



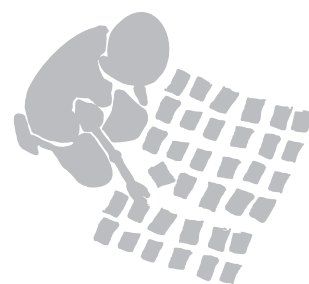
MANUAL PARA MULTIPLICADORES

**del Programa
de Transformación
Psicosocial
centrado
en la Práctica
Deportiva Grupal**

**Bárbara Zas Ros
Vivian López González
Zulema Ortega Iglesias
Celia García Dávila**

MANUAL PARA MULTIPLICADORES

**del Programa
de Transformación
Psicosocial
centrado
en la Práctica
Deportiva Grupal**



**Bárbara Zas Ros
Vivian López González
Zulema Ortega Iglesias
Celia García Dávila**

Coordinación editorial: Idania Trujillo de la Paz
Edición: Adriana Sosa Díaz
Diseño de cubierta y diagramación: Eduardo Solano Estrada
Ilustraciones de cubierta: Darío de la Guardia Ibarra

© Editorial Caminos, La Habana, 2014

ISBN 978-959-303-087-8

796

Man

Manual para multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial
centrado en la Práctica Deportiva Grupal / Bárbara Zas Ros ... [et.
al.]. -- La Habana : Editorial Caminos, 2014.
116 p.

ISBN 978-959-303-087-8

I. JUEGOS DEPORTIVOS - METODOLOGÍA
II. Zas Ros, Bárbara, 1962-
III. López González, Vivian, 1963-
IV. Ortega Iglesias, Zulema, 1987-
V. García Dávila, Celia, 1983-

Esta publicación ha contado con el apoyo de la ONG Zunzún

Para pedidos e información, diríjase a:

Editorial Caminos

Ave. 53, no. 9609; e/ 96 y 98, Marianao, La Habana, Cuba

Teléf.: (537) 260 3940 / 260 9731

Fax: (537) 267 2959

Correo electrónico: editorialcaminos@cmlk.co.cu

Índice

Introducción /	5
Fundamentaciones teóricas necesarias para implementar el Programa /	11
Las estrategias del programa de transformación sicosocial centrado en la práctica deportiva grupal /	22
La estrategia exploratorio-diagnóstica /	24
La estrategia organizativa /	48
La estrategia educativa /	64
La estrategia comunicativa /	75
La estrategia de supervisión /	91
El programa como un todo articulado y complejo /	96
Bibliografía /	97
Anexos /	102

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 solo de aceptar que la época cambia sino que hay que cambiar nuestra época, que hay que impulsar una tarea transformadora.

J. L. Rebellato

Participar en experiencias transformadoras genera tantos grados de implicación personal y satisfacciones que entonces surge la necesidad de un imperativo compensatorio: dar a conocer lo que se ha realizado para impulsar a otros 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.

La intención del presente manual se sitúa en ese intento de dar a conocer lo vivido y lo logrado en el proyecto “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor”, desarrollado desde el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), por el Grupo de Estudios Psicosociales de la Salud;¹ conjuntamente con el Consejo de la Administración Municipal de Plaza de la Revolución, la Dirección Municipal de Educación del municipio Plaza de la Revolución y la Organización No Gubernamental (ONG) suiza Zunzún.

Con ello, se pretende sobrepasar las barreras de la narrativa, de “contar lo sucedido”, para alcanzar el gran reto de brindarle al lector, a partir de un conjunto de reflexiones, una guía orientadora que facilite la multiplicación de la experiencia en otras instituciones, comunidades y espacios.

Como resultado del Proyecto, y 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; se fue conformando el Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal. Implementar este Programa en otros contextos impone la necesidad de brindarle a futuros multiplicadores los referentes básicos que le permitan replicar el mismo. Relatar, inicialmente, los antecedentes y principales características del Programa, permitirá un primer acercamiento a este.

Antecedentes e inicios del Programa

La selección de La Timba² para llevar a cabo esta experiencia no fue casual. Esta comunidad surge, como un asentamiento marginal de La Habana, a finales del siglo XIX. Con el triunfo de la Revolución, el gobierno implementó políticas basadas en principios de equidad en la educación y la salud que propiciaron una población con características similares a las del resto de la ciudad en cuanto a índices de escolaridad, natalidad y mortalidad. Esto condujo a modificar su condición de marginalidad, aunque se mantiene como “zona poco favorecida”, con problemas de hacinamiento, abasto de agua, alcantarillado y malas condiciones materiales e higiénico-sanitarias de sus viviendas.

¹ En lo adelante, Grupo de Investigación.

² Ver mapa de la comunidad en anexo.

En este barrio se han ejecutado, en los últimos años, diversos estudios sociopsicológicos y pedagógicos, de carácter aplicado. Estos han sido auspiciados y desarrollados por el CIPS y otras instituciones, las cuales han identificado entre sus características: pobre participación en actividades barriales, violencia social y familiar, alcoholismo, así como insuficientes opciones recreativas y culturales.³ Igualmente, han generado beneficios sociales en sus pobladores, y propuestas de proyectos de cooperación.

Uno de los proyectos de transformación social en La Timba (Nuevo Horizonte⁴) realizó estudios diagnósticos en niños/as de la Escuela Primaria Luis Gustavo Pozo. En este se reflejaron diversas problemáticas⁵ significativas, al tiempo que se identificó 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 comunitario.⁶

Como parte de otro proyecto (Creatividad para la Transformación Social), tuvieron lugar experiencias transformadoras con el personal docente y directivos de la misma escuela, así como con el Grupo Gestor.⁷ Los resultados alcanzados en estas experiencias fueron instaurando nuevas necesidades y, consecuentemente, nuevas propuestas de transformación social.

Atendiendo a estas demandas, surge la idea⁸ de un nuevo proyecto dirigido a la transformación de las problemáticas de 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 barrio.

En el año 2006 se inicia el proyecto “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor” con el objetivo de potenciar la práctica de deportes colectivos para favorecer cambios en comportamientos de orientación moral/social y relativos a la salud,⁹ utilización del tiempo libre y a la calidad de vida de niños y niñas con edades comprendidas entre los 8 y 12 años.

La implementación del Programa propició cambios favorables y sustanciales en el comportamiento de niños y niñas, lo que pudo ser constatado en la evaluación de los indicadores de resultados/impactos. Demostró la viabilidad del deporte como instrumento facilitador del mejoramiento de dimensiones significativas para la calidad de vida de los escolares, en correspondencia con el propósito del proyecto. Esto se logró con la realización de prácticas deportivas colectivas en la escuela, de forma sistemática, mediante un programa educativo y la adquisición de implementos deportivos.

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 al incorporar nuevos contenidos y actividades educativas en las prácticas deportivas colectivas. Del mismo modo, se transformaron en el orden personal, lo cual impactó notablemente los resultados de su trabajo.¹⁰

Consolidación del Programa

Todo lo anterior favoreció la formación de nuevas necesidades y, por consiguiente, el surgimiento de una segunda etapa, a partir del 2008, denominada: “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor. Continuidad de la experiencia”. Esta comprendió la extensión de las acciones a escolares de 5 a 7 años de edad y a dos circunscripciones de la comunidad, lo cual propició la formación de promotores deportivos comu-

³ Referidas entre las principales necesidades de 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, indisciplina, fraude escolar, robo, deshonestidad, violencia, irresponsabilidad y egoísmo en niños/as, así como familias de riesgo y violencia familiar.

⁶ Cuya creación fue uno de los principales resultados de ese proyecto. Cfr. E. Martínez, M. Cádiz, y R. Fajardo: “Proyecto Nuevo Horizonte: una propuesta de transformación del barrio La Timba”.

⁷ Cfr. O.D´Ángelo, J. Guach, R. L. Peña y J. L. Martínez: *Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales. Proyecto Creatividad para la Transformación Social (CTS)*.

⁸ En reuniones realizadas por el Grupo Gestor y la escuela.

⁹ En particular, con relación al consumo de tabaco y alcohol.

¹⁰ Cfr. de las siguientes autoras B. Zas, V. López y C. García: *Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas*; “El deporte colectivo en la construcción del bienestar comunitario. Una experiencia con niños y niñas en un barrio capitalino cubano”; y “Facilitación de cambios comportamentales favorables en la infancia desde un programa de transformación centrado en la práctica de deportes colectivos”.

nitarios y el rediseño de la estructura y funcionamiento del Grupo Gestor,¹¹ de manera que fuera capaz de atender las nuevas demandas¹²

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 al potenciar la práctica deportiva grupal en el ámbito comunitario.

De esta forma, el Programa no solo estaría centrado en el trabajo con niños/as, sino en el desarrollo de grupos de actores sociales, para potenciar en estos últimos capacidades para organizarse, interactuar entre ellos, así como generar, implementar y sostener acciones de transformación que propiciaran los cambios esperados en los primeros.

El proyecto, que nació con la intención de propiciar una vida mejor a niños y niñas, pobladores de un barrio “poco favorecido”; a través del deporte, se fue transformando en una experiencia que superó las expectativas. Tuvo lugar, así, un proceso de formación y empoderamiento de grupos de actores sociales,¹³ entendidos por estos: entrenadores y promotores deportivos, así como líderes formales e informales comunitarios.

El Programa, inicialmente, Centrado en la Práctica de Deportes Colectivos transitó hacia: “la Práctica Deportiva Grupal”, conformado por cinco estrategias básicas interrelacionadas, las cuales serán explicadas en el presente manual.

Principales resultados obtenidos con el Programa

- La implementación del Programa permitió la afirmación de las potencialidades de las prácticas deportivas grupales (PDG) como instrumento facilitador de procesos de transformación psicosocial y cambios sustanciales en niños/as, beneficiarios directos.
- Los principales cambios acontecieron en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social y otros relacionados con los hábitos nocivos.
 - Se incrementaron las expresiones de rechazo o preocupación hacia manifestaciones de violencia y otros comportamientos sociales inadecuados.
 - La percepción de la sociabilidad se orientó a la identificación de comportamientos morales y sociales de carácter positivo en sus compañeros.
 - Predominaron las actitudes honestas y proactivas, disminuyeron las actitudes evasivas-pasivas, intervenciones adultas y respuestas agresivas para enfrentar manifestaciones de deshonestidad, violencia e incumplimiento de reglas grupales en el juego.
 - Los niños/as incrementaron sus conocimientos sobre los hábitos nocivos y su impacto para la salud y modificaron actitudes hacia los mismos.
- Se logró un mejoramiento de la calidad de vida en lo esencial, se favorecieron algunas dimensiones subjetivas¹⁴ y se propiciaron cambios en su dimensión objetiva.
 - Los grupos¹⁵ alcanzaron un funcionamiento que les permitió realizar las disímiles tareas, gracias al fortalecimiento de sus estructuras organizativas, las interacciones grupales y la capacidad de gestión que alcanzaron.
 - Se logró crear un Consejo de Dirección del Grupo de Entrenadores, así como el trabajo en comisiones, por parte del grupo gestor, cada uno con sus principios organizativos.

¹¹ En sus orígenes estuvo conformado solamente por líderes de una sola circunscripción (en la que se había gestado el proyecto Nuevo Horizonte).

¹² Cfr. B. Zas, V. López y C. García: “Prácticas de transformación psicosocial en el contexto comunitario: una experiencia en un barrio capitalino cubano”.

¹³ 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 para 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.). Cfr. N. Braffo: “Actores sociales y transformación social”.

¹⁴ Como son las relaciones interpersonales, la recreación, la salud y el estudio.

¹⁵ Grupo de Entrenadores, Grupo Gestor Comunitario del Proyecto y Grupo de Promotores.

- Los cambios en las estructuras y el funcionamiento favorecieron la delimitación de roles y tareas, así como la articulación y comunicación más horizontal entre todos.
- El Grupo Gestor y los Promotores desarrollaron habilidades de gestión propias que garantizaron el trabajo sistemático en las circunscripciones.
- Las interrelaciones de los grupos participantes con otras organizaciones políticas, de masas y de gobierno locales, fueron satisfactorias y productivas, incluso, estuvieron representadas en el Grupo Gestor del Proyecto.
- El Grupo de Entrenadores facilitó la realización de las PDG y la extensión del Programa al ámbito comunitario, a través de la capacitación de promotores deportivos.
- El Programa demostró su viabilidad y sostenibilidad.
 - Se garantizó una infraestructura, en la escuela y la comunidad y se formaron diversos grupos capacitados con la posibilidad de ejecutar las PDG en ambos escenarios y dar cumplimiento a los objetivos educativos.
 - Se demostró que la conformación de redes sociales garantiza la realización sistemática de las actividades.
 - Se diseñaron las acciones de capacitación con los actores sociales, a partir de la identificación de necesidades de formación.
 - Se realizaron talleres sobre temas básicos¹⁶ para la implementación y preparación de las prácticas.
 - Se realizaron evaluaciones que garantizaron la sostenibilidad de las acciones educativas y se identificaron estrategias para su continuidad.
 - Los entrenadores incorporaron contenidos educativos y desarrollaron habilidades para la realización de las PDG, del mismo modo, elaboraron estrategias y acciones para superar las insuficiencias que emergieron.
 - Los promotores asumieron diferentes roles en la implementación de las PDG en la comunidad y lograron diversos niveles de desarrollo en la trasmisión de los contenidos educativos.
- La familia estuvo presente en la escuela, aunque se identificó la necesidad de una mayor articulación, comunicación y cooperación con los padres. En el ámbito comunitario, su contribución se expresó mediante la asunción del rol de promotor o gestor, así como a través de la aceptación, acompañamiento y promoción de la participación de los niños/as en las actividades.
- Los cambios ocurridos en la subjetividad individual y grupal de los diversos actores, permitieron la continuidad del Programa. Estos se reflejaron principalmente en:
 - Una tendencia al incremento de vivencias placenteras asociadas a las relaciones interpersonales positivas, a la recreación sana y a la identificación de comportamientos violentos como fuente de vivencias displacenteras.
 - El aprendizaje práctico-vivencial de una experiencia de transformación comunitaria, creativa, potenciadora de valores y cualidades positivas.
 - En la confianza depositada en las posibilidades y potencialidades propias y de los demás.

Formación de multiplicadores

Durante estos años de trabajo, el grupo de investigación ha ido recibiendo un conjunto de demandas de diversas comunidades e instituciones del país para capacitar a diferentes actores en la metodología del programa desarrollado. Con ello, el propósito inicial del Proyecto, de ser una experiencia piloto en Cuba, vería consolidado sus impactos al potenciar y extender sus resultados a otros grupos y comunidades necesitadas de herramientas novedosas para favorecer procesos de transformación psicosocial en la niñez.

Para hacer realizable este desafío, un nuevo cuestionamiento se hace necesario: ¿cómo formar multiplicadores para propiciar la implementación del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal en diversas comunidades? Surge así un nuevo propósito para nuestro grupo: facilitar la apropiación del contenido necesario para su implementación.

¹⁶ Organizativos, comunicativos y educativos.

Con el ánimo de llevar a cabo tal designio, se elaboró primeramente el *Manual de prácticas deportivas grupales*¹⁷ pensado como material para la formación de multiplicadores. En este sentido, constituye un instrumento de aprendizaje y una guía integradora de los elementos indispensables para poder realizar una práctica deportiva grupal.¹⁸

En el *Manual de prácticas deportivas grupales* se introduce la definición de prácticas deportivas grupales y sus objetivos; se ofrece una explicación sobre su estructura y organización en diversos espacios, atendiendo a las peculiaridades de estos; se aborda la metodología y los procedimientos para realizar una actividad o encuentro, algunas técnicas y juegos que pudieran ser empleados; y hace especial énfasis en la caracterización del rol de promotor deportivo, su papel y principales tareas.

En esta ocasión, se pone en manos de los lectores el *Manual para multiplicadores del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal*, cuya utilización, en el contexto de un proceso humano, de transformación, está sujeta a exigencias y orientaciones que no se pueden obviar:

- Emplearlo como material de referencia y acompañamiento para la formación del rol de facilitador o promotor del Programa.
- Utilizar los contenidos a modo de orientaciones básicas para la implementación del Programa y no como procedimientos estandarizados. Es importante plantearse nuevas preguntas para construir respuestas, desde la propia experiencia de implementación, más que dar por sentado que se dan respuestas a las diversas interrogantes que puedan surgir.
- Trabajar en equipo para poder compartir aprendizajes, dudas o reflexiones.
- Complementarlo con el uso del *Manual de prácticas deportivas grupales*.
- Divulgar el *Manual...*, con el propósito de motivar a otros con la multiplicación del Programa, siempre y cuando se transmita también la necesidad de transitar por un proceso de formación, de crecimiento personal como garantía de buenas prácticas.

El *Manual...* está pensado en dos momentos fundamentales: uno dedicado a esclarecer los principales referentes teórico-conceptuales y metodológicos que se enlazan en la fundamentación de la experiencia; y otro en el que se abordan las estrategias que conforman el Programa, presentadas a partir de un conjunto de cuestionamientos que le permitirán al lector apoderarse de los elementos esenciales que debe considerar para ejecutar cada una de estas.

Como punto de partida, es necesario tener en cuenta algunos principios generales para la implementación del Programa:

Principios éticos:

1. El humanismo, la consideración del ser humano como sujeto activo partiendo del reconocimiento de sus necesidades, expectativas, posibilidades reales y potenciales, así como su papel en el proceso de transformación de la realidad social, lo cual lo convierte en actor central del cambio.
2. La participación y el empoderamiento de los actores sociales, a través del diálogo horizontal, para lograr consenso, apoyo y alianza.¹⁹
3. La educación, desde las potencialidades, como actividad central del proceso de cambio orientada a formar una conciencia crítica; enseñar a mirar desde otro punto de vista, mover a los participantes

¹⁷ Confeccionado, de manera conjunta, con entrenadores y promotores deportivos que participaron en el Programa.

¹⁸ Las prácticas deportivas grupales (PDG) incluyen deportes colectivos, juegos y actividades físico-recreativas que se realizan de conjunto entre varias personas, basadas en normas grupales compartidas que favorecen el desarrollo de diversos procesos de socialización que se van generando en el grupo (cooperación, solidaridad, apoyo, confianza, etc.).

»Pueden ser practicadas por personas diversas y organizarse en disímiles escenarios: institucionales, comunitarios, recreativos. Su utilización en niños y niñas puede iniciarse preferentemente en las edades escolares, aunque algunas pudieran ser aplicadas en edades más tempranas.

»[...] son una herramienta para favorecer el compartir un tiempo y un espacio de desarrollo humano a través de un juego deportivo, transmiten algo particular que facilita el aprendizaje de una nueva lección para la vida del otro.

»Su utilización, en experiencias de transformación social, contempla la identificación previa del tipo de problemáticas psicosociales que se tratarían y que conformarían los contenidos básicos a tener presente en el diseño de estas prácticas". B. Zas y otros: *Manual de prácticas deportivas grupales*, p. 9.

¹⁹ Desde las propias percepciones, reflexiones y vivencias.

de su posición y perspectiva;²⁰ e incrementar la capacidad para afrontar, solucionar problemáticas, movilizandando recursos ya existentes y/o creando otros.

4. La colaboración entre los implicados, lo que supone un constante intercambio y aprendizaje mutuo con el propósito de alcanzar una mayor efectividad del trabajo.
5. El acompañamiento y orientación a los actores desde el respeto; la autonomía y autodeterminación; la comprensión y aceptación; el compromiso; la distribución de poderes y la responsabilidad compartida.
6. La unidad grupo-individuo, que conlleva la construcción, el establecimiento y reconocimiento de las normas grupales, el compromiso y la responsabilidad personal, así como el respeto a la individualidad y la diversidad.²¹

Principios metodológicos:

La adecuación del Programa a las particularidades del contexto, los grupos, los objetivos y las etapas de trabajo. Se trata de lograr un equilibrio entre lo esperado y lo que realmente se puede alcanzar, según las condiciones de tiempo y espacio. Implica la revisión y reelaboración permanente de estrategias y acciones.

- La flexibilidad que permita una apertura a sugerencias y a la incorporación de otros enfoques en el proceso de transformación. Supone que todo está sujeto a cambios, a la introducción de nuevos elementos. Estimula la actividad creadora de los participantes.
- La activación de redes sociales, formales e informales, en los diversos grupos, organizaciones e instituciones de la comunidad en función de la implementación del Programa.
- La construcción intencional de estrategias y el desarrollo de acciones encaminadas a garantizar la sostenibilidad de las experiencias de transformación, preparando a los actores sociales para el cierre del acompañamiento o facilitación.

La “memoria del futuro” –al decir de Padura– de nuestro trabajo en La Timba se encargará de decirnos cuáles fueron nuestros mejores aciertos y 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.

²⁰ A través de lo vivencial, los sentimientos y la experiencia, el aprendizaje de valores, normas sociales, modos de interrelacionarse con el medio y los otros.

²¹ Cultural, religiosa, política, étnica, etc.

Fundamentaciones teóricas necesarias para implementar el Programa¹

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

Implementar un programa de transformación psicosocial implica, para sus ejecutores, atravesar por una profunda y constante reflexión encaminada a la elaboración e integración de los referentes teórico-conceptuales y metodológicos que se articulan en la fundamentación de la propia experiencia.

La elaboración de un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) forma parte imprescindible del proceso que se acometa. Se entiende por ECRO el conjunto organizado de conceptos universales que permiten una aproximación adecuada al objeto particular, sirviendo de marco de referencia para la aplicación y promoción de una modificación creativa o adaptativa a la realidad con la que se está interactuando.²

Compartiremos una serie de interrogantes que nos hicimos durante la ejecución del Programa, que permitieron la conformación de nuestro ECRO, a partir de un conjunto de ejes teóricos de reflexión y categorías que se incorporaron en la medida que resultaron necesarios para favorecer la visión de los procesos que acontecían.

Tenemos el convencimiento de que estos cuestionamientos activarán la aparición de nuevas preguntas y respuestas en los diversos grupos que intenten multiplicar la experiencia. Si se cumpliera ese objetivo, el primer paso hacia la construcción del Programa está garantizado.

¿Qué se entiende por Educación para el desarrollo humano?

El objetivo básico de la concepción de desarrollo humano es la ampliación y la distribución equitativa de las oportunidades de las personas para lograr un desarrollo más democrático y participativo. Parte de la idea de la formación y el desarrollo de las capacidades humanas como la base para poder acceder a esas oportunidades y ser protagonistas de su propio mejoramiento, así como del uso que se hace de esas capacidades.

