

Lo anterior es consistente con la percepción que tienen padres y madres de los niños/as que cursan del pre-escolar al tercer grado. Como se constató, a través del análisis de contenido de las respuestas a la pregunta: *¿Qué se ha logrado con el proyecto?* -del cuestionario dirigido a estos-, la motivación en niños/as por el deporte fue uno de los logros identificados⁹⁴. Ello se expresa en frases como: *Que a los niños les gusta el proyecto, Los niños se sienten motivados, Que mi hijo está fanatizado con la pelota, Que al niño le guste el deporte, Los niños se han entusiasmado mucho con el deporte, etc.*

Llama la atención que -en la Técnica de los 5 deseos y en el completamiento de frases- aparecieron, en la evaluación inicial, dos niños que mostraron motivación hacia la ingestión de bebidas alcohólicas, expresada en forma de deseo o de gusto: *Un vaso de ro* y *Me gusta el ron* (respectivamente⁹⁵). Aunque esto no se encontró en la evaluación final, confirma la necesidad de trabajar en esta temática, dado lo perjudicial que es para la salud en estas edades.

⁹³ De un total de 17 respuestas, agrupadas en esta categoría, 12 corresponden a dicha evaluación (que representan alrededor del 70%).

⁹⁴ Ver resultados del análisis de contenido de las preguntas abiertas del Cuestionario para padres (anexo 6.2).

⁹⁵ Estas respuestas se codificaron en la categoría otros.

A ello se añade que, a diferencia de los resultados anteriores⁹⁶ (Zas et al., 2008), muy pocos niños/as⁹⁷ dieron respuestas, en la evaluación final del completamiento de frases, en las cuales se exprese rechazo a hábitos nocivos como el tabaquismo y el alcoholismo o preocupación con relación a la presencia de dichos hábitos en personas cercanas⁹⁸.

En conclusión, puede afirmarse que en el grupo de niños/as estudiado hay un predominio de **contenidos motivacionales con una orientación especialmente individual**, lo cual constituye una manifestación propia de la etapa del desarrollo ontogenético, como se describe en los estudios realizados por González (1978,1995).

De acuerdo con el autor, la orientación de la motivación del niño está centrada básicamente en la satisfacción de sus necesidades de carácter individual. En correspondencia con ello, entre los contenidos motivacionales expresados por escolares de siete, ocho y nueve años se encuentran: la posesión, la diversión (jugar, pasear, ir a fiestas, a la playa, al parque, etc.), la actividad (física, juegos deportivos), la comida, entre otros (González, 1995).

No obstante, la marcada presencia de la motivación hacia la posesión de bienes (juguetes, ropas, zapatos, equipos electrónicos, artículos escolares, etc.) pudiera ser explicada, además, por la incidencia de las condiciones materiales de vida, dado que los niños/as se desenvuelven en el contexto de una zona socioeconómicamente poco favorecida.

En estas edades, de acuerdo con González (1995), también es frecuente que mencionen los deseos de tener un determinado oficio o profesión, estudiar o cumplir su deber como estudiante, que se reconocen entre las motivaciones de naturaleza social, personalmente significativas.

Como expresión del desarrollo de la personalidad, la motivación va adquiriendo, progresivamente, una mayor orientación social. De ahí que, se esperaba que aparecieran, en estos resultados, un mayor número de contenidos motivacionales de naturaleza social y moral, orientados fundamentalmente hacia el área escolar, la familia y la imagen de sí mismo que se desea lograr.

⁹⁶ Alrededor de un 40% de los niños y niñas ofrecen respuestas en la evaluación final relativas al tema, en frases como: "Me molesta...", "No me gusta...", "Quisiera..."

⁹⁷ Sólo 2 de un total de 44. Las repuestas ("*No me gusta el olor del cigarro*", "*...el ron, el cigarro*") están codificadas dentro de la categoría salud, que aparece en la tabla 10.

⁹⁸ Aunque la técnica de completamiento aplicada en esta ocasión contiene muchos menos ítems, lo cual pudiera introducir un sesgo en la comparación.

Sin embargo, consistente con resultados anteriores (Zas et al., 2008), entre los comportamientos observados que pudieran ser atribuibles a las acciones del Programa de transformación se hallan: la tendencia de incremento en la motivación hacia la actividad deportiva y expresiones de rechazo o preocupación con relación a manifestaciones de violencia en las relaciones interpersonales u otros comportamientos sociales inadecuados.

No obstante, debería esperarse una mayor presencia de motivaciones orientadas hacia el rechazo o la preocupación por hábitos nocivos, lo que demanda que las acciones del Proyecto continúen trabajando en esta dirección, en aras de potenciar comportamientos saludables.

3.2.1.2. Actitudes y percepciones ante áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social.

- **Área familiar**

Se constató en la técnica de completar frases -en los dos momentos evaluativos-, como tendencia general, la presencia de contenidos de naturaleza positiva acerca de la familia.

Los niños/as hicieron alusión, fundamentalmente, a: cualidades de sus miembros; manifestaciones afectivas y vivencias emocionales placenteras; y a la satisfacción de necesidades básicas de apoyo, cuidado y protección. Son escasas las respuestas en las que se advirtió la presencia de manifestaciones de violencia, de hábitos nocivos y de actitudes negativas hacia estos (Tabla 11).

Atendiendo a esto se pudiera decir que los niños/as percibieron el hogar y la familia como un espacio de bienestar y satisfacción, más que uno donde predominan conflictos y problemas.

Tabla 11 Contenidos relativos a la dimensión familiar identificados en la técnica de completamiento de frases.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL			EVALUACIÓN FINAL		
	Frecuencia	%	% n=44	Frecuencia	%	% n=43
Afectos/vivencia emocional	17	28,3	38,6	15	14,5	34,9
Satisfacción de necesidades	16	26,6	36,4	6	5,8	14,0
Cualidades de familiares	13	21,7	29,5	29	28,2	67,4
Características físicas/estructurales	6	10,0	13,6	7	6,8	16,3
Compartir actividades recreativas	3	5,0	6,8	4	3,9	9,3
Manifestación de violencia	3	5,0	6,8	4	3,8	9,3

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL			EVALUACIÓN FINAL		
	Frecuencia	%	% n=44	Frecuencia	%	% n=43
Presencia de hábitos nocivos	2	3,3	4,5	0	-	-
Actividades y actitudes	0	-	-	20	19,4	46,5
Características de la casa	0	-	-	14	13,6	32,6
Preocupación por familiares	0	-	-	2	1,9	4,7
Actitud negativa de la familia	0	-	-	2	1,9	2,3
Total	60			103		

En la evaluación final (ver tabla 11), se evidenciaron cambios favorables con relación a la percepción sobre la familia, en particular en lo relativo a sus cualidades positivas. Más de la mitad de estos/as se refirió al área familiar a través de frases como: *Mi familia está unida, Mis padres son muy buenos y educados.*

Sin embargo, se pudo observar una disminución de respuestas que expresan contenidos relativos a la satisfacción de necesidades básicas, de cuidado y protección por parte de los padres principalmente (Ej.: *Mi familia me recoge en la escuela, En mi casa mi mamá me pone el uniforme, Mi familia me cuida, ... me preparan el agua para bañarme*). Esta pudiera ser resultado de un desarrollo de la autonomía, propia de esta etapa, aspecto que se constata, igualmente, en un aumento de los contenidos motivacionales de orientación social - en el acápite sobre los contenidos motivacionales antes expuesto-.

Se manifestó un incremento de respuestas donde se expresan actitudes de colaboración y participación hacia el trabajo y las responsabilidades del hogar, así como otras actividades que realizan en su casa, por ejemplo: *En mi casa trabajo mucho, limpiar, organizar, repartir pan, ... juego a las casitas.* Del mismo modo, se apreció preocupación por la actividad de estudio fuera del ámbito escolar en frases como: *En mi casa estudio todos los días, ... hago la tarea.* Esto, como ya se dijo arriba, se asemeja a lo obtenido acerca de las principales motivaciones de los escolares donde aparecen mayor número de contenidos sociales, básicamente hacia el estudio, la familia y deberes, lo cual es una característica del desarrollo en estas edades (ver epígrafe 3.2.1.1).

Estos resultados, en general, se corresponden a los que se alcanzaron en la primera parte del Programa. Aparecen, nuevamente, expresiones que denotan actitudes de afecto, satisfacción de necesidades básicas, compartir actividades recreativas, actitudes de ayuda y cooperación en las responsabilidades de la casa, por parte de niños/as, y preocupación por

familiares. La presencia de hábitos nocivos⁹⁹ y de manifestaciones de violencia intrafamiliar¹⁰⁰, también emergen con una baja incidencia (Zas et al., 2008).

- **Área escolar**

Percepción de la escuela

De forma general, los escolares se refirieron a esta esfera de manera positiva, sin que se aprecien diferencias notables entre los dos momentos evaluativos.

Los niños/as hicieron énfasis en algunas características o atributos de su escuela (entre los que se encuentran: *En mi escuela está la maestra, ... hay niños en todos los grados, ... es muy bonita*). La identificaron como espacio para el estudio (a través de frases como: *En mi escuela yo aprendo, ... hago la tarea con mi profe*); así como para la realización de otras actividades no docentes como el juego, la práctica de deportes, etc. (Ej.: *...hacen deporte el que me gusta es aerobio, ... y juegan conmigo, ... yo canto, ... limpio, etc.*), lo cual es un índice del significado que adquieren las últimas, para ellos, en esta etapa de su desarrollo. (Tabla 12)

Tabla 12 Contenidos relativos a la dimensión escolar identificados en la técnica de completamiento de frases.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Característica o atributo	18	39,1	14	31,1
Espacio de estudio	15	32,6	13	28,9
Espacio para actividad no docente	10	21,7	12	26,6
Manifestación comportamental	1	2,2	2	4,4
Espacio de relación interpersonal	1	2,2	0	-
Espacio de satisfacción/insatisfacción	1	2,2	3	6,7
Otros	0	-	1	2,2
Total	46		45	

Es importante señalar, con respecto a lo anterior, que el transcurso de los escolares por los diversos grados de la primaria y la integración del niño a otras actividades extra-docentes, favorecen un desarrollo y ampliación de sus intereses y necesidades, por lo que el estudio va dejando de ser el motivo principal que regula su comportamiento. No obstante, este sigue

⁹⁹ Estos contenidos, en el resultado anterior, se incluyeron en la categoría *preocupaciones con relación a miembros de la familia* (por ejemplo: *“No quisiera que mi familia fumara ni tomara”*).

¹⁰⁰ En la evaluación diagnóstica a través de la categoría: *sentimientos de rechazo hacia miembros de la familia* (Ej.: *“Odio a mi tío cuando me grita”*).

ocupando un lugar importante, reconocido como actividad rectora de este periodo del desarrollo y una de las motivaciones de carácter social personalmente significativas.

De manera similar a la primera parte de implementación del Programa (Zas et al., 2008), se percibe la escuela como ámbito fundamental para la actividad de estudio, reconociéndose, además, como espacio para la realización de otras actividades no docentes, lo cual favorece la ejecución de las prácticas deportivas grupales¹⁰¹.

Percepción del maestro

Al referirse al maestro, los escolares emplearon expresiones en las cuales identifican comportamientos y cualidades positivas, las cuales denotaron una percepción favorable del mismo (tabla 13).

Tabla 13 Contenidos relativos a la dimensión maestro identificados en la técnica de completamiento de frases.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Cualidades o comportamientos	19	43,2	15	32,6
Identificación con la actividad de estudio	12	26,1	25	56,8
Existencia de vínculo afectivo	7	15,9	4	8,7
Mención del nombre del maestro	6	13,6	2	4,3
Total	46		44	

Los resultados son similares a los encontrados en la evaluación que se realizó en la primera fase de implementación del Proyecto (Zas et al., 2008). Sin embargo, en esta última, lo identifican más con la actividad de estudio, lo que se evidencia en el aumento encontrado, en la evaluación final, de contenidos de esta naturaleza (Ej.: *Mi maestra le gusta estudiar, ... me da clases, ... me enseña mucho*).

Esto pudiera estar relacionado con las características propias del desarrollo de los grupos de niños/as que se incorporaron a esta parte del Proyecto -entre 5 y 7 años de edad-, etapa del desarrollo en la que el maestro constituye la figura más importante de conocimiento y autoridad en el área escolar.

¹⁰¹ Aunque en la primera fase salen a relucir mayor número de dificultades relacionadas fundamentalmente con la indisciplina, la violencia e inestabilidad de los maestros. Esto pudiera estar determinado por la existencia de diferencias en la construcción de los ítems en los completamientos de frases, ya que en esta se enfatiza en los problemas en la escuela ("*Mi mayor problema en la escuela...*" vs. "*En mi escuela...*", que fue como se elaboró en la segunda etapa del Programa).

- **Área recreativa:**

Percepción del deporte

Como se puede constatar, a través de las diferencias observadas entre los dos momentos evaluativos, la percepción del deporte se modificó. Ello se expresa en un mayor reconocimiento de sus atributos o cualidades, haciendo mayor énfasis en el significado y los beneficios para la salud de las personas (Ej.: *...es bueno para la salud, ... es lo mejor para crecer sanos, ... me gusta mucho porque me pongo fuerte*) y para la formación de niños y niñas (Ej.: *El deporte es bueno y me enseña*). (Tabla 14)

Tabla 14 Contenidos relativos a la dimensión deporte identificados en la técnica de completamiento de frases.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tipo de actividad	23	52,7	5	10,6
Atributos o cualidades	12	27,2	26	55,3
Motivación	5	11,3	14	29,7
Participación propia o de otros	2	4,5	2	4,2
No se	2	4,5	0	-
Total	44		47	

De la misma manera, se produjo un aumento en la motivación hacia este -aspecto que fue explicado anteriormente¹⁰²-, lo cual es un producto del desarrollo de sus intereses diversos, pero también puede atribuirse a las acciones del Proyecto propiamente (actividades deportivas grupales extradocentes) que se realizan en el contexto escolar.

- **Área de relaciones interpersonales**

En esta dimensión apareció, como generalidad en ambos momentos evaluativos, la identificación de las relaciones de amistad a través del juego (como por ejemplo: *Mis amiguitos patinan, ...juegan conmigo*), así como la mención de características de naturaleza positiva sobre sus amigos.

El juego, al igual que el estudio, resultó ser importante en esta etapa del desarrollo debido a que, a través de este, se establecen relaciones afectivas significativas, que van a afectar el status que el niño/a pueda ocupar en su grupo, con relación al resto de sus coetáneos.

¹⁰² En el epígrafe 3.2.1.1. relativo a los contenidos motivacionales

Sin embargo, en la evaluación final se apreció (tabla 15) un cambio en la percepción de los amigos. Los escolares relacionaron en menor medida a estos con la actividad lúdica, reconociendo más sus cualidades positivas (Ej.: *Mis amiguitos hablan bien, ...son buenos, ...me ayudan*).

Tabla 15 Contenidos relativos a la dimensión amigos identificados en la técnica de completamiento de frases.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Relación a través del juego	21	48,8	14	31,8
Cualidades positivas de amigos	11	25,3	23	52,3
Existencia de vínculo afectivo	7	16,3	4	9,1
Mención de quiénes son	3	7,0	2	4,5
Manifestación de violencia	1	2,3	1	2,3
Total	43		44	

Esta identificación de las relaciones de amistad, que aluden a comportamientos sociales y morales positivos de sus compañeros, puede propiciarse por la participación de los niños/as en los juegos colectivos que propone el Programa, los cuales -a través de la coordinación de los entrenadores y los profesores- fomentaron: trabajo en equipo, disciplina, respeto, honestidad, solidaridad, entre otros.

En concordancia con ello, algunos padres de niños/as de pre-escolar a tercer grado reconocieron¹⁰³, entre los logros del Proyecto, que: *Los niños han logrado un mejor comportamiento, disciplina, ...más responsabilidad con sus habilidades colectivas, Se logró unidad....*

En esta última etapa del Programa, al igual que en la primera (Zas et al., 2008), los niños/as también destacaron aspectos positivos en sus compañeros/as.

Resumiendo, uno de los cambios observados en las **actitudes y percepciones ante áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social**, es el concerniente a la actitud de colaboración y apoyo de los niños/as hacia su hogar y su familia, es decir, al incremento de sus responsabilidades y tareas en el hogar, y la coherente disminución de la satisfacción de sus necesidades básicas, de cuidado y protección por parte de esta.

¹⁰³ A través del Cuestionario para padres.

Lo anterior es un indicador del surgimiento y desarrollo de la voluntariedad de la conducta y de la actividad -en la que el niño/a va siendo cada vez más capaz de proponerse tareas y cosas a hacer de forma autónoma-, como resultado del aprendizaje escolar y las responsabilidades que va asumiendo en su familia (Bozhovich, 1976).

Aunque no se encontraron cambios con relación a la percepción de la escuela, el hecho de que los niños/as, como parte de la extensión de sus intereses y motivaciones, perciban el ámbito escolar como espacio para el estudio y el aprendizaje, pero también para la realización de otras actividades no docentes, demuestra la pertinencia de las acciones del programa educativo.

La ampliación de sus intereses genera nuevas fuentes de satisfacción, a través de las interrelaciones que logran establecer con el grupo de niños/as con los que interactúan. Ello se convierte en espacio propicio para fomentar, a través de la práctica deportiva grupal en la escuela, el desarrollo de comportamientos de naturaleza social y moral.

En correspondencia con lo anterior, la motivación por el deporte se incrementó, como quedó evidenciado en el epígrafe anterior. Un importante cambio, que sin lugar a dudas puede ser imputado a las acciones del Programa, es en cuanto a los nuevos significados que los niños/as atribuyen al mismo, al pasar de ser un conjunto de juegos, para convertirse en una práctica que va adquiriendo un sentido diferente, más formativo para ellos.

La percepción de niños y niñas con relación a la sociabilidad entre ellos se modificó, orientándose a la identificación de comportamientos morales y sociales de carácter positivo. Aun cuando esto es de esperar como parte del proceso de desarrollo, la percepción de padres confirma que en ello han incidido las acciones llevadas a cabo por el Proyecto.

3.2.1.3. Desarrollo de algunas nociones morales vinculadas a problemas comportamentales observados

- **Honestidad**

Con relación a *qué harían los alumnos/as*, ante el escenario que presenta el primer relato¹⁰⁴, según el cual accidentalmente rompen en el aula un adorno de la profesora, se pudo apreciar, de manera general, que enfrentaron este tipo de situación de varias formas: con honestidad -desde la conciencia de la regla o pensamiento moral verbal-, es decir, hablando con la profesora y pidiendo disculpas por lo sucedido; evadiendo el problema, o sea,

¹⁰⁴ Pregunta 1 de los Relatos infantiles (anexo 2.4.)

escapándose, escondiendo el adorno roto, o poniéndose a hacer otras cosas; e interviniendo en la situación a través de acciones concretas como: ayudar a los niños/as a arreglar el adorno, a comprar otro o a limpiar los restos del mismo en el piso. Sin embargo, se constató, en la evaluación final, un predominio de respuestas que denotaron una actitud honesta ante la situación (Tabla 16, evaluación indirecta).

Tabla 16 Contenidos identificados en las respuestas ante el relato que involucra la noción de honestidad, a través de la evaluación indirecta y directa.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INDIRECTA				EVALUACIÓN DIRECTA			
	INICIAL		FINAL		INICIAL		FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Actitud evasiva/pasiva	15	31,3	11	24,4	11	24,4	6	13,3
Actitud honesta	13	27,1	25	55,5	16	35,5	26	57,7
Intervención en el hecho	9	18,8	5	11,1	15	33,3	10	22,2
Intervención del adulto	6	12,5	0	-	0	-	0	-
Cuidado/responsabilidad	4	8,3	0	-	2	4,4	2	4,4
Reacción emocional	1	2,1	1	2,2	1	2,2	1	2,2
Actitud deshonestas	0	-	2	4,4	0	-	0	-
Actitud agresiva	0	-	1	2,2	0	-	0	-
Total	48		45		45		45	

Cuando se le preguntó al niño *qué él haría* ante esa circunstancia, se pudo apreciar que, al igual que en la situación anterior, predominó la honestidad como respuesta, observándose, una modificación favorable en esta dirección en la evaluación final, unido a una disminución de la evasión como mecanismo de enfrentamiento (ver evaluación directa en la tabla 16). Esto pudiera apuntar a un cambio en la asunción de las responsabilidades y el enfrentamiento de situaciones conflictivas en un sentido positivo.

El empleo de actitudes más proactivas, como intervenir en el hecho, se expresaron en el método directo con una mayor incidencia que en el indirecto. No obstante, teniendo en cuenta las características de ambas formas de evaluación -el primero favorece que el niño/a exprese con más facilidad las verdaderas soluciones o actitudes que utilizaría para enfrentar una situación problémica-, y el hecho de que se observó una mínima disminución de la frecuencia para la evaluación final en la evaluación directa, este incremento no es relevante.

En esta etapa de implementación del Programa resaltó el acrecentamiento del uso de actitudes honestas, lo cual concuerda con los resultados que se lograron en su primera parte de ejecución (Zas et al., 2008), así como de formas de enfrentamientos más directas, en las

que la intervención en el hecho constituye una solución importante a las situaciones polémicas hipotéticas. Sin embargo, también se observó mayor frecuencia de respuestas que expresan actitudes evasivas y pasivas, en relación con la primera fase.

- **Actitudes ante la violencia entre niños/as**

Como se puede apreciar (tabla 17, evaluación indirecta), en las respuestas con relación a *qué harían* ante la situación hipotética en que dos niños están a punto de fajarse¹⁰⁵, emergieron formas de enfrentamiento al conflicto en las que el niño/a se involucra mucho más en el hecho, denotando la preponderancia de una actitud más proactiva, que se amplía en la evaluación final. Esto se expresó en acciones como: *Decirles que no discutan, Defenderlos y separar la fajación*, siendo esta última la más marcada.

Otro aspecto positivo es la baja frecuencia de respuestas agresivas, fundamentalmente en la evaluación final, ante una situación violenta que puede promover este tipo de reacciones.

Tabla 17 Contenidos identificados en las respuestas ante el relato que presenta una situación de violencia, a través de la evaluación indirecta y directa.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INDIRECTA				EVALUACIÓN DIRECTA			
	INICIAL		FINAL		INICIAL		FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Intervenir en el hecho	20	45,4	29	64,4	18	40,9	30	65,2
Actitud no agresiva	6	13,6	4	8,9	4	9,1	6	13,0
Actitud agresiva	7	15,9	3	6,7	5	11,4	0	-
Actitud honesta	5	11,4	2	4,4	5	11,4	3	6,5
Intervención del adulto	3	6,8	5	11,1	8	18,2	3	6,5
Actitud evasiva	2	4,5	1	2,2	4	9,1	3	6,5
Reflexión moral	1	2,7	1	2,2	0	-	1	2,2
Total	44		45		44		46	

Cuando se le preguntó al niño lo que *haría él* ante este problema emergieron similares contenidos a los encontrados con relación al modo indirecto de evaluación (ver tabla 17). En esta ocasión, también se apreció un aumento importante de respuestas en las que los niños/as expresaron el uso del diálogo o la intervención directa en la situación: *Hablaría con ellos, Les diría que no se fajan, Los tranquilizaría o los separaría y despartaría*.

Esto es un posible indicador más de la influencia del trabajo con niños/as a través de la práctica deportiva grupal, donde se construyen concepciones morales que impulsan el

¹⁰⁵ Pregunta 2 de los Relatos infantiles (anexo 2.4.).

desarrollo de la autonomía moral en esta etapa. Este desarrollo se advierte, además, en la disminución observada en la categoría *intervención del adulto*. De manera que, se constata un cambio favorable en el sentido no sólo de asumir actitudes más inmediatas, sino también autónomas en la búsqueda de soluciones a problemas como el del relato en cuestión.

De manera análoga a la primera parte de ejecución del Programa (Zas et al., 2008), la mayoría de las respuestas apuntaron al empleo de actitudes más activas que implican la intervención directa sobre la situación diseñada, tanto en el modo directo como el indirecto.

- **Cumplimiento de reglas grupales**

En este caso, en que se relata una escena en la cual un niño comete falta en un juego y no lo reconoce¹⁰⁶, la mayoría de las respuestas dadas (con relación a *qué harían*) en la evaluación final hicieron énfasis en la intervención de los niños/as en el hecho, lo que denota un cambio favorable hacia actitudes proactivas ante este tipo de situación hipotética de conflicto entre compañeros (ver evaluación indirecta tabla 18).

Otros cambios son los que se advirtieron en la alusión a manifestaciones comportamentales que implican la búsqueda de apoyo externo del adulto, así como en actitudes evasivas (como: *Quitarse de allí, no meterse y no hacer nada*) y agresivas, las cuales disminuye sustancialmente en la evaluación final¹⁰⁷ (tabla 18, evaluación indirecta).

Algunos niños/as hicieron referencia al cumplimiento de las reglas (*sacarlo del juego, hacen trampas*) y a la honestidad (*Decirle que acepte la verdad, El niño que cometió la falta dice la verdad*) como otras soluciones. Sin embargo se evidenciaron actitudes deshonestas (*Decir mentira, No hacen trampas*) como elementos negativos que todavía surgen.

Tabla 18 Contenidos identificados en las respuestas ante el relato que involucra el cumplimiento de reglas grupales, a través de la evaluación indirecta y directa.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INDIRECTA				EVALUACIÓN DIRECTA			
	INICIAL		FINAL		INICIAL		FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Intervenir en el hecho	9	20,5	27	60,0	18	43,9	21	51,2
Intervención del adulto	8	18,2	3	6,7	10	24,4	4	9,8
Actitud evasiva	8	18,2	2	4,4	3	7,3	5	12,2

¹⁰⁶ Pregunta 3 de los Relatos infantiles (anexo 2.4.).

¹⁰⁷ Aun cuando la cantidad de respuestas no es relevante con respecto al total, a lo interno de cada categoría las frecuencias de estas disminuyen considerablemente (en alrededor de un 50%, un 60 % y un 80 %, respectivamente).

Actitud agresiva	7	15,9	1	2,2	0	-	0	-
Cumplimiento de reglas	6	13,6	3	6,7	0	-	3	7,3
Actitud honesta	4	9,1	4	8,8	8	19,5	7	17,1
Actitud deshonestas	2	4,5	2	4,4	1	2,4	1	2,4
Actitud no agresiva	0	-	3	6,7	0	-	0	-
Actitud defensiva	0	-	0	-	1	2,4	0	-
Total	44		45		41		41	

Ante esta misma circunstancia, en el modo directo (*qué harías tú*), predominó también la *intervención ante el hecho*, llevando a cabo acciones concretas y asumiendo una actitud proactiva. Sin embargo, a diferencia de lo observado a través del método indirecto, apareció la honestidad con una mayor frecuencia. Ambas manifestaciones comportamentales se expresaron de manera semejante en los dos momentos evaluativos, al tiempo que disminuyó la presencia de expresiones que aluden a la intervención del adulto en la situación problemática. (Tabla 18, evaluación directa).

En esta etapa de ejecución del Programa se ven resultados más positivos que los obtenidos en su fase inicial. Ante la última situación hipotética planteada a los niños/as, las respuestas que emergen denotan actitudes proactivas¹⁰⁸ y honestas; mientras que en la primera parte, aparecen manifestaciones de violencia en el método indirecto (Zas et al., 2008).

En síntesis, se aprecia un **desarrollo de nociones morales**, expresado en el predominio de actitudes honestas y proactivas como mecanismos de enfrentamiento y solución a las situaciones conflictivas presentadas. Además, aparece una tendencia a la disminución en el empleo de actitudes evasivas-pasivas, la intervención del adulto y de respuestas agresivas.

Este resultado tan positivo, en este periodo del desarrollo, apunta a una conciencia de la regla, donde la mentira aparece como mala en sí misma, favorecida fundamentalmente por el trabajo educativo que llevan a cabo entrenadores y profesores dentro del Programa.

En este sentido, el deporte colectivo y participativo promovido por el mismo, impulsó de alguna manera esta autonomía moral, que se manifiesta a través del pensamiento moral efectivo y del teórico verbal. Es decir, el niño aprendió las reglas, las normas de comportamiento social, entre otros, en la acción, en el juego, al enfrentar -con la facilitación de los entrenadores- los conflictos de una manera positiva, constructiva; a la vez que fueron estimulados a la reflexión y al enjuiciamiento de los hechos propios o de los demás.

¹⁰⁸ Intervenir en el hecho a través del diálogo con sus compañeros/as o de acciones concretas para solucionar el conflicto, así como solicitar la ayuda del adulto

De esta forma, este incremento importante de la honestidad y de actitudes proactivas pudo ser resultado de la mediación del Proyecto en sus vidas, a través de la estrategia educativa desarrollada en las prácticas deportivas, mediante la cual se fomentaron comportamientos sociales adecuados, actitudes morales de naturaleza positiva, entre otros.

Como ha podido apreciarse, en lo que a esta unidad de análisis respecta, se produjeron **cambios en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social**. Unos pueden ser identificados como parte del desarrollo ontogenético, mientras otros pueden ser atribuidos al impacto de las acciones del Programa en sus beneficiarios directos, en coincidencia con resultados previos (Zas & López, 2007; Zas et al., 2008).

Aún cuando, como expresión del desarrollo de la personalidad y, en particular de la esfera moral, es de esperar que los comportamientos tengan cada vez más una orientación social, se identificaron una serie de logros. Estos se manifestaron principalmente en: la motivación hacia la actividad deportiva, actitudes proactivas, de rechazo o preocupación con relación a manifestaciones de violencia u otros comportamientos sociales inadecuados y el desarrollo de nociones morales como la honestidad y el cumplimiento de reglas grupales. De este modo, "...se potencia, mediante la práctica deportiva grupal, una conciencia de la regla no sólo del juego sino de las prácticas sociales" (Zas et al., 2008, p.62).

La triangulación de fuentes de información, la coincidencia con resultados anteriores (a pesar de que fueron obtenidos en niños/as de otras edades) y el plazo de tiempo en que se produjeron tales cambios, permiten validar tales afirmaciones.

No obstante, aún subsisten manifestaciones comportamentales sobre las cuales las acciones del Proyecto deberán continuar incidiendo.

3.2.2. CAMBIOS EN EL MODO EN QUE SE ESTRUCTURAN COMPORTAMIENTOS RELACIONADOS CON EL CONSUMO DE ALCOHOL Y TABACO

3.2.2.1. **Conocimientos que poseen los niños/as sobre el hábito de fumar y el consumo de alcohol.**

- **Conocimientos sobre el hábito de fumar**

Ante la pregunta: *¿Qué sabes del cigarro?*¹⁰⁹, en el diagnóstico, se identificaron tres categorías en las que se distribuyeron, fundamentalmente, los contenidos evocados sobre lo

¹⁰⁹ Pregunta 3 del Cuestionario sobre hábitos nocivos (anexo 2.5.)

perjudicial del hábito de fumar, lo cual reveló que, los niños/as tenían alguna noción sobre el tema en el momento de esta evaluación

Estos se refirieron a: daños que produce en sentido general (sin precisar de cuáles se trata) (Ej.: *El cigarro puede dañar a la persona que fuma*) o específicamente sobre la salud (Ej.: *Puede enfermarse, Perjudica tu salud y la de los demás*), no asumir este tipo de comportamiento (Ej.: *Los niños no deben fumar, No se puede fumar porque eso molesta*) (tabla 19).

Tabla 19 Conocimientos sobre el consumo de cigarro según categorías identificadas¹¹⁰.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Daña la salud	11	28,9	27	60,0
Ninguno/no sabe/no respuesta	10	26,3	7	15,6
Daña s/especificar	7	18,4	9	20,0
No se puede fumar ¹¹¹	7	18,4	1	2,2
Características que tiene	2	5,3	1	2,2
Se puede fumar siendo adulto	1	2,6	0	-
Total	38		45	

En la evaluación final, se constató que niños y niñas aumentaron sus conocimientos sobre las consecuencias dañinas del consumo de cigarro, en particular, sobre el deterioro que ocasiona para las vías respiratorias (lo que se ilustra en frases como: *Enferma los pulmones y te tienen que llevar al médico, Da catarro y enfermedad, Da cáncer, Daña la salud y los pulmones*).

No obstante, es necesario tener en cuenta que, a pesar de que disminuyen las respuestas en las cuales se refiere desconocimiento sobre características y consecuencias del consumo de cigarro, aún hay niños/as que continúan sin saber sobre el mismo.

- **Conocimientos sobre el consumo de alcohol**

De manera similar a lo hallado con respecto al tabaquismo, los niños/as reconocieron saber, en la evaluación inicial, que las bebidas alcohólicas ocasionan diversos perjuicios, entre estos, básicamente, daños a la salud (Tabla 20).

¹¹⁰ Respondieron la pregunta 36 niños/as, en la evaluación inicial, y 43 en la final (de un total de 37 y 43 que completaron la técnica, respectivamente).

¹¹¹ Comprende: manifestaciones externas ("*Veo el humo...*"), la frecuencia con que los otros fuman ("*Que fuman mucho*") o su carácter adictivo ("*Es como una droga*").

Tabla 20 Conocimientos sobre el consumo de alcohol según categorías identificadas¹¹².

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Daña salud la salud	8	20,0	16	32,0
Ninguno/no sabe/no respuesta	8	20,0	10	20,0
Daña s/especificar	7	17,5	9	18,0
Emborracha	6	15,0	7	14,0
No se debe tomar	5	12,5	3	6,0
Es desagradable ¹¹³	3	7,5	2	4,0
Ocasiona accidentes de tránsito	1	2,5	1	2,0
No tiene consecuencias negativas ¹¹⁴	1	2,5	0	-
Quienes toman de su familia	1	2,5	0	-
Causa violencia	0	-	2	4,0
Total	40		50	

En la evaluación final, aun cuando no se incrementaron sustancialmente los contenidos sobre lo perjudicial del hábito, estos tienden a tornarse más específicos, esencialmente en lo referido a la salud, reconociéndose que provoca desde malestares, hasta la muerte (Ej.: *Da decaimiento, deseos de vomitar, No se debe tomar porque te mueres, etc.*).

- **Fuentes que proveen información sobre el tabaquismo y el alcoholismo**

La mayoría de las respuestas de los niños/as -ante la pregunta: *¿Quién te lo enseñó?*- hicieron alusión a la familia como la fuente principal de informaciones o conocimientos que poseen sobre los hábitos nocivos (Tabla 21).

Aparece la escuela como otra de las fuentes de conocimiento -aunque en mucha menor medida que la familia (sobre todo en lo que respecta al alcoholismo)- lo cual evidencia que el rol de educar a los niños/as sobre las consecuencias nocivas del cigarro y el alcohol se está desempeñando, también, desde este ámbito en el que están insertadas las acciones del Proyecto.

¹¹² Respondieron la pregunta 35 niños/as de un total de 37 en la evaluación inicial. Los 43 que completaron la técnica, ofrecieron respuestas en la evaluación final.

¹¹³ Ejemplos: "Siento la garganta que no quiere tomar ron, me da calor", "Es amargo", "Es asqueroso".

¹¹⁴ "Tomar ron no hace nada"

Tabla 21 Fuentes proveedoras de conocimientos sobre el tabaquismo y el alcoholismo, identificadas según categorías.