Este enfoque se basa en principios como la participación, equidad, seguridad humana y sostenibilidad (medioambiental, cultural y social) y en la imbricación de múltiples dimensiones (económica, política,

¹ Versión modificada de la parte sobre conceptualización y metodología de los informes de resultados de investigación del proyecto Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor. Cfr. B. Zas y V. López: *Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas*; B. Zas, V. López y C. García: “Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas”; B. Zas y otros: “Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal”.

² Cfr. E. Pichon-Riviere: *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*.

social, cultural, ambiental) y niveles (comunitario, local, regional, nacional) ofreciendo un proyecto de desarrollo más integral, basado en el consenso y la asociación de las personas, actores empoderados y en la construcción del bienestar social.

Se entiende así, como un 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.

La educación para el desarrollo, según el concepto definido por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el año 1992, “promueve en los y las jóvenes el desarrollo de valores como la solidaridad global, la paz, la tolerancia, la justicia social y la preocupación por el medio ambiente, y les equipa con conocimientos y capacidades que les empoderan para que participen de una manera más efectiva en la promoción de los mismos. De esta forma, pueden producir cambios en sus propias vidas y en sus comunidades, tanto local como globalmente”.³

Entre los objetivos de la educación para el desarrollo en niños y niñas (UNICEF, 2006), y que hemos asumido en nuestra experiencia, se encuentran:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes, la capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades.
- Fomentar el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.
- Promover el respeto por sus progenitores; la identidad cultural, el idioma y los valores del país en que viven, del cual sean originarios y de las civilizaciones distintas de la suya.
- Prepararlos para asumir una vida responsable en una sociedad libre; con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de sexos y amistad entre los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.
- Promover el respeto por el medio ambiente natural.

No solo se trata de “fomentar el respeto...”, sino de construir ese respeto... en la relación que se establece entre educadores o facilitadores del proceso educativo y niños/as (u otros actores) participantes del proceso de transformación, teniendo en cuenta el medio natural y los valores culturales del contexto. Estos referentes son también válidos para las acciones educativas que se realicen con otros grupos de actores sociales participantes (educadores, coordinadores de proyectos, líderes locales, etc.), al concebirlos en desarrollo y formación.

¿Cómo se concibe el deporte para el desarrollo humano?

El deporte son todas aquellas formas de actividad física que contribuyan a la salud física, el bienestar mental y la interacción social. Esto incluye: juego, recreación, deportes colectivos, juegos tradicionales y deporte casual organizado o competitivo.

La práctica del deporte ofrece múltiples beneficios no solo para la salud sino también de carácter psicosocial, entre ellos: la integración social, la creación y fortalecimiento de relaciones sociales y el mejoramiento de la comunicación entre individuos y grupos. Potencia las capacidades humanas, al proveer conocimientos acerca del propio cuerpo, las relaciones humanas y el medio ambiente. Propicia el aprendizaje de valores básicos y habilidades para la vida, como, por ejemplo, cooperación, comunicación, respeto de reglas, resolución de problemas, entendimiento, liderazgo, esfuerzo, honestidad, tolerancia, disciplina, trabajo en equipo.⁴

Pero, es justamente el cómo utilizar el deporte lo que puede convertirlo en promotor de ciertos valores sociales éticos, del mismo modo que una incorrecta implementación puede promover valores indeseados tales como: agresividad, engaño y protagonismo exacerbado. Desde esta perspectiva, el deporte escolar debe dar prioridad a los aspectos lúdicos, recreativos y no a los competitivos, tratando no de formar campeones, sino de brindar a niños y niñas una formación deportiva para la vida y el crecimiento personal.

Para que la práctica del deporte en niños logre transmitir valores éticos es ineludible que en él se involucren personas idóneas, que transmitan amor por el deporte y faciliten el establecimiento de una comunicación eficiente en los grupos.

³ Unicef: *La educación para el desarrollo desde la perspectiva de un organismo internacional: la Unicef*, p. 3.

⁴ Cfr. *Valores que aprendemos con el deporte*.

La concepción del deporte para el desarrollo humano implica su empleo como medio para: incrementar la formación de capacidades; mejorar la calidad de vida; curar cicatrices emocionales; ofrecer entornos para reunir a personas de diversas razas, sexos, grupos sociales y religiones e invitar al diálogo social; modelar situaciones de no violencia; prevenir conflictos; promover salud; y generar nuevos conocimientos.

Las principales potencialidades del deporte, como medio favorecedor del desarrollo humano, residen en el aporte de beneficios psicosociales, la construcción y potenciación de capacidades humanas, la enseñanza de valores básicos y habilidades para la vida social.

¿Cómo se vinculan estos conceptos en nuestra experiencia de transformación psicosocial?

La Educación para el desarrollo humano aporta al Programa, esencialmente, los contenidos educativos a trabajar con los grupos de niños y niñas (u otros actores de que se trate), diseñados como parte de la *estrategia educativa*. Estos contenidos se corresponden con las problemáticas psicosociales identificadas. De ahí, que se trazan acciones para la prevención de las adicciones (alcohol, tabaco, drogas) y la promoción de comportamientos sociales adecuados (cooperación, disciplina, trabajo en equipo, respeto, solidaridad, no aceptación de trampas en el juego, solución de conflictos sin violencia). Mientras que, el Deporte para el desarrollo humano significa el contexto de aplicación de la noción educativa desarrolladora de conocimientos, capacidades y habilidades necesarios para transformar la compleja realidad psicosocial.

La aplicación de los principios de la educación para el desarrollo implica entender la práctica deportiva como un instrumento reparador, transformador, rehabilitador, preventivo y educativo. Estas dos últimas de sus funciones básicas tienen una aplicación particular en los niños(as), donde indiscutiblemente los resultados alcanzan mayores éxitos. De manera que en el Programa se concibe el deporte como contexto de aplicación de una noción educativa desarrolladora, como *práctica (deportiva) grupal, que lo convierte en una herramienta para la transformación psicosocial*.

¿Qué se entiende por proceso de transformación psicosocial?

Consideramos necesario hacer algunas precisiones respecto al modo en que entendemos los procesos de transformación psicosocial. De acuerdo con Calviño:

cuando nos referimos a “psico” y “social” lo hacemos desde un referente donde se trata de comprender a las personas (y... 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.⁵

Las transformaciones psicosociales ocurren de forma procesual. Un proceso implica “un devenir de sucesos que se van interconectando”,⁶ por lo tanto, hay que esperar el devenir de esos sucesos, observarlos, dejarlos transcurrir, facilitarlos sin atropellarlos, reconocer el tiempo óptimo para su ocurrencia e identificar las múltiples y complejas interconexiones que se producen. Como señala Hernández:

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.⁷

⁵ M. Calviño: “La aproximación psicosocial en orientación comunitaria”, p. 179.

⁶ M. Calviño: *Orientación Psicológica: esquema referencial de alternativa múltiple*, p. 49.

⁷ A. Hernández: “Transformación social desde el CIPS. Una valoración”, p. 75.

Esta afirmación nos hace cuestionarnos el nivel y la intensidad de los cambios en los que nos implicamos. Los individuos y grupos se apropian primero de los cambios que necesitan y pueden, en correspondencia con sus potencialidades, normas, disposición, con lo que puede ser más probable, y las resistencias que pueden vencer más fácilmente.

Las prácticas de transformación psicosocial no deben estar sometidas al caos de la improvisación. Deben partir de encuadres teóricos y metodológicos, que deben ser constantemente revisados, analizados; y trazar estrategias y acciones, de acuerdo con los objetivos de transformación y las particularidades de individuo, grupos, organizaciones o contexto en que los cambios tendrán lugar.

Los procesos de transformación psicosocial deben estar sujetos, entonces, a Acciones Psicosociales Profesionales (APP), que se definen, según Calviño, 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 [...] ⁸

Las APP permiten desarrollar, entrenar con calidad y fortalecer las potencialidades de los actores sociales “no profesionales” ⁹ que participan en los procesos de transformación psicosocial, garantizando con ello la sostenibilidad de los impactos alcanzados.

En nuestro Programa, estos impactos alcanzados se relacionan con el mejoramiento de la calidad de vida. Como se hizo explícito en ideas anteriores, dicho Programa tiene como uno de los ejes conceptuales centrales: *el deporte y la educación para el desarrollo humano*. Desde esta perspectiva, el deporte, a través de acciones de transformación psicosocial, propicia el mejoramiento de la *calidad de vida*.

¿Cómo propiciar el mejoramiento de la calidad de vida a través de acciones de transformación psicosocial?

Para favorecer la calidad de vida de los beneficiarios de un proceso de transformación es necesario guiar, de manera intencional, las acciones psicosociales en esa dirección y demostrar que ello es posible ¿Cómo lograrlo entonces?

Es preciso comprender entonces: qué se entiende por calidad de vida, qué particularidades tiene el grupo etario al cual van dirigidas dichas acciones, qué es necesario mejorar, cómo saber que se ha logrado tal mejoría, entre otras cuestiones.

¿Sobre la base de qué noción de calidad de vida se construyó el Programa?

La mayoría de los estudios sobre el tema reconocen la existencia de factores tanto objetivos, como subjetivos en la calidad de vida. Sin embargo, en la práctica, se privilegia uno de ellos. Esto ha conducido a la existencia de dos tendencias fundamentales en su abordaje. Una de ellas se centra en la medición de las condiciones objetivas en que viven las personas en una unidad geográfica o cultura dada. Para ello, se basan en estadísticas que abarcan un amplio rango de dominios como, por ejemplo: salud (esperanza de vida al nacer, tasa de mortalidad infantil, etc.), educación (índice de escolarización), ingresos económicos, entre otros. La otra tendencia define la calidad de vida (identificada también como bienestar) en términos subjetivos.

Desde una perspectiva integradora, se define la calidad de vida como el resultado de la compleja interacción entre factores objetivos y subjetivos, que facilita o entorpece el desarrollo de las capacidades actuales o potenciales del hombre. Los primeros constituyen condiciones económicas, sociopolíticas, culturales, ambientales, etc. Los segundos están determinados por la valoración que la persona hace de su propia vida, de acuerdo con la satisfacción que logra en áreas o dimensiones que considera más importantes estableciendo una comparación entre lo esperado y logrado. ¹⁰ Además de los juicios valorativos sobre la vida, se reconoce el papel que juegan las emociones; de manera que, para que la persona tenga

⁸ M. Calviño: “La aproximación psicosocial en orientación comunitaria”, p. 178.

⁹ Cfr. J. F. Gómez: El enfoque comunitario: algunas proposiciones para la formulación de un marco teórico.

¹⁰ Cfr. M. E. Cabrera, M. T. Agostini, J. E. Suárez y L. Carrión: “Sistema de indicadores para la evaluación de la calidad de vida a nivel individual”.

un alto nivel de bienestar ha de estar satisfecha con su vida, experimentar emociones placenteras con frecuencia y solo infrecuentes vivencias displacenteras.¹¹

¿Qué otros aspectos habría que tener en cuenta en la noción de calidad de vida cuando se trata de una experiencia de transformación psicosocial comunitaria?

Una experiencia transformadora, de alcance no solo personal sino grupal y comunitario, no puede limitarse a considerar el mejoramiento de la calidad de vida solo desde la dimensión subjetiva e individual. Debe partir de un principio integrador que la conciba como resultante de la interacción entre factores objetivos y subjetivos.

Es necesario, por tanto, la identificación y evaluación de indicadores objetivos que orienten y reflejen cambios en esta dirección. Resulta imprescindible, para favorecer las transformaciones psicosociales deseadas, garantizar condiciones materiales. Esto se traduce en la creación de infraestructura para la realización de actividades deportivas, tanto en la escuela, como en la comunidad (adquisición de implementos deportivos, acondicionamiento de áreas deportivas, etc.). Los cambios de orden objetivo, de hecho, impactan en la vivencia de bienestar de los beneficiarios.

Las acciones psicosociales se deben dirigir a aquellas áreas y aspectos a las que los escolares (u otros beneficiarios directos) atribuyen un importante valor para su bienestar, fomentando la satisfacción de sus principales necesidades y expectativas. Con el Programa se demostró que se puede lograr, ya sea de manera directa o indirecta, el mejoramiento de las relaciones interpersonales, la recreación, la salud y el estudio propiciando vivencias placenteras a través de la práctica deportiva grupal.¹²

Para confirmar tales cambios es necesario tener en cuenta la propia percepción de niños y niñas, así como de otros participantes, directos o indirectos, en la experiencia (padres, maestros, u otros actores sociales).

Por tratarse de un Programa que fue implementado en niños y niñas como beneficiarios fundamentales, la reflexión conduce a otra pregunta.

¿Qué particularidades tiene la calidad de vida en la infancia?

Los estudios de calidad de vida en la infancia son escasos. Estos se han producido, fundamentalmente, en relación a su dimensión subjetiva y en el campo de la salud, aunque también se hallan algunos en el ámbito educativo.

No obstante, en ellos se confirma la naturaleza multidimensional de la calidad de vida y, por tanto, la complejidad de su abordaje también en esta etapa de la vida. Permiten aseverar que, niños y niñas (entre 8 y 12 años) son capaces de hacer valoraciones sobre su satisfacción con la vida. Especial papel se otorga a la percepción de los padres sobre la felicidad de sus hijos.

Entre las dimensiones a las que se asocian las principales vivencias de satisfacción-insatisfacción se encuentran: las relaciones interpersonales con familiares y amigos, la recreación, la vida escolar y la esfera material o económica.¹³

¿Cuáles son algunas de las dificultades para el abordaje de la calidad de vida en una experiencia transformadora con niños y niñas?

Entre las principales dificultades pueden mencionarse:

- Ausencia de modelos teóricos-metodológicos que integren, tanto factores objetivos, como subjetivos, para guiar experiencias de transformación.
- Insuficientes precedentes de experiencias en las que se demuestre que, a través de acciones psicosociales de transformación, se puede lograr el mejoramiento de la calidad de vida. Paradójicamente esto ocurre cuando un gran número de políticas, servicios, e intervenciones profesionales declaran tener como objetivo su mejoramiento en individuos, grupos, poblaciones, regiones, etc.
- Inconveniente de determinar a priori dimensiones o aspectos de la calidad de vida susceptibles

¹¹ Cfr. E. Diener: "Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index".

¹² Cfr. B. Zas y otros: "Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas" y "Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal".

¹³ Cfr. A. Urzúa y otros: "Autorreporte de la Calidad de Vida en niños y adolescentes escolarizados"; y M. A. Verdugo y E. N. Sabeh: "Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia".

de transformación sin considerar características, problemáticas del grupo etario en cuestión o del contexto social en que se desarrolla, así como la relevancia que conceden los individuos a tales aspectos o áreas de la vida.

- Complejidad que implica la delimitación entre cambios psicosociales (en las motivaciones, intereses, valores, etc.) acontecidos como resultado de acciones de transformación propiamente y cambios inherentes al desarrollo del niño/a.

Las prácticas de transformación psicosocial, en las cuales los actores y principales beneficiarios están en los rangos de edades de la infancia, deben considerar estas dificultades que se han señalado. Deben también observar otros cuestionamientos.

¿Cómo hacer para que los niños/as se transformen en agentes facilitadores de cambios psicosociales?

La participación infantil es uno de los derechos reconocidos por la Convención sobre los Derechos del Niño.¹⁴ De ahí que, abordar el tema de las 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 que se estaba propiciando desde un mundo y una mirada adulta, se pudiera acercar mucho más al mundo y la mirada infantil?

La noción de participación infantil que propone Cruz¹⁵ resulta adecuada para comprender este tema. En tal sentido, la autora plantea acerca de la participación que:

- Es un proceso contextualizado a un determinado espacio de interacción social integrado por niños/as.
- Articula un conjunto de actividades que los involucran desde diferentes roles, 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 a nivel grupal.
- Implica relaciones de interinfluencia entre los niños/as y entre ellos y los adultos involucrados.
- Conlleva (en su máxima y más auténtica expresión) la toma, implementación y control de decisiones, por parte de los infantes, que son reconocidas por el entorno social y afectan la vida del grupo de niñas y niños.

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 condición permitir actuar sobre el entorno próximo y la vida cotidiana del mundo infantil, ser genuinos y adaptados a las condiciones psicológicas de la infancia y facilitar los procesos de implicación de los niños/as sobre los objetivos y motivos que persiguen con su participación en un proyecto.¹⁶

En el Proyecto facilitamos niveles de participación que comentaron que los niños/as se apropiaran de la experiencia, estuvieran todo el tiempo informados sobre la marcha del Proyecto, sus opiniones fueron tomadas en cuenta (por ejemplo, en las evaluaciones diagnósticas y en las prácticas deportivas grupales), establecieran redes sociales naturales con diversidad de edades y familias, se hicieran presentes con sus propios juegos, iniciativas, preferencias y apoyo. Ellos hicieron posible que se extendiera tres años más, cuando los más pequeños de la escuela le preguntaron a su profesora de Educación Física, con exigencia y deseo, ¿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, para seguir demostrando que algo sí podían hacer en ese espacio que se estaba conformando.

El papel de los niños/as como actores sociales fue un punto esencial. Aunque estamos satisfechos con los resultados obtenidos, nos queda cierta inconformidad por no haber promovido una mayor toma de decisiones en ellos. Lo importante es tomar conciencia de lo acontecido y transmitir algunas recomendaciones a los que emprendan este tipo de trabajo.

¹⁴ Cfr. A. Apud: “Tema 11: participación infantil”.

¹⁵ Cfr. Y. Cruz: “Participación sociopolítica de niñas y niños cubanos: la Organización de Pioneros “José Martí” como puerta de entrada”.

¹⁶ Cfr. J. Trilla y A. Novella: “Educación y participación social de la infancia”.

Es necesario concientizar e identificar obstáculos que alejan a los adultos del mundo infantil como la tendencia al paternalismo, la supremacía y hegemonía del conocimiento, 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.

No basta con reconocer los derechos de los niños/as o de proclamarlos y exigir algo que les es constitutivo. Se trata también de reconocer cuán poco se concilian y negocian todos los derechos (los de los adultos y los de los infantes) porque, por lo general, terminan imponiéndose lo de los primeros.

Los adultos que participen en experiencias similares deben 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 la participación en diferentes fases y actividades de un proyecto. Del mismo modo, es imprescindible una preparación teórica en cuanto a las regularidades y principios del desarrollo infantil, entre otros temas.

El Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal con niños y niñas, que sistematizamos, tuvo su origen en las demandas realizadas por la comunidad. Este ha demostrado su operatividad en el entorno escolar y comunitario, teniendo un impacto social sobre ellos. Por estas razones, se precisa otro eje teórico de reflexión: el enfoque comunitario.

¿Qué particularidades tiene el trabajo en el ámbito comunitario?

El abordaje del ámbito¹⁷ comunitario y la realización de acciones psicosociales en él, imponen una reflexión en torno al enfoque comunitario que sirva de punto de partida para el emprendimiento de proyectos que se lleven a cabo en dicho ámbito.

Una serie de interrogantes sirvieron de guía para ir definiendo las acciones que se irían conformando en el modelo que estábamos construyendo.

¿Desde qué definición de comunidad trabajar?

Aun cuando no se cuenta con un “concepto unitario, consensualmente aceptado [...] de comunidad”,¹⁸ el enfoque sistémico es un punto de partida que permite orientar el trabajo comunitario. Desde este enfoque, la comunidad se considera “un grupo social con una historia y desarrollo, atravesados por las determinaciones de una formación económico social dentro de la cual existe...”¹⁹ Este es uno de los espacios “en el cual se concretan, de modo particular, [...] las políticas y programas del sistema social [...] así como las normas y valores que lo rigen, reafirmandose como espacio de socialización...”²⁰ Es un ámbito en el que, al mismo tiempo, se construye una subjetividad propia a partir de las interacciones o vínculos (formales e informales) que en él se establecen, en un proceso de satisfacción de necesidades cotidianas.²¹

El sistema de interacciones (sociopolíticas y económicas) se produce, además, en un espacio físico-ambiental, geográficamente delimitado.²² Dicho sistema resulta portador no solo de historia sino también “de tradiciones e identidad propia, que se expresan en identificación de intereses y sentido de pertenencia que diferencian al grupo [...] de los restantes”.²³

¿Cuáles principios han de tenerse en cuenta en la realización de proyectos comunitarios?

La realización de proyectos de transformación psicosocial en el ámbito comunitario debe estar acorde con sus procesos históricos, políticos, económicos y psicosociales. De ahí que, las acciones transformadoras deben partir de los intereses y necesidades de los individuos y grupos a los cuales van dirigidas²⁴ y tomar en cuenta las potencialidades (recursos materiales y humanos) que se encuentran en la propia comunidad para contribuir a la satisfacción de dichas necesidades

¹⁷ El ámbito según J. Bleger es el segmento de la extensión de los fenómenos psicosociales; cfr. *Psicohigiene y Psicología Institucional*.

¹⁸ A. Sánchez: *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, p. 82.

¹⁹ M. A. Tovar: “Psicología social comunitaria: una alternativa teórico metodológica para su abordaje desde la subjetividad”, p. 3.

²⁰ C. López: “Participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista. Su mirada desde un enfoque psicosocial” p. 3.

²¹ Cfr. M. A. Tovar: Ob. cit.

²² Cfr. J. P. García y J. L. Martín: *Informe comisión técnica ministerial para el trabajo comunitario integrado*.

²³ *Ibidem*, p. 3.

²⁴ Cfr. M. A. Tovar: Ob. cit.

La planificación de acciones o actividades comunitarias es válida en la medida que adquiere un carácter dinámico. De manera que, durante el proceso de transformación, se debe asimilar la incorporación de nuevos problemas o necesidades detectados, dado el carácter dinámico que tienen las necesidades.

La participación comunitaria, como principio, implica que se involucre a sus miembros en todas las etapas de un programa de transformación, tanto en la planificación de acciones, su ejecución, como en el proceso evaluativo.²⁵ Al participar las personas se van implicando, van aprendiendo, van enseñando. Participar genera compromiso y comprometerse genera participación.

La participación genera interacciones, redes sociales y estas, a su vez, impulsan los procesos participativos y afianzan los compromisos con las tareas comunes proyectadas, de ahí su carácter relacional.

¿Cuáles implicaciones metodológicas tiene estos principios?

Los principios señalados tienen consecuencias metodológicas 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 de diagnóstico.