CATEGORÍA	TABAQUISMO				ALCOHOLISMO			
	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Familia	16	42,1	26	57,8	16	36,4	31	70,5
No sabe	8	21,1	5	11,1	11	30,6	5	11,4
Escuela	7	18,4	7	15,6	3	6,8	2	4,5
Nadie	5	13,2	3	6,7	4	11,1	4	9,1
Televisión	2	5,3	3	6,7	2	4,5	1	2,3
Otros s/especificar	0	-	1	2,2	0	-	1	2,3
Total	38		45		36		44	

Hay otro grupo notable de respuestas en las que no se reconoció quién trasmite enseñanzas sobre los temas en cuestión, expresadas en términos de: *no sabe o nadie*. Ello obedece a la alta incidencia de respuestas en las que aflora desconocimiento sobre las adicciones, que se explicó en el acápite anterior. Coincide que son básicamente los mismos escolares los que evocaron ambos tipos de contenidos¹¹⁵.

Al comparar los resultados con los obtenidos en la primera fase de implementación del Programa (Zas et al., 2008), se encontraron resultados análogos. En ambos casos, tanto con relación al consumo de tabaco, como a la ingestión de bebidas alcohólicas, en la evaluación final, los contenidos se tornan más específicos y se incrementan las nociones sobre las consecuencias dañinas de estos hábitos, lo que evidencia un mayor conocimiento sobre el tema.

Aunque se hallan también algunas discrepancias. En esta ocasión, no se apreció un incremento considerable en la cantidad de escolares que ofrecen más de un elemento en su respuesta¹¹⁶. La incidencia de aquellas que denotaron desconocimiento sobre el tema (*no sé*

¹¹⁵ Del total de niños/as que refieren no conocer sobre el hábito de fumar (o tener una noción muy elemental, como aludir a atributos externos [Ej.: “*Veo el humo, lo sé*”]), en su gran mayoría, en los dos momentos evaluativos, manifiestan también no saber quién le enseñó acerca del tema, comportándose de la siguiente manera: 13 de 13 en la evaluación inicial y 6 de 8 en la final (para un 75%). Algo similar ocurre con respecto al alcoholismo, con las siguientes proporciones: 10 (en las que se incluyen también respuestas en las que solamente se hace alusión a quienes son las personas que toman [Ej.: “*Papá, mamá y abuelo toman cerveza y ron y mi abuela toma cerveza*”]) de 15 en la evaluación inicial y 7 de 9 en la final, que representan un 67% y un 78%, respectivamente.

¹¹⁶ Con respecto al hábito de fumar, solamente dos niños/as expresaron más de un contenido en la evaluación inicial vs. 1 en la final. Mientras que, con relación al alcoholismo, sólo dieron más de una respuesta 5 y 6, respectivamente. Por su parte, en el resultado anterior se encontró un incremento de

o nada) es mucho mayor¹¹⁷. Emergieron, en menor medida en la evaluación final, contenidos relativos a la ocurrencia de accidentes en la vía como consecuencia del alcoholismo y situaciones de violencia.

Con relación a las fuentes proveedoras de conocimientos, aun cuando los resultados revelan el papel de la escuela en la adquisición de nociones sobre los hábitos nocivos y, por tanto, en la potenciación de comportamientos saludables, este es insuficiente. Lo anterior es válido, sobre todo, si se toma en consideración el objetivo del Proyecto y de las acciones educativas que a propósito se despliegan. Esto, unido a la persistencia de desconocimiento sobre el tema, refleja la necesidad de una mayor intencionalidad de acciones en esta dirección.

3.2.2.2. Desarrollo de actitudes y habilidades sociales, frente a los hábitos nocivos.

- **Actitudes y habilidades sociales frente al hábito de fumar**

La mayoría de las respuestas de los escolares, con relación a lo que hacen *cuando fuman a su alrededor*¹¹⁸, denotaron rechazo, desagrado y malestar hacia este hábito, poniéndose de manifiesto actitudes de naturaleza positiva.

Los principales comportamientos identificados en la evaluación inicial, se refieren a: la realización de acciones concretas como prohibir o impedir que fumen; la evitación, al alejarse del lugar donde se está fumando; así como a la presencia de malestares respiratorios, molestia o desagrado ante el humo del cigarro (lo que se ilustra en frases como: *Toser, Cuando mi mamá fuma me da catarro y Siento que el humo va para la nariz y me da catarro;* etc.) (tabla 22).

Tabla 22 Comportamientos identificados en los niños/as ante el consumo de tabaco en personas cercana.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Malestar que produce	12	28,6	5	11,9
Evitación/evasión	10	23,8	13	31,0
Prohibir/impedir	8	19,0	15	35,7

alrededor de un 15% a un 60% de respuestas con relación al tabaquismo y de un 12% a alrededor de un 45% en lo que respecta al alcoholismo.

¹¹⁷ En el anterior fue de 3,3% con relación al hábito de fumar y de 5,3% con respecto al alcoholismo. Aunque hay que aclarar que en este en lugar de preguntar: *¿Qué sabes sobre...?* se indagó, de manera más directa, acerca de: *¿Qué daños o problemas produce...?* Esto pudiera introducir un sesgo en la comparación, por tanto, hay que interpretarla con cautela.

¹¹⁸ Pregunta 2 del Cuestionario sobre hábitos nocivos (anexo 2.5.)

Aconsejar	3	7,1	5	11,9
Rechazo, alejarlo	3	7,1	3	7,1
No hacer nada/no saber qué hacer	3	7,1	1	2,4
Alusión al comportamiento saludable	2	4,8	0	-
Reaccionar emocionalmente	1	2,4	0	-
Total	42		42	

Como expresión de cambios en este tipo de comportamiento, en la evaluación final, aluden en mayor medida a la realización de acciones para impedir que los adultos fumen cerca de ellos (Ej.: *Le digo que no fume, Yo le boto el cigarro*).

Estos resultados se asemejan a los obtenidos en la primera parte del Proyecto (Zas et al., 2008). En ambos, predominaron respuestas que revelan una actitud proactiva por parte de niños y niñas, ante el hecho de que algunas personas -familiares en su mayoría- fumen alrededor o en presencia de ellos, tales como: prohibir, impedir que fumen, expresar malestar, alejarse o aconsejar sobre las consecuencias dañinas de esta conducta.

- **Actitudes y habilidades sociales frente al consumo de alcohol**

Con relación a las actitudes y habilidades sociales frente al consumo de alcohol aparecieron resultados similares a los obtenidos con respecto el hábito de fumar.

Entre los principales comportamientos examinados se encontraron los que apuntan a actitudes más proactivas como prohibir o impedir a los adultos que tomen bebidas alcohólicas o aconsejarles sobre las consecuencias dañinas de este hábito (Ej.: *Le digo que no que es malo para la salud, ...porque hace daño, ... que no es correcto y ... que no se debe tomar delante de los niños.*); y los de evitación/evasión, como alejarse del lugar donde están bebiendo. Estos últimos se evidenciaron en expresiones como: *Alejarme de los hombres alcohólicos que tiran botellas, Salgo de al lado de él o Me voy para el cuarto.* (Tabla 23)

Tabla 23 Comportamientos identificados en los niños/as ante el consumo de alcohol en personas cercana¹¹⁹.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Prohibir/impedir	10	22,7	19	50,0
Aconsejar	8	18,2	6	15,8
Evitación/evasión	6	17,6	8	21,1
No hacer nada/no saber qué hacer	5	14,7	2	5,3

¹¹⁹ Del total de respuestas, se desestimaron 3 por no ajustarse a la pregunta realizada.

CATEGORÍA	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Tomar	2	4,5	0	-
Rechazo	2	4,5	1	2,6
Distraer	1	2,3	0	-
Reacción emocional	0	-	2	5,3
Total	34		38	

Sin embargo, en la evaluación final, se apreció un incremento de contenidos en los que se advierten actitudes proactivas de impedir o prohibir al adulto que tome, lo cual se comprueba en frases como: *Decirles que no se puede tomar, Les pido que no por favor y Yo les digo que lo boten.*

Al comparar estos resultados con los de la primera etapa de implementación del Programa (Zas et al., 2008), se aprecia que en ambos predominaron comportamientos que expresan rechazo a estos hábitos nocivos. En concordancia con lo anterior, se asumieron, mayormente, actitudes proactivas en las que el niño/a intervino en las situaciones donde los adultos están fumando o tomando.

3.2.2.3. Percepción de la incidencia del consumo de tabaco y alcohol en familiares y personas cercanas.

La generalidad de los escolares refirió la existencia de personas cercanas consumidoras de tabaco o alcohol¹²⁰.

Si se observa la tabla 24, se apreciará que entre las personas que fuman *alrededor de los niños*, aparecen con una mayor incidencia padres, madres, tíos y abuelos. Es decir, la mayoría de los niños/as percibió el ámbito familiar como el espacio principal de expresión de este hábito nocivo, manifestándose asimismo, en otros familiares como primos y hermanos.

La figura del maestro afloró como otra de las personas que fuma en torno al niño/a. Esta se mantiene con valores relativamente bajos en ambos momentos evaluativos, lo cual es un indicador de la exigua percepción que poseen los escolares de este hábito en el espacio del aula y la escuela. A pesar de ello, si se tiene en cuenta que no es legítimo fumar en dicho contexto, es un hecho al que hay que prestar especial atención.

¹²⁰ Un grupo de niños/as, del total de los que contestaron el cuestionario, no mencionó personas en su entorno que consuman tabaco o alcohol, que representan alrededor de un 20% y un 30%, respectivamente (6 en la evaluación inicial y 7 en la final, de un total de 37; y 11-12, de 44, correspondientemente).

Tabla 24 Familiares u otras personas que según los niños/as fuman a su alrededor/ toman bebidas alcohólicas en exceso.

Familiares u otras personas	QUE FUMAN				QUE CONSUMEN ALCOHOL			
	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL		EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	% n=31	Frecuencia	% n=36	Frecuencia	% n=25	Frecuencia	% n=31
Papá	17	54.8	16	44.4	19	76.0	28	90.3
Mamá	17	54.8	17	47.2	14	56.0	15	48.4
Abuelos/as	14	45.2	17	47.2	10	40.0	12	38.7
Tíos/as	12	38.7	24	66.7	12	48.0	18	58.1
Maestro/a	7	22.6	9	25.0	0	-	0	-
Primos/as	5	16.1	5	13.9	3	12.0	3	9.7
Otros	4	12.9	8	22.2	1	4.0	1	3.2
Hermanos/as	3	9.7	7	19.4	1	4.0	2	6.5
Amigos/as	1	3.2	3	8.3	1	4.0	0	-

Con relación a la percepción del consumo de bebidas alcohólicas en adultos cercanos, prevaleció igualmente el ámbito familiar, emergiendo la figura del padre como la de mayor incidencia en este tipo de comportamiento (tabla 24).

Similar a lo encontrado con respecto al hábito de fumar afloran los tíos, las madres y los abuelos como otras figuras consumidoras de alcohol, manifestándose con valores relativamente análogos en ambos momentos evaluativos. En esta ocasión, no emergió la figura del maestro/a, por lo que se pudiera pensar que no existe incidencia de este hábito en el ámbito escolar.

De manera similar a los resultados de la primera etapa del Proyecto (Zas et al., 2008), la familia es el principal ámbito en el que se manifiestan los hábitos nocivos¹²¹.

No obstante, en esta ocasión, en la evaluación final se reportó una mayor incidencia¹²². Aunque esto pudiera deberse a que estén enfocando más la atención en la presencia de este tipo de comportamientos no saludables, advierte sobre la importancia de continuar

¹²¹ Cualquier otro análisis comparativo debe hacerse con cautela debido a variaciones introducidas en la técnica aplicada para adecuarla al grupo etario. Por ejemplo, se encontró que los niños/as perciben en mayor medida la incidencia del consumo de bebidas alcohólicas pero, en esta ocasión, en lugar de indagar acerca de *¿Quiénes toman mucha cantidad de bebidas alcohólicas en tu casa?* se les preguntó *¿Quiénes toman bebidas alcohólicas en tu casa?*

¹²² De 80 a 106 y de 61 a 79, aunque sólo representan un incremento de un 14% y un 12%, respectivamente.

trabajando en la prevención de los mismos, en tanto niños y niñas están expuestos a la influencia de personas cercanas.

Tampoco hay evidencias de que existan familiares que hayan dejado de consumir tabaco o alcohol (en exceso) bajo la influencia de los niños/as, es decir, que sus cambios de actitudes hayan impactado de manera favorable en su propia familia.

En conclusión, los resultados de la evaluación final evidenciaron **cambios en un sentido positivo en el modo en que se estructuran los comportamientos relacionados con el consumo de tabaco y alcohol**. Se adquirieron nuevos conocimientos sobre el tema de las adicciones y se favoreció el desarrollo de recursos más proactivos para el afrontamiento del mismo. Se demuestra así, una vez más, que la actividad deportiva puede ser útil como herramienta para la promoción de comportamientos saludables, a través de la trasmisión de mensajes educativos y, por tanto, que el Programa ha sido viable en lo que a este objetivo respecta.

Constatar que los escolares no sólo han adquirido conocimientos y habilidades con relación a los hábitos nocivos, sino que incluso expresan actitudes más proactivas ante el consumo por parte de otras personas, permite asegurar que estos cambios pudieran jugar un papel regulador en su propio comportamiento. Ello, sin embargo, no debe conducir a cejar en el empeño de continuar trabajando de manera más sistemática sobre el tema de las adicciones, como también indican los hallazgos.

3.2.3. CAMBIOS EN LA DIMENSIÓN SUBJETIVA DE LA CALIDAD DE VIDA

3.2.3.1. Satisfacción con la vida.

- **Experiencias de satisfacción**

De acuerdo con los resultados obtenidos en el Cuestionario de satisfacción con la vida - tanto en la evaluación inicial, como final-, se halló que una de las principales vivencias placentera de los niños/as es el juego o entretenimiento¹²³, como emergió en el análisis de la pregunta: *¿Qué cosas te hacen sentirte feliz?* Las relaciones interpersonales positivas también hicieron una importante contribución al bienestar (tabla 25).

¹²³ Este comprende: actividades de esparcimiento como paseos, parques de diversiones, cumpleaños; prácticas deportivas; actividad física no deportiva (montar bicicleta, correr, etc.) y entretenimientos más pasivos, de carácter cognoscitivo o artístico (ver televisión, leer cuentos, etc.).

Tabla 25 Experiencias de satisfacción identificadas en el cuestionario de satisfacción según dimensiones (o dominios) del bienestar.

DIMENSIÓN ¹²⁴	EVALUACIÓN INICIAL			EVALUACIÓN FINAL		
	Frecuencia	%	% n=44	Frecuencia	%	% n=44
Recreación	39	41,5	88,6	26	38,8	59,1
Relación interpersonal	24	25,6	54,6	27	40,3	61,4
Estudio/escuela	15	16,0	34,1	3	4,5	6,8
Material	8	8,5	18,2	2	3,0	4,5
Físico-emocional	5	5,3	11,4	4	6,0	9,1
Personal	3	3,2	6,8	5	7,5	11,4
Total	94			67		

En el caso de la familia, la satisfacción se expresó a través de: el contacto (Ej.: *No separarme de mi familia*), las actividades recreativas como espacio de interrelación (Ej.: *Pasear con mi mamá*) las demostraciones afectivas (Ej.: *Mi mamá me da un abrazo*) y la dinámica o el ambiente en el hogar (Ej.: *Que mi papá vuelva con mi mamá*), elementos que pueden identificarse como indicadores importantes de este dominio.

La satisfacción en el vínculo con amigos o conocidos, de manera similar, comprendió: el contacto, principalmente a través del juego o las diversiones en general (Ej.: *Que todos jueguen conmigo*), las muestras de afecto (Ej.: *Cuando estoy en un lugar con mucha gente que me hace feliz*), así como las relaciones o actitudes que se manifiestan entre estos (Ej.: *Cuando los compañeros juegan juntos*).

Al comparar los resultados de los dos momentos evaluativos, se aprecia una tendencia de incremento de experiencias placenteras asociadas a las relaciones interpersonales positivas. Además, se observa una disminución de las vivencias de satisfacción asociadas a la recreación.

Resultados similares se encontraron en la técnica de completamiento ante la frase: *Me alegra...* La recreación y las relaciones interpersonales emergieron como unas de las principales vivencias de satisfacción en el grupo de niños/as¹²⁵, observándose también, cambios favorables en esta última. (Tabla 26¹²⁶).

¹²⁴ En el anexo 6.3. se describen las categorías empleadas en el análisis de las dimensiones de la satisfacción.

¹²⁵ Por ejemplo: "... cuando me dejan bajar", "...salir con mi familia", "... tener mucha gente", etc.

¹²⁶ Respondieron ante la frase 43 niños/as. De ellos, sólo uno no identificó nada que le brindara satisfacción.

Tabla 26 Experiencias de satisfacción identificadas en el completamiento de frases según dimensiones del bienestar.

DIMENSIÓN	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Recreación	22	52,4	18	42,9
Relación interpersonal	7	16,7	13	31,0
Físico-emocional	7	16,7	8	19,0
Estudio/escuela	3	7,1	2	4,8
Material	3	7,1	2	4,8
Total	42		42	

Los resultados coinciden a los obtenidos, con similar metodología¹²⁷, por Verdugo y Sabe (2002) en niños/as argentinos y españoles de 8 a 11 años, quienes refieren con mayor frecuencia entre las experiencias de satisfacción: el ocio y las actividades recreativas, seguida de las relaciones interpersonales. Estos hallazgos, aunque comprenden un rango de edad diferente, constituyen un referente importante para el análisis, dado que no se reportan en la literatura científica estudios en edades inferiores, considerándose que a partir de los 8 años es que son capaces de formular juicios sobre su satisfacción con la vida en general y/o a punto de partida de valoraciones concernientes a campos específicos.