En la comunidad existen diversos subsistemas: las organizaciones e instituciones (escolares, laborales, de servicios de salud, etc.), los grupos, los individuos, que interactúan entre sí en un determinado territorio. De ahí que, la estrategia del diagnóstico, puede tener lugar al nivel de la comunidad como unidad social, pero también en cualquiera de los subsistemas que la integran.

El diagnóstico suele llevarse a cabo desde diferentes perspectivas: de especialistas; institución de desarrollo; o miembros de la propia comunidad, con la facilitación de planificadores y técnicos de proyectos.²⁶ Constituye una herramienta útil en tanto posibilita que los individuos y grupos organizados reflexionen sobre su realidad con el propósito de actuar sobre ella, evitando que este se convierta en un mero ejercicio de recolección de información por parte de personas externas.

Diferentes autores coinciden en enfatizar la importancia del análisis de los resultados del diagnóstico con la comunidad.²⁷ Este procedimiento pretende asegurar que dichos resultados 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.²⁸

Todo lo anterior conlleva a una reconsideración del papel del investigador (especialista planificador, técnico de proyecto o promotor). Tanto este, como los participantes en la experiencia, mantienen su identidad y se van comunicando desde sus saberes correspondientes.²⁹ Esto implica, además, un proceso de transformación en los propios investigadores que abarca desde sus modos de actuar hasta diversas complejidades vivenciales y de aprendizaje.

Las relaciones de las instituciones (de investigación u otro tipo) con las comunidades también deben ser revisadas. La comunidad debe participar en la investigación de sus propias problemáticas y en la búsqueda de recursos para solucionarlas, formulando proyectos o ejecutándolos de forma conjunta con dichas instituciones. Las estrategias que son elaboradas a punto de partida de la perspectiva de investigadores o instituciones se justifican en la medida que añaden algo significativo a lo aportado por la comunidad, siempre que sea compatible con sus necesidades, valores, potenciales³⁰ y contribuyan a la toma de conciencia de nuevas necesidades y problemas.

¿Cuáles serían los elementos de un encuadre del rol profesional y del tipo de acciones psicosociales que se emprenden acorde a los principios declarados?

El trabajo de transformación en el Programa se sustenta en modelos operativos básicamente educativos que permiten la formación de recursos humanos propios de la comunidad para favorecer su autonomía y sostenibilidad. Pero parte, también, de un modelo operativo preventivo.

²⁵ Cfr. D. J. Breckon and J. R. Havey: *Community health education: setting, roles and skills for the 21st century*; FAO: *Integrando la dimensión de género en el ciclo de proyectos*; y L. Jiménez: *El enfoque estratégico en la planificación de intervenciones: algunas consideraciones para su aplicación en el nivel local de salud*.

²⁶ Cfr. FAO: Ob. cit.

²⁷ Cfr. D. J. Breckon and J. R. Havey: Ob. cit.; FAO: Ob. cit.; FAO: *El diagnóstico participativo*.

²⁸ FAO: *Integrando la dimensión de género en el ciclo de proyectos*.

²⁹ Cfr. M. A. Tovar: Ob. cit.

³⁰ Cfr. A. Sánchez: *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*.

La prevención implica desarrollar acciones anticipatorias. Estas han sido definidas como aquellos esfuerzos o actividades que se realizan con el propósito de promocionar bienestar, evitando situaciones indeseables, de manera que permitan a las personas tener estilos de vida saludables y facultar a las comunidades a crear y consolidar ambientes saludables.³¹ Prevenir en grupos poblacionales implica partir de las necesidades existentes en ellos, de sus problemáticas reales. En la comunidad donde hemos trabajado, partimos de un diagnóstico psicosocial previo que reflejó los principales problemas de salud (alcoholismo, tabaquismo) y los sociales (violencia, indisciplina social, etc.). Estos resultados nos dieron el camino a seguir ante la pregunta: ¿a qué nos anticipamos? De ahí que, las acciones educativas se orientaron a propiciar cambios favorables en comportamientos morales, sociales y relativos a la salud.

Las acciones de prevención tienen tres modos de actuación (aunque las más conocidas y realizadas son las llamadas de promoción y educación):

- Custodiar: cuidar, acompañando a los sujetos de la acción preventiva, que aún no poseen las capacidades e instrumentos personales para el autocontrol preventivo, para lograr que efectivamente no ocurran las cosas que se quieren evitar.
- Entrenar: dotar de las capacidades e instrumentos personales para hacer las cosas sin que se corra el riesgo, o al menos con bajo riesgo, de ocurrencia de lo que se quiere evitar.
- Educar: inculcar estilos de vida que no contemplen como comportamiento, preferiblemente, ni como posibilidad, la ocurrencia de lo que se quiere evitar.³²

¿Cómo articular principios del trabajo en el ámbito comunitario y modelos operativos en la realización de acciones psicosociales profesionales?

Nuestro encuentro con la Orientación Comunitaria, como acción psicosocial, favoreció un modo de operar en el cual principios del trabajo comunitario encontraban un espacio de articulación, consecuente con los presupuestos teóricos asumidos.

La Orientación Comunitaria tiene como propósito buscar la integración social comunitaria, a través de la socialización y la participación de las comunidades en la solución de sus problemas, siendo la Orientación Educativa la encargada de dinamizar ese proceso. De esto se derivan tres ideas fundamentales: una que supone que la Orientación Comunitaria, al tener como escenario de transformación la comunidad, está sujeta a regularidades y particularidades propias de este ámbito; otra que advierte acerca de la necesidad de entenderla desde la participación; y, por último, que tiene una función educativa.³³

La Orientación “Psicosocial” Comunitaria (OPC) tiene como objetivo facilitar los procesos de cambio psicosocial. Para ello, debe estar fundamentada en una demanda real del grupo destinatario, basada en un diagnóstico previo y flexible en su aplicación; emplear múltiples recursos técnicos (educativos, preventivos); y desarrollarse a través de acciones temporales y vinculadas a aspectos concretos de la vida comunitaria.³⁴

La orientación implica una actuación de carácter profesional, que cumple diversas funciones (remediar, apoyar, educar, prevenir)³⁵ y tareas (planificar, asesorar, mediar,³⁶ sensibilizar, comunicar, formar, capacitar, intermediar y coparticipar en la construcción de intermediaciones).³⁷ Está sujeta, por tanto, a exigencias profesionales y personales que propicien la efectividad, sustentabilidad, potenciación, multiplicación de las acciones y sus efectos.

La orientación, en el escenario comunitario, no solo supone una práctica profesional, sino que, además, implica la realización de acciones integradas (multidisciplinarias, interinstitucionales, etc.) que comprenden, por ejemplo: trabajadores sociales, sociólogos, psicólogos, dirigencia comunitaria, instituciones

³¹ Cfr. Organización Panamericana de la Salud (OPS): *Libro de lecturas: Manual de comunicación para programas de prevención del uso de drogas*.

³² Cfr. B. Zas: “Prevención en instituciones de salud: una tarea necesaria y poco recordada”.

³³ Cfr. V. López: “Algunas consideraciones acerca de la orientación comunitaria”.

³⁴ Cfr. M. Calviño: “La aproximación psicosocial en orientación comunitaria”.

³⁵ *Ibíd.*

³⁶ Cfr. X. Camargo: “La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje: un enfoque social de la orientación”; y J. R. González y O. Y. Lessire: “Contextualización y competencias en la orientación psicológica”.

³⁷ Cfr. M. Calviño: “La aproximación psicosocial en orientación comunitaria”.

educativas, sanitarias, entre otras.³⁸ La Orientación Psicosocial Comunitaria no solo es una actuación profesional, sino que además es una relación de ayuda.³⁹

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

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

De manera que, la OPC tiene como finalidad facilitar un mejor desempeño (funcionamiento o gestión) e integración de la comunidad y sus integrantes (individuos, grupos, instituciones); así como incrementar su capacidad para solucionar problemáticas psicosociales en el entorno comunitario y lograr el bienestar de sus miembros desde la participación, crítica y constructiva, en el proceso de transformación.⁴⁰

El orientador comunitario cumple esencialmente un papel de facilitador. Pero, cuando no tiene conciencia de su rol, no cuestiona constantemente sus acciones y actuaciones, puede, lejos de facilitar los procesos, no favorecerlos, o incluso obstaculizarlos.⁴¹

Facilitar no es simplemente “dejar hacer” o esperar que espontáneamente las cosas ocurran, implica 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...⁴² Es preciso aclarar que “intencionalidad transformadora” no significa tener control y responsabilidad absolutos con todo lo que ocurre en el proceso de transformación psicosocial dado que se trata de una “relación”. Es una relación, en tanto es una forma de interacción, de vínculo, de contacto humano, que tiene implicaciones (emocionales, intelectuales, actitudinales, éticas), interés mutuo en un objetivo o tarea común, compromisos, acuerdos y también límites.⁴³

En la relación intervienen peculiaridades subjetivas de las personas que en ella se involucran (características personales, modos de relacionarse -autocrático, democrático-, valores, referentes sociopolíticos, culturales, etc.). Pero, teniendo en cuenta el rol de facilitador del orientador comunitario, todo lo que sea dilemático, problemático en él, que interfiera en el cumplimiento de sus funciones, debe ser “puesto bajo control”⁴⁴ u observación. El orientador psicosocial comunitario, por tanto, necesita de la supervisión (ya sea organizada de manera individual o grupal) como vía para clarificar incidencias y personalizaciones que afecten su desempeño.

¿Cómo abordar el trabajo en el ámbito grupal como espacio real en el que operacionalizan las acciones?

El trabajo grupal, desde la Orientación Psicosocial Comunitaria, como modelo básico de APP a seguir, en nuestra experiencia, se ha definido sobre la base de 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).
2. La utilización del espacio grupal como favorecedor de los procesos de orientación y aprendizaje, necesarios para la formación de los participantes en la experiencia (correspondiente con la estrategia educativa).

Para ello, integramos, tomando en consideración la propuesta de Calviño,⁴⁵ 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, y algunas técnicas psicodramáticas -juego de roles, doblaje, inversión de roles, entre otras-).

³⁸ Cfr. X. Camargo: Ob. cit.

³⁹ Cfr. M. Calviño: “La aproximación psicosocial en orientación comunitaria”.

⁴⁰ Cfr. V. López: Ob. cit.

⁴¹ Ibídem.

⁴² X. Camargo: Ob. cit., p. 27.

⁴³ Cfr. V. López: Ob. cit.

⁴⁴ Cfr. M. Calviño: *Orientación psicológica: esquema referencial de alternativa múltiple*.

⁴⁵ Cfr. M. Calviño: *Trabajar en y con grupos: experiencias y reflexiones básicas*.

Otro eje que conforma esta integración es la utilización de categorías básicas provenientes 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.⁴⁶

La integración de estos referentes implicó un proceso de aprendizaje, entrenamiento y desarrollo del equipo de investigación. Ello tuvo lugar, fundamentalmente, con relación a los modos de asumir los roles de la coordinación grupal (coordinadores, co-coordinadores, observadores), la delimitación de las funciones de coordinación y facilitación (de acuerdo con el tipo de actividad grupal organizada, el momento del proceso de desarrollo del proyecto y el tipo de función básica del trabajo grupal). Este complejo proceso de desarrollo del propio grupo de investigación estuvo acompañado de procesos de supervisión psicológica (como parte de la estrategia de supervisión).

¿Qué se entiende por supervisión?

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 y trabajo grupal), que tiene dos vertientes fundamentales. Una esencialmente formativa y la otra colaborativa. En ambos casos, supervisión es mejoramiento del trabajo profesional y acción colectiva en aras de lograr mejor desempeño.⁴⁷

“La Supervisión Psicológica es ante todo un tipo de relación profesional colaborativa 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”.⁴⁸ Es la “posibilidad de aprender, escuchar, analizar [de manera] que nos permita saber hacer, desde el respeto a las diferencias [la diversidad de criterios, el compromiso y al empeño profesional], atravesados por incertidumbres y falta de certezas”.⁴⁹ Es un proceso de aprendizaje mediante el diálogo entre el que enseña y el que aprende. La supervisión debe ser una relación favorecedora de la formación técnica, del mejoramiento de la calidad de la ayuda que se ofrece y del análisis y contención de características y vivencias personales que pudieran estar incidiendo en tal relación de ayuda.⁵⁰

Concebir la supervisión psicológica como un tipo de relación profesional implica reconocer que esta práctica demanda de una preparación específica pues tiene teorías y técnicas que son necesarias aprender y entrenar. Es una relación que se construye, se diseña, tiene métodos particulares y que requiere, para su aplicación, de un complejo proceso de formación.⁵¹ Es por ello que no denominamos como acción de supervisión a cualquier acción de revisión del trabajo que se realiza en un proyecto. No obstante, ya sea a través de acciones de supervisión propiamente o de la revisión del trabajo, es preciso observar y cuestionar constantemente, en qué medida las acciones de facilitación conducen al logro de la autogestión comunitaria de un proyecto o programa, como principio de la participación. Este sería el primer peldaño a escalar para preparar las condiciones de una real autotransformación social comunitaria.

Diseño de estrategias en un programa de transformación

¿Por qué es necesario diseñar estrategias en un programa de transformación psicosocial?

Es preciso aclarar de inicio qué se entiende por estrategia. Una estrategia es un conjunto de acciones planificadas sistemáticamente que se llevan a cabo para lograr un determinado fin o misión y es aplicable en distintos contextos. Desde la perspectiva del enfoque de trabajo comunitario, la planificación de las acciones que conforman una estrategia es concebida a modo de proceso dinámico y participativo. Las estrategias se van construyendo, revisando y complejizando en la medida que los programas se van ejecutando.

Las estrategias elaboradas en estos contextos se convierten en referentes que facilitan la realización de las tareas, acorde a los objetivos propuestos. Constituyen la memoria operativa que va indicando todo aquello que no se debe dejar de hacer cuando se emprenden procesos de transformación psicosocial.

⁴⁶ Cfr. E. Pichon-Riviere: *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*.

⁴⁷ Cfr. B. Zas: “La supervisión clínica: Una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba”.

⁴⁸ B. Zas: “La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica”, p. 75.

⁴⁹ M. Fernández: “La formación en la práctica de la supervisión”, p. 1.

⁵⁰ Cfr. B. Zas: “Formación en supervisión psicológica: su inserción en la carrera de Psicología de la Universidad de La Habana”.

⁵¹ *Ibidem*.

Las estrategias del programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal

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

- Estrategia exploratorio-diagnóstica.
- Estrategia organizativa.
- Estrategia educativa.
- Estrategia comunicativa.
- Estrategia de supervisión.

Una visión del Programa podría ser sintetizada en la siguiente tabla (1):

Tabla 1. Estructura del Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal.

Estrategias	Acciones
Exploratorio-diagnóstica	Identificación de actores claves en la comunidad. Búsqueda y sistematización de información sobre necesidades, problemáticas y experiencias/fases previas de proyectos de transformación. Diagnóstico inicial de cada fase (identificación de expectativas de participantes y diagnóstico de comportamientos en niños y niñas). Construcción/re-construcción de indicadores del Programa (cambio, viabilidad y sostenibilidad). Identificación de necesidades de capacitación en entrenadores y promotores deportivos durante el propio proceso de formación. Monitoreo de la marcha de acciones y actividades planificadas en el Programa. Diagnóstico parcial/final (identificación de cambios comportamentales en niños/as y evaluación del cumplimiento de expectativas e indicadores del Programa).

Estrategias	Acciones
Organizativa	Proceso de acercamiento a posibles participantes. Selección de los entrenadores y promotores deportivos Organización de los diferentes grupos del proyecto. Organización de las prácticas deportivas grupales. 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 entre los mismos. Proceso de cierre.
Educativa	Talleres de capacitación a entrenadores. Talleres de capacitación integrados con diferentes actores sociales. Talleres de capacitación a promotores deportivos comunitarios. Prácticas deportivas grupales con niños y niñas en la escuela. Prácticas deportivas grupales con niños y niñas en circunscripciones de la comunidad.
Comunicativa	Sensibilización de actores sociales participantes y decisores. Producción de material divulgativo-promocional (cartel, ropa, audiovisual, etc.). Divulgación de información relativa a la marcha del Programa a padres, entrenadores, maestros y líderes barriales; en espacios de intercambio (talleres, reuniones). Confección de material didáctico para entrenadores y promotores deportivos u otros públicos especializados (manual, audiovisual). Convocatoria de actividades a realizarse en la escuela y la comunidad. Realización de actividades culturales-deportivas promocionales dirigidas a diversos públicos (auspiciadores, especialistas u otros). Elaboración de documentos (informes financieros, de investigación y publicaciones) producidos como resultado de la experiencia. Divulgación de resultados y del Programa en talleres promocionales, espacios académicos, de decisión y medios de comunicación masiva.
Supervisión	Supervisión psicológica destinada al Grupo de Investigación del proyecto. Supervisión dirigida a diferentes grupos del proyecto.

Dar a conocer cómo se fue desarrollando el Programa, como un todo articulado y complejo, implica ir presentando cada una de estas estrategias y acciones, con sus peculiaridades, funciones y principios propios, así como sus interrelaciones.

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 ha atravesado por diferentes momentos de contradicciones, indefiniciones, aciertos, desaciertos y aprendizajes.

La aplicación de las estrategias que se presenta debe adecuarse siempre a las peculiaridades de los diversos escenarios en que ellas se desplieguen. Las estrategias no pretenden ser una “camisa de fuerza”, se deben analizar, por cada grupo que emprenda este tipo de programas, las apropiaciones que resultan pertinentes y necesarias a la realidad que los caracteriza.

La estrategia exploratorio-diagnóstica

¿Qué se entiende por estrategia exploratorio-diagnóstica?

La estrategia exploratorio-diagnóstica es un conjunto de acciones exploradoras de información relevante disponible; caracterizadoras de peculiaridades de individuos, grupos o ámbitos con los cuales se llevan a cabo acciones de transformación; evaluadoras de actividades, procesos y resultados de dichas acciones; planificadas de manera sistemática y dinámica.

¿Para qué se diseña la estrategia exploratorio-diagnóstica?

La estrategia exploratorio-diagnóstica tiene como finalidad:

1. Identificar necesidades, demandas, problemáticas psicosociales, recursos (materiales y humanos) y antecedentes de experiencias de transformación social en la comunidad.
2. Determinar las temáticas psicosociales fundamentales a trabajar en el Programa.
3. Construir indicadores de evaluación¹ del Programa.
4. Monitorear² el cumplimiento de acciones planificadas, como parte de las demás estrategias del Programa (organizativa, educativa, comunicativa y de supervisión).
5. Identificar nuevas necesidades o problemáticas y, por tanto, contribuir al diseño de nuevas acciones o a reorientar/reestructurar otras ya emprendidas.
6. Evaluar resultados de acciones de transformación llevadas a cabo, para poder constatar los principales cambios ocurridos en la población a la cual van dirigidas.
7. Evaluar la viabilidad y sostenibilidad del Programa.

¿Sobre la base de cuáles pautas o reglas se sustenta la estrategia exploratorio-diagnóstica?

De los postulados teóricos y principios generales del Programa se derivan las siguientes reglas para llevar a cabo la de la estrategia exploratorio-diagnóstica:

1. La participación activa y protagónica de beneficiarios directos e indirectos en el proceso de evaluación, en el sentido de evidenciar los cambios acontecidos (como consecuencia de las acciones del Programa) desde sus propias percepciones, reflexiones y vivencias; y hacerlos partícipes de sus resultados.
2. El empleo y triangulación de diversos métodos, técnicas, informaciones y fuentes de evaluación para garantizar la certeza de los resultados de la evaluación.

¹ Las evaluaciones recogen información que mide cuán bien se están desarrollando las actividades (OPS, 2001).

² El monitoreo es el seguimiento rutinario, a través de una medición regular y continua, para ver si las actividades planificadas se están realizando (OPS, 2001).

3. El acompañamiento de técnicas de exploración directa con otras de naturaleza indirecta para evitar (o minimizar la posibilidad de) que se actualicen vivencias negativas al abordarse temas sensibles como, por ejemplo, el consumo frecuente de sustancias adictivas o experiencias de violencia interpersonal.
4. La adecuación de técnicas e instrumentos de evaluación a peculiaridades de la etapa del desarrollo del grupo poblacional al cual se dirijan, así como a condiciones reales de aplicación.
5. La discriminación de cambios acontecidos, como resultado de la experiencia de transformación, de tendencias propias del proceso de desarrollo psicológico del grupo poblacional al cual se dirijan.

¿Quiénes participan en acciones exploratorias-diagnósticas?

En este tipo de acciones participan, además del equipo de facilitación, diferentes actores involucrados en el proceso de transformación, tanto beneficiarios directos (en este caso niños y niñas), como indirectos (maestros de la escuela, padres, entrenadores/promotores deportivos y líderes comunitarios).

¿Cómo se lleva a cabo la estrategia exploratoria?

La estrategia exploratorio-diagnóstica se lleva a cabo a través de diversas acciones que tienen lugar en distintos momentos del proceso de transformación.

En la experiencia de implementación del Programa se encuentran entre las principales acciones las siguientes:

Fase I: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor

- Identificación de actores claves en la comunidad: representantes de la escuela, Combinado Deportivo (perteneciente a la Dirección Municipal de Deporte) y organizaciones de masas y políticas –Comité de Defensa de la Revolución (CDR), Federación de Mujeres Cubanas (FMC), Núcleo Zonal del Partido Comunista de Cuba (PCC) y Asociación de Combatientes de la Revolución Cubana (ACRC)–; líderes naturales y Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.
- Búsqueda y sistematización de información sobre necesidades, problemáticas psicosociales y experiencias previas de transformación social en la comunidad.
- Diagnóstico inicial, que incluye:
 - Identificación de expectativas, con relación al Proyecto, en beneficiarios directos e indirectos (padres, maestros y líderes comunitarios).
 - Caracterización de comportamientos morales, sociales y relacionados con el consumo de alcohol, drogas y tabaco; así como de la satisfacción con la vida, en niños y niñas de la escuela (entre las edades de 8 a 12 años).
 - Determinación de experiencia en entrenadores (seleccionados como parte de la estrategia organizativa) para la identificación y manejo de problemáticas psicosociales en escolares, así como tipos de enseñanzas educativas que proporcionan durante actividades deportivas.
- Análisis de resultados del diagnóstico con vistas a elaborar indicadores de cambio en niños y niñas, así como estrategias y acciones educativas con escolares y entrenadores deportivos.³
- Diseño de indicadores de viabilidad y sostenibilidad del Programa.
- Identificación de necesidades de capacitación en entrenadores deportivos durante el propio proceso de formación.
- Monitoreo de la marcha de acciones y actividades planificadas en el Programa, tanto de carácter exploratorio-diagnóstico propiamente, como organizativo (talleres, reuniones), educativo (prácticas deportivas colectivas con niños y niñas y talleres de capacitación a entrenadores deportivos) o comunicativo (elaboración de materiales divulgativos u otros).⁴
- Diagnóstico parcial y final:
 - Identificación de cambios comportamentales en niños y niñas atribuibles a las acciones de transformación psicosocial (al comparar con los resultados del diagnóstico inicial).