Con relación a la tendencia de disminución observada, en la evaluación final, de experiencias de satisfacción asociadas a la recreación ocurre algo similar a lo hallado en el análisis de los contenidos motivaciones¹²⁸. Ello pudiera explicarse por el hecho de que -aún cuando las necesidades de diversión/esparcimiento (en particular de juego) tienen un papel importante en el desarrollo del niño/a, y, por tanto, en las experiencias de satisfacción vinculadas a estas- ceden espacio a otras con una mayor orientación social, como parte del desarrollo de la personalidad.

El llamativo decrecimiento¹²⁹ en las vivencias de satisfacción asociadas a la escuela y los estudios, pudiera explicarse por la inestabilidad de maestros/as que tuvo la escuela en la etapa, que pudo haber conseguido afectar, tanto las vivencias acerca del desempeño en las actividades, como de la escuela.

¹²⁷ Realizaron, de manera escrita, tres preguntas abiertas relacionadas con la percepción de calidad de vida, con el fin de identificar dimensiones e indicadores de acuerdo con la percepción de niños y niñas: 1) ¿Qué te hizo sentir feliz? 2) ¿Qué te puso triste o enojado? 3) ¿Qué te gustaría que cambie?

¹²⁸ Ver epígrafe 3.2.1.1. (tablas 8 y 9).

¹²⁹ Aunque fue observado solamente en las respuestas al cuestionario de satisfacción.

- **Experiencias de insatisfacción**

El análisis de la pregunta referida a las cosas que le hacen sentirse infeliz, reveló que las principales vivencias de insatisfacción se expresan en el área de relaciones interpersonales, tanto familiares, con coetáneos, como en sentido general (tabla 27).

Tabla 27 Experiencias de insatisfacción identificadas en el cuestionario de satisfacción según dimensiones del bienestar¹³⁰.

DIMENSIÓN	EVALUACIÓN INICIAL			EVALUACIÓN FINAL		
	Frecuencia	%	% n=39	Frecuencia	%	% n=38
Relación interpersonal	31	57,4	79,5	31	66,0	81,6
Recreación	8	14,8	20,5	7	14,9	18,4
Física-emocional	8	14,8	20,5	3	6,4	7,9
Personal	5	9,3	12,8	2	4,3	5,3
Estudios/escuela	2	3,7	5,1	2	4,3	5,3
Material	0	-	-	2	4,3	5,3
Total	54			47		

Entre las situaciones que producen displacer en el entorno familiar se reportaron, de manera similar en las dos evaluaciones: el castigo, el regaño o las prohibiciones (recurso que emplean con frecuencia los padres en esta etapa para ejercer el control); las peleas o discusiones familiares (Ej.: *A mí no me hace feliz cuando mis padres pelean*); la separación o pérdida de personas queridas (Ej.: *Que mi prima se vaya para España*) y, en menor medida, el maltrato físico (Ej.: *Que las mamá le dan a los hijos*) y la falta de atención o afecto (Ej.: *Cuando mi mamá no está en la casa*).

En cuanto a las experiencias de insatisfacción en las relaciones interpersonales con coetáneos, emergieron: el rechazo o dificultades para establecer contacto, fundamentalmente a través del juego (Ej.: *Que los niños no jueguen conmigo*); expresiones de violencia como el maltrato físico (Ej.: *Que mi amiguita me maltrate, Que mis amiguitos se den golpes, Que me peguen mis amiguitos*) o las burlas (Ej.: *Que los amiguitos me digan fea*). Estas se incrementaron, considerablemente, en la evaluación final (de 7 a 15 respuestas, dentro de la categoría relación interpersonal, que representan un aumento de un 50%).

¹³⁰ Del total de niños y niñas que respondieron la pregunta, sólo 5 no identificaron experiencias de insatisfacción (3 de 42, en la evaluación inicial y 2 de 40, en la evaluación final, respectivamente).

Al triangular resultados con la técnica de completamiento, ante la frase: *Me pone triste...*, se encontraron resultados análogos. Las principales vivencias displacenteras se advirtieron en el área de relaciones interpersonales (familiares, amigos y compañeros de escuela) (tabla 28).

Tabla 28 Experiencias de insatisfacción identificadas en el completamiento de frases según dimensiones del bienestar¹³¹.

DIMENSIÓN	EVALUACIÓN INICIAL		EVALUACIÓN FINAL	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Relación interpersonal	25	58,1	31	72,1
Recreación	9	20,9	2	4,7
Físico-emocional	7	16,3	8	18,6
Personal	2	4,7	0	-
Material	0	-	1	2,3
Social ¹³²	0	-	1	2,3
Total	43		43	

Al incremento notable -en la evaluación final- de respuestas en la dimensión *relación interpersonal*, contribuyeron, esencialmente, los contenidos relativos a manifestaciones de violencia (que aumentan de 7 a 12, que representan de alrededor de un 40% a un 60%, respectivamente). Estas se expresaron en términos de: discusiones, peleas (... *cuando mis padres pelean, ... me pega mamá*), maltrato físico (...*un niño me da, porque se están fajando en la escuela*) o burlas (... *cuando mis amigos me dicen cosas*).

El hecho de que las principales vivencias displacenteras se expresen en el área de relaciones interpersonales, también concuerda con los estudios antes mencionados de Verdugo y Sabeh (2002).

El incremento observado de insatisfacciones asociadas a manifestaciones de violencia u otros tipos de dificultades en las relaciones interpersonales con coetáneos (análogo a lo hallado en Zas et al., 2008), pudiera deberse, en alguna medida, a las acciones de transformación del Proyecto, en tanto se favorecen mejores relaciones sociales y, por tanto, el rechazo a comportamientos que dificultan una interacción positiva.

¹³¹ Del total de niños/as de la muestra, sólo uno no respondió ante la frase.

¹³² Se refiere a la protección de la naturaleza: "Me pongo triste porque una planta se me desmayó).

- **Deseos de cambios**

Los deseos de cambios expresados por niños y niñas (ante la pregunta: *¿Qué te gustaría que fuera diferente en tu vida?*), se encontraron fundamentalmente en las dimensiones: relaciones interpersonales (con familiares, amigos y compañeros de escuela) y recreación (tabla 29).

Tabla 29 Deseos de cambios identificados en el completamiento de frases según dimensiones del bienestar¹³³.

DIMENSIÓN	EVALUACIÓN INICIAL			EVALUACIÓN FINAL		
	Frecuencia	%	% n=35	Frecuencia	%	% n=35
Relación interpersonal	17	34,7	48,6	17	37,8	48,6
Recreación	11	22,4	31,4	6	13,3	17,1
Físico-emocional	7	14,3	20,0	8	17,8	22,9
Material	7	14,3	20,0	4	8,9	11,4
Personal	5	10,2	14,3	6	13,3	17,1
Social	1	2,0	2,9	2	4,4	5,7
Estudios	1	2,0	2,9	2	4,4	5,7
Total	49			45		

Se apreció una tendencia de decrecimiento de deseos de cambio relativos a la recreación, y la esfera material, que se observó también, en alguna medida, en los resultados anteriores (con relación a las experiencias de satisfacción-insatisfacción). Ello está en correspondencia con los cambios que se advirtieron en la esfera motivacional, propios de esta etapa del desarrollo, según los cuales las motivaciones individuales van cediendo espacio a otras de carácter social.

Los deseos de cambios expresados en cada una de las dimensiones están, consecuentemente, vinculados a las principales vivencias de insatisfacción reportadas. Por ejemplo, con relación al ámbito de las relaciones familiares e interpersonales desearon que: no sucedan discusiones, peleas, haya unión, los padres no los castiguen, regañen ni le prohíban hacer determinadas cosas (como bajar, cruzar la calle, etc.). De manera similar ocurrió con respecto a los coetáneos. Niños y niñas desean poder relacionarse más con sus

¹³³ Del total de niños y niñas que respondieron la pregunta (42 en la evaluación inicial y 43 en la evaluación final), 11 no expresaron deseos de cambios y 3 dieron respuestas inespecíficas (6 y 1; 5 y 2, respectivamente) (Ej.: *“Que cambien las cosas”*, *“Que todo cambie”*), que no fueron tomadas en cuenta en el análisis. Otra de las respuestas no pudo ser codificada en las categorías de análisis.

amigos (Ej.: *Que los niños jugaran mucho conmigo*) y que no haya manifestaciones de violencia en sus relaciones (Ej.: *Que los niños no se fajen*).

Como puede apreciarse, a través de las vivencias de satisfacción-insatisfacción y los deseos de cambios, se identificaron dimensiones (o dominios) e indicadores del bienestar infantil, que concuerdan, tanto con hallazgos en la evaluación de la primera parte de implementación del Programa (Zas et al., 2008), como con estudios realizados por otros autores, los cuales confirman además la naturaleza multidimensional del fenómeno.

En correspondencia con esto último, investigaciones conducidas en niños/as (en las edades entre ocho y 12 años) coinciden en examinar entre las principales dimensiones: las relaciones interpersonales con familiares y amigos, la recreación-diversión y la vida escolar (Sabeh, 2004; Scott, 1990; Urzúa et al., 2009; Verdugo & Sabeh, 2002).

3.2.3.2. Tipo de manifestación afectiva.

Con respecto a la dimensión afectiva se encontraron resultados similares en ambas evaluaciones, de acuerdo con el análisis de la frecuencia de respuestas a la pregunta: *¿Cómo tú te sientes la mayoría de los días?* del Cuestionario de satisfacción

La generalidad de los niños/as experimentó emociones placenteras (fig. 6), sin que se aprecien cambios considerables en los dos momentos evaluativos. Ello coincide con lo encontrado en la primera parte de la implementación del Programa (Zas et al. ,2008).

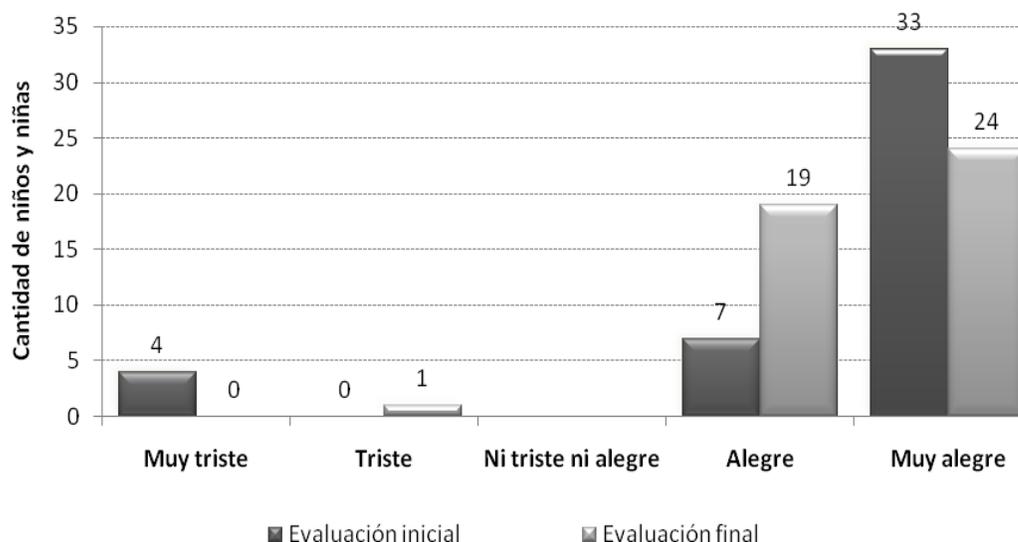


Fig. 6 Frecuencia de respuestas en la escala afectiva "Tristeza-Alegría".

Lo anterior llama la atención sobre la necesidad de continuar trabajando en la adecuación de la metodología empleada para examinar el componente afectivo de la calidad de vida a las características de esta etapa del desarrollo. Esto resulta esencial, tanto para la comprensión de este constructo, como para la constatación de los impactos producidos como resultado de las acciones de transformación implementadas.

Finalmente, como resultado del análisis de los indicadores de la calidad de vida subjetiva, se aprecia una tendencia de incremento de experiencias placenteras asociadas a las relaciones interpersonales positivas. Esto pudiera atribuirse, en alguna medida, a las acciones de transformación del Proyecto, en tanto se potenciaron mejores relaciones sociales, la identificación de comportamientos de naturaleza violenta y, por tanto, el reconocimiento, también, de este tipo de manifestación como fuentes de vivencias displacenteras.

La identificación de dimensiones e indicadores del bienestar infantil, a través de la propia percepción de niños y niñas, no sólo confirma presupuestos teóricos sobre la naturaleza multidimensional del fenómeno, sino que además posibilita orientar las acciones transformadoras encaminadas al mejoramiento de la calidad de vida.

En tal sentido, el Programa implementado en el ámbito escolar y comunitario, partió de considerar áreas a las que niños y niñas atribuyeron un importante valor para su bienestar como: las relaciones interpersonales con coetáneos y la recreación. Potenciando la satisfacción de necesidades demandantes y expectativas de cambio en estas esferas se sentaron las bases para su bienestar futuro, desde estrategias de prevención y promoción.

La percepción de padres y madres sobre logros del Proyecto confirma tal aseveración¹³⁴. En tal sentido, se favoreció el disfrute del deporte, como actividad educativa y recreativa, con una mejor ocupación del tiempo libre y un mejoramiento del comportamiento social, que impactó en las relaciones interpersonales y propició *Mejor desenvolvimiento en su vida cotidiana y Prepararlos para la vida*.

Se ha demostrado así que, el Programa constituyó un espacio singular para: el desarrollo de las relaciones interpersonales, practicar deportes y juegos colectivos y formarse física (a través de los ejercicios propiamente) y mentalmente (a través de las enseñanzas y los mensajes educativos acerca de los beneficios del deporte, y lo perjudicial de los hábitos nocivos, para la salud y el desarrollo de valores y actitudes positivas para la vida).

¹³⁴ Como se observa a través de las respuestas a la pregunta: ¿Qué se ha logrado con el proyecto?, del Cuestionario para padres, que aparecen en el anexo 6.2

3.3. INDICADORES DE VIABILIDAD Y SOSTENIBILIDAD

3.3.1. INFRAESTRUCTURA PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES

3.3.1.1. Adquisición de implementos deportivos para la escuela y la comunidad.

- Ejecución del presupuesto destinado a la adquisición de implementos deportivos para la escuela y la comunidad:

Según informes financieros, al cierre de noviembre de 2010, sólo se había ejecutado un 2,7 % del presupuesto por concepto de implementos deportivos. Las razones que conllevaron a este atraso fueron la falta de insumos en el país (debido a la actual crisis económica) y de liquidez, para poder efectuar pagos en divisa a la Empresa Ejecutora de Donativos (EMED) para la adquisición de estos productos en el extranjero. Finalmente se decidió, en Comité de Compras del Proyecto¹³⁵, que la ONG Zunzún realizara el envío de estos por concepto de



donativos, que arribaron al país en mayo de 2011. Luego de disímiles trámites y reuniones con representantes de la escuela y la comunidad, fueron distribuidos a la comunidad y a la escuela (en agosto y septiembre de ese mismo año, respectivamente) (ver fig. 7). Esto permitió el cumplimiento del presupuesto de este rubro en más de

Fig. 7 Entrega de implementos deportivos a la escuela. un 100%¹³⁶.

A pesar de que no se pudo comprar calzado para las prácticas deportivas (lo cual continúa siendo una solicitud de padres, como se aprecia en el anexo 6.2.¹³⁷), puede considerarse

¹³⁵ En el Comité de Compras participaron integrantes del Grupo Coordinador del Proyecto en la Escuela, del Grupo Gestor de la comunidad y del equipo de investigación del CIPS.

¹³⁶ De un total de \$10.000 C.U.C. presupuestados, se efectuaron donativos por valor de €12.459,45, que equivalen a alrededor de \$15.000 C.U.C., para un 150 % de ejecución.

¹³⁷ Esta ha sido una demanda a lo largo de la ejecución del proyecto, que se logró satisfacer en su primera etapa de implementación. En taller con técnicas psicodramáticas, realizado con maestros de la escuela para evaluar la marcha del Programa en el curso 2008-2009 (efectuado en marzo de 2009), a través de la representación de roles, también se expresaron contenidos relativos a este tema. Personificando a la figura materna, se refleja la resistencia a dejar asistir a los hijos a las actividades, debido a la falta de zapatos adecuados.

que fue viable la adquisición de implementos deportivos. Ello permitió que fueran sostenibles las actividades deportivas del Proyecto, tanto en la escuela, como en la comunidad.

- Acciones realizadas para la obtención de otras fuentes de financiamiento o donativos:

De acuerdo con informaciones ofrecidas por la coordinadora del Proyecto en la escuela, dicha institución se favoreció no sólo por el financiamiento proveniente de la ONG Zunzún.

En el curso 2010-2011 la escuela recibió un donativo de implementos (de uso) para un equipo de beisbol (bates, pelotas, guantes y tacos) procedente de Pastores por la Paz, que llegó a través de la iglesia bautista William Carey. Esta acción se gestó a partir de la iniciativa de un miembro de la comunidad, integrante de dicha congregación, quien identificó a la institución escolar como posible beneficiaria de dichos donativos. Con vistas a ello, realizó coordinaciones, a través del núcleo zonal del cual también forma parte, y de la comisión de prevención (que trabajan en estrecha coordinación con la escuela) para organizar, junto con la institución religiosa, la entrega de los materiales.

Actualmente se están realizando otras gestiones, por parte de miembros del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, con vistas a buscar fuentes de financiamiento para la extensión de las acciones del Programa a otras dos circunscripciones de la comunidad. Se identificó, como posible fuente, la Fundación Nicolás Guillen, teniendo como fortaleza la articulación prevista estratégicamente con proyectos culturales que coexisten en el barrio.

Aunque hay gestiones que aún son incipientes, las acciones realizadas constituyen una garantía para la continuidad y multiplicación del Proyecto y, por tanto, para que sea sostenible. Ello es, además, una expresión de la potencialidad que tienen los actores sociales para la articulación y la autogestión.

3.3.1.2. Identificación y/o acondicionamiento de áreas y locales en la escuela y en la comunidad.

- Ejecución del presupuesto destinado al acondicionamiento de áreas deportivas y local para talleres en la escuela:

En la primera etapa del Proyecto (2006-2008) no se logró culminar el acondicionamiento de las áreas deportivas en la escuela. Debido a ello, al presupuesto destinado para mantenimiento de estas y el acondicionamiento del local para talleres (2008-2010), se le añadió (en acuerdo tomado en Comité de Compras y reuniones con las instancias

municipales de gobierno firmantes del Proyecto), el monto asignado para la reparación del local del Combinado Deportivo.

Se realizaron encuentros y reuniones entre miembros del Grupo de Investigación, Grupo Coordinador del Proyecto en la Escuela y representantes del gobierno municipal, con su respectiva instancia de educación. Como resultado, se tomaron acuerdos para encargar a una empresa del territorio las tareas constructivas. Dicha empresa realizó el levantamiento de necesidades, elaboró el presupuesto en moneda nacional, pero al cierre de septiembre de 2011, no había ejecutado las acciones constructivas, por lo que los acuerdos sólo fueron cumplidos parcialmente.

Por tanto, la ejecución del presupuesto (según consta en informes financieros) destinado al acondicionamiento de áreas deportivas y local para talleres en la escuela, no fue viable.

- Terminación de áreas deportivas en la escuela:

Como se muestra en la siguiente foto (fig. 8), ninguna de las 3 áreas previstas se terminó. Ello fue señalado, del mismo modo, por padres y entrenadores como una de las cuestiones no logradas con la ejecución del Proyecto (como se muestra en los anexos 6.2. y 5.1., respectivamente).



Fig.8 Área deportiva en la escuela.

- Legitimación de espacios para la realización de actividades deportivas en la comunidad:

De acuerdo con observaciones realizadas, el Proyecto, en su primera parte de ejecución, contaba con un solo espacio para realizar las actividades deportivas en la comunidad. A partir del 2009, se legitimaron otras dos áreas. De manera que, actualmente se cuenta en total con 3 -como se explicó en el acápite 3.1.3.1-, en las cuales se han concentrado todas las actividades.

En reuniones realizadas en ese mismo año, se propuso aprovechar parques públicos ubicados entre los edificios. Esta fue una idea de uno de los miembros de la circunscripción 83 que no prendió, ya que coincidió con el momento en que el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto no se había integrado lo suficiente (como se explicó en el epígrafe 3.2.2.2.).

Las áreas legitimadas, tenían mejores condiciones para los promotores (como se mencionó en el acápite 3.1.3.1). Su principal inconveniente estaba dado por el cierre de las calles, pues necesitaban del aseguramiento, infraestructura y divulgación por parte del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y las organizaciones políticas y de masas con varios días de antelación. Sin embargo, la identificación en la comunidad de estas áreas, producto de la sistematicidad en las actividades y la participación de las personas, constituyó un aspecto importante para la sostenibilidad del Proyecto.

Esto resulta significativo, dado que los espacios físicos identitarios de un grupo, constituyeron espacios de poder ganados, que al visualizarse, son respetados e identificados, tanto por los miembros de la comunidad que participan, como por aquellos que no lo hacen activamente.

- Acondicionamiento del local para el almacenamiento de implementos deportivos y realización de actividades en la comunidad:

Durante el año 2009, se realizaron las actividades de formación y reuniones organizativas en el local de cultura de la comunidad¹³⁸. Sin embargo, los participantes de la experiencia consideraron que era necesario contar con un local propio¹³⁹, lo cual se sustentaba en los siguientes objetivos:

1. Almacenar, custodiar y cuidar los implementos deportivos¹⁴⁰.
2. Realizar reuniones y actividades de capacitación.

Esto representó, además, un modo de satisfacer la necesidad de autonomía que sentían como grupo. En una de las reuniones del mismo año, entre las debilidades evaluadas sobre la marcha del Proyecto, emergió como planteamiento: *No tener local para guardar los implementos es falta de independencia.*

¹³⁸ Esta instalación había sido acondicionada antes, como parte del proyecto internacional “Nuevo Horizontes” (auspiciado también por el CIPS), para uso del grupo gestado en el barrio y el desarrollo de actividades comunitarias. Sin embargo, el “Patio de María” –anterior local de cultura- tuvo que ceder su espacio para albergar a personas que habían perdido sus viviendas a consecuencias del paso de un huracán. Por ello, le fue otorgado el local antes mencionado a esta institución.

¹³⁹ En varias ocasiones coincidieron las actividades del proyecto con otras de dicha institución, lo que generaba el recuerdo de la pérdida de un local de trabajo por parte del Grupo Gestor de un proyecto anterior.

¹⁴⁰ En un primer momento, se pensó guardarlos en las casas de los promotores, posteriormente, en un contenedor que se situara en un punto intermedio de las áreas para la realización de las actividades deportivas.

En el 2010 el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto identificó un local en la comunidad, perteneciente a los CDR (dedicado al almacenamiento de materia prima), que podía compartirse para guardar los implementos deportivos. Realizaron una serie de gestiones con vistas a buscar apoyo para empoderarse del local. Estas fueron fructíferas después de un año, y desde el segundo semestre, lograron tener la llave del local y la autorización para su uso.

En estos momentos están en espera de financiamiento del Proyecto para su acondicionamiento. En principio no estaba concebida en el presupuesto esta acción constructiva en la comunidad. Ello produjo que, en el Comité de Compra se acordara un monto mínimo (deducido de otros rubros que no se habían podido ejecutar al 100%) para impulsar esta acción.

Aunque no lograron, en el período que se evalúa, acondicionar el local, las gestiones realizadas fueron expresión de la potencialidad que tienen los actores sociales de empoderarse en los espacios de la comunidad y de comprometerse con el desarrollo del Proyecto para su sostenibilidad.

3.3.2. IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA EDUCATIVO

3.3.2.1. Realización de actividades deportivas con fines educativos con niños y niñas en la escuela y en la comunidad.

- **Realización de actividades deportivas con fines educativos con niños y niñas en la escuela.**

- Cumplimiento de cronograma de actividades:

De acuerdo con observaciones del equipo de investigación¹⁴¹ y la percepción de maestros¹⁴² y padres¹⁴³, las actividades realizadas adolecieron de algunas dificultades de carácter organizativo. De manera que, las expectativas de estos últimos no se cumplieron totalmente (como se observa en el anexo 6.2.). En las prácticas deportivas no siempre se encontraron todos los entrenadores que debían asistir, lo cual afectó la calidad de las actividades e

¹⁴¹ Ver ejemplo de observación de actividad deportiva en la escuela (anexo 4.1.).

¹⁴² En el taller con técnicas psicodramáticas, durante el “*sharing*”, expresaron preocupación con relación a inconvenientes que traen las inasistencias de entrenadores, expresada en términos de: “... *cuando no asisten los entrenadores los ponen a hacer cosas que no les motivan...*”.

¹⁴³ En las preguntas abiertas del Cuestionario para padres (anexo 6.2).

impuso la búsqueda de alternativas de solución para garantizar la realización de las mismas (por ejemplo, unir grupos).

Esto fue objeto de análisis, por parte de los propios entrenadores y profesores de la escuela (insertados en el Proyecto), en talleres sobre sostenibilidad y reuniones efectuados. Como se refleja en el análisis de relatorías¹⁴⁴ (anexo 5.1), ante la pregunta: ¿Qué cosas le quitaría al proyecto?, identificaron, entre otros aspectos, ausencias de entrenadores a las prácticas. Al responder la interrogante: ¿Qué no hemos hecho para evitar que existan esas cosas que desearíamos quitarle al proyecto?, emergieron: tener exigencia y control consigo mismo y con los demás, interiorizado lo suficiente la importancia y la prioridad de realizar bien el trabajo, así como debates a lo interno del grupo para mejorar las dificultades existentes.

Consecuentemente, entre las estrategias que se identificaron para garantizar un mejor funcionamiento del colectivo de entrenadores se encuentran: establecer compromisos (asistencia y puntualidad) y mantener una comunicación fluida entre los dúos de trabajo y la coordinadora del Proyecto en la escuela, para poder tomar medidas ante dificultades que se puedan presentar.

Con vistas a hacer una programación más factible, se reajustó la frecuencia de actividades. Las prácticas se redujeron de 3 frecuencias semanales (lunes, miércoles y viernes) a 2 (lunes y miércoles) y se reorganizaron equipos o dúos de trabajo que alternan (a cada uno le toca en una de las dos frecuencias), de manera que se adecuara a las posibilidades reales de los entrenadores.

También se advirtieron algunas insatisfacciones con relación al horario en que se realizaban las prácticas, tanto por parte de padres (en el cuestionario respectivo), como de los propios niños y niñas (en la dinámica grupal). En tal sentido, expresaron la necesidad de que se realicen en un horario más temprano, de manera que posibilite realizar otras tareas o actividades en el hogar.

No obstante, de acuerdo con regulaciones del Ministerio de Educación, sólo se autoriza la ejecución de este tipo de actividades en la escuela en el espacio extracurricular (después de las 4: 20 pm), lo cual dificultó el cambio de horario.

Aún cuando fue viable realizar, en su mayoría, las actividades previstas, las dificultades organizativas incidieron en la calidad de las mismas, por lo que a este aspecto es preciso, en

¹⁴⁴ Del taller de sostenibilidad efectuado en marzo de 2010.

lo adelante, seguirle prestando especial atención, de manera que no se afecte la sostenibilidad del Proyecto.

- Cumplimiento de objetivos educativos:

Como ya se explicó¹⁴⁵, las acciones de transformación propiciaron cambios en niños y niñas de pre-escolar a tercer grado, que se iniciaron en el Proyecto. Estos se manifestaron, tanto en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral-social y comportamientos saludables, como en la dimensión subjetiva de la calidad de vida.

De manera similar, se favorecieron cambios en escolares que cursaban entre el cuarto y sexto grados, como se constató en opiniones de los propios beneficiarios (en la dinámica grupal) (tabla 4, anexo 6.4.). Ello confirma resultados encontrados en la primera parte de ejecución del Proyecto conducido en niños y niñas de edades similares (Zas et al., 2008).

En respuestas de dichos escolares a la pregunta sobre los aprendizajes que tuvieron, se identificaron: practicar varios deportes (fútbol, beisbol, gimnástica, voleibol y baloncesto) y juegos infantiles tradicionales; tener un mejor comportamiento social, que se expresa en disciplina, respeto, buen trato (no jugar de manos, no decir malas palabras, no discutir), compañerismo, colectivismo y solidaridad; y, en menor medida, comportamientos saludables (ante hábitos nocivos como el tabaquismo y el alcoholismo).

Llama la atención, el hecho de que estos últimos sólo fueron reportados por uno de los grupos de niños/as estudiados (los que en el momento de la evaluación inicial se encontraban cursando el quinto grado y en la final, el sexto grado). Ello pudiera deberse al hecho de que dicho grupo ya había sido beneficiado con la implementación del Proyecto en su primera etapa, en la cual las acciones educativas relativas a estos contenidos se realizaron de manera más sistemática.

Como se evidenció en opiniones de padres (de niños/as de diferentes grados y aulas de la escuela), entre los principales beneficios del Programa se encontraron cambios comportamentales de naturaleza social en sus hijos. Percibieron, fundamentalmente, mejor comunicación, trato y sociabilidad; así como mayor sentido de colectivo, de trabajo en equipo y de responsabilidad (anexo 6.2.).

Al comparar los resultados de los dos momentos evaluativos de la aplicación del cuestionario para maestros, se pudieron constatar también cambios en comportamientos de orden social

¹⁴⁵ En el acápite referido a los cambios identificados en los niños y niñas participantes en el proyecto.

y moral. De acuerdo con la percepción de ellos, se incrementó el sentido de colectivismo (expresado a través de la *solidaridad*, el *trabajo en equipo* y el *saber ganar y perder*) y la honestidad. Algunas manifestaciones de violencia -aunque no se considera que se expresen en gran magnitud- mostraron tendencias de disminución (fundamentalmente aquellas relativas a: *decir malas palabras*; *tirar tacos, piedras*; *fajarse y discutir*). Se atenuaron indisciplinas escolares (como el *empleo incorrecto del uniforme* y el *faltarle el respeto al maestro*) y se acrecentó el sentido de responsabilidad y cuidado de los bienes colectivos y del entorno (expresado en términos de: *cuidar los medios de la escuela* y *no tirar basuras en el piso o en la calle*). No obstante, continúan expresándose, aunque de manera infrecuente, comportamientos inadecuados expresados en forma de *burlas*. (Anexo 6.5.)

Se alcanzaron también resultados no esperados. De acuerdo con la percepción de padres, se logró mayor interés por actividades escolares, mejor rendimiento y rescate de juegos tradicionales (anexo 6.2.).

De manera que, puede afirmarse que el programa educativo, en lo fundamental, cumplió sus objetivos (así como expectativas de padres como beneficiarios indirectos). Fue viable su extensión en los escolares de pre-escolar a tercero y continuaron las acciones ya implementadas (en la primera etapa del Proyecto), lo cual es un indicador de la sostenibilidad del mismo. Aunque es de señalar que, con relación al tema de los hábitos nocivos, las acciones fueron menos constantes y, por tanto, tuvieron un menor impacto en el comportamiento de niños y niñas, a diferencia de los resultados obtenidos en la primera etapa de ejecución.

- Adecuación de actividades deportivas a características de grupos etarios:

Como se explicó en la SEGUNDA PARTE de este resultado, el programa educativo se diseñó de manera que se adecuaran las prácticas deportivas, organizando horarios, grupos y tipo de actividad según edad y preferencias de niños y niñas.

Para examinar en qué medida esto fue logrado o viable, se tomaron en cuenta: observaciones realizadas, relatorías de talleres y criterios de niños/as y padres.

Una de las preocupaciones, expresadas por maestros¹⁴⁶ -al comienzo de esta etapa de implementación del Programa- fue precisamente con relación a la insuficiente atención de las preferencias de los niños/as más pequeños cuando participaban junto con otros más

¹⁴⁶ En el taller con técnicas psicodramáticas de marzo de 2009.

grandes (Ej.: ... *solo los ponen a tirar pelotas*). Esto dio lugar a que esta fuera una de las cuestiones atendidas y examinadas durante el monitoreo.

De acuerdo con observaciones, las actividades con niños/as pequeños (5-6 años)¹⁴⁷ y de *iniciación deportiva* o *masividad* (entre 6 y 7 años)¹⁴⁸, se efectuaron en los horarios programados (sesión de la mañana y en la tarde, después de las 4:20; respectivamente), a través de juegos pre-deportivos infantiles y tradicionales, como se muestra en la siguiente fotografía.



Fig. 9. Actividad con niños/as pequeños en la escuela.

Con los grupos de niños y niñas que se insertaron en distintos deportes colectivos (de 8 a 12 años), se realizaron, además de actividades deportivas propiamente, juegos infantiles y tradicionales. Ello se advierte en contenidos que emergieron en la dinámica grupal (en la “Historieta de una foto”). En los 3 referentes temporales de la breve historia (pasado, presente y futuro) se hace alusión a diferentes deportes (...*gimnástica, aerobio, béisbol, voleibol, fútbol*) y juegos (Ej.: ...*jugamos a un juego más cómico que se llamaba derecha-izquierda, al dado, a la cojita...a los palos...; ...al burrito veintiuno...*) (tabla 1, anexo 6.4.).

El tipo de actividad llevada a cabo, no sólo estuvo acorde con características desde el punto de vista psicofisiológico, que crean condiciones propicias para las prácticas deportivas o pre-deportivas. Como se comentó en el acápite 3.2, una de las motivaciones fundamentales en escolares es la recreación, como espacio de satisfacción de necesidades de juego, esparcimiento. De ahí que es importante que se realicen juegos y deportes que sean de su agrado, que adquieran un sentido psicológico para ellos/ellas, de manera que se posibilite una correspondencia entre sus necesidades y el objeto de satisfacción. Ello favorece que se

¹⁴⁷ En actividad realizada con preescolares, durante el “Tercer seminario deporte para el desarrollo: práctica, evaluación y supervisión”, en febrero de 2009-, se observó que se inicia la clase con actividades de calentamiento que incluyen juegos libres individuales. Continúa con juegos colectivos que contemplan el componente afectivo, ya que se trabaja con los sentimientos hacia la familia. Al concluir el encuentro, los niños/as recogen el área que rodea el terreno donde se llevó a cabo la actividad (...) de manera que se incorpora el tema de la protección del medio ambiente.

¹⁴⁸ Ver en anexos (4.1 y 4.2) ejemplos de observaciones durante actividades con niños/as de iniciación deportiva.

asimilen los mensajes educativos, que se transmiten a través de los mismos, y se incorporen las enseñanzas a sus comportamientos.

En tal sentido, se constató (a través de la dinámica grupal, en respuesta a: “Lo que más me hace feliz o gusta del proyecto...”) (como se muestra en la tabla 3, anexo 6.4) que, en los escolares de cuarto a sexto grado, deportes como: el béisbol, el fútbol, el voleibol, y la tabla gimnástica; y juegos infantiles tradicionales incorporados, son fuentes de satisfacción (aunque algunos niños/as manifiestan desagrado por determinados deportes, según se aprecia en la tabla 2 del mismo anexo).

No obstante, padres advirtieron que no se ha logrado estimular lo suficiente la participación de niños y niñas (ver anexo 6.2.).

Se demostró la viabilidad del Programa en escolares desde el pre-escolar al sexto grado, adecuándose las actividades deportivas a características de grupos etarios

- Participación de niños y niñas en actividades deportivas realizadas en la escuela:

Uno de los momentos que se reconoció como importante para el desarrollo del Programa, de acuerdo con la percepción de entrenadores¹⁴⁹, fue la inclusión de niños y niñas de pre-escolar a tercero de la escuela a las actividades del Proyecto.