³ Estas serán objeto de análisis en el acápite dedicado a la estrategia educativa.

⁴ Sobre estas acciones se ampliará en los acápites dedicados a las respectivas estrategias.

- Identificación de cambios en entrenadores deportivos en relación con: contenidos educativos que propician en prácticas deportivas, tipo de actividad educativa que realizan, y conocimientos/habilidades incorporados en su desempeño profesional.
- Evaluación del comportamiento de indicadores de viabilidad y sostenibilidad del Programa.
- Evaluación del cumplimiento de expectativas de beneficiarios directos e indirectos (padres, maestros y líderes comunitarios) con respecto a la marcha y resultados del Programa.
- Identificación de nuevas necesidades y expectativas con relación al Programa.

Aun cuando las expectativas de cambios en niños y niñas (que tenían padres, maestros y líderes comunitarios) se cumplieron en lo esencial, emergieron otras nuevas necesidades, como expresión de su carácter dinámico: escolares más pequeños demandaron incorporarse al “Proyecto”; padres que expresaron el deseo de que hubiera un mayor vínculo con ellos mismos y con la comunidad; líderes barriales manifestaron la aspiración de que otras circunscripciones de la misma Timba se beneficiaran también de las acciones de transformación.

Ello conllevó a la identificación de un nuevo objetivo y una nueva fase de transformación psicosocial para trascender las acciones a niños y niñas más pequeños y del ámbito escolar propiamente dicho hacia la comunidad, como unidad social mayor.

Fase II: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor. Continuidad de la experiencia.

- Revisión de resultados finales obtenidos en la primera fase del Programa, como referencia para dar continuidad a las acciones.
- Diagnóstico inicial en la escuela y la comunidad, lo cual comprende, a su vez:
 - Evaluación de la marcha de la implementación, en la fase anterior, del Programa en la escuela desde la percepción de niños y niñas, maestros, entrenadores y padres.
 - Identificación de problemáticas psicosociales en la comunidad desde la visión de niñas y niños, así como de sus expectativas con la extensión del Proyecto.
 - Caracterización de comportamientos en niños y niñas de la escuela, incorporados a la nueva fase de implementación del Programa (comprendidos en las edades de 5 a 7 años).
 - Identificación de necesidades de capacitación en entrenadores y promotores deportivos comunitarios.
- Análisis de resultados del diagnóstico con el propósito de reelaborar indicadores de cambio en escolares, así como diseñar estrategias y acciones educativas con niños/as, entrenadores y promotores deportivos.
- Rediseño de indicadores de viabilidad y sostenibilidad del Programa. Construcción de indicadores de desarrollo/funcionamiento.
- Identificación de necesidades de capacitación en entrenadores y promotores deportivos durante el proceso de formación.
- Monitoreo del cumplimiento de las distintas acciones y actividades programadas (exploratorias, organizativas, educativas, divulgativas y de supervisión).
- Diagnóstico final:
 - Identificación de cambios comportamentales en niños/as más pequeños, atribuibles a las acciones de transformación psicosocial.
 - Evaluación del comportamiento de indicadores de desarrollo y funcionamiento del Programa.
 - Evaluación del comportamiento de indicadores de viabilidad y sostenibilidad del Programa.
 - Evaluación del cumplimiento de expectativas de beneficiarios directos e indirectos con respecto a la marcha y resultados del Programa.
 - Identificación de nuevas necesidades y expectativas con relación al Programa.

Como puede apreciarse, disímiles son las acciones que pueden realizarse para la consecución de los propósitos de la estrategia exploratorio-diagnóstica. La elección de unas u otras, o la implementación de otras tantas, depende de diversos factores. Entre ellos, las demandas que se generen, el momento del proceso en que se encuentre o del ámbito de que se trate.

¿Con qué métodos, técnicas y/o recursos se llevan a cabo acciones exploratorias-diagnósticas?

Diversos son los métodos, técnicas e instrumentos que pueden ser empleados para realizar acciones exploratorias-diagnósticas.

La observación, es el método por excelencia para registrar⁵ hechos importantes que acontecen durante todo el proceso de transformación psicosocial. La posibilidad que tiene de realizarse sistemáticamente, en los ambientes habituales en que transcurren las actividades, permite acompañar acciones exploratorias iniciales (en la escuela, la comunidad u otro ámbito de que se trate), evaluativas y de monitoreo de la marcha del Programa.

La observación puede efectuarse indirecta o directamente. Cuando es indirecta (o mediatizada) se trabaja con informaciones que proporcionan otras personas que han observado a los individuos, grupos o escenarios de que se trate. Estos pueden ser padres, maestros, líderes comunitarios u otros. La observación directa es aquella en la que el observador entra en contacto inmediato con lo que se desea observar, ya sea de manera abierta (solo como testigo de lo que ocurre) o participante. En experiencias de transformación, la segunda suele ser la más conveniente.

Para facilitar el registro de lo observado, se recomienda la utilización de medios auxiliares, como guías (ver, a modo de ejemplo, la guía de observación de práctica deportiva grupal que más abajo se muestra) y dispositivos fotográficos o de grabación de audio y/o video. En este caso, es imprescindible contar con el consenso de individuos o grupos involucrados.

En la experiencia narrada, la observación fue realizada por el equipo de investigación en diferentes actividades y espacios: prácticas deportivas escolares y barriales, reuniones, talleres de capacitación, etc. Se tomaron fotografías y videos que, incluso, pudieron ser empleados en actividades de capacitación o acciones de comunicación.⁶

Guía de observación de práctica deportiva grupal en la escuela

Fecha: _____

ACTIVIDAD CONJUNTA CON TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS PARTICIPANTES

1. Cantidad de niños y niñas que participan: ____
2. Organización de la actividad (asistencia y puntualidad de entrenadores, uso de ropa deportiva en los niños/as; disponibilidad de agua potable, preparación de implementos deportivos, etc.).
3. Características de la actividad:
4. Problemas que se confrontan durante la realización de la actividad:

ACTIVIDADES DEPORTIVAS POR GRUPOS (Una para cada actividad observada)

Entrenador/a: _____

Deporte o grupo: _____

1. Cantidad de niños y niñas que participan: _____
2. Acción educativa realizada:
 - a) Tema tratado: _____
 - b) Objetivos de la actividad: Se exponen: Sí____ No____ (solicitarlos en caso negativo): _____
 - c) Tipo de actividad educativa
 - ☐ Charla, conversatorio
 - ☐ Juego educativo
 - ☐ Otra, ¿cuál? _____

⁵ Los fenómenos se registran tal y como ocurren para posteriormente interpretarlos.

⁶ Como se verá más adelante en las respectivas estrategias.

d) Característica de la actividad educativa:

- ☐ Integrada en la propia dinámica de la actividad deportiva
- ☐ No integrada

e) Momentos de la clase en que se refiere el tema:

- ☐ Inicio de la actividad
- ☐ Final de la actividad
- ☐ Transcurso de la actividad
- ☐ En una sola ocasión
- ☐ En reiteradas ocasiones

f) Tipo de participación:

- ☐ Se conforma la actividad de conjunto (se brinda la posibilidad de que los niños aporten ideas sobre cómo realizarla)
- ☐ La actividad es diseñada por el profesor, pero los niños intervienen de manera activa
- ☐ La actividad es diseñada por el profesor y los niños la reciben de manera pasiva.
- ☐ Otra, ¿cuál? _____

g) Papel del entrenador durante la actividad:

3. Atmósfera grupal dentro de la clase. Elegir del 1 al 10, encerrando en un círculo.

Hostil, agresiva, tensa	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Amistosa, calmada
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	-------------------

4. Espíritu de equipo. Marcar con una X una de las dos respuestas posibles.

- ☐ Los niños se comportaron como miembros de un "equipo".
- ☐ Los niños no se comportan como un equipo, pero tampoco hay enfrentamientos entre ellos.
- ☐ Los niños "se enfrentaron unos con otros"

a) Describir el espíritu del equipo de acuerdo con la opción seleccionada:

b) Acciones que realiza el entrenador en función de lograr un trabajo en equipo:

5. Tipos de problemas que confrontan los niños durante la clase. Por ejemplo: indisciplina, malas palabras, ofensas, hostilidad, violencia física, retraimiento, apatía, etc.

a) Actitud que asume el entrenador ante estas situaciones:

6. Cumplimiento de los objetivos planteados: Sí____ No____

a) Análisis del cumplimiento de los objetivos con los niños y niñas:

Sí____ No____

7. Descripción de lo más significativo que lo impactó durante la observación:

8. Duración de la actividad: ____ (cumplimiento del horario: Sí____ No____

Sugerencias dadas al profesor: _____

Realizada por: _____

Las discusiones grupales, en calidad de sesiones de trabajo, de producciones colectivas (del equipo de facilitación o de otros grupos participantes), son espacios claves para el análisis de resultados de diagnósticos y la construcción de indicadores de evaluación. También constituyen una herramienta para el monitoreo del Programa y del desempeño del propio grupo de facilitadores (como parte de acciones de supervisión).⁷

La entrevista y el cuestionario son técnicas útiles para obtener información relevante sobre características y problemáticas del(os) grupo(s) a quien(es) estén orientadas las acciones de transformación y de los ámbitos en los cuales esta tiene lugar (la escuela, el barrio, etc.), así como posibles indicadores de evaluación y/o la marcha del Programa.⁸

La entrevista es una conversación que sostiene una persona con otra (u otras) con un propósito determinado. Mientras que el cuestionario es un conjunto de preguntas sobre uno o varios temas que se ofrecen preferentemente de forma escrita.

En ambas técnicas, las preguntas pueden ser cerradas o abiertas. Sin embargo, en experiencias de transformación psicosocial, estas últimas resultan más convenientes dado que ofrecen la posibilidad de reflexionar, profundizar o ampliar sobre el tema en cuestión, en lugar de brindar posibles respuestas determinadas a priori, como en el caso de las primeras.

Los talleres exploratorio-diagnósticos son una de las principales herramientas utilizadas. Están dirigidos no solo a obtener información para el diagnóstico (inicial y final) e identificar necesidades de capacitación durante el proceso de formación, sino a construir acciones de manera participativa.

En los talleres (ya sean exploratorios o de otra naturaleza) tienen lugar diferentes momentos: uno inicial de encuadre del encuentro (en que se precisan y concertar objetivos, tiempo de duración y normas de funcionamiento grupal) y caldeo de los participantes (para animar, desinhibir e integrar); un segundo momento en que se realizan actividades, bajo la guía de coordinadores (al menos dos), encaminadas a cumplir los objetivos propuestos; y otro de cierre para recuperar aspectos claves tratados, evaluar el cumplimiento de las expectativas, estimular el sentido de trabajo grupal y relajar a los participantes. Durante el desarrollo del taller es recomendable trabajar en pequeños subgrupos e ir alternando con devoluciones en plenaria. Los talleres pueden ser conducidos a través de técnicas participativas de la Educación Popular –empleadas para caldear a los participantes; provocar la reflexión y el análisis de los contenidos objeto de debate– y/o recursos psicodramáticos (juego de roles, psicodrama pedagógico y sociodrama⁹) utilizados para dramatizar escenas sobre situaciones sociales y visualizar el rol que desempeñaba cada cual en ellas.

Entre los recursos con los que se puede contar se encuentran materiales científicos (publicaciones sobre la temática psicosocial objeto de transformación, informes o sistematizaciones de experiencias de transformación similares o previas¹⁰), así como documentos y registros producidos con cierta finalidad por participantes en el Programa, tales como: actas de reuniones, comités de compra,¹¹ relatorías de talleres, informes financieros de la ejecución del presupuesto para actividades e imágenes en fotos y videos; que ayudan a entender experiencias, vivencias o situaciones acontecidas.¹²

Cualquiera que sea el método, técnica o recurso que se emplee, constituye una exigencia para el coordinador o facilitador del Programa prepararse debidamente para el manejo de estos, desarrollando habilidades, conocimientos, capacidades y actitudes necesarios para el diagnóstico, la evaluación, la facilitación, la planificación, entre otros.

⁷ Sobre las cuales se ampliará en el acápite dedicado a la estrategia correspondiente.

⁸ Ver ejemplos en el acápite referido a procedimientos.

⁹ Durante la dramatización el grupo es el protagonista, a través de escenas, esculturas o concretizaciones de imágenes comunes. El compartir (sharing) está más concentrado en las temáticas grupales desde las vivencias individuales. Cfr. C. García: “Recursos pedagógicos contruidos por entrenadores deportivos para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico”.

¹⁰ En el Proyecto se pudo contar con resultados científicos sobre experiencias de transformación en la escuela y el barrio. Cfr. O. D’Angelo y otros: “Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales. Proyecto Creatividad para la Transformación Social (CTS)” y E. Martínez, M. Cádiz, y R. Fajardo: Ob. cit.

¹¹ Comités creados (de acuerdo con disposiciones del Ministerio de Comercio Exterior y la Inversión Extranjera para la ejecución de proyectos internacionales) con el propósito de analizar el cumplimiento del presupuesto, definir prioridades de compras, examinar propuestas de ofertas y tomar decisiones para efectuarlas.

¹² Cfr. R. Hernández, C. Fernández-Collado y P. Baptista: *Metodología de la investigación*.

¿Qué procedimientos se siguen para acometer acciones exploratorias-diagnósticas?

En las acciones de esta naturaleza tienen lugar tres momentos básicos que no necesariamente transcurren de manera lineal, sino a modo de proceso en espiral:

1. Diseño-rediseño.
2. Aplicación.
3. Procesamiento y análisis de la información obtenida o construida.

1. Momento de diseño-rediseño

Con el propósito de ilustrar este momento del proceso se toman como ejemplo diferentes tipos de acciones exploratorias-diagnósticas llevadas a cabo en el Proyecto.

- **Diseño de acciones exploratorias-diagnósticas desde las propias vivencias de niños y niñas.**

Para explorar acerca de comportamientos sociales y morales, comportamientos relacionados con hábitos nocivos y satisfacción con áreas de la vida, se seleccionaron, adecuaron y/o diseñaron las siguientes técnicas:

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: “Imagina que esta es una flor mágica a la cual podrías pedir 5 deseos. Escribe en cada pétalo el deseo que quieras...” En este caso se adicionó el logo de la ONG financista para favorecer el desarrollo del sentido de identidad con el Proyecto –como parte de la estrategia comunicativa– y se modificó la consigna “Comienza por el pétalo donde está el pajarito Zunzún y luego sigue la flecha”.



Técnica de completar frases: versión infantil del Test de Completar Frases de Rotter,¹³ basada en el método de exploración indirecta. Como su nombre lo indica, se presenta una tarea que consiste en completar frases sobre deseos, emociones, personas cercanas, áreas de la vida y determinadas situaciones.

Para el diagnóstico inicial de la Fase I –dadas las posibilidades que brinda de adaptarse a fines específicos– se adicionaron expresiones relativas a hábitos nocivos (“Emborracharse...”, “Las drogas...”, “Fumar...”), la comunidad (“En el barrio...”) y el fraude escolar (“Fijarse...”).

Para la Fase II –con el ánimo de adecuar el instrumento a niños/as más pequeños– se suprimieron frases que (según el análisis de los resultados de la etapa anterior) no ofrecían información relevante para orientar las acciones educativas. Se incluyeron, además, otras (“El deporte...”, “Me alegra...”, “Me pongo triste...”). Esta versión quedó reducida de 28 a solo 11 frases:

Técnica de completar frases

1. En mi escuela _____
2. No me gusta _____
3. Mis padres _____
4. En mi casa _____
5. Mis amiguitos _____
6. El deporte _____
7. Me alegra _____
8. Me pongo triste _____
9. Me gusta _____
10. Mi familia _____
11. Mi maestra (o maestro) _____

¹³ Debido a las modificaciones incorporadas, en lo adelante se le denominará técnica, en lugar de “test”, respetando su versión original.

Relatos infantiles: elaborados tomando como referencia la técnica de las historietas de Jean Piaget para el estudio del juicio moral en el niño, presentan diferentes escenarios y situaciones conflictivas 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. De manera similar a lo sucedido con la técnica anterior, para la aplicación en la fase II, se eliminó uno de las historietas sobre una situación de examen, quedando como se muestra:

Relatos infantiles

Ahora vamos a utilizar toda nuestra imaginación. A continuación te vamos a presentar pequeñas escenas como si fueran películas de la televisión que les ocurren algunas veces a los niños y niñas. Obsérvalos y responde, usando toda tu fantasía, lo que se te pregunta en cada uno de ellos.

1. Están solos en el aula dos alumnos/alumnas, pues les toca ayudar en la limpieza. De pronto, uno de ellos/ellas rompe un adorno que hay sobre la mesa de la maestra. Al rato llega la maestra.
 - a) ¿Qué tú crees que hacen los alumnos/alumnas?
 - b) ¿Qué harías tú?
2. Dos niños/as en un aula comienzan a discutir y están a punto de fajarse.
 - a) ¿Qué harían los niños/as en ese momento?
 - b) ¿Qué harías tú?
3. Varios niños (niñas) de un aula están jugando a la pelota (o a cualquier otro tipo de juego) a la hora del receso. De pronto, uno de ellos comete una falta en el juego, pero lo niega todo el tiempo, les dice a los demás niños: “yo no hice eso, eso no es verdad, ustedes son unos tramposos (o tramposas)
 - a) ¿Qué harían los niños?
 - b) ¿Qué harías tú?

Cuestionario sobre algunos hábitos: contiene preguntas abiertas para explorar conocimientos y actitudes sobre hábitos nocivos como el alcoholismo y el tabaquismo.

Cuestionario sobre algunos hábitos

A continuación aparecen unas preguntas que quisiéramos que respondieras. Recuerda que tu cooperación es muy necesaria y de mucha utilidad.

1. ¿Qué haces tú cuando fuman a tu alrededor?
2. ¿Por qué tú crees que las personas fuman?
3. ¿Qué daños o problemas produce fumar?
4. ¿Qué haces tú cuando alguien se emborracha?
5. ¿Por qué tú crees que las personas toman bebidas alcohólicas?
6. ¿Qué daños o problemas produce tomar bebidas alcohólicas en grandes cantidades?

En su versión para niños/as más pequeños algunas preguntas se diseñaron de manera más simple. Las razones y consecuencias de comportamientos nocivos para la salud se indagaron de forma abierta (¿Qué sabes...?) y se incorporaron preguntas para examinar vías de aprendizaje (¿Quién te enseñó lo que sabes...?). Además, se eliminaron preguntas que exploraban acerca de la incidencia de estos comportamientos en personas cercanas, para evitar actualizar vivencias negativas en niños y niñas.

Cuestionario de satisfacción con la vida:

En la fase I del Programa, se empleó la “Escala de satisfacción con la vida para estudiantes”, de Huebner.¹⁴ Esta pretende evaluar la satisfacción con la vida de manera global, a través de siete frases como, por ejemplo: “Mi vida va bien”. Ofrece una escala de respuesta (de 0 a 4 puntos, que va desde no/nunca, hasta si/siempre o a la inversa, según la dirección en que esté formulada la proposición). Se añadieron otras dos escalas: una que examina la satisfacción en cuatro áreas de la vida: familiar, escolar, amigos y recreación (por medio de una escala de cinco puntos, que comprende desde muy infeliz hasta muy feliz) y otra valorativa del estado de ánimo (tristeza-alegría).

Sin embargo, debido al bajo poder demostrado para identificar tendencias y/o cambios en el comportamiento de niños/as, y a la necesidad de adecuar a los escolares más pequeños, fue sustituida por el Cuestionario de satisfacción con la vida. Este se diseñó con el propósito de identificar áreas y aspectos relevantes para su bienestar, así como deseos de cambios. Presenta tres preguntas abiertas¹⁵ y mantiene la escala valorativa del estado de ánimo.

Cuestionario de satisfacción con la vida

A continuación aparecen algunas preguntas que se refieren a cómo los niños y niñas se sienten generalmente. Nos gustaría que respondieras, pero no es necesario que pienses mucho tu respuesta.

1. ¿Qué cosas te hacen sentir más feliz?
2. ¿Qué cosas te hacen sentirte infeliz?
3. ¿Qué te gustaría que fuera diferente en tu vida?
4. ¿Cómo tú te sientes la mayoría de los días? Escoge una respuesta poniendo una cruz en la rayita correspondiente:

MUY TRISTE _____

TRISTE _____

NI TRISTE NI ALEGRE _____

ALEGRE _____

MUY ALEGRE _____

Talleres exploratorio-diagnósticos:

Para responder la interrogante acerca de cómo diseñar talleres exploratorio-diagnósticos con niños y niñas, se presenta una selección de actividades realizadas (en las dos fases), según momento e intencionalidad metodológica. Estas estuvieron encaminadas a explorar: comportamientos sociales/morales y relacionados con hábitos nocivos, satisfacción con áreas de la vida, así como expectativas y marcha del Programa.

¹⁴ Cfr. E. Scott: “Correlaciones de la satisfacción de vida infantil”.

¹⁵ Coincide con la metodología empleada por Verdugo & Sabeh (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?