En relación con ello, entre los contenidos que emergieron en la “Historia de una foto” elaborada (como parte de la dinámica grupal) por niños y niñas¹⁵⁰, se encuentra la integración al mismo de escolares de diferentes grados. Ello se ilustra en frases como: *...compartimos con los demás grupos de primero a sexto grado, Habían niños y niñas que ahora están en otros grados y Entraron nuevos niños y niñas... y asistieron al proyecto.*

No obstante, padres opinaron que aún no se ha logrado que se involucren “todos” los niños y niñas de la escuela, aunque reconocieron que se ha propiciado la integración de los mismos (anexo 6.2.). Entre las causas por las cuales sus hijos no participaron refieren: problemas de

¹⁴⁹ Reflejada en el taller con técnicas psicodramáticas realizado (el 17 de junio de 2009) con el objetivo de evaluar la marcha del proyecto en el curso 2008-2009, explorar iniciativas para el próximo curso y visualizar contenidos a trabajar en la capacitación de los entrenadores (efectuado el 17 de junio de 2009).

¹⁵⁰ Que al momento de la evaluación inicial se encontraban cursando el cuarto grado y que se iniciaban en el proyecto.

salud, ser muy pequeño, no tener calzado apropiado para realizar actividades deportivas, no gustarle el deporte¹⁵¹ o porque se volvieron monótonas las actividades.

Con relación a este último aspecto, niños y niñas (en respuesta a la pregunta sobre qué harían para mejorar el Proyecto) señalaron¹⁵² la necesidad de incorporar iniciativas propias (expresada en términos de: *Consultar juegos nuevos con la maestra, Hacer nuevas tablas, Inventar nuevos juegos, Aportar ideas, demostraciones de juegos, Lograr que los niños sean más creativos*), así como *convencer a los niños que no les gusta el proyecto* para que participen.

Se hace necesario entonces, continuar trabajando para garantizar una mayor diversidad y sistematicidad en las actividades, favorecer espacios para iniciativas de los propios niños/as, así como mayor integración de padres. Ello deberá propiciar un mayor interés y motivación para participar, por parte de los beneficiarios directos.

La participación de niños y niñas en las actividades del Proyecto ha sido viable, aunque para garantizar su sostenibilidad se advierte la necesidad de garantizar una mayor participación de estos.

- **Realización de actividades deportivas con fines educativos con niños y niñas en la comunidad.**

- Cumplimiento de cronograma de actividades:

A partir de los talleres realizados con los promotores y el grupo gestor se acordó, que las prácticas deportivas se realizarían teniendo en cuenta las fechas históricas (ver anexo 3.7). También se propusieron los fines de semana, sin tener en cuenta las fechas conmemorativas. Las mismas se concentraron en el verano, producto de que la escuela realiza sus prácticas entre semana y parte del grupo de entrenadores, que asistía a la escuela, también apoyaba a la comunidad.

De acuerdo con observaciones del equipo de investigación, en los tres años se realizaron 14 actividades comunitarias, suspendiéndose, en el 2009, dos actividades producto de la no presencia de los promotores y de los niños/as en las actividades. Estas actividades no

¹⁵¹ Este argumento también emergió en la representación del rol de niños/as, durante el taller con técnicas psicodramáticas (antes mencionado), expresado en términos de desear asistir a otras actividades de preferencia o estar en la casa.

¹⁵² Además de comprometerse a “asistir”, “usar la ropa del proyecto” y “no fajarse”.

habían sido lo suficientemente divulgadas, lo cual fue analizado, buscándose otras alternativas promocionales más directas con las familias.

A partir del 2010, se cumplió el cronograma de actividades, se mostró flexibilidad ante las dificultades de los promotores de asistir, cambiándose, en ocasiones, los días, realizándose las actividades esperadas.

- Participación de niños y niñas:

Durante los tres años niños y niñas de ambas circunscripciones, participaron en las prácticas deportivas comunitarias de diversos modos:



1. Organizando el área deportiva.
2. Jugando libremente con los implementos deportivos.
3. Evaluando las actividades realizadas de manera que proponían juegos y actividades preferidas.
4. Realizando los juegos creados por los promotores (ver fig.10).

Fig. 10. Actividad de promotores con niños y niñas en la comunidad.

El proceso de participación infantil, teniendo en cuenta a Cruz (2011), se expresó dentro del espacio comunitario a través de la toma de decisiones e implementación de juegos dentro de las actividades, evaluándolas en cada encuentro a través de sugerencias, gustos y preferencias. Se atendieron a sus necesidades, por lo que existió una interinfluencia entre los niños/as y los adultos involucrados.

Pudo haberse intencionado la participación hacia otros niveles, como por ejemplo: la creación de juegos propios practicados de manera colectiva, así como implicarlos en la organización de las actividades, desde la convocatoria hasta la participación en las decisiones del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.

3.3.2.2. Realización de talleres de capacitación con entrenadores y promotores.

- **Realización de talleres de capacitación con entrenadores (y profesores de la escuela vinculados directamente a las actividades del Programa).**

- Cumplimiento y adecuación del cronograma de actividades:

Como se explicó en el acápite sobre las estrategias del Programa, al inicio de la segunda etapa de implementación (junio, 2009), se llevó a cabo un taller que tuvo como propósito, entre otros, identificar necesidades de formación. A partir de ello, y en la medida que se fueron detectando problemáticas o dificultades en la implementación de las acciones educativas, se diseñaron y realizaron las acciones de capacitación.

Todas las que estaban previstas fueron efectuadas, según el cronograma, y evaluadas por sus participantes como satisfactorias. Se ejecutaron un total de 7 talleres, 15 sesiones. Además participaron -como se explicó en la SEGUNDA PARTE- en talleres integrados con otros actores (Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y Grupo de Promotores Deportivos).

No obstante, teniendo en cuenta que la formación es un proceso continuo en la cual emergen nuevas necesidades y que se pueden ir incorporando otros entrenadores y profesores al Proyecto, las estrategias de sostenibilidad elaboradas¹⁵³ (con relación al programa educativo) fueron: diseñar un programa para capacitar -los propios entrenadores formados- a las nuevas incorporaciones y gestionar nuevos cursos en función de las necesidades que se identifiquen, así como elaborar materiales educativos del Proyecto¹⁵⁴.

Se hizo viable la realización de los talleres de capacitación. Con ello se garantizó avanzar en la formación necesaria para hacer sostenible las acciones educativas, al tiempo que se identificaron estrategias para su continuidad.

- **Realización de talleres de capacitación con promotores/as y Grupo Gestor Comunitario del Proyecto:**

- Cumplimiento y adecuación del cronograma de actividades:

En el año 2009 se ejecutaron 3 talleres donde participaron el grupo gestor y los promotores de la comunidad. Los mismos tuvieron como propósito capacitar a los actores sociales en temas básicos (organizativos, comunicativos y educativos) para llevar adelante el Programa.

¹⁵³ En el taller sobre sostenibilidad realizado los días 25, 26 y 27 de marzo de 2010.

¹⁵⁴ En Suplementos puede verse el Manual de Técnicas de Juegos III elaborado.

Con el Grupo de Promotores se realizaron otros 3 talleres de capacitación -en este mismo año- en el período del verano, con el objetivo de realizar una preparación en función de las prácticas deportivas.

En el año 2010 se efectuó un taller, de tres sesiones, con estos dos grupos para continuar la capacitación en función de la ejecución del Programa. Con el Grupo de Promotores se acometieron otros dos talleres para complementar la formación, antes de comenzar las actividades de la comunidad.



Fig.11 Actividad de capacitación con promotores, grupo gestor y entrenadores

En el 2011 se realizaron 5 talleres en conjunto con los actores sociales.

En total se llevaron a cabo 14 talleres, cumpliéndose el cronograma elaborado.

Los talleres fueron efectuados según las demandas de los propios actores sociales, tratándose temas que emergieron de las propias dinámicas del proceso. Se logró la presencia de los grupos participantes, fortaleciéndose los conocimientos construidos entre todos. Esto produjo una integración entre los miembros que incidió en la sostenibilidad del Proyecto, a través del fortalecimiento de la identidad grupal.

- Asistencia a talleres de formación por parte de los promotores:

Durante el primer año de trabajo (2009), la asistencia a las actividades de capacitación de los promotores no fue estable. Se tuvo que repetir un taller, para lograr que participara la mayoría.

A partir del 2010, hubo una mayor organización en las actividades de formación. Se acordaron días fijos para realizar el trabajo, lo cual permitió estabilizar la asistencia. Se dio solamente un caso de una de las participantes que no concurrió más a los encuentros, la cual no culminó su proceso de formación.

La mejoría en la asistencia de los promotores a los talleres de formación, estuvo relacionada con el mayor grado de participación que ellos fueron teniendo en su proceso de capacitación

(como se expondrá en el epígrafe 3.3.3.2), lo cual fue generando nuevos compromisos y responsabilidades en este grupo.

- Formación de promotores/as deportivos comunitarios:

Durante el proceso de puesta en marcha del Programa se capacitaron 7 promotores, de 8 que comenzaron la formación. Ello expresa el compromiso de la mayoría de las personas involucradas en finalizar su preparación en el rol de promotores.

3.3.3. EMPLEO DE APRENDIZAJES DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

3.3.3.1. Empleo de aprendizajes del programa de formación, por parte de los entrenadores deportivos.

La figura del entrenador jugó un papel fundamental en la consecución de los objetivos educativos que se planteó el Programa. De ahí que, su formación y la evaluación de su desempeño, en su rol de facilitador del proceso de enseñanza, resulte sumamente importante.

En correspondencia con ello, la preparación de encuentros (o plan de clases), el tener en cuenta los objetivos del Proyecto en las actividades deportivas, la identificación de necesidades de los participantes, el propiciar la aportación de iniciativas de los escolares y la capacitación de promotores, fueron las principales cuestiones examinadas en talleres de formación y reuniones, durante esta etapa de ejecución del Programa.

- **Preparación de los encuentros.**

La insuficiente preparación de los encuentros deportivos fue una de las cuestiones señaladas en el “Tercer seminario deporte para el desarrollo: práctica, evaluación y supervisión”, efectuado febrero de 2009¹⁵⁵.

Sin embargo, aunque se avanzó con relación a este criterio de medida, un año después, los propios entrenadores identificaron, entre las dificultades en la ejecución de esta etapa¹⁵⁶: *La*

¹⁵⁵ Realizado por: Christoph Schawager, especialista de la Academia Suiza para el Desarrollo (Swiss Academy for Development, [SAD]),

¹⁵⁶ Ver en el anexo 5.1, análisis de taller de sostenibilidad, efectuado los días 25, 26 y 27 de marzo de 2010, con el objetivo de elaborar estrategias para garantizar el cierre del acompañamiento y la sostenibilidad del proyecto en la escuela. En el primer día de sesión (con el propósito de identificar: logros dificultades, expectativas y potencialidades) se asignó como tarea responder a las siguientes interrogantes: ¿Que representa el proyecto deporte en el barrio?, ¿Qué 3 cosas le quitaría al proyecto?, ¿Que 3 cosas le pondría al proyecto?, ¿Que 3 cosas no le quitaría al proyecto? y ¿Qué no

improvisación en los encuentros y actividades... y Que se realice el trabajo con los niños como algo esquemático (...), de manera que pierda su sentido como espacio recreativo.

Como resultado, elaboraron estrategias y trazaron un plan de acción¹⁵⁷ que diera respuesta a tales problemáticas. Entre estos:

- Realizar reuniones mensuales con entrenadores para la preparación metodológica de los encuentros deportivos: Elaboración de un sistema de clases (que incluya: técnicas participativas, juegos tradicionales, juegos del Proyecto, formación de valores, hábitos saludables, etc.), dosificando las actividades, de acuerdo a las diferencias individuales.
- Organizar espacios con niños y niñas para conocer sus expectativas, sus necesidades y sus inquietudes: realización de encuentros “Conversando con alegría”.
- Hacer intercambios sistemáticos con maestros y familiares con respecto a la labor educativa: realización de visitas a las aulas y hogares de los alumnos.

En la evaluación del plan de acción¹⁵⁸, los entrenadores analizaron que se había dado cumplimiento a la elaboración del plan de clases (las técnicas de participación y formación de valores se efectuaron al inicio y al finalizar la actividad) y a la realización de las reuniones. Se señaló, no obstante, que se deben hacer visitas a las aulas y hogares con más sistematicidad.

- **Implementación de los objetivos educativos del Proyecto en las actividades deportivas.**

- **Contenidos educativos que propician.**

En observaciones realizadas se constató cómo entrenadores incorporaron, en las actividades, contenidos educativos relativos a comportamientos positivos de orden moral y social y hábitos nocivos, de acuerdo con los objetivos educativos del Proyecto¹⁵⁹. Como se

hemos hecho para evitar que existan esas cosas que desearíamos quitarle al proyecto? Los participantes se distribuyeron en 4 subgrupos según: pertenencia o no a la escuela, edad, tiempo en el proyecto, género y afinidades.

¹⁵⁷ Las estrategias fueron elaboradas en el taller de sostenibilidad el 27 de marzo de 2010. El plan de acción se confeccionó en el taller celebrado en abril de 2010.

¹⁵⁸ Realizada en el taller celebrado en diciembre de 2010 (ver anexo 3.3.).

¹⁵⁹ Aunque se reportan algunas vivencias displacenteras, asociadas a comportamientos socialmente inadecuados en actividades del proyecto (en respuesta a: “Lo que menos me gusta del proyecto...”), expresadas en términos de burlas y peleas (tabla 2 anexo 6.4), estas sólo se encontraron en escolares que en la evaluación inicial se encontraban cursando el cuarto grado y, por tanto, se iniciaban en el proyecto.

ilustra en los ejemplos que se anexan (4.1. y 4.2)¹⁶⁰, se trabajaron temas como: los valores sociales y morales, la cooperación, el cuidado del medio ambiente, el correcto uso de la ropa para la práctica deportiva, el cuidado de los implementos deportivos, entre otros.

De manera similar a lo acontecido en la primera parte de implementación del Programa (Zas et al., 2008), los contenidos educativos se trabajaron a través de lemas, charlas, juegos didácticos, participativos y de la propia dinámica de los juegos deportivos. En esta ocasión se incorporaron nuevos juegos, como resultado del “Tercer seminario deporte para el desarrollo: práctica, evaluación y supervisión”, que dieron lugar a la conformación del Manual de Técnicas de Juegos III (ver Suplementos). Es de resaltar que se apreció una mayor integración de dichos contenidos en la propia dinámica de las actividades que se realizaron.

- **Habilidades desarrolladas para el manejo de manifestaciones de violencia.**

En taller con técnicas psicodramáticas realizado¹⁶¹, durante el “*sharing*”, maestros de la escuela expresaron preocupación por la presencia de manifestaciones de violencia (*juego de manos, malas palabras, nombretes*), con mayor incidencia de las expresiones de tipo verbal, en el período evaluado (curso 2008-2009).

Al mismo tiempo, a través de la escenificación de roles, emergieron contenidos relativos al manejo inadecuado, por parte de entrenadores, de indisciplinas de niños/as (lo que se ilustra en expresiones como, por ejemplo: “...*los jala para el terreno*”, “... *les dice cállate*”, etc.).

Estos resultados, junto con el seguimiento al tema de la efectividad de las intervenciones o mediaciones de los entrenadores ante situaciones de violencia, conllevaron a la realización de sesiones de psicodrama sobre la temática, como ya se explicó en la SEGUNDA PARTE en lo relativo al programa educativo.

Los talleres resultaron efectivos -según se constata en la Tesis para optar por el título de Máster en Psicodrama y Procesos Grupales, de García (2010)-. Los entrenadores participantes se apropiaron de recursos psicopedagógicos para la adecuada identificación y el manejo efectivo de manifestaciones de tal naturaleza.

¹⁶⁰ Además, en actividad realizada con preescolares, durante el “Tercer seminario deporte para el desarrollo: práctica, evaluación y supervisión”, se observó que el entrenador trabajó el tema de los valores familiares (sentimientos hacia ellos) y el del cuidado del medio ambiente (al concluir el encuentro, los niños/as recogen el área que rodea el terreno donde se llevó a cabo la actividad).

¹⁶¹ Este taller se efectuó en marzo, con el propósito de evaluar la implementación del Programa durante el curso escolar.

En observaciones realizadas (ver ejemplos en anexos 4.1. y 4.2.), se apreció cómo los entrenadores se mantienen atentos a la dinámica grupal, interviniendo, en general, de manera efectiva en situaciones inadecuadas que se generan entre niños/as.

No obstante, algunos niños/as expresaron insatisfacción con relación a actitudes de sus entrenadores, en términos de regaños, castigos o expresiones de violencia verbal (tabla 2., anexo 6.4.) (Ej.: *"...que el profesor nos castiga"*, *"...el profesor... me quería botar de..."*, *"... que me regañen y me griten"*). Aunque es de señalar que tales vivencias sólo fueron reportadas por escolares cursantes de sexto grado, etapa en la que, como peculiaridad del desarrollo, comienzan a asumir posturas críticas ante la figura del adulto, en particular el maestro/a.

Ello es evidencia de que el proceso de formación de facilitadores es complejo y de que en el mismo, como es de esperar, no todos alcanzan igual nivel de desarrollo. A esto se añade la incidencia de patrones de comportamiento social enraizados en nuestra cultura, que legitiman actitudes como las referidas y que, por tanto, hacen más compleja su modificación.

- **Identificación de necesidades e intereses y creación de espacios de participación en niños y niñas.**

Con respecto a la identificación de necesidades e intereses de niños/as y la creación de espacios, de oportunidades de participación activa, de contribución con sus iniciativas, también el Grupo de Entrenadores avanzó.

En taller realizado con técnicas psicodramáticas¹⁶², los entrenadores identificaron (como una fortaleza del grupo) el reconocimiento de la necesidad de partir de las inquietudes y preferencias de los propios niños/as (Ej.: *"...hay que lograr que hagan lo que ellos deseen para que estén más motivados"*, *"... preparar y motivar a los niños cuando se hagan competencias"*). Aspecto este que fue particularmente trabajado en el "Tercer seminario deporte para el desarrollo: práctica, evaluación y supervisión".

Como se apreció en observaciones realizadas a finales del 2009 (ver ejemplos en anexos 4.1. y 4.2.), los entrenadores lograron diseñar las actividades, posibilitando que los niños/as intervengan, o la conformaron de conjunto (se brinda la posibilidad de que aporten ideas sobre cómo realizarla). De acuerdo con orientaciones metodológicas -emanadas del

¹⁶² Este taller se efectuó en junio de 2009, con el propósito de evaluar la implementación del Programa durante el curso escolar y necesidades de capacitación de los entrenadores.

seminario- en los encuentros se propician también espacio para juegos libres. Aunque (como se expuso en el epígrafe 3.3.2.1) la participación de niños y niñas, es uno de los aspectos en los que hay que continuar mejorando.

- **Capacitación de promotores**

Otro eje importante de análisis del desempeño de los entrenadores, que ilustra la asimilación de aprendizajes emanados del programa educativo, es el papel jugado en la capacitación de los promotores. Merece la pena destacar cómo fueron transitando del papel de facilitadores del proceso de enseñanza en niños y niñas, al rol de facilitadores de la formación de dichos promotores.

En la primera etapa de implementación del Programa (2006-2008), el equipo de investigación se desempeñó como facilitador del proceso de formación para los diferentes actores participantes, diseñando, evaluando, coordinando y/o ejecutando estrategias y acciones. Sin embargo, en esta segunda etapa, el Grupo de Entrenadores pasó a cumplir el papel de facilitador en la capacitación de los promotores comunitarios y los investigadores a cumplir un rol de acompañamiento fundamentalmente.

En resumen, aun cuando existieron problemas y desafíos, los entrenadores fueron capaces de identificarlos y trazar estrategias y acciones para su enfrentamiento. Ello puede ser interpretado como expresión del desarrollo de una conciencia de actor social, no sólo crítica, sino también autocrítica, con una apertura al aprendizaje de la experiencia y una disposición al propio cambio, como resultado del proceso de formación por el que han transitado, lo que se demuestra en el empleo de aprendizajes, tanto en la ejecución de las prácticas deportivas grupales escolares, como en la formación de promotores deportivos comunitarios.

De manera que, como expresión de la potenciación de recursos y capacidades de actores involucrados en las experiencias de transformación comunitaria, no solo se fomentaron cambios en niños, sino también en los entrenadores.

3.3.3.2. Empleo de aprendizajes del programa de formación por parte de los promotores deportivos comunitarios.

La figura del promotor jugó un papel esencial en la consecución de los objetivos educativos que se plantea el programa de transformación en la comunidad. De ahí que la evaluación de su desempeño en el modo en que fueron asumiendo sus funciones, resultó muy importante para conocer los alcances del desarrollo obtenido por este grupo.

Durante el proceso de formación, aprender a participar, a asumir el rol de promotor e implementar los objetivos educativos en la realización de las prácticas deportivas grupales comunitarias, se convirtieron en los aspectos más importantes trabajados en los talleres.

- **Participación en el proceso de formación.**

La participación de los promotores en el diseño de su propio programa de formación fue una de las principales vías a través de las cuales se fomentaron sus capacidades para la participación. Este atravesó tres momentos fundamentales.

En un primer momento (a principio del año 2009) los promotores recibieron la capacitación que el Grupo de Investigación y el G.C.P.E. prepararon. La misma se llevó a cabo siguiendo los principios metodológicos de la estrategia educativa diseñada en la primera parte de ejecución del Programa (Zas et al., 2008), tomando como punto de partida necesidades de formación de los participantes.

La utilización de diversas técnicas de Educación Popular, permitió que los promotores partieran de sus vivencias para construir y generalizar el conocimiento que tenían de su comunidad y de sus niños/as, contenido indispensable para la formación en el rol de promotores. Se tuvieron en cuenta las decisiones y prioridades del grupo para ir desarrollando las habilidades básicas de las cuales ellos debían partir para emprender la primera tarea inmediata que tenían, consistente en iniciar las prácticas deportivas grupales en el entorno comunitario.

En un segundo momento (a mediados del año 2010) el grupo de entrenadores, que trabajaba en la comunidad, se responsabilizó en realizar la capacitación, y los investigadores pasaron a ser invitados a participar en los talleres, realizando acciones previas de supervisión con los coordinadores de cada actividad. La ubicación del Grupo de Investigación, en una posición de supervisores, permitió visualizar las potencialidades que tenían los promotores en la construcción de su propio programa de formación.

En un tercer momento (año 2011), el Grupo de Investigación facilitó un taller dirigido a realizar la construcción -entre los tres Grupos- del programa de capacitación para los promotores. Estos últimos identificaron sus debilidades y solicitaron talleres específicos por temas, escogiendo qué tipo de actividades realizar para cada contenido, fechas de realización de los talleres y qué personas podrían coordinar cada una de las actividades junto a los entrenadores. En esta actividad de integración, los promotores pasaron a

convertirse en principales protagonistas y construyeron su propio programa, siendo esto expresión de un mayor nivel de participación.

- **Cumplimiento del rol de facilitadores de las prácticas deportivas grupales comunitarias.**

Los promotores, en el desarrollo de las prácticas deportivas grupales comunitarias, fueron conformando diversos roles, atendiendo a sus características individuales y a su nivel de participación en la construcción del programa de capacitación. El desempeño del rol se expresó en el modo en que organizaron sus actividades en las áreas de trabajo¹⁶³ de las cuales se empoderaron.

Se identificaron cuatro tipos de roles asumidos por los promotores, a partir de los cuales fueron desplegando su trabajo en el Proyecto. Estos fueron:

- Rol de coordinador.
- Rol de proveedor.
- Rol identitario.
- Rol de acompañamiento.

De acuerdo con observaciones del equipo de investigación, los promotores del Área 1 asumieron un rol coordinador. Desde las primeras actividades mostraron habilidades para coordinar y organizar con más independencia, demostrando seguridad e interés por todas las acciones que se generaban antes, durante y después de cada encuentro¹⁶⁴, empoderándose del espacio con un alto nivel de compromiso y responsabilidad (anexo 4.4).

La promotora del Área 2, asumió todas las tareas organizativas y de aseguramiento, no ocurrió así con las acciones deportivas-educativas. Estas fueron realizadas por otros promotores y entrenadores dentro de su área. De manera que jugó, lo que se ha denominado, un rol de proveedor. Desde lo maternal, realizó tareas como: repartir alimentos a los niños/as, cuidarlos, protegerlos y convocarlos a jugar, concibiendo el Proyecto como un espacio donde “... *los niños podían estar felices, porque en los hogares no lo eran*” (anexos 4.6 y 4.7).

¹⁶³ Las áreas de trabajo de las circunscripciones en las que se distribuyeron los promotores, ya fueron señaladas en el acápite correspondiente a la estructura organizativa de este grupo.

¹⁶⁴ Estas acciones se correspondían con la preparación de las áreas de juego, la coordinación de las prácticas deportivas y la evaluación final junto al entrenador-tutor del equipo de trabajo.

Las promotoras del Área 3, asumieron un rol identitario, ya que se visualizaron como parte del grupo, pero no cumplieron las funciones del promotor dentro de las actividades comunitarias que debieron dirigir para los niños y las niñas. En esta área las actividades deportivas fueron coordinadas por entrenadores, mientras las promotoras apoyaban al grupo gestor en la organización de las mismas.

En el año 2010 se incorporaron otras dos promotoras que apoyaron el trabajo en las tres áreas y participaron, desde el rol de acompañamiento, jugando con los niños/as en las actividades y apoyando en el aseguramiento y organización de las actividades (anexo 4.6).

No todos los roles identificados fueron funcionales para el cumplimiento de la tarea esencial de los promotores que era la de realizar las prácticas deportivas grupales. El rol identitario impidió que ambas promotoras desplegaran su trabajo al frente de los grupos de niños/as, lo cual trajo como resultado que no implementaran el Programa, lo cual fue asumido por otros promotores o por los entrenadores.

El resto de los roles asumidos resultaron ser funcionales, ya que permitieron que se ejecutaran un conjunto de acciones que garantizaron que las prácticas deportivas grupales comunitarias se realizaran. En sentido general, los promotores pudieron propiciar un espacio educativo-deportivo utilizando sus propios recursos personales para desempeñarse en el rol de promotor.

De acuerdo con esta experiencia, el aprendizaje de un rol de facilitador como promotor, implica necesariamente un mayor tiempo de formación y entrenamiento, que no fue posible. No se logró formar a ningún promotor que cumpliera con dicho rol.

Seguirá siendo entonces una aspiración a lograr, pues sería un promotor más eficiente, que promovería un mayor nivel de participación e independencia en los niños/as durante las prácticas deportivas, realizando acciones educativas y creativas de mayor calidad.

- **Implementación de los objetivos educativos del Proyecto en las actividades deportivas comunitarias**

- **Contenidos educativos que propician.**

En observaciones realizadas se pudo constatar cómo los promotores incorporaron en las actividades contenidos educativos relativos a comportamientos positivos de orden moral y social y hábitos nocivos, de acuerdo con los objetivos educativos del Proyecto. Como se ilustra en los ejemplos que se anexan, se trabajan temas como: los valores sociales y

morales, la cooperación, el cuidado del medio ambiente, el cuidado de los implementos deportivos, entre otros (ver anexos 4.4, 4.5 y 4.6).

Los contenidos educativos se trabajaron a través de lemas, charlas, juegos didácticos, participativos y tradicionales.

Los promotores deportivos lograron diferentes niveles de desarrollo en la manera de trabajar los contenidos educativos. Estos fueron transmitidos según el tipo de rol que conformaron, como mencionamos anteriormente.

Se pudieron identificar cuatro niveles:

Nivel 1: Transmiten vivencias y modos de relacionarse con los niños/as durante la actividad, a través de la realización de tareas de aseguramiento y organización, que modelan una manera de relacionarse coherentes con el Programa (cooperación, ayuda, orden).

Nivel 2: Realizan charlas educativas durante la actividad¹⁶⁵.

Nivel 3: Utilizan las situaciones dadas en las prácticas educativas para reflexionar con los niños/as contenidos educativos relativos a los comportamientos morales y los hábitos nocivos.

Nivel 4: Logran una articulación entre los contenidos de orden vivencial, educativo y organizativo que le permiten al promotor el cumplimiento de todos los objetivos educativos de la actividad.

Los promotores de las Áreas 2 y 3, así como las dos promotoras que se incorporaron en el año 2010, alcanzaron el nivel de desarrollo 1. Ellos reconocieron sus limitaciones cuando plantearon en uno de los talleres de formación: *“Los promotores (sobre todo, los jóvenes) tenemos algo de teoría, pero nos falta mucha práctica y experiencia. El problema está en la parte práctica”*.

Los promotores del Área 1 lograron alcanzar todos los niveles de desarrollo en cuanto al trabajo de los contenidos educativos, realizando un trabajo más eficiente en la aplicación del Programa (anexo 4.4.).

¹⁶⁵ Realizaron charlas sobre: el cuidado del medio ambiente para articularlo con los comportamientos sociales, la violencia, el alcoholismo y el cigarro.

- **Habilidades incorporadas en el desempeño del rol de promotor.**

Las habilidades que fueron incorporando los promotores en su desempeño, se constataron en las observaciones realizadas durante el transcurso de las actividades que se efectuaron durante los tres años de trabajo del Proyecto. Estas fueron:

- Utilizar los juegos tradicionales, de forma creativa, como alternativa al no conocimiento que tenían de las técnicas deportivas¹⁶⁶.
- Atender en un mismo momento a todos los niños y niñas dándoles alternativas para construir¹⁶⁷, promoviendo una alta participación¹⁶⁸.
- Reconocer y ejercer su papel de modelos comportamentales mediante el juego compartido con los diferentes grupos¹⁶⁹.
- Retomar en los cierres las situaciones críticas que se dan durante la actividad para reforzar el mensaje educativo¹⁷⁰.
- Integrar en las actividades y juegos a los adultos y los niños/as.

El nivel de participación que tuvieron los promotores en su proceso de capacitación, tuvo una alta incidencia en la efectividad que tuvo este programa educativo, lo cual se expresó en los diversos modos en que cada uno de ellos fueron construyendo su rol, propiciando contenidos educativos y desarrollando habilidades, que permitieron hacer realidad el propósito de extender las acciones del Proyecto a las dos circunscripciones de la comunidad.

La variedad de funciones que cumplieron los promotores propició un equilibrio grupal. Ello permitió compensar diferencias en los modos de asumir el rol y en el nivel de desarrollo individual alcanzado (respecto a la apropiación e implementación de aprendizajes en la realización de las actividades con fines educativos), lo que garantiza la continuidad del Programa.

A modo de cierre puede afirmarse que, entrenadores y promotores fueron capaces de incorporar y aplicar aprendizajes como expresión de su formación práctica-vivencial. Se

¹⁶⁶ En el taller de los promotores 2011 expresan “sentirse realizados porque han sido capaces de incorporar juegos tradicionales, canciones, etc.”.

¹⁶⁷ Promovieron espacios de juegos libres y construyeron juegos en conjunto (anexo 4.4).

¹⁶⁸ Ejemplo: Incorporan a la actividad a todos los niños y las niñas que se acercan al área deportiva, atendiendo a los intereses observados, los grupos etarios, así como las maneras en que les gusta jugar.

¹⁶⁹ Realizan actividades en conjunto con los niños/as, manteniendo la mediación de los conflictos que se producen en los grupos, propiciando la prevalencia de vivencias positivas.

¹⁷⁰ Ejemplo: Realizan evaluaciones de las actividades de forma individual a través del dibujo en la calle, y luego de forma colectiva debaten sobre la importancia del deporte.

apropiaron de conocimientos, recursos, herramientas y habilidades para: organizar; planificar; coordinar; promover la participación; y facilitar, con acciones educativas, cambios en niños y niñas. Ello es evidencia, tanto de la viabilidad de la estrategia educativa del Programa, como de la garantía de la sostenibilidad del mismo.

3.3.4. ARTICULACIÓN ESCUELA-FAMILIA-COMUNIDAD

3.3.4.1. Participación de padres en actividades de la escuela:

La necesidad de una mayor articulación entre padres y el Proyecto no se ha logrado satisfacer lo suficiente, de acuerdo con expectativas de estos (como se muestra en el anexo 6.2.). Ellos desean que haya una mejor comunicación hacia ellos y, a su vez, mayor cooperación de su parte, (a pesar de que algunos padres ven el Proyecto de manera negativa y no propician que sus hijos se incorporen). Dicha cooperación se visualiza en términos de:

- Colaborar, apoyar, en sentido general (Ej.: *“Ayudar en lo que se pueda”, “Colaborar con las actividades”, “Aportar algo que necesiten”*).
- Contribuir a la formación de valores (E.: *“Hacerle el hábito de cumplir y cuidar los materiales entregados”, “Control de la disciplina y atención a puntualidad”, “Hacerles entender la importancia de jugar, ganar y perder”*).
- Estimular la participación (Ej.: *“Apoyar a que sus hijos participen”, “Embullar a los hijos”*).
- Contribuir con iniciativas (Ej.: *“Crear peñas culturales, recreativas o deportivas una vez al mes”, “Contribuir con juegos didácticos”*).
- Participar en actividades, reuniones (Ej.: *“Participar alguna vez en las actividades que realizan”, “Participar en las reuniones con los profesores”, “Participar con los niños los fines de semana”*).
- Garantizar ropa y calzado (Ej.: *“Garantizar los uniformes y tenis los días de las actividades”*).
- Contribuir con los materiales necesarios.
- Señalar deficiencias para contribuir a su mejoramiento.
- Mantenerse informado de las actividades.

De lo anterior se desprende la impostergable necesidad de aprovechar toda esta potencialidad que tienen padres y madres de cooperar en el Proyecto para favorecer una mayor articulación de actores.

3.3.4.2. Participación de padres en la comunidad:

Durante el período los padres participaron en la ejecución del Programa, formando parte de los grupos que hacen funcionar y desarrollar las actividades, lo cual fue fundamental para la ejecución sistemática del mismo.

Esto se pudo constatar en opiniones de padres y madres, expresadas en una encuesta realizada en la escuela (anexo 6.2.). En tal sentido tuvieron expresiones donde reconocieron que se había logrado: *“participación en actividades en el barrio y en la escuela”, “unión entre niños, escuela y pueblo”*.

La participación de los padres en las actividades del barrio, se expresó fundamentalmente en dos niveles:

1. Asumiendo roles de promotores o de miembros del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.
2. A través de la aceptación, acompañamiento y promoción de la participación de niños y niñas en las actividades deportivas comunitarias.

La familia estuvo presente en el desarrollo del Proyecto desde que el Programa se inició, hicieron uso de sus beneficios dejando participar a sus hijos. Los que asumieron el rol de promotores, recibieron capacitación para desarrollar habilidades en el trabajo con los niños/as, siendo capaces de identificar necesidades y planificar las actividades, tomando el control de su propio desarrollo, lo que habla a favor de la viabilidad y sostenibilidad de este criterio de medida.