Fase I – Diagnóstico inicial – Dinámica grupal I con niños/as en la escuela

Momento del taller	Intencionalidad metodológica
<i>Inicial:</i> se realiza una breve introducción acerca del objetivo y del porqué han sido seleccionados los estudiantes que se encuentran presentes. Se busca acuerdo sobre las normas de funcionamiento durante la realización del taller.	Encuadrar la tarea.
<i>Realización de actividades participativas principales:</i> El abanico Consigna: “Vamos a entregar una hoja para que pongan en ella qué quiere decir para ustedes portarse mal. La primera idea que les surja la escriben en la parte superior de la hoja. Luego la doblan y al otro lado escriben la siguiente idea. Continúan realizando la misma acción, hasta que al final tengan un abanico lleno de frases o palabras”. Una vez que todos los miembros del equipo han finalizado, se devuelven los abanicos a los facilitadores. Estos, con ayuda de alguno de los niños/as, leen lo que se descubre al abrir cada uno y, resumiendo las ideas que sean similares, lo muestran en un papelógrafo. Finalmente se les estimula a comentar o añadir algo que consideren importante sobre el tema. Propiciar la integración de los participantes en el taller.	Obtener información, de manera directa, sobre conductas sociales inadecuadas a través de la reflexión y construcción individual y colectiva.
El maloso Consigna: “Ahora vamos a presentarle a un personaje que se llama <i>El maloso</i>. En sus tentáculos (o patas) deben escribir comportamientos inadecuados que tienen los niños/as: en la escuela y en el barrio (se ofrece un papelógrafo para cada caso con la imagen del protagonista). Los participantes analizan entre ellos y luego escriben en cada papelógrafo. Al final se les invita a comentar o añadir algo que consideren significativo.	Obtener información, de manera indirecta, sobre conductas sociales indeseadas, a través de la reflexión y construcción colectiva. Propiciar la integración de los participantes en el taller.
Botar la infelicidad Consigna: “Le vamos a dar un papelito a cada uno para que escriban tres cosas que los hacen infelices. Después que terminen lo botan en esta bolsa de nylon para de esta forma <i>botar la infelicidad</i>”.	Obtener información, de manera indirecta e individual sobre vivencias de insatisfacción.

Fase II - Diagnóstico inicial- Taller comunitario con niños/as

Momento del taller	Intencionalidad metodológica
<i>Realización de actividades participativas principales:</i> La flor Se conforman subgrupos al azar. A cada uno se le asigna como tarea elaborar una flor en cuyos pétalos se escriban las actividades que más le gusta del proyecto. Cada miembro del subgrupo trabaja primeramente de manera independiente y luego comparten sus elaboraciones para construir la flor con cada uno de sus pétalos. En plenario se comunican las producciones de los subgrupos.	Obtener información acerca de necesidades y actividades preferidas. Propiciar la integración de los participantes en el taller.

Fase III - Diagnóstico inicial/final – Dinámica grupal I y II con niños/as en la escuela

Momento del taller	Intencionalidad metodológica
<i>Realización de actividades participativas principales:</i> Historia de una foto Se conforman subgrupos según grado escolar. A cada uno se le entrega una foto donde aparecen niños y niñas en actividades deportivas del Proyecto en la escuela o en la comunidad. Se les pide imaginar y construir una historia sobre la misma que tenga un pasado, un presente y un futuro. Cada subgrupo trabaja de manera independiente. Los facilitadores velan porque se propicie la participación de cada uno de sus integrantes. Al finalizar, en plenario, un representante de cada subgrupo devuelve lo elaborado. Se invita a los demás integrantes a añadir algo si lo desean. El facilitador resume los principales temas tratados en la actividad. Propiciar la integración de los participantes en el taller.	Explorar, de manera indirecta, sobre aprendizajes, vivencias de satisfacción- insatisfacción y expectativas.
<i>Actividad de cierre:</i> En plenaria el coordinador solicita a los participantes que hagan comentarios sobre los temas tratados y el cumplimiento de los objetivos. Resume las ideas fundamentales e invita a que propongan un juego para finalizar la actividad de manera grupal y divertida. Los niños/as escogen “Mamá pata”:⁹⁰ <i>Mamá pata</i> Todos los participantes se colocan en forma de círculo sujetados a la cintura del compañero que tienen delante y, a coro, cantan una canción que va indicando qué pasos dar. Y dice así: “Ahí viene mamá pata, tachi, tachi, tachi; ahí vienen los patitos, tachi, tachi, tachi...”; al tiempo que van dando pasos, alternando los pies, según van diciendo “tachi”, de forma rítmica, aproximándose cada vez más. Finaliza el juego sentándose cada uno encima de la rodilla de la persona que tiene detrás, de manera que el otro lo ayuda a mantener el equilibrio.	Retomar principales asuntos tratados y aprendizajes. Recuperar, estimular el sentido de trabajo grupal y relajar. Evaluar la actividad

Diseño de acciones exploratorias-diagnósticas desde percepciones y vivencias de adultos

Con el propósito de explorar acerca de necesidades, expectativas con relación al Proyecto, recursos disponibles, posibles indicadores para la evaluación de cambios e impactos, en la fase I, se diseñaron entrevistas dirigidas a la profesora de la asignatura Educación Física de la escuela, líderes naturales y dirigentes de organizaciones políticas y de masas del barrio.

Se formularon preguntas, como, por ejemplo:

- ¿Cómo pudiera el nuevo proyecto beneficiar a la escuela y la comunidad?
- ¿Cuáles recursos humanos y materiales (entrenadores, áreas e implementos deportivos) estarían disponibles para la realización del proyecto?
- ¿Existe algún tipo de tradición deportiva en la escuela?
- ¿Existen diferencias en las preferencias deportivas entre niñas y niños?
- ¿Cómo se pudieran medir los cambios en niños y niñas como resultado del programa deportivo que se pretende llevar a cabo?¹⁶
- ¿Cuáles dificultades enfrentan niños y niñas para el disfrute de su tiempo libre en el barrio?

Claro está que, algunas de estas cuestiones fueron reformuladas con vistas a la evaluación parcial y final de la fase en cuestión y la proyección de la siguiente etapa, en términos de, por ejemplo:

- ¿Qué cambios en el comportamiento de niños y niñas en la escuela aprecia que puedan estar relacionados con las acciones de transformación?

¹⁶ Incorporado por entrenadores y promotores en las prácticas deportivas grupales a partir de aprendizajes en talleres de capacitación facilitados por colaboradoras del proyecto, pertenecientes al Centro Memorial Dr. Martin Luther King Jr.

- ¿Cómo considera que ha sido la participación del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto en el desarrollo del Programa?
- ¿Identifica algún tipo de cambio en las relaciones escuela-familia-comunidad que pueda atribuir a la realización del Programa?
- ¿Qué resultados espera la comunidad de la continuidad del Proyecto?
- ¿Cuáles son los principales obstáculos para la ejecución del Programa en estos momentos?

Como expresión del empleo del principio de triangulación de fuentes y métodos de evaluación, también se elaboraron instrumentos orientados a padres para indagar acerca de conductas de orientación moral/social, comportamientos relacionados con hábitos nocivos, motivaciones hacia la actividad deportiva en niños y niñas, así como sus propias expectativas con el Proyecto.

Con tal propósito, en la fase I, se diseñó un taller exploratorio-diagnóstico con un grupo focal de padres. Esta actividad sirvió también como espacio de sensibilización y acercamiento, como parte la estrategia organizativa. En el diagnóstico final de esta misma fase se organizó nuevamente un taller, pero, en esta ocasión, se exploró el impacto de las acciones educativas en sus hijos, y su satisfacción con la marcha del Programa.

Debido a la dificultad que supone poder contar con los mismos padres en los dos momentos evaluativos (inicial y final), en la segunda fase, se decidió elaborar (en lugar del taller) un Cuestionario para padres que, de manera retrospectiva, examinara a través de preguntas abiertas, la ejecución del Programa en el periodo anterior, así como las potencialidades de ellos para contribuir al mejoramiento del mismo.

Cuestionario para padres

Esta encuesta tiene como objetivo evaluar la marcha del proyecto, en el periodo 2008-2010.

Es voluntaria y no tiene que poner su nombre.

Le agradecemos sus criterios y sugerencias.

- ¿Qué esperaba del proyecto?
- ¿Qué se ha logrado con el proyecto?
- ¿Qué no se ha logrado con el proyecto?
- ¿Qué pueden hacer los padres para mejorar el proyecto?
- En caso de que su hijo no participe en las actividades del proyecto, pudiera decir, ¿por qué no lo hace?

Los maestros de la escuela también fueron una importante fuente para identificar problemáticas de los escolares, posibilidades de las prácticas deportivas grupales para contribuir al mejoramiento de estas, así como indicadores de cambio.

Si bien en un cuestionario inicial se obtuvo información valiosa para el diagnóstico, este no pudo ser aplicado en el momento de evaluación final de la fase I debido a la fluctuación del personal docente de la escuela. Ello condujo a que, para el diagnóstico inicial de la etapa II, se diseñara un taller exploratorio-diagnóstico, empleando recursos psicodramáticos. En este se conoció acerca de la participación en el Proyecto y el comportamiento en la escuela de niños y niñas, así como de la marcha del programa educativo. A través del juego de roles, se convocó a escenificar “un día de actividades del proyecto”.

Con vistas a examinar el comportamiento de niños y niñas, incorporados a la nueva fase del Programa en la escuela, se elaboró, además, un Cuestionario para maestros. A estos se les solicitó identificar la presencia de determinados comportamientos de naturaleza social (como, por ejemplo: trabajo en equipo, manifestaciones de solidaridad, etc.) en sus alumnos, a través de una escala de frecuencia (desde nunca, casi nunca, algunas veces, casi siempre, hasta siempre), tanto en la evaluación inicial como en la final.

Para los entrenadores deportivos también se pensaron diversas formas de evaluación.

El Cuestionario para entrenadores se confeccionó para indagar acerca de conocimientos, recursos, habilidades con que contaban para manejar problemáticas o comportamientos sociales inadecuados y transmitir mensajes educativos durante las prácticas deportivas grupales. Las preguntas se diseñaron de

la siguiente manera: ¿cómo se las arregla con las manifestaciones negativas que observa entre los niños durante las actividades deportivas?, ¿qué tipo de enseñanza educativa proporciona durante la realización de actividades deportivas?, ¿qué beneficios adicionales proporciona la práctica grupal de deportes en los niños?

Con el propósito de identificar cambios acontecidos, tanto en ellos como en niños y niñas, como resultado de las acciones formativas, para la evaluación parcial y final (fase I) fue modificado el cuestionario. Las preguntas se reformularon en términos de: ¿qué cambios ha observado en los niños/as que participan en las actividades deportivas del proyecto?, ¿cuáles de las acciones o juegos educativos utilizados por Ud. considera que han sido más útiles para el logro de los objetivos propuestos?, etc.

En el inicio de la fase II, se diseñó un taller exploratorio-diagnóstico con entrenadores con recursos psicodramáticos, para evaluar la marcha del Programa durante el curso escolar anterior, explorar iniciativas para el próximo curso e identificar contenidos a trabajar en la capacitación de los mismos. A continuación se ilustran algunos de sus momentos.

Fase II - Diagnóstico inicial – Taller exploratorio-diagnóstico con entrenadores

Momento del taller	Intencionalidad metodológica
<i>Inicial:</i> Se presenta el grupo y la coordinación. Se explican los objetivos del encuentro y se precisa el horario de la sesión. Se realiza el caldeoamiento para lo cual se pide a los participantes que, colocados en forma de círculo: expresen sus expectativas con respecto al encuentro; intercambien miradas con alguna personas y luego ocupen su lugar; caminar por el espacio, como si fuera el escenario donde se va a representar una obra, primero rápido (sin chocar con el otro) y después hacer lo que el cuerpo desee o lo que otro le sugiera. Se les propone realizar un viaje imaginario por el curso escolar que concluyó, a modo de un tren. El grupo escoge qué paradas hacer para ir narrando los momentos más especiales. Seguidamente, se les orienta organizarse en subgrupos y realizar una foto simbólica en movimiento que exprese el momento de la historia con el que más se identificaron.	Encuadrar la tarea. Animar, desinhibir e integrar a los participantes
<i>Realización de actividades participativas principales:</i> Compartiendo fortalezas y debilidades del proyecto: Se delimita el espacio con una línea imaginaria. Se estimula a los participantes a que depositen en una de las partes las fortalezas o éxitos y en la otra las debilidades, colocándose y expresando la idea de que se trate. Se invita a reflexionar sobre la posibilidad de transformar dichas debilidades a través de acciones concretas (aprovechando las fortalezas), expresándolo con el movimiento de un lugar a otro del espacio.	Evaluar la marcha del Programa, identificar necesidades de capacitación y construir acciones conjuntas

Como se puede apreciar, los talleres exploratorio-diagnósticos no solo posibilitan obtener información sino también construir acciones de manera participativa.

Diseño de indicadores de evaluación del Programa

La evaluación de un programa de transformación psicosocial es una tarea sumamente importante y compleja. Esta requiere del diseño de indicadores claros, precisos, viables y medibles Pero, ¿de qué tipo de indicadores se trata?

De acuerdo con la literatura científica consultada, existen indicadores de:

- *Resultados/impacto:* muestran hasta qué punto se logran los resultados de un proyecto o programa y su impacto en la población beneficiaria, por medio de mediciones de los cambios en conocimientos, actitudes, comportamientos, habilidades, etc. (OPS, 2001).
- *Desarrollo y funcionamiento:* evalúan el desarrollo y funcionamiento de sistemas de administración y apoyo necesarios para ejecutar un 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 (OPS, 2001).
- *Viabilidad/sostenibilidad:* mide aspectos concernientes al funcionamiento de un proyecto. Permiten dar

seguimiento al proceso de ejecución del mismo, de manera que conduzca a los resultados esperados y, por tanto, sea replicable y sostenible en el tiempo,¹⁷ una vez concluidas las acciones de facilitación.

¿Cómo se diseñan los indicadores de evaluación?

En la experiencia del Programa, los indicadores (y sus unidades de análisis) se elaboraron-reelaboraron teniendo en cuenta:

- Análisis de expectativas de beneficiarios directos e indirectos.
- Resultados de diagnósticos del comportamiento de niños/as.
- Reflexiones del grupo de facilitadores sobre la relevancia, utilidad y adecuación de los indicadores.
- Talleres sobre sostenibilidad realizados con actores involucrados en la transformación.

En la fase I, se diseñaron indicadores de resultado, para evaluar el impacto de las acciones de transformación en el mejoramiento de la calidad de vida de niños/as; y viabilidad/sostenibilidad. Para este último, las unidades de análisis se construyeron 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.

En la segunda etapa, el alcance de uno de sus objetivos: “Potenciar en actores sociales capacidades para generar, implementar y sostener acciones de transformación que propicien los cambios esperados en niños y niñas”, exigió dar seguimiento al funcionamiento de los grupos participantes (entendidos como los principales “sistemas de apoyo”), que debían continuar trabajando o constituirse en esta fase de extensión. Las unidades de análisis se concibieron partiendo de sus propiedades¹⁸ y del tipo de funciones que debían cumplimentar.

A continuación se muestran (tabla 2), en apretada síntesis, los indicadores que finalmente resultaron factibles, que pueden servir de guía para el diseño de la evaluación del Programa en otros escenarios en que se aplique.

¹⁷ Cfr. M. Beneforti and J. Cunningham: *Investigating indicators for measuring the health and social impact of sport and recreation programs in indigenous communities*.

¹⁸ Las propiedades son elementos comunes a todos los grupos (interacción, estructura, metas, etc.), que permiten caracterizar el funcionamiento de los mismos.

Tabla 2. Indicadores según unidades de análisis, criterios de evaluación e instrumentos.

Indicador	Unidad de análisis	Criterio de evaluación	Instrumento
Desarrollo y funcionamiento	Funcionamiento del Grupo de Entrenadores	Estructura organizativa	Cambios de estructura.
		Interacción grupal ¹⁹	Interacción entre miembros del grupo. Interacción con otros grupos.
		Capacidad de gestión ²⁰	Acciones realizadas.
	Funcionamiento del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto	Estructura organizativa	Cambios de estructura.
		Interacción grupal	Interacción entre miembros del grupo. Interacción con otros grupos.
		Capacidad de gestión	Acciones realizadas.
	Funcionamiento del Grupo de Promotores	Estructura organizativa	Cambios de estructura.
		Interacción grupal	Interacción entre miembros del grupo. Interacción con otros grupos.
		Capacidad de gestión	Acciones realizadas.
Cambios en niños y niñas	Cambios en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social	Contenidos motivacionales. Actitudes y percepciones ante áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social. Nociones morales vinculadas a los problemas comportamentales observados.	Técnica de los cinco deseos, completamiento de frases, relatos infantiles y cuestionario para padres y maestros.
	Cambios en el modo en que se estructuran comportamientos relacionados con el consumo de alcohol y tabaco	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.	Técnica de completar frases y cuestionario sobre algunos hábitos.
	Cambios en la dimensión subjetiva de la calidad de vida	Satisfacción con la vida. Tipo de manifestaciones afectivas.	Cuestionario de satisfacción con la vida y completamiento de frases.

¹⁹ Comprende los medios por los cuales los individuos se relacionan 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 grupos, entre un grupo y un individuo, o entre subgrupos. Esta 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 lenguaje, los símbolos, los gestos y otras formas de comunicación. En la interacción se dan una serie de dinamismos grupales y formas características de trabajar. Cfr. M. Bany y L. Johnson: *Dinámica de grupo en la educación*.

²⁰ 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.

Indicador		Unidad de análisis	Criterio de evaluación	Instrumento
Viabilidad y sostenibilidad	Infraestructura para la realización de actividades	Adquisición de implementos deportivos para la escuela y la comunidad	Ejecución del presupuesto. Acciones realizadas para la obtención de otras fuentes de financiamiento.	Porcentaje de ejecución del presupuesto. Cumplimiento de acuerdos tomados. Iniciativas Percepción de padres.
		Identificación/acondicionamiento de áreas y locales en la escuela y en la comunidad	Ejecución del presupuesto para la construcción de áreas deportivas y local para talleres en la escuela. Terminación de áreas deportivas. Legitimación de espacios para actividades deportivas en la comunidad. Acondicionamiento de local en la comunidad para reuniones y para almacenar implementos deportivos.	Porcentaje de ejecución del presupuesto. Cumplimiento de acuerdos tomados. Cantidad de áreas deportivas terminadas. Cantidad de espacios deportivos identificados/legitimados Percepción de padres.
	Implementación del programa educativo	Realización de actividades deportivas con fines educativos con niños y niñas en la escuela y en la comunidad	Cumplimiento de cronograma de actividades. Cumplimiento de objetivos educativos. Adecuación de actividades a características de grupos etarios. Participación de niños y niñas.	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.
		Realización de talleres de capacitación con entrenadores y promotores	Cumplimiento de cronograma de actividades. Asistencia de promotores. Formación de promotores.	Cantidad de actividades realizadas. Calidad de actividades realizadas. Sistematicidad de la asistencia Cantidad de promotores formados.

²¹ Que estuvo integrado por miembros de los siguientes grupos: Grupo de facilitación, 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).

Indicador		Unidad de análisis	Criterio de evaluación	Instrumento
Viabilidad y sostenibilidad	Empleo de aprendizajes del programa de formación			
	Entrenadores deportivos	Preparación de encuentros. Implementación de objetivos educativos en las actividades deportivas. Identificación de necesidades e intereses y creación de espacios de participación en niños y niñas. Capacitación de promotores.	Acciones 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	
	Promotores deportivos comunitarios	Participación en el proceso de formación. Cumplimiento del rol de facilitadores. Implementación de objetivos educativos en las actividades deportivas.	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.	
	Articulación escuela-familia-comunidad	Participación de padres en actividades de la escuela y la comunidad.	Percepción de padres.	Cuestionario para padres

2. Momento de aplicación

¿Con qué periodicidad se efectúan las evaluaciones?

De acuerdo con la experiencia, luego del diagnóstico inicial, a los seis meses de la implementación del Programa, se puede realizar una evaluación parcial de sus indicadores.

Se recomienda hacer diagnósticos finales a los dos años. Aunque cuando se extienden las acciones a la comunidad este tiempo puede resultar insuficiente y precisar de al menos seis meses o un año más, de acuerdo con la complejidad del proceso.

¿Qué exigencias tiene la aplicación de acciones exploratorias-diagnósticas?

Para constatar la viabilidad de instrumentos o técnicas a emplear se sugiere realizar pruebas en un número reducido de personas a las que van dirigidos, sobre todo cuando se trata de cuestionarios.

Por esta razón, previo al diagnóstico inicial I (fase I), se realizó un “pilotaje” con niños y niñas, de los instrumentos seleccionados. Como resultado, se examinaron y modificaron algunos aspectos que no ofrecían información relevante o no eran suficientemente comprensibles.

Con vista a seleccionar los participantes en el proceso de evaluación, siguiendo el principio de triangulación de métodos, técnicas y fuentes, es conveniente combinar perspectivas cuantitativas y cualitativas.

De acuerdo con la perspectiva cuantitativa, se elige una cantidad determinada de miembros (muestra) de una población (entendida como un grupo, comunidad o institución), que sean representativos de la misma, de manera que los resultados encontrados logren generalizarse. Para ello, frecuentemente, se emplean métodos de selección probabilísticos según los cuales todos los miembros tienen la misma posibilidad de ser escogidos (aleatoriamente),²² ya que se parte del supuesto de que todos tienen el mismo valor como fuentes de información.²³

²² Cfr. R. Hernández, C. Fernández-Collado y P. Baptista: *Metodología de la investigación*.

²³ Cfr. G. Rodríguez, J. Gil, E. García: *Metodología de la investigación cualitativa*.

Desde el enfoque cualitativo, el tamaño de la “muestra” o subgrupo participante no es importante. El interés no es generalizar los resultados a una población más amplia, sino profundizar en la información.²⁴ Suelen utilizarse estrategias de selección no probabilísticas, que tienen un carácter intencional (o dirigido), dinámico y secuencial.²⁵ Es decir, las personas o grupos no se escogen al azar y la elección tiene lugar en diferentes momentos o fase de evaluación, dando seguimiento a fenómenos que emergen continuamente en el proceso de transformación.

¿Quiénes pueden ser entonces informantes clave?

Los “informantes” (o participantes) “clave” son personas que tienen: acceso a información importante sobre el grupo, la comunidad o institución de interés; capacidad para comunicar; y voluntad de cooperar. Cuando se trata de proyectos o programas psicosociales, también, tienen que conocer sobre el proceso de transformación que está teniendo lugar y su impacto.

A modo de ilustración, a continuación se describe quiénes participaron en la evaluación del Programa, cómo fueron seleccionados y/o con qué propósito.

En el Programa participaron:

- Una muestra probabilística estratificada de escolares: como estratos se concibieron las aulas de manera que estuvieran representados los distintos grados (de cuarto a sexto²⁶ y de pre-escolar a tercero, en la primera y segunda fase de implementación del Programa, respectivamente). 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 prefijado.²⁷ A este se le aplicaron los cuestionarios antes mencionados.
- Un pequeño subgrupo de 12 a 15 escolares de segundo ciclo (de cuarto a sexto grados), seleccionados aleatoriamente (con igual proporción por aula, grado y género), con el cual se realizaron talleres exploratorio-diagnósticos.
- En cada fase del proyecto, participaron los mismos niños/as en el diagnóstico inicial y la evaluación final.
- Un grupo de niños y niñas del barrio que asistieron a una convocatoria abierta realizada por el Grupo Gestor Comunitario. La invitación fue hecha para participar en un taller con el propósito de identificar, desde sus miradas, problemáticas psicosociales en la comunidad, como parte de las acciones exploratorias de la segunda fase de implementación.
- En este caso, el tipo de selección es “intencional” y la muestra es de “participantes voluntarios”.
- Padres que asistieron a encuentros o talleres convocados por el Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela (muestra de participantes voluntarios).
- Los maestros de los diferentes grados de la escuela.
- Los entrenadores deportivos participantes en el Proyecto.
- Líderes comunitarios, seleccionados teniendo en cuenta la información que podían aportar sobre el barrio y la marcha del proyecto en el mismo.

Atendiendo al carácter dinámico y secuencial del proceso de selección, en los diferentes momentos y fases no necesariamente participaron los mismos maestros, entrenadores y líderes comunitarios. Esto obedeció a: fluctuación del personal docente de la escuela, entradas y salidas de entrenadores en el proyecto y a la incorporación de nuevos miembros al Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.²⁸

En el momento de aplicación propiamente, independientemente de las técnicas de que se trate, es imprescindible al inicio encuadrar la tarea o actividad a realizar, explicando de qué se trata, el tiempo del que se dispone (u otras normas de funcionamiento), solicitando y confirmando el acuerdo y la participación voluntaria de los implicados.

²⁴ Cfr. R. Hernández, C. Fernández-Collado y P. Baptista: Ob. cit.

²⁵ Cfr. G. Rodríguez, J. Gil, E. García: Ob. cit.

²⁶ El diagnóstico inicial se realizó, antes de comenzar las acciones de transformación cuando los estudiantes se encontraban entre el tercer y el quinto grado.

²⁷ Que correspondió en alrededor de un 50% del total de 108 alumnos de la escuela, matriculados en esos grados.

²⁸ Sobre esto último se ampliará en la estrategia organizativa.

La forma de aplicación de cuestionarios varía según la edad.

Por ejemplo, a los niños/as más pequeños (de pre-escolar, primero, y segundo grados), debido a la falta de dominio de la escritura, se le realizó de forma individual y oral, anotando las respuestas un miembro del equipo de facilitación. Mientras que a los de mayor edad se les aplicó de manera colectiva. En este último caso, recibieron las orientaciones al unísono, pero se atendió, individualmente, cualquier duda o dificultad que presentaron. Una vez que alguno hubiera terminado una técnica se pasaba a la siguiente, aunque el resto no lo hubiera hecho, para evitar que estuviera impaciente.

Durante el proceso de aplicación es imprescindible realizar observaciones e intervenciones oportunas. Aunque niños y niñas acogen este tipo de tareas con entusiasmo (según se pudo constatar en la experiencia) pueden presentarse algunas situaciones, tales como:

- Respuestas incompletas u omitidas: en este caso el facilitador (o aplicador) debe estimular que se complete, sin obligar o insistir demasiado. No debe hacer comentarios que sugieran respuestas.
- Preocupaciones por la ortografía: cuando preguntan porque tienen duda sobre cómo se escribe alguna palabra, se les debe ayudar para que no se sientan inseguros y puedan continuarla tarea sin dificultad.
- Agotamiento: si alguno manifiesta que no desea continuar porque está cansado, se deben posponer para otro día las técnicas que faltan por aplicar.

La autenticidad y espontaneidad características de la infancia hace de los talleres exploratorio-diagnósticos un espacio de disfrute por excelencia.

No obstante, es importante también atender a algunas cuestiones. Más que ofrecer resistencias a la tarea, algunos escolares intentan llamar la atención hacia ellos, por ejemplo, levantándose constantemente, queriendo tener siempre el protagonismo individual, etc.

En los talleres que se realizan con adultos también pueden manifestarse comportamientos que afecten el desenvolvimiento de la actividad, como llegadas tarde, intentos de desviar la atención a otros temas, chicheos, etc. De ahí la importancia de no solo encuadrar la actividad al inicio sino de velar todo el tiempo porque el grupo se mantenga trabajando según lo acordado, motivar a los participantes con las tareas, etc.

Es recomendable, además, trabajar en equipo (al menos en dúo) sobre todo cuando se realizan observaciones, aplicaciones colectivas de cuestionarios o se facilitan talleres. Cualquiera que sea el método o técnica de que se trate se requiere entrenamiento para su aplicación.

3. Momento de análisis

Una vez recopilada la información, se procede a ordenarla, interpretarla, elaborar conclusiones, divulgar, compartir y/o construir los resultados para orientar acciones transformadoras.

¿Cómo ordenar, interpretar y elaborar conclusiones?

La información recogida en observaciones, entrevistas, cuestionarios, relatorías de talleres, reuniones u otras técnicas se somete principalmente al análisis de contenido y a la discusión grupal.

El análisis de contenido es una técnica que posibilita descubrir hechos, percepciones, sentimientos, etc. que se expresen en dicha información ¿Pero cómo se realiza el procedimiento?

Para ello, es necesario:²⁹

1. Seleccionar segmentos o unidades de análisis: separar, de la información recogida, aquella que resulte significativa, de acuerdo con determinados criterios o propósitos-indicadores de evaluación del Programa.
2. Categorizar: examinar las unidades de análisis para identificar determinados contenidos temáticos similares y clasificarlas (o agruparlas) en una misma categoría y/o subcategoría.
3. Codificar: asignar a cada unidad un código (letra, símbolo, etc.) propio de la categoría en la cual es incluida.

²⁹ Cfr. G. Rodríguez, J. Gil, E. García: Ob. cit.

Para hacer más comprensible el procedimiento, a continuación se muestra un ejemplo de análisis de contenido de respuestas dadas en la Técnica de los cinco deseos. Esta técnica, como se apuntó previamente, se empleó para explorar (a través de la expresión de deseos) motivaciones sociales/morales, como parte de la evaluación de indicadores de cambios en niños y niñas.

En las respuestas que a continuación se muestran, se expresan motivaciones sociales orientadas a las relaciones interpersonales entre (y con) coetáneos (“...mis amiguitos...”, “...los niños...”), en las cuales, además, se advierten contenidos que evidencian rechazo a manifestaciones de violencia.

Respuesta:	<u>“Yo deseo</u>	<u>no fajarme</u>	<u>con los amiguitos”.</u>
Contenido:	Orientado a sí mismo	Rechazo a manifestación de violencia	Relaciones interpersonales con coetáneos

Respuesta	<u>“Que los niños</u>	<u>jueguen</u>	<u>con todos los demás</u>	<u>Porque los niños</u>
				<u>no se fajan”</u>
Contenido:	Orientado hacia los otros	Recreación	Relaciones interpersonales con coetáneos	Rechazo a manifestación de violencia

Teniendo en cuenta la semejanza de los contenidos expresados, respuestas como estas se clasificaron en la categoría “compañeros” –codificada como CP– (fig. 1), que se refiere a todas aquellas que expresan responsabilidad, deber, altruismo, buen comportamiento o deseos favorables hacia amiguitos, compañeros de estudio o personas indeterminadas.



Figura 1. Ejemplo de análisis de contenido de respuestas dadas en la Técnica de los cinco deseos.

El nivel de interpretación de la información tiene lugar, fundamentalmente, a nivel grupal, permitiendo conocer sucesos o vivencias que estén presentes o acontezcan en la mayoría de las situaciones o personas. También se pueden hacer análisis diferenciados según grupos (género, edad, actor social, etc.) o momento evaluativo.

En la primera parte de implementación del Programa, por ejemplo, se examinaron indicadores de cambio en niños y niñas teniendo en cuenta la presencia o no de factores de riesgo social.³⁰

³⁰ Los factores de riesgo social son elementos que existen en el entorno familiar, escolar y social del menor que pueden afectar o no su desarrollo integral. Si lo afectan ubica al menor en una situación de desventaja social.

Para el análisis comparativo entre la evaluación inicial y final, los contenidos, codificados en categorías de análisis, pueden ser llevados a expresión numérica y ser procesados estadísticamente³¹ para comprobar si han tenido lugar o no los cambios deseados.

Para ilustrar el proceso se toma como ejemplo el análisis de algunos de los indicadores de cambio en niños y niñas.³²

A diferencia de los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial (de la fase I), en la técnica de los cinco deseos se encontraron varias respuestas (clasificadas en la categoría denominada por su autor como Deber Familiar³³), relativas a actitudes de rechazo hacia hábitos nocivos, expresadas en términos de, por ejemplo: “Que mi papá deje de fumar”, “Que nadie de mi familia tome más”.

De modo similar, en la técnica de completamiento afloraron este tipo de deseos ante diversas frases inductoras en una cantidad importante de niños/as: “Me molesta que fumen”, “No me gusta fumar”, “Quisiera que nadie fume ni tome”.

Ello constituyó una evidencia de cambios favorables en el modo en que se estructuran comportamientos relacionados con el consumo de alcohol y tabaco. También se apreciaron cambios sustanciales en el modo en que se estructuran comportamientos de orientación moral y social.

Ante la frase “En mi barrio...”, en el segundo momento evaluativo, emergieron un número mayor de respuestas en las que se identifica la comunidad como un espacio en el que tienen lugar comportamientos socialmente inadecuados: “... hay muchas fajasones”, “...hay muchos enemigos”, “...donde yo vivo es muy peligroso”. Esto puede ser interpretado como un mayor reconocimiento de este tipo de comportamientos, como expresión de la potenciación de actitudes y percepciones favorables hacia áreas de la vida vinculadas al desarrollo moral y social, favorecidas por las acciones educativas del Programa.

A ello se une la percepción de cambios, atribuidos a tales acciones, por parte de padres, en términos de: “mejor comunicación”, “mayor sociabilidad”, “menos agresividad” y “más interés en la escuela”.

De manera similar, en la fase II, al comparar los resultados del Cuestionario de satisfacción con la vida entre los dos momentos evaluativos, se apreció una tendencia de incremento de experiencias placenteras asociadas a las relaciones interpersonales positivas como expresión de cambios en la dimensión subjetiva de la calidad de vida. Ante la pregunta: ¿qué cosas te hacen sentir más feliz?, niños y niñas expresaron su satisfacción en el contacto a través del juego o diversión (ej.: “Que todos jueguen conmigo”), las muestras de afecto (ej.: “Cuando estoy en un lugar con mucha gente que me hace feliz”) o actitudes solidarias (ej.: “Cuando los compañeros juegan juntos”).

¿Cómo se pueden generar nuevas acciones de transformación a partir de acciones exploratorias-diagnósticas? ¿Cómo tiene lugar este proceso de indagación o investigación (exploración/diagnóstico/evaluación)-acción participativa? Para mostrar este proceso se exponen a continuación varios ejemplos.

Como resultado del análisis del taller exploratorio-diagnóstico con maestros se identificó la necesidad de incorporar al programa de formación de entrenadores deportivos acciones educativas sobre el tema de la violencia. Para ello, se organizaron un conjunto de sesiones con el propósito de desarrollar habilidades para la identificación y manejo de conductas de esta naturaleza, a través de recursos psicodramáticos³⁴

En la situación escenificada en el taller antes mencionado emergieron manifestaciones de violencia

³¹ En la experiencia que se narra, 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.

³² Para ampliar pueden consultarse los resultados de investigación B. Zas, y V. López: “Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas” y Zas, B., V. López y C. García: “Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas”.

³³ Comprende deseos favorables hacia la familia primera (padres y hermanos) que expresan preocupación, deber y aspiraciones de que logren algo bueno.

³⁴ Sobre ello se ampliará en el acápite sobre la estrategia educativa.

por parte de maestros y entrenadores: “...hay niños/as que se quieren ir de la escuela, no desean participar en las actividades del proyecto y una maestra los jala para el terreno. Un entrenador les grita, los manda a callar cuando tratan de explicar las razones por las cuales se quieren ir”.

También durante el cierre surgieron comentarios acerca del desinterés de algunos en participar porque “...cuando no asisten los entrenadores los ponen a tirar pelotas o hacer cosas que no les motivan; dicen que los ponen al sol; prefieren, por ejemplo, estar en manifestaciones artísticas...”

Ello se corroboró en el análisis del taller exploratorio-diagnóstico realizado (Fase II - Diagnóstico inicial - Dinámica grupal I) con niños y niñas en la escuela. El examen de la actividad “Lo que menos me gusta del proyecto...” arrojó, contenidos relativos al comportamiento de entrenadores que expresan formas de maltrato: “...el profesor nos castiga”, “...el profesor [...] me quería botar de...”, “...hay que venir obligado”, etc.; condiciones en que se realizan las actividades: “...realizar las actividades bajo el sol”, entre otros.

Al mismo tiempo, en la actividad “Compartiendo fortalezas y debilidades” del taller exploratorio-diagnóstico con entrenadores, emergió como debilidad la desmotivación que se estaba observando en niños y niñas. Ello conllevó a la realización del Taller de retroalimentación de los resultados del diagnóstico (inicial - fase II) y de la marcha del proyecto (en la fase I) con entrenadores, con el propósito de reflexionar acerca de la necesidad de diseñar nuevas acciones organizativas y educativas.

Teniendo en cuenta dificultades y logros identificados, meses después comenzó una serie de talleres con el propósito de elaborar estrategias para garantizar el cierre del acompañamiento y la sostenibilidad del proyecto en la escuela. A continuación se muestran algunos de los momentos del diseño.

Fase II - Taller exploratorio-diagnóstico sobre sostenibilidad del Programa en la escuela realizado con entrenadores deportivos y maestros.

Primer encuentro	
Momento del taller	Intencionalidad metodológica
<i>Inicio:</i> Se presentan el grupo y la coordinación. Se explican los objetivos del encuentro y se precisa el horario de la sesión. Se dividen los participantes en subgrupos, conformados de manera intencional atendiendo a: pertenencia o no a la escuela, edad, tiempo en el proyecto, género y afinidades. Se realiza la “Soga humana” entre los 4 equipos conformados.	Encuadrar la tarea. Animar, desinhibir e integrar a los participantes.
<i>Realización de actividades participativas principales:</i> <i>Actividad I:</i> Se presentan una serie de preguntas que deberán ir respondiéndose, primero de manera individual y luego colectiva, en cada uno de los subgrupos. Las tareas se presentan de manera progresiva, según se vaya terminando. Al finalizar se realiza la devolución en plenario. ¿Qué representa el proyecto Deporte en el barrio? ¿Qué tres cosas le quitaría al proyecto? ¿Qué tres cosas le pondría al proyecto? ¿Qué tres cosas no le quitaría al proyecto? <i>Actividad II:</i> Ídem ¿Qué no hemos hecho para evitar que existan esas cosas que desearíamos quitarle al proyecto?	Identificar logros, dificultades y expectativas con relación al proyecto. Identificar atribuciones causales a lo interno del grupo.

Segundo encuentro	
Momento del taller	Intencionalidad metodológica
<i>Inicio: Ídem</i> Se realiza la técnica del “Cuchicheo” de a dos, para lo cual escogen libremente a cualquiera de los participantes para compartir la experiencia del encuentro anterior. Luego se realiza la devolución de cada dúo a todo el grupo.	Encuadrar la tarea. Animar, desinhibir e integrar a los participantes Recuperar elaboraciones del encuentro anterior.
<i>Realización de actividades participativas principales:</i> <i>Técnica vivencial:</i> Se conforman tres grupos: observadores, padres y entrenadores. Integrantes del equipo de entrenadores exponen y responden preguntas de los padres en relación a cómo se va a garantizar la continuidad del proyecto. Los observadores registran lo que acontece y luego se exponen las vivencias de cada subgrupo y se reflexiona en plenario sobre lo acontecido.	Visualizar la necesidad de trazar estrategias para la continuidad.
Tercer encuentro	
Momento del taller	Intencionalidad metodológica
<i>Realización de actividades participativas principales:</i> ¿Qué hacer para lograr la sostenibilidad del proyecto?	Identificar estrategias de sostenibilidad en cada eje temático.

Como resultado, se identificaron ejes temáticos para abordar y visualizar como estrategias, que al mismo tiempo contribuyeran al diseño-rediseño de indicadores de viabilidad/sostenibilidad. En el siguiente cuadro se muestran, a modo de ejemplo, las estrategias con algunas de las acciones construidas (tabla 3).

Tabla 3. Ejemplo de acciones para la sostenibilidad del Programa en la escuela según estrategia o eje temático.

Eje temático	Plan de acción
Infraestructura para la práctica deportiva	Realización de gestiones para garantizar la seguridad del local donde se guardan los implementos y la terminación de las áreas deportivas.
Funcionamiento del grupo de entrenadores	Creación de un Consejo de Dirección (coordinación) del proyecto.
Programa educativo	Elaboración de un sistema de encuentros (que incluya: técnicas participativas, juegos tradicionales, juegos del proyecto, formación de valores, hábitos saludables, etc.). Realización de encuentros con niños y niñas “Conversando con alegría” para evaluar la marcha del proyecto.
Vinculación escuela-familia-comunidad	Participación en reuniones de la comunidad (de CDR, rendiciones de cuenta, etc.) para explicar la importancia del proyecto. Realización de actividades deportivas con padres y promotores.

Consecuentemente, se generó una nueva acción exploratorio-diagnóstica: la evaluación del cumplimiento del plan de acción que tuvo lugar a través de otro de los talleres sobre sostenibilidad que, además, contribuyó a la evaluación de los indicadores de viabilidad/sostenibilidad del Programa.

Otra de las acciones que tributó al análisis del comportamiento de los indicadores antes mencionados fue el taller integrado de cierre de las acciones de acompañamiento del proyecto (por parte del equipo de facilitación) en el que participaron diferentes actores sociales involucrados: entrenadores, promotores y miembros del Grupo Gestor Comunitario.

De ahí se visualizaron también acciones para la continuidad del proyecto. Entre ellas:

- Trabajar de modo articulado con proyectos culturales que se desarrollan en el barrio.
- Divulgar el trabajo del proyecto, sus actividades a diferentes instancias (la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación, instituciones, etc.), de manera que se reconozca el proceso de cambio de la comunidad.
- Captar jóvenes de la comunidad que quieran involucrarse en el proyecto.

- Buscar vínculos con centros de trabajo que se encuentran en la comunidad.
- Lograr sistematicidad en el trabajo del grupo gestor, que los líderes tengan mayor autonomía y responsabilidad.
- Propiciar mayor participación de los niños y niñas.
- Continuar el programa de formación de entrenadores y promotores deportivos.
- Evaluar las actividades que se realicen.

El reto que sigue es ¿cómo garantizar la continuidad de estas acciones y de la evaluación de su viabilidad una vez terminado el acompañamiento? Este es el dilema de todo proceso de transformación psicosocial que merece una reflexión más profunda. Sobre ello se comentará en el acápite sobre la estrategia de supervisión.

El tema de la evaluación del Programa, sin embargo, no queda agotado en este acápite. Lo relativo a los indicadores de desarrollo y funcionamiento será objeto de análisis como parte de la estrategia organizativa.

La estrategia organizativa

¿Qué se entiende por estrategia organizativa?

La estrategia organizativa es un conjunto de acciones diseñadas para visualizar predictivamente, y paso a paso, la organización. Esta permite la ejecución de las diversas fases, que conforman los procesos vinculados con el emprendimiento de las acciones de transformación, y la formación de los grupos de trabajo necesarios para su sostenimiento. Tiene un carácter constitutivo y orientador.

¿Para qué se diseña la estrategia organizativa?

La estrategia organizativa tiene como finalidad:

1. Orientar de forma coherente e interrelacionada el modo en que las diferentes acciones se van organizando en un proceso de transformación psicosocial.
2. Agilizar los procesos de transformación y propiciar mejores condiciones para la ocurrencia de la participación de todos los implicados.
3. Conformar grupos de trabajo que sean funcionales y ejecutivos.
4. Profesionalizar las diversas acciones psicosociales a partir de diseños intencionales, que comprendan y abarquen todas las actividades que se ejecutan en los programas.
5. Servir de referente correctivo del proceso.

¿Sobre la base de cuáles pautas se sustenta la estrategia organizativa?

1. La implicación de la mayor cantidad de actores sociales posible que participan en el proceso de transformación.
2. El aprovechamiento de las redes sociales informales que existen en los diversos grupos, organizaciones e instituciones de la comunidad.
3. El respeto a las estructuras grupales existentes en las organizaciones e instituciones participantes y el favorecimiento de la formación de nuevas estructuras cuando son necesarias.
4. El apoyo a la aparición de nuevos grupos que se asocian de manera espontánea.
5. El favorecimiento de interrelaciones entre los diversos grupos que se conforman o emergen a través de la realización de actividades conjuntas.
6. La identificación de los diversos procedimientos y modos de hacer sistematizados, que resultan funcionales y efectivos en la ejecución de las tareas del proyecto, por parte de los diversos grupos y actores sociales.

7. El establecimiento de normas grupales de trabajo que se basen, en lo esencial, en el respeto mutuo y la realización de actividades de modo participativo.

¿Quiénes participan en acciones organizativas?

Como se mencionó en la estrategia anterior, en este tipo de acciones participan el equipo de facilitación y los actores involucrados en el proceso de transformación, quienes van conformando diferentes grupos de trabajo.

¿Cómo se lleva a cabo la estrategia organizativa?

La estrategia organizativa se lleva a cabo a través de diversas acciones que tienen lugar en distintos momentos del proceso de transformación. Estas acciones se van operacionalizando en un conjunto de tareas grupales que se concretan en un sistema de actividades.¹ El acometimiento de cada una de las actividades debe ser precedida de dos interrogantes básicas: ¿qué tenemos que organizar?, ¿cómo lo vamos a organizar?

Ante el cuestionamiento: ¿qué tenemos que organizar?; se debe partir de identificar, de acuerdo a los resultados que se van obteniendo del desarrollo de la estrategia exploratorio-diagnóstica, ante qué fase y en cuál de los procesos que conforman la experiencia nos encontramos ubicados (por ejemplo, diseño de estrategias de acercamiento o de cierre), así como las acciones que serían necesario realizar.