CONSIDERACIONES FINALES

- De acuerdo con la evaluación de los indicadores de resultado, se produjeron **cambios substanciales en niños y niñas beneficiarios directos del Programa**. Estos tuvieron lugar, tanto en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social, como en los relacionados con el consumo de alcohol, drogas y tabaco. Las acciones psicosociales también propiciaron experiencias placenteras asociadas al disfrute del deporte en su dimensión recreativa y al hecho de vivenciar relaciones interpersonales positivas.
- **El mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas se hizo realidad en lo fundamental**. Ello fue posible en tanto las acciones de transformación estuvieron enfocadas en las dimensiones relevantes para su bienestar. Se favoreció un mejoramiento, no sólo en las relaciones interpersonales y la recreación, sino también en otras dimensiones como la salud y el estudio, ya sea de manera directa o indirecta. Se propiciaron, igualmente, cambios en la dimensión objetiva con la implementación del programa educativo y la creación de la infraestructura para la práctica deportiva.
- Los impactos del Programa, constatados a través de los indicadores de cambio, coincidieron con resultados obtenidos en su primera etapa de ejecución, lo que evidencia la sostenibilidad de las acciones educativas antes implementadas en la escuela. Se añade el hecho de que se demuestra su viabilidad en escolares más pequeños y la posibilidad de su extensión a la comunidad, dando cumplimiento a los objetivos planteados.
- La no culminación del acondicionamiento de áreas deportivas en la escuela y del local de la comunidad, incidió de manera desfavorable en la vivencia de satisfacción de los involucrados en el proceso de cambio, tanto beneficiarios directos, como indirectos, y constituye una debilidad para la sostenibilidad de las acciones del Proyecto. Sin embargo, no pueden menoscabarse **las gestiones realizadas por los actores sociales** para su consecución. Estas **son expresión de la potencialidad que desarrollaron al empoderarse y comprometerse con el mismo**.
- Considerar la comunidad como sistema implicó entender su pertenencia, como unidad social, a una organización mayor y el reconocimiento de diferentes subsistemas al interno de ella. **Ello conllevó a trazar, de manera intencional, estrategias de sostenibilidad**

para la identificación de amenazas y oportunidades en el entorno. Se facilitó la interacción entre actores implicados de diferentes espacios de poder y subsistemas de la misma y se potenciaron alianzas entre organizaciones e instituciones involucradas.

- Los grupos que se fueron conformando en el proceso de transformación (Grupo de Entrenadores, Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y Grupo de Promotores) **lograron un funcionamiento que les permitió llevar a cabo las tareas del Proyecto.** Esto fue producto del fortalecimiento de sus estructuras organizativas, las interacciones grupales y la capacidad de gestión que alcanzaron.
- La construcción de indicadores de desarrollo en esta etapa del Proyecto, permitió monitorear, de manera más efectiva, la implementación del Programa y, en particular, el funcionamiento de los grupos participantes.
- El Grupo de Entrenadores alcanzó facilitar la extensión del Programa al ámbito comunitario, a través de la capacitación de promotores deportivos. Sin embargo, el Grupo de Promotores no consiguió desempeñarse como facilitador del proceso de transformación psicosocial, pues el tiempo de preparación no fue suficiente para la formación de dicho rol.
- El Grupo de Investigación también asumió la necesidad de aprendizaje, a partir de la experiencia. El rol fue cambiando, transitando desde lo tradicional (vertical, paternalista o autoritario) hacia lo participativo (lo cual propicia el desarrollo de habilidades y/o capacidades para la autogestión en “los beneficiarios”), desempeñando, consecuentemente, funciones desde la coordinación a la facilitación e identificando la pertinencia, de la asunción de unas u otras, según las demandas del propio proceso.
- El hecho de que las personas depositen en un proceso psicosocial de transformación sus necesidades, motivaciones, conflictos y angustias, las cuales son diferentes para cada cual, implicó **-como una tarea permanente por parte de la facilitación- la creación de espacios para la reflexión, el intercambio y la visión propia sobre las distintas formas de hacer,** con la intención de llegar a un consenso general de los objetivos, las funciones y tareas del Proyecto.
- **Los distintos actores sociales no sólo ayudaron a otros en el desarrollo de potencialidades, sino que se transformaron asimismo,** como expresión del principio

según el cual la transformación comunitaria no sólo precisa de recursos materiales y personales para llevarse a cabo, sino también del crecimiento de los propios facilitadores o actores.

- El Programa demostró su viabilidad y sostenibilidad. Se garantizó una infraestructura, tanto en la escuela, como en la comunidad, y se formaron diversos grupos, capacitados con toda la posibilidad de ejecutar las prácticas deportivas grupales, en ambos escenarios, y dar cumplimiento a los objetivos educativos. Se demostró, además, que las redes sociales conformadas son capaces de garantizar la realización sistemática de las actividades.
- Los cambios ocurridos en la subjetividad individual y grupal de los diversos actores permiten garantizar la continuidad del Programa, más allá de la presencia y acompañamiento del equipo de investigación. Ellos se expresan en: la tendencia al incremento de experiencias placenteras asociadas a las relaciones interpersonales positivas, a la recreación sana e identificación de comportamientos violentos como fuente de vivencias displacenteras en niños/as; el aprendizaje práctico-vivencial de una experiencia de transformación comunitaria, creativa, potenciadora de valores y cualidades, tanto en niños/as, como en adultos; así como, en la confianza en las posibilidades y potencialidades propias y de los demás.
- Los cambios implicaron propiamente transformación, en tanto, han sido esenciales (de acuerdo con los objetivos trazados) y han perdurado en el tiempo (a lo largo de un proceso que se ha extendido 6 años).
- **Las potencialidades del deporte como facilitador de procesos de transformación psicosocial, quedan evidenciadas en estos resultados. El programa conformado en esta experiencia ha resultado ser efectivo.**

La “memoria del futuro” -al decir de Padura- de nuestro trabajo en La Timba, se encargará de decirnos cuáles fueron nuestros mejores aciertos y nuestros mayores errores en este empeño. Nosotros nos hemos encargado de mostrar en estas páginas cuánto puede hacerse, desde nuestros roles, por ese empeño genuinamente humano de formar nuevas generaciones con acceso a un simple derecho: el bienestar.

RECOMENDACIONES

- Favorecer la formación de valores sociales y el desarrollo de comportamientos saludables en niños y niñas, a través de la implementación del Programa.
- Extender el Programa a otros espacios, comunidades o localidades, a través de la formación de actores multiplicadores de la experiencia.
- Implementar el Programa de manera flexible, adecuando las estrategias y acciones a las necesidades, expectativas, peculiaridades, fortalezas y potencialidades de beneficiarios y actores sociales.
- Tener en cuenta los contextos y los grupos de personas con las que se está trabajando, al implementar acciones de transformación psicosocial, de manera que haya una adecuación entre lo esperado y lo que realmente se puede alcanzar, según las condiciones particulares en tiempo y espacio.
- Propiciar el empoderamiento de los actores sociales participantes de una experiencia de transformación psicosocial, a través del propio manejo y control de sus recursos materiales y financieros.
- Favorecer el trabajo educativo durante el proceso de transformación psicosocial desde las potencialidades de los grupos y no solamente desde las dificultades. Ambos caminos llevan a la creación de nuevos recursos para resolver problemáticas identificadas. La movilización de las potencialidades para crear nuevas formas de enfrentamiento a las disímiles situaciones, es una manera muy sana y legítima.
- Construir, de manera intencional, estrategias y desarrollar acciones encaminadas a garantizar la sostenibilidad de las experiencias de transformación, preparando a los actores sociales para el cierre del acompañamiento o facilitación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apud, A. (s.f.). *Tema 11: participación infantil*. Extraído el 20 de enero, 2012 de <http://www.enredate.org/>
- Bany, M. & Johnson, L. (1971). *Dinámica de grupo en la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bleger, J. (1994). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su formación en la edad infantil: investigaciones psicológicas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Braffo, N (2010, Noviembre). Actores sociales y transformación social. *Boletín CIPS. Publicación Digital Cuatrimestral. Segunda Época, 7*, 24-28. Extraído el 21 Marzo, 2011 de http://www.cips.cu/images%20publicaciones_pdf/boletin_cips_nov10.pdf
http://www.cips.cu/images/publicaciones_pdf/boletin_cips_nov10.pdf
- Breckon, D.J. & Havey, J. R. (1998). *Community health education: setting, roles and skills for the 21st century* (4th ed.). Maryland: Aspen Publication.
- Cabrera, M.E., Agostini, M.T., Suárez, J.E., Carrión, L. (1997). *Sistema de indicadores para la evaluación de la calidad de vida a nivel individual* (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas. Ref. 592.
- Calviño, M. (2002). *Orientación Psicológica: esquema referencial de alternativa múltiple*. La Habana: Editorial Científico Técnica.
- Calviño, M. (2004). Creatividad y comunicación en la educación y promoción de salud. En M. Calviño (Comp.), *Actos de comunicación desde el compromiso y la esperanza*. (pp. 26-60). La Habana: Ediciones Logos.
- Calviño, M. (2008). *Trabajar en y con grupos: experiencias y reflexiones básicas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Calviño, M. (2010). La aproximación psicosocial en orientación comunitaria. En A. M. R. Asebey & M. Calviño (Comp.), *Psicología y acción comunitaria: sinergias de cambio en América Latina* (pp. 177-202). La Habana: Editorial Caminos.
- Camargo, X. (2009). La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje: un enfoque social de la orientación [Versión electrónica]. *REMO*, 6 (16), 24-29.
- Comisión de activistas de la salud (2010). *Caracterización de salud y población: comunidad "Reperto San Antonio" (La Timba)*. La Habana: Grupo de Prevención y atención social.
- Cruz, Y. (2011). Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros "José Martí" como puerta de entrada. En M. I. Domínguez (Comp.), *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba: aportes para una comprensión social de su diversidad*. (pp. 23-36). CIPS-UNICEF.

- D'Angelo, O., Guach, J., Peña, R. L & Martínez, J. L. (2004). *Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales. Proyecto Creatividad para la Transformación Social (CTS)* (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- D'Angelo, O., López, C., Cruz, Y., De Armas, J. P., Garriga, T., Martínez, J. M. et al. (2010). *Desarrollo de Subjetividades y espacios de Participación comunitaria para la Transformación Social* (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Fals Borda, O. (2008, agosto). Orígenes universales y retos actuales de la IAP (investigación acción participativa). *Peripecias 110*. Extraído el 4 de mayo, de 2012, de <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>. (Trabajo original publicado en *Análisis Político* 38, 71-88 de 1999).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2002a). *El diagnóstico participativo*. Extraído de <http://www.fao.org/gender/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2002b). *Integrando la dimensión de género en el ciclo de proyectos*. Extraído de <http://www.fao.org/docepre/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *La educación para el desarrollo desde la perspectiva de un organismo internacional: la UNICEF*. Extraído de: <http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Unicef.pdf>
- Fernández, M. (Comp.), (2007). *La formación en la práctica de la supervisión*. Buenos Aires: Colegio de Psicólogos.
- García, C. (2010). *Recursos pedagógicos contruidos por entrenadores deportivos para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico*. Tesis para la obtención del título de Máster en Psicodrama y Procesos Grupales. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.
- García, J. P. & Martín, J. L. (1997). *Informe comisión técnica ministerial para el trabajo comunitario integrado*. La Habana: Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.
- Gómez, J. F. (2005). El enfoque comunitario: algunas proposiciones para la formulación de un marco teórico. En C. N. Hernández (Comp.), *Trabajo Comunitario: selección de lecturas* (pp. 173-184). La Habana: Editorial Caminos.
- González, D. J. (1978). *El registro de la actividad y método directo e indirecto: prácticas de motivación*. La Habana: Impresora Universitaria.
- González, D. J. (1995). *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, J. R. & Lessire, O. Y. (2009, Marzo). Contextualización y competencias en la orientación psicológica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1 (12). Extraído el 23 Febrero, 2011 de <http://www.iztacala.unam.mx/carrera/psicología/psiclin/>

- Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. En *Ensayos Innocenti* (Vol. 4). UNICEF.
- Hernández, A. (2011). Transformación social desde el CIPS. Una valoración. En Y. Cruz, F. García, C. García & J.I. Fernández (Comp.), *Cuadernos del CIPS/2010. Experiencias de investigación social en Cuba* (pp. 69-78). La Habana: Publicaciones Acuario.
- Jiménez, L. (1996). *El enfoque estratégico en la planificación de intervenciones: algunas consideraciones para su aplicación en el nivel local de salud*. Facultad de Salud Pública, Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana, Cuba.
- López, C. (2008). *Participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista. Su mirada desde un enfoque psicosocial*. Tesis para optar por el título de Máster en Psicología Social. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana, Cuba.
- López, V. (2011). Algunas consideraciones acerca de la orientación comunitaria [CD-ROM]. En *Caudales 2011*(4ta ed.). La Habana: Publicaciones Acuario.
- Martínez, E. (2002). *Informe de Resultado Proyecto Nuevo Horizonte: una propuesta de transformación del barrio La Timba* (Informe de Investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Montero, M. (2010a). La construcción de teoría en la praxis comunitaria: la relación entre acción y explicación. En A.M. Hincapié (Comp.), *Sujetos políticos y acción comunitaria: claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (pp. 21-44). Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Montero, M. (2010b). Unión de actores sociales, participación comunitaria y ética, en la ejecución de políticas públicas. En A.M. Hincapié (Comp.), *Sujetos políticos y acción comunitaria: claves para una praxis de la psicología social y de la clínica social-comunitaria en América Latina* (pp. 45-66). Colombia: Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- Moreira, L. & Tecú, E. (1995). *Diagnóstico participativo comunitario como base para desarrollar acciones de MIP* (Informe de investigación). Chilasco, Guatemala.
- Organización Panamericana de la Salud (2001). *Manual de monitoreo y evaluación*. Serie OPS/FNUAP No.3.
- Osuga, B. (2005). *¿Quién espera qué en la participación comunitaria?* Extraído de <http://www.tilz.tearfund.org/>
- Padura, L. (2011). *La memoria y el olvido*. La Habana: Editorial Caminos.
- Park, P. (1992). Qué es la investigación-acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas. En M.C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 135-142, 149,153). Madrid: Editorial Popular.
- Pichon-Riviere, E. (1985). *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

- Rodríguez, G. G., Gil, F. J. & García, J. E. (2006). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Villa Clara: Enrique Núñez Rodríguez.
- Sabeh, E. N. (2004). *Calidad de vida en niños de educación primaria*. Tesis para optar por el título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Salamanca, España. Extraído de <http://www3.usual.es/inico/newsletter/n18v7/investigacion18.htm/>
- Salazar, M. C. (Ed.). (1992). *La investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid: Editorial Popular. Extraído el 4 de mayo, 2012, de http://148.201.94.3:8991/F?func=direct&t_base=ITE01&doc_number=000121254
- Sánchez, A. (1991). *Psicología comunitaria: bases conceptuales y operativas*. Barcelona.
- Sánchez, A. (1996). *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*. Barcelona, EUB.
- Sánchez, E. (2000). *Todos con la Esperanza: continuidad de la participación comunitaria*. Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Scott, E. (1990). Correlaciones de la Satisfacción de Vida Infantil. En: *Behavioural assessment in schools*. Extraído de <http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/niños2.htm>. pp. 384-454/
- Sport and Development International Conference (2003). *The Magglingen Declaration and Recommendations*. Switzerland: Swiss Academy for Development.
- Tovar, M. A. (1994). *Psicología social comunitaria: una alternativa teórico metodológica para su abordaje desde la subjetividad*. Tesis para optar por el título de Doctor en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La habana, Cuba.
- Tovar, M. A. (1998). *Selección de Lecturas de Psicología de las Comunidades*. La Habana: Facultad de Psicología.
- Trilla, J. & Novella, A. (2001, mayo-agosto). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*. Extraído el 30 de enero, 2012 de [http:// www.rieoei.org/](http://www.rieoei.org/)
- Urzúa, A., Cortés, E., Prieto, L., Vega, S. & Tapia, K. (2009). Autorreporte de la Calidad de Vida en niños y adolescentes escolarizados [Versión electrónica]. *Revista Chilena de Pediatría*, 80 (3), 238-244.
- Useche, D. (2006). *La investigación acción y su inherencia en las ciencias sociales*. Extraído el 23 Enero, 2006 de <http://www.servicio.cid.uc.edu.ve/derecho/revista/mempol8/8-9.pdf/>
- Verdugo, M.A. & Sabeh, E.N. (2002). *Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia* [Versión electrónica]. *Psicothema*, 14 (1), 86-91.

- Zas, B. (2004, agosto-septiembre). La supervisión clínica: una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba. *Revista Alternativas en Psicología*, 4(10).
- Zas, B. (2010, febrero). *Supervisión Psicológica: estado actual de este tipo de prácticas en Cuba*. Conferencia dictada en la Sección de Orientación de la Sociedad Cubana de Psicología, La Habana, Cuba.
- Zas, B. & López, V. (2007). *Programa de transformación centrado en la práctica de deportes colectivos en niños y niñas* (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Zas, B., López, V. & García, C. (2008). *Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas* (Informe de investigación). La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- Zas, B., López, V. & García, C. (2010a). El deporte colectivo en la construcción del bienestar comunitario. Una experiencia con niños y niñas en un barrio capitalino cubano. En A. M. R. Asebey & M. Calviño (Comp.), *Psicología y acción comunitaria. Sinergias de cambio en América Latina* (pp. 223-251). La Habana: Editorial Caminos.
- Zas, B., López, V. & García, C. (2010b). Facilitación de cambios comportamentales favorables en la infancia desde un programa de transformación centrado en la práctica de deportes colectivos. En M. I Domínguez (Comp.), *Niñez, adolescencia y juventud en Cuba. Aportes para una comprensión social de su diversidad* (pp. 37-48). CIPS-UNICEF.
- Zas, B., López, V. García, C. (2010c). Prácticas de transformación psicosocial en el contexto comunitario: una experiencia en un barrio capitalino cubano. En C. Castilla, C. L. Rodríguez & Y. Cruz (Comp.), *Cuadernos del CIPS/2009. Experiencias de investigación social en Cuba* (pp. 128-148). La Habana: Publicaciones Acuario.