Otro referente de partida sería el tipo de actividad específica que es preciso acometer, lo que va conduciendo a la respuesta de ¿cómo lo vamos a organizar? O ¿a través de qué vías o actividades se materializan las acciones organizativas-constitutivas? Una reunión de trabajo, un taller de formación, una práctica deportiva grupal, serían algunas de las modalidades posibles que permiten organizar a los grupos en los procesos de transformación. Un elemento muy importante a considerar es la concatenación hilarante y lógica entre las diversas acciones y entre una actividad y otra, tomando conciencia de este proceso e intencionalizándolo todo el tiempo. Esa hilaridad es la que garantiza que los procesos se vayan produciendo en el camino acometido y decidido en el desarrollo de los procesos de organización.

En la Fase I del Programa, antes referida, se identificaron las siguientes acciones y actividades que, a modo de ejemplo, pudieran esclarecer el cómo ir implementando una estrategia organizativa.

Las primeras acciones en esta estrategia estuvieron dirigidas al proceso de acercamiento² a la escuela y a la comunidad. Estas fueron:

- Reuniones de trabajo con la dirección de la Escuela Primaria Luis Gustavo Pozo.
- Reuniones de trabajo con las profesoras de Educación Física de la escuela, para definir los tipos de deportes colectivos a practicar y los grados que participarían en la experiencia. La selección de los grados se basó en las edades en que, desde el punto de vista psicológico y físico, se pueden practicar deportes colectivos y los deportes se eligieron por las tradiciones deportivas de los niños en la escuela y en la comunidad.
- Reuniones con el Consejo de Dirección de la escuela para presentación del proyecto.
- Reuniones con el Grupo Gestor de la Comunidad La Timba para presentación de propuesta de un taller.
- Realización del primer taller en el barrio La Timba con dirección del gobierno de Plaza de la Revolución y direcciones municipales de deporte y educación, miembros del Grupo Gestor de la Comunidad y de la escuela, y equipo de investigación del CIPS para presentación del proyecto.
- Reunión con padres de los niños de la Escuela Primaria Luis Gustavo Pozo para presentación del proyecto.

¹ La comprensión de la noción de tarea en el trabajo con los grupos es fundamental para facilitar la organización de los mismos. "Todo conjunto de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se plantea explícita e implícitamente una tarea, que constituye su finalidad" (E. Pichon-Riviere: Ob. cit., p. 152). Una tarea explícita –que es aquella que el grupo reconoce e identifica intencionalmente– pudiera ser, por ejemplo, el aprendizaje o la aplicación de un programa de transformación. Todo el proceso de la marcha del grupo hacia su objetivo es definido como tarea.

² Se refiere al conjunto de acciones paulatinas que se van ejecutando por parte del grupo que inicia el proyecto, con el objetivo de aproximarse a las diversas instituciones y grupos con los cuales se prevé la posibilidad de la realización del mismo.

- Creación de espacios de participación en el proyecto de los niños de la escuela a través de acciones comunicativas (realización del concurso del logotipo del proyecto que se presentará más adelante en la estrategia de comunicación).

De forma paralela, se fue realizando el proceso de selección de los entrenadores deportivos. Esto era muy importante, teniendo en cuenta que se estaban escogiendo agentes educativos que diseñarían un espacio de socialización saludable. Para ello, se realizaron las siguientes acciones:

- Asesoría a la profesora de Educación Física de la escuela sobre proceso de motivación y selección de los entrenadores deportivos que participarían en el proyecto provenientes algunos del Combinado Deportivo de la zona y de otras escuelas colindantes.
- Reunión inicial con los entrenadores deportivos seleccionados para presentación del proyecto y establecimiento de compromisos de participación. El grupo quedó conformado por 14 entrenadores deportivos (11 provenientes de escuelas del mismo municipio Plaza de la Revolución y del Combinado Deportivo, uno del municipio Cerro, y las dos profesoras de Educación Física de la escuela). Esto permitió formar los diferentes equipos deportivos infantiles, bajo el criterio de la incorporación espontánea de cada niño al deporte que prefiere.

Posteriormente, pasamos a establecer el encuadre general de trabajo de cada uno de los grupos participantes, definiendo de consenso, desde el inicio, cuáles iban a ser las funciones y tareas que se desplegarían por cada uno. Quedaron delimitados en esta primera fase cuatro grupos de trabajo del Proyecto: Grupo de Investigación, Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela (profesores de Educación Física y representantes de la dirección), Grupo de Entrenadores Deportivos, Grupo de Niños Beneficiarios del Proyecto. Las funciones de estos grupos se fueron complejizando en la medida que el proyecto fue avanzando y fueron surgiendo, además, nuevos grupos de trabajo. Sobre esto se comentará más adelante.

Otra acción necesaria era la organización de las prácticas deportivas. Estas se fueron sistematizando en dos frecuencias semanales en horario extraescolar. Posteriormente se comenzaron a realizar actividades del proyecto en el barrio, empleando las técnicas y juegos que se estaban desarrollando en los encuentros deportivos escolares.

En la Fase II: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor. Continuidad de la experiencia, al incorporarse nuevos grupos de niños/as, con edades diferentes a las que ya se venían 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 proyecto de forma sistemática y organizada por ellos mismos, nos puso ante un nuevo escenario, con diferentes niveles de desarrollo, pues en el ámbito escolar ya estaban funcionando grupos y 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 ir creando 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, definiendo además, el tipo de prácticas deportivas grupales que se aplicarían acorde a las diversas edades (en el caso del grupo de preescolar elegir el horario adecuado).
2. Reorganización del Grupo de Entrenadores Deportivos para asumir los nuevos grupos, lo que conllevó la incorporación de nuevos entrenadores y 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 prácticas deportivas grupales, 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, con dos entrenadores.
 - Niños/as de 7-8 años: segundo/tercer grado, incorporados a equipos de deportes colecti-

vos, de acuerdo a su preferencia, con prácticas adecuadas a sus edades. Las realizan con los respectivos entrenadores de cada deporte.

- Niños/as de 8 a 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 incorporan 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, de los entrenadores que estaban insertados en la escuela y los que estaban 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, además, varias responsabilidades a asumir, incluida las acciones de extensión al barrio, se redistribuyeron las funciones e incluyeron a dos nuevos miembros.
 4. Proceso de cierre³ del proyecto en la escuela, que tuvo como objetivo ir evaluando y garantizando su sostenibilidad. Para ello, se diseñaron acciones durante todo un año. Esta fue una etapa especial, que conllevó la realización de talleres y modificaciones en los límites de participación, decisiones, funciones y roles del equipo de investigación en las actividades. La participación directa de este equipo en la escuela culminó un año antes de finalizar el proyecto y quedó interconectado con la institución tanto, a través del Grupo de Entrenadores que estaban 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 como antecedentes la realización de actividades comunitarias, convocadas desde la escuela; así como la participación, desde sus inicios, de un miembro del Grupo Gestor en las actividades del proyecto. Otro antecedente importante lo constituyó el hecho de que la extensión del proyecto a la comunidad respondía a una demanda surgida en la relación establecida con actores locales. Las acciones efectuadas fueron:
 - Reunión con actores claves, representantes de circunscripciones de la comunidad 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 toma de decisiones en cuanto a la extensión del proyecto, desarrollado en la escuela, al entorno del barrio.
 - Elección de las circunscripciones 42 y 83⁴ 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: Partiendo del Grupo Gestor ya existente en la circunscripción 42, ante la nueva demanda -ampliar las acciones a 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 (organización, divulgación, promotores deportivos y de diagnóstico), las cuales asumieron las diversas actividades para la puesta en marcha del proyecto y establecieron nexos con los demás grupos, organizaciones políticas y de masas,⁵ así como instancias de gobierno del Poder Popular. Este proceso se fue dando en diversas reuniones de trabajo y talleres.

³ Se refiere al conjunto de acciones paulatinas que se van ejecutando por parte del grupo que inicia el proyecto, con el objetivo de irse separando del resto de los grupos que asumirán de manera permanente este trabajo en las instituciones o comunidades.

⁴ Estas eran las que tenían potencialidades para su ejecución y disposición para llevarlo a cabo.

⁵ ACRC, CDR, FMC.

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 del proyecto, los entrenadores de la comunidad y el Grupo Gestor comunitario. Los criterios de elección se fueron definiendo, atendiendo a:

- Que fueran padres/madres de niños/as residentes 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 para prepararse como promotores deportivos.

Se realizó una elección inicial con los interesados y, en la medida que el proyecto fue avanzando, se fueron incorporando otros promotores, hasta alcanzar la cantidad de ocho, estando representadas las dos circunscripciones.

4. Conformación de espacios y tareas para favorecer la implicación y el compromiso de los principales grupos participantes en el proyecto (de la escuela y las dos circunscripciones), y el proceso de interacción escuela-comunidad: la organización de reuniones, talleres de formación y prácticas deportivas en la comunidad fueron propiciando la aparición de redes sociales, implicaciones y compromisos y, con ello, la participación de los diferentes actores en la ejecución del proyecto.
5. Proceso de cierre del trabajo del proyecto con grupos de las circunscripciones: con el objetivo de ir preparando las condiciones para la autogestión y sostenibilidad de este en la comunidad, se realizaron un conjunto de talleres encaminados a potenciar el empoderamiento, bajo los mismos principios antes descritos en el proceso de cierre realizado en la escuela.

¿Qué procedimientos se siguen para acometer acciones organizativas?

Al abordar el tema de los procedimientos para acometer acciones organizativas pueden identificarse dos dimensiones de análisis.

Una primera dimensión estaría focalizada en los procedimientos generales que abarcan todo el trabajo con los grupos que facilitan el funcionamiento y desarrollo de un programa o proyecto. La segunda estaría centralizada en los procedimientos específicos que deben acometerse en las unidades de trabajo organizativas (actividades) que facilitan el cumplimiento de las tareas grupales (fig. 2).

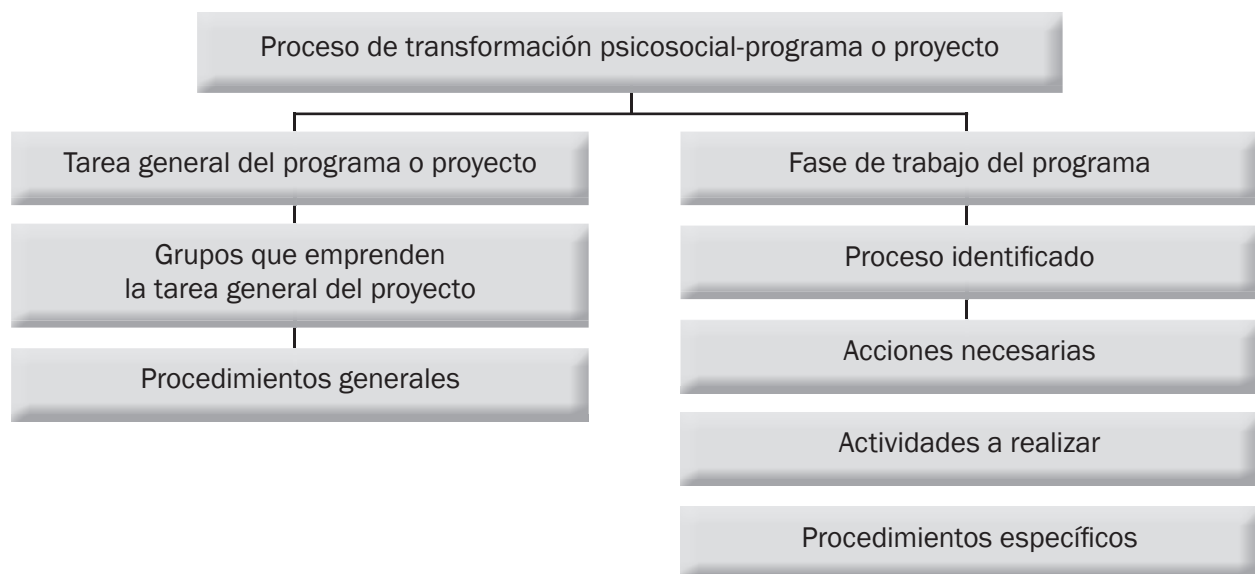


Figura 2. Elementos constitutivos de la estrategia organizativa

I. Procedimientos generales que abarcan todo el trabajo con los grupos que facilitan el funcionamiento y desarrollo de un programa o proyecto

Para poder emprender un proceso de transformación psicosocial se hace necesario que las personas se agrupen y que los grupos que se van conformando logren funcionar y desarrollarse. Para ello se debe garantizar al menos:

1. Que los grupos tengan una estructura organizativa que les facilite su funcionamiento.
2. Que los procesos de interacción grupal (al interno del grupo y con otros grupos e instituciones) sean favorecedores del cumplimiento de la tarea explícita de los grupos.
3. Que los grupos desarrollen una capacidad de gestión para el cumplimiento de la tarea explícita del proyecto.

1. Que los grupos tengan una estructura organizativa que les facilite su funcionamiento implica:

- Definir cómo se va a realizar la coordinación del grupo de trabajo. Identificar la presencia en esta coordinación de un responsable o de un equipo de coordinación.
- Delimitar las diferentes responsabilidades a asumir, delegando cada una en miembros específicos o formando equipos o comisiones de trabajo.
- En caso de crear comisiones de trabajo, establecer las funciones y principios organizativos de cada una de ellas.
- Observar, durante el funcionamiento de los grupos, los líderes de tareas que van apareciendo e impulsar y apoyar el trabajo de ellos.
- Identificar los cambios de la estructura organizativa de los grupos que van ocurriendo espontáneamente. Apoyarlos y reforzarlos en función de favorecer un mayor nivel de desarrollo grupal.

2. Que los procesos de interacción grupal (al interno del grupo y con otros grupos e instituciones) sean favorecedores del cumplimiento de la tarea explícita de los grupos implica:

- Favorecer procesos de interacción al interno del grupo donde prevalezcan:
 - Delimitación de roles y distribución equitativa de tareas entre los diferentes miembros.
 - Redes de comunicación horizontales que garanticen un flujo adecuado de la información.
 - Delimitación de las relaciones de subordinación entre los miembros.
 - Creación progresiva de un clima de confianza para favorecer la inclusión de todos los miembros.
 - Relaciones de respeto entre los diferentes miembros.
 - Aprovechamiento de las redes sociales naturales existentes para el establecimiento de compromisos con el cumplimiento de la tarea.
 - Procesos de toma de decisiones conjuntas, con asunción de responsabilidades consecuentes con estas.
 - Actividades en cuya ejecución se intencione el apoyo, la alianza, coordinación y cooperación entre los diferentes miembros y subgrupos.
 - Acuerdos en cuanto a la selección y jerarquización de problemáticas a trabajar en el ámbito que corresponda y el modo de abordarlas.
 - Modelaje de estilos de comunicación efectivos para elaborar estrategias y diseñar acciones para el abordaje de las problemáticas identificadas.
 - Un proceso de aprendizaje grupal que se vaya fortaleciendo a través de una estrategia de formación.
 - Mediaciones que permitan enfrentar los conflictos que vayan apareciendo entre los diferentes miembros y entre los diferentes subgrupos.
- Favorecer procesos de interacción entre los distintos grupos donde prevalezcan:
 - Delimitación de funciones y tareas de cada uno de los grupos.
 - Realización de actividades conjuntas que faciliten el apoyo, la cooperación, las alianzas y la subordinación entre los diversos grupos.
 - Establecimiento de interrelación e independencia, al mismo tiempo, entre los grupos.
 - Establecimiento de relaciones intergrupales donde predomine el respeto, la confianza y el reconocimiento al resultado del trabajo de cada grupo.

- Identificación de las relaciones de poder que se van estableciendo entre los diversos grupos, para establecer mediaciones que impidan que estos conflictos perjudiquen la ejecución del proyecto.
- Elementos antes mencionados en el proceso de interacción al interno del grupo, contextualizados en las relaciones intergrupales.

Propiciar este tipo de procesos, tanto a nivel intragrupal, como intergrupar, permitiría el logro de una verdadera articulación entre los diferentes actores sociales que emprenden y participan en los programas de transformación psicosocial.

En las nuevas experiencias que inicien los multiplicadores de este Programa, se irán definiendo las funciones y los roles que los diversos grupos, que vayan surgiendo, deberán asumir.

Para que pueda servir de referencia, a continuación se muestra cómo quedaron conformadas, finalmente, las funciones y roles de los grupos del proyecto.

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 Popular, y gobierno municipal).
- 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 y del Grupo de Entrenadores.
- Acompaña y supervisa a los entrenadores en el rol de facilitadores del proceso de formación de los promotores deportivos.
- Realiza sensibilización a los diferentes actores y grupos participantes.
- Define y evalúa indicadores de cambio.
- Monitorea el proceso.
- 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

- Organiza las actividades de los equipos deportivos en la escuela (distribución de los grupos de niños/as por edades, deporte, horarios, implementos deportivos necesarios).
- Controla la ejecución de las prácticas deportivas grupales.
- Proporciona las condiciones en la escuela a los entrenadores para 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

- Realiza las prácticas deportivas grupales con los niños/as en la escuela, en los días y horarios acordados.
- Participa en el proceso de creación de la estrategia educativa, en particular de la metodología de las prácticas deportivas grupales.

- Facilita el proceso de formación de los promotores deportivos.
- Coordina, 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 proyecto.
- Planifica las prácticas deportivas grupales en las circunscripciones.
- Realiza, junto a entrenadores, la 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 proyecto.
- Participa en las actividades de formación promovidas por el proyecto.

Grupo de Promotores Deportivos

- Organiza, junto al grupo gestor de la comunidad, la programación de las prácticas deportivas grupales en las circunscripciones.
- Convoca a las familias y niños/as de la comunidad a la participación en las prácticas deportivas grupales.
- Se responsabiliza y ejecuta las prácticas deportivas grupales con los niños/as, junto a los entrenadores deportivos que trabajan en las circunscripciones de la comunidad.
- Participa en el proceso de capacitación para acreditarse como promotores deportivos.
- Se responsabiliza 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

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

Entre los diversos grupos y participantes se estableció un sistema de relaciones dinámico, en función del cumplimiento de las tareas acordadas. De acuerdo al nivel de complejidad de estas tareas, se fueron articulando las interrelaciones recíprocas entre todos o entre algunos de los grupos (fig. 3). Se fue conformando un equipo de trabajo entre todos los grupos, donde se analizaron y tomaron diferentes decisiones vinculadas a todo el proceso.



Figura 3. Interrelaciones entre los grupos del proyecto.

La realización de tres actividades básicas del proyecto: 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 fue facilitando un proceso donde se promovió la participación y la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades antes mencionadas. Este rol de facilitadores⁶ fue complementándose progresivamente con un rol de participantes activos de la propia experiencia y, en las fases finales del proyecto, con un rol de asesoría y supervisión⁷, garantizando la distancia óptima que favoreciera el cierre de su participación directa en las actividades del proyecto.

Las reuniones de trabajo constituyeron espacios de alto intercambio entre los grupos, y al interno de los grupos, en ellas se discutían 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.

3. Que los grupos desarrollen una capacidad de gestión para el cumplimiento de la tarea explícita del proyecto implica:

- Entrenar sistemáticamente a los grupos en un conjunto de habilidades necesarias para el funcionamiento del proyecto o programa, a través de modelajes de cómo hacer y cómo organizar procesos y actividades.
- Definir las diferentes acciones con suficiente antelación, afrontando imprevistos, adaptándose a los diferentes cambios que puedan ocurrir, y planificando los recursos y los riesgos.
- Definir prioridades de conjunto.
- Potenciar la aparición de lo mejor de cada uno de los colaboradores del grupo.
- Controlar sistemáticamente la calidad de cada una de las acciones que se emprenden.

Los procedimientos generales presentados, pueden facilitar el trabajo con los grupos que participan en un programa de transformación psicosocial. Si se quisiera evaluar el desarrollo y funcionamiento de esos grupos en un proyecto, se pudieran observar estos procedimientos como indicadores (en este caso de desarrollo y funcionamiento grupal⁸) y se pudieran medir, identificando los momentos de cambio acontecidos para que los grupos llegaran a su funcionalidad, entendida esta como la entrada de los mismos a la tarea explícita acordada.

En el caso del Programa ejecutado la tarea explícita, en su segunda fase, era “la implementación del proyecto en niños/as pequeños de la escuela y en las dos circunscripciones de la comunidad, así como dar continuidad a las acciones instrumentadas anteriormente en la institución escolar” ¿Cómo fue que evaluamos el desarrollo y funcionamiento de los grupos?

A modo de ilustración, referiremos la evaluación de estos indicadores realizada al Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, en la Fase II del Programa.

Funcionamiento del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto

• Estructura organizativa del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto

El Grupo Gestor Comunitario del Proyecto atravesó tres momentos de cambios de estructura durante el primer año de trabajo del proyecto. 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 con-

⁶ Este rol se explicará detalladamente en la estrategia educativa.

⁷ El rol de supervisión quedará esclarecido en la estrategia de supervisión.

⁸ Los indicadores de desarrollo y funcionamiento grupal aparecen referidos en la estrategia exploratoria diagnóstica en la tabla 2.

tribuyendo a garantizar el funcionamiento del mismo. Estos cambios de estructura se identificaron atendiendo a:

Modo en que se realiza la coordinación del grupo. Delimitación de responsabilidades:

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 representaba este tipo de estructura, deciden elegir tres coordinadores, manteniéndose la inclusión de un miembro de cada una de las organizaciones políticas y de masas, así como 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 expresa insatisfacción con el trabajo del primero. Deciden entonces reestructurar nuevamente el grupo. La estructura, que es la que se mantiene hasta el presente, quedó conformada por una coordinadora y cuatro responsables de cada comisión de trabajo. Los miembros de cada una de dichas comisiones no pasaron a formar parte del grupo gestor.

Establecimiento de funciones y principios organizativos de las comisiones creadas. Trabajo de las comisiones:

Durante todo este proceso de cambio, se fueron definiendo también las funciones de cada una de las comisiones, quedando de la siguiente manera:

Comisión de organización:

- Determinar cantidad de niños, niñas en cada circunscripción.
- Identificar áreas en la comunidad para las prácticas deportivas grupales.
- Tomar medidas organizativas en cada área (cortar hierba, limpiar y cerrar calles, garantizar merienda, cumplimiento de los horarios, etc.).
- Precisar local para guardar implementos y 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.

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 del proyecto en la comunidad. Sin embargo, el funcionamiento no resultó ser siempre estable.

Las comisiones de organización y de promotores tuvieron un funcionamiento más estable durante todo el tiempo de ejecución del proyecto. La comisión de divulgación no llegó a cumplir con todas sus funciones. La actividad divulgativa 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.).

La comisión de diagnóstico trabajó inicialmente de conjunto con el Grupo de Investigación. De ese trabajo se obtuvieron informaciones preliminares,⁹ que se utilizaron en el modo de organizar las prácticas deportivas grupales en la comunidad. En una etapa posterior, se fusionaron la comisión de diagnóstico con la Comisión de Prevención del Consejo Popular,¹⁰ ya que uno de los miembros de esta última, era el responsable de la primera. Uno de los resultados de este trabajo conjunto quedó reflejado en un documento que está siendo utilizado en estos momentos en el área de salud correspondiente a las dos circunscripciones (Comisión de activistas de la salud, 2010).

Tipo de liderazgo predominante y observancia de líderes de tareas emergentes:

El liderazgo, desde la conformación del Grupo Gestor, estuvo dado por la presencia de líderes formales y no formales de la comunidad. El liderazgo de la coordinación que quedó establecido tuvo como característica la pertenencia al grupo etario de la tercera edad y se centró mayoritariamente en el protagonismo personal, que en el colectivo para ceder espacios a los líderes jóvenes que fueron emergiendo.

En conclusión, 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 que ha predominado, es un riesgo al futuro funcionamiento del proyecto en ambas circunscripciones, pues si bien ha permitido que hasta hoy funcione, pudiera representar un freno a todas las potencialidades del relevo joven en la dirección de coordinación, que sería la que pudiera garantizar una continuidad a largo plazo.

• Interacción grupal

Interacción al interior del grupo:

Inicialmente el grupo gestor de la comunidad 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 la circunscripción 83”). Durante el primer año de ejecución del proyecto existía una “interacción no adecuada” entre estos dos subgrupos que entorpecía 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, lo cual los ubicaba en una posición de poder y liderazgo por encima del subgrupo perteneciente a la circunscripción 83. La expresión de la resistencia al cambio, consistente en darle un lugar al otro subgrupo, se manifestó en un alto nivel de competitividad y propensión a la generación de conflictos.

En el proceso de resolución de esas contradicciones se fueron produciendo un conjunto de interacciones más cooperativas entre los subgrupos. Por ejemplo, en uno de los talleres iniciales a la hora de conformarse las comisiones de trabajo, una de las propuestas realizadas fue que se incluyeran miembros de las dos circunscripciones en estas comisiones. 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 ambas, así como al barrio La Timba.

A pesar de que ambos subgrupos comenzaron a participar de conjunto en la organización de las prácticas deportivas grupales –lo que favoreció cierto grado de comunicación entre ellos–, las contradicciones existentes y la alta resistencia a los cambios, no favorecieron la efectividad del funcionamiento del Grupo Gestor. Ello provocó un momento de conflicto grupal que trajo como consecuencia la reestructuración organizativa de este grupo.

⁹ 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.

¹⁰ En Cuba existe un Sistema de Prevención y Atención Social con comisiones a diferentes niveles. Las de nivel municipal, realizan el trabajo preventivo directamente con grupos que funcionan a nivel de Consejo Popular o Circunscripción.

Después de la reestructuración del Grupo Gestor, el equipo de investigación, de forma intencional, inicia 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 y modelaje de estilos de comunicación efectivos para elaborar estrategias y diseñar acciones para el abordaje de las problemáticas identificadas. Se inicia un proceso de aprendizaje grupal.

Este proceso marca entonces un momento de cambio en la interacción entre las dos circunscripciones. La expresión inicial de este cambio se dio en las modificaciones de comportamientos a nivel personal (a través de manifestaciones de empatía y cooperación), pasando por una adecuación de la relación entre los subgrupos para luego favorecer la integración de ambos subgrupos en el Grupo Gestor, que terminó identificándose con la tarea de extender el proyecto a la comunidad.

En la figura 4 se ilustra cómo los cambios identificados al interno del grupo se fueron dando en un proceso que transitó por tres momentos fundamentales.



Figura 4. Momentos del proceso de cambio identificados al interno del grupo

- **Interacción del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto con otros grupos:**¹¹

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

En la tabla 4 aparecen, de modo resumido, cuáles fueron las características de este tipo de interacciones y los momentos de cambios que tuvieron lugar. Los dos momentos identificados se corresponden básicamente al primer año de trabajo (2009) (primer momento) y a lo acontecido a partir del 2010 hasta la etapa de cierre (segundo momento).

Tabla 4. Cambios ocurridos en la interacción del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto con el resto de los grupos del Proyecto según momentos identificados.

Grupo u organización	Cambios en la interacción del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto con el resto de los grupos u organizaciones	
	Primer momento	Segundo momento
Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela	El Grupo Gestor interacciona desde una relación de poder, producto de su experiencia en la implementación del proyecto, ocurriendo una suplantación de funciones entre los grupos. Este tipo de interacción no adecuada favoreció que el Grupo Gestor no desplegara todas sus funciones en el primer año de trabajo.	La cooperación entre ambos grupos se hace evidente durante las prácticas deportivas grupales comunitarias. Esto se mantuvo hasta el final del proceso. Cada grupo define y asume sus funciones. Esto fue posible gracias a las acciones de aprendizaje grupal del equipo de investigación del proyecto, para la facilitación de un proceso de integración grupal.

¹¹ Comprende la interacción con la escuela, organizaciones políticas y de masas, instancias municipales, Grupo de Promotores Deportivos y Grupo de Investigación.

Grupo u organización	Cambios en la interacción del Grupo Gestor Comunitario del Proyecto con el resto de los grupos u organizaciones	
	Primer momento	Segundo momento
Grupo de Investigación	Las interacciones se producen desde una relación de poder, producto de que no estableció adecuadamente los límites técnicos entre los roles de coordinador y facilitador, asumiendo un papel de coordinación y de dirección del proyecto en la comunidad. Se suplantán las funciones entre los grupos, siendo el Grupo de Investigación el que asume un conjunto de decisiones, como, por ejemplo: determinar periodos en que se reunían los grupos del proyecto. El Grupo Gestor percibe a los investigadores desde una relación de paternalismo.	El replanteamiento de las funciones de todos los grupos, en un proceso de aprendizaje grupal intencionado, favoreció el desarrollo de una interacción de cooperación y respeto. 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.
Grupo de Promotores Deportivos	Las interacciones entre estos dos grupos son menos contradictorias y resistenciales, ya que se relacionaron desde el inicio en base a la cooperación y la definición clara de sus roles, debido a que el grupo gestor participó, en conjunto con el Grupo de Coordinación del Proyecto en la Escuela, en la selección de los promotores, utilizando sus redes sociales. El resto de los grupos del proyecto estaban en un nivel de desarrollo superior en el momento de surgimiento del grupo de promotores, lo cual propició un acompañamiento desde la facilitación.	Hay mayor desarrollo de la cooperación y complementación entre los grupos. Se crean planes conjuntos de trabajo del proyecto en la comunidad.
Con las organizaciones políticas y de masas	Las interacciones del Grupo Gestor y representantes de instancias superiores de organizaciones políticas y de masas,¹¹⁸ son altamente conflictuadas, dada la no existencia de metas comunes entre ellos. El grupo 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 ni implicación en los mismos.	Se establecen algunas estrategias de mediación por parte del grupo gestor para el logro de objetivos del proyecto.

Pudiera concluirse 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 una interacción competitiva y altamente resistente entre los subgrupos del Grupo Gestor

¹² En particular nos referimos a la zona y municipio de los CDR.

Comunitario del Proyecto y una interacción intergrupar 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 que se desarrollaron –que favorecieron un proceso de aprendizaje grupal– durante los dos últimos años de trabajo, se fue produciendo un proceso de integración intra e intergrupar, caracterizado por interacciones productivas, de cooperación y complementación. Dichas interacciones permitieron ir elaborando y atravesando 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.

Este proceso de modificación del tipo de interacciones favoreció el proceso de surgimiento de los compromisos intra e intergrupales, que fue propiciando un desarrollo de la participación de todos los implicados en el proyecto y, por consecuencia, una mejor instrumentación de la tarea explícita.

- **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 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 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 fueron dando de modo progresivo, pero se pueden identificar claramente también dos momentos 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 tabla 5 se reflejan estos dos momentos, señalando lo que caracterizó a cada uno de ellos.

Tabla 5. Cambios ocurridos en la capacidad de gestión del Grupo Gestor 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, afrontando imprevistos, planificando los recursos y los riesgos	No se prevé el trabajo con suficiente antelación. No se planifican todos los recursos posibles (ej.: agua para los niños/as, local para las reuniones y tampoco se prepara el local para esto). No se cierran las calles, o se hace sin solicitar autorización. No realizan la suficiente divulgación de las actividades. Hay dificultades con las citaciones a las reuniones del Grupo Gestor.	Se planifican los recursos necesarios (cierre de calles, agua para los niños/as, implementos, meriendas, local fijo para reuniones del grupo, etc.). Se reconoce el papel de la divulgación, pero no logran toda la suficiente. Las reuniones del Grupo Gestor se organizan en horarios y días en la que los participantes pueden estar. Se realiza cronograma de actividades comunitarias.
Definir prioridades	Las prioridades no se definen, se van ejecutando las actividades de acuerdo a lo que el Grupo de Investigación o el GDPE planifica u orienta.	Consideran tener el local en la comunidad como una prioridad, así como los implementos propios. Participan en Comités de Compra del proyecto manifestando sus prioridades.

Acciones	Primer momento	Segundo momento
Extraer lo mejor de cada uno de sus colaboradores	Se centra el trabajo en pocas personas, no se convoca a todos. Las comisiones creadas no cumplen sus funciones.	Logran integrar el trabajo entre las dos circunscripciones para organizar las actividades. Distribuyen las responsabilidades en el trabajo por comisiones.
Adaptarse lo más rápido posible a los diferentes cambios que puedan surgir	No responden de modo adecuado a los imprevistos, se desorganizan si alguien falta, se demoran por cualquier causa para dar inicio a las actividades.	Se siguen desorganizando ante los imprevistos, pero el entrenamiento les permite con más agilidad la búsqueda de soluciones.
Controlar la calidad del trabajo	No se verifica con antelación la calidad de las diversas acciones que garantizan la realización de las actividades.	Evalúan las actividades realizadas de forma sistemática y en el propio desarrollo de la actividad.

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 la capacidad de gestión es perfectible, resultó ser funcional y se apreció un progreso en los aprendizajes relacionados con el cómo se gestionan las diversas actividades. Todo lo anterior trajo como resultado que, en la etapa final lograra organizar todas las actividades comunitarias, de manera independiente, lo que habla a favor de un buen inicio en el proceso de formación de la capacidad de autogestión comunitaria de este grupo.

II. Procedimientos específicos que deben acometerse en las unidades de trabajo organizativas (actividades) que facilitan el cumplimiento de las tareas grupales

Todo el trabajo de un proyecto de transformación psicosocial se va materializando en la realización de diversas actividades. En el Programa las actividades básicas fueron: las reuniones, los talleres de formación y las prácticas deportivas grupales.¹³ En este acápite, se hará referencia a procedimientos que deben estar presentes en cualquier tipo de actividad.

Toda actividad tiene un momento previo de preparación, donde se deben tener presente los siguientes aspectos:

- Coordinación: determinación de responsables de su preparación y ejecución.
- Origen: si pertenece a un plan previamente establecido, o si ha surgido como parte del desarrollo de acciones anteriores, en un proceso coherente que fundamenta su realización.
- Lugar de realización: que debe estar adecuado a las características de la actividad que se trate, o prepararse para que cumpla con esas condiciones.
- Recursos necesarios: materiales de trabajo, merienda, etc.
- Preparación del equipo coordinador: reunión de este equipo para definir los objetivos y contenidos que se abordarán, valorando, además, el resto de los elementos planteados, y garantizando todos los detalles para su ejecución.
- Convocatoria: Una vez analizados los elementos anteriores, comenzar el proceso de convocatoria, conociendo a quiénes va dirigida, quiénes deben participar y cómo hacer su divulgación.

Durante la realización de la actividad, se va reflejando el nivel de preparación por parte de sus responsables. En esta ejecución, hay un conjunto de elementos que siempre deben estar presentes:

- Cumplir con los momentos esenciales de la estructura de cualquier actividad: inicio, desarrollo y cierre.
- En el inicio, realizar el encuadre general de trabajo: tiempo de duración, roles que asumirá el equipo coordinador (por ejemplo: responsables de la coordinación, observadores, relatores), roles que

¹³ Sobre los talleres y su forma de organización se hará referencia en la estrategia educativa. Sobre la organización de las prácticas deportivas grupales puede consultar B. Zas y otros: *Manual de prácticas deportivas grupales*.

asumirán los participantes (si hay comisiones de trabajo, si deben hacer anotaciones para transmitir informaciones) formas de participación, normas de comportamiento grupal (respeto entre los participantes cuando se pide la palabra, disciplina, etc.), objetivos de la actividad.

- En el cierre, evaluar la calidad de la actividad realizada con los participantes y establecer el enlace con la próxima que se realizará.
- Realizar un registro de lo acontecido en la actividad, a través de relatorías o registros de observación, de forma tal que se vaya acumulando toda la memoria de trabajo del proyecto, así como, para que se utilicen estos materiales en la preparación de las próximas actividades que darán continuidad a la experiencia.

Una relatoría de una reunión de trabajo del proyecto, donde se ponen de manifiesto algunos de los procedimientos señalados, puede ser consultada en el Anexo 2.

¿Cuáles son algunas de las dificultades que pueden presentarse en el abordaje de la estrategia organizativa?

La no observancia de los principios y procedimientos referidos puede generar dificultades en la implementación de la estrategia organizativa. En la experiencia del Programa, pudiéramos señalar como dificultades centrales confrontadas las siguientes:

- Entradas y salidas frecuentes de diferentes actores del proceso: personas ya formadas en una manera de hacer y un modo de organizar dejan de trabajar en el proyecto y otros nuevos se incorporan. Esto hace que el proceso de formación en los procedimientos del trabajo organizativo sean perennes.
- Resistencia de participantes, grupos e instituciones en el aprendizaje de nuevos modos de organizar el trabajo.
- Falta de sistematización y constancia en la realización de las actividades.
- Conflictos de poder entre diferentes miembros y entre los grupos.

La estrategia educativa

¿Qué se entiende por estrategia educativa?

La estrategia educativa es un conjunto de acciones diseñadas para formar y desarrollar conocimientos y habilidades, según los propósitos educativos particulares.

¿Para qué se diseña la estrategia educativa?

Se debe aclarar, primeramente, que la estrategia educativa siempre va a estar en función de las necesidades/demandas y los objetivos educativos del programa, evidenciándose, así, la importancia de contar con una estrategia exploratorio-diagnóstica. Una vez identificadas las necesidades, la construcción de una estrategia educativa tiene como finalidad:

1. Propiciar la formación de conocimientos y habilidades en actores sociales para generar, implementar y sostener las acciones de transformación del Programa que propicien cambios en niños y niñas, a través de las prácticas deportivas grupales (PDG).
 - Capacitar a los actores sociales en las diversas metodologías y procedimientos sistematizados para la realización de las prácticas deportivas grupales.
 - Formar a los gestores sobre las diferentes habilidades necesarias para la organización y ejecución del proyecto en la comunidad.
2. Favorecer cambios comportamentales en niños/as, de acuerdo con los objetivos de transformación psicosocial planteados, mediante las prácticas deportivas grupales.

¿Sobre la base de cuáles pautas se sustenta la estrategia educativa?

1. Aprendizaje grupal y cooperativo, como recurso para la formación de los participantes. A través de una comunicación efectiva e integración de técnicas provenientes de la Educación Popular, el Psicodrama y la inducción reflexiva en el espacio grupal, se transmiten y cumplen los objetivos educativos del programa.
2. El enfoque preventivo. Se realizan acciones anticipatorias mediante la enseñanza de nuevos contenidos y habilidades que contribuyan a prevenir comportamientos no deseados.
3. Promoción de autonomía en la selección de los contenidos de aprendizaje, socialmente contruidos y pedagógicamente organizados. Pretende fomentar la responsabilidad de los participantes en su propio proceso de formación, la independencia en el desarrollo de auténticas estrategias

personales de aprendizaje que le permitan ser consciente de cómo se conoce algo, para qué sirve y qué importancia tiene en el desempeño de los propósitos básicos del Programa.

4. El aprendizaje ético. Implica la creación de un escenario educativo que permita a los participantes aprehender y asimilar los contenidos que le propicien fortalecer la formación y desarrollo de una cultura ética hacia los roles que vayan a desempeñar.
5. Aprendizaje vivencial. Se apela no solo a atender el aspecto racional, sino también el mundo afectivo de los participantes, sus sentimientos y sus acciones vinculadas al Programa.
6. El vínculo teórico-práctico. Involucra educar desde la cotidianidad, avanzar desde las experiencias vitales del sujeto, en la medida que transforma la realidad se transforma a sí mismo como ente activo empoderado.
7. Formación centrada en la persona. Reconoce que el aprendizaje es un proceso que parte de la persona, de las necesidades de capacitación identificadas previamente como parte de las acciones exploratorias-diagnósticas, y se fundamenta en su propia interioridad, así como en las condiciones de su contexto.
8. Modelaje de roles de facilitación, de habilidades comunicativas, de gestión, de diseño de estrategias y de trabajo en equipo.
9. Utilización de la tutoría durante la realización de las prácticas deportivas grupales comunitarias, como recurso formativo (tutor entrenador- promotor).
10. Aplicación de los recursos formativos de la supervisión.

¿Quiénes participan en la estrategia educativa?

De manera general, en cada una de las estrategias del Programa, participan los grupos involucrados en el mismo: facilitadores, entrenadores, promotores, gestores de la comunidad, niños/as, entre otros actores sociales. Sin embargo, como parte de la estrategia educativa pueden participar, además, personas externas –de otras instituciones, organismos o proyectos– que contribuyan, de diversas maneras, a la consecución de los objetivos educativos.

¿Cómo se lleva a cabo la estrategia educativa?

Para llevar a cabo una experiencia de transformación psicosocial es necesario un equipo de trabajo capacitado en el empleo de las potencialidades y funciones del deporte para el desarrollo humano. De ahí, la emergente necesidad de construir una estrategia educativa que propicie la formación de los actores sociales en la realización de las PDG en niños/as, teniendo en cuenta los objetivos psicosociales proyectados.

Así, nació la estrategia educativa del Programa. En la Fase I esta se orientó en dos direcciones fundamentales:

- La capacitación de los entrenadores deportivos.
- La utilización de las prácticas deportivas grupales en la escuela como instrumento facilitador y promotor de cambios en niños y niñas que respondieran a las necesidades y problemáticas psicosociales, identificadas a través de la estrategia exploratorio-diagnóstica.

En la Fase II, esta se enfocó en cinco direcciones esenciales:

- La capacitación de los entrenadores deportivos en la metodología de las prácticas deportivas grupales.
- La preparación de los entrenadores en el rol de facilitadores del proceso de formación de los promotores deportivos comunitarios.
- La capacitación de los promotores en la metodología de las PDG.
- La formación del grupo gestor de la comunidad para la organización e implementación del proyecto en este ámbito.
- La utilización de las prácticas deportivas grupales, en la escuela y dos circunscripciones de la comunidad, como instrumento facilitador y promotor de cambios en niños y niñas que respondieran a las necesidades y problemáticas psicosociales, identificadas a través de la estrategia exploratorio-diagnóstica.

Como se puede apreciar, las acciones de la estrategia educativa no fueron las mismas en los diferentes momentos por los que transcurrió el Proyecto, algunos elementos sufrieron cambios, otros se incorporaron y otros se mantuvieron.

Una de las principales causas de estos cambios tiene que ver con la modificación de las necesidades y objetivos educativos en el transcurso de la implementación del Programa, como resultado de la extensión del impacto de las acciones hacia otros espacios y la consiguiente incorporación de nuevos grupos de personas al mismo.

De manera general, la estrategia se llevó a cabo siguiendo un ciclo dinámico, en forma de espiral, conformado de la siguiente manera:

- Primer acercamiento e identificación de las necesidades de capacitación en los grupos, así como las problemáticas psicosociales a trabajar, como parte de los objetivos educativos en las PDG.
- Preparación, organización y realización del proceso de formación y los diferentes talleres de capacitación con los actores sociales, fundamentados en las necesidades y problemáticas psicosociales identificadas.
- Preparación, organización y realización de talleres de capacitación integrados, con todos los grupos de actores sociales.
- Empleo de diferentes espacios para la implementación de acciones educativas como, por ejemplo, las reuniones de trabajo en la escuela y la comunidad.
- Preparación, organización y realización, por parte de los actores sociales, de las PDG con niños/as en la escuela y la comunidad.
- Monitoreo de las PDG, en la escuela y la comunidad, y demás acciones educativas realizadas.
- Evaluaciones en diferentes momentos del proceso de formación.
- Análisis y valoración de las evaluaciones realizadas, identificándose nuevas necesidades de capacitación.
- Revisión y reelaboración de los objetivos y la metodología del proceso de formación, teniendo en cuenta la emergencia de nuevas demandas. Se comienza nuevamente el ciclo dinámico en espiral.

La metodología se escindió en dos direcciones:

- La formación de nuevos roles (como por ejemplo, el rol de entrenador, promotor o gestor).
- La realización de las PDG en diferentes ámbitos (escuela o comunidad).

Con el objetivo de formar los diferentes roles y realizar las PDG se diseñó, en cada una de las fases, un proceso de capacitación en el cual se trabajaron los temas más relevantes, atendiendo a las necesidades y potencialidades de los participantes. En este sentido, se conformó un cronograma de trabajo compuesto por varias etapas fundamentales, en las cuales se combinaron diversos talleres.¹ En el Anexo 3 se puede apreciar un ejemplo.

¿Con qué métodos, técnicas y/o recursos se llevan a cabo acciones educativas?

Las acciones educativas utilizan similares métodos, técnicas y/o recursos que la estrategia exploratorio-diagnóstica, la diferencia está en la manera en que se diseñan y aplican, de acuerdo con la intencionalidad educativa que se tenga. Merece centrar la atención, entonces, en una de las herramientas que, por su importancia rectora en la organización del proceso educativo, determina el desarrollo de las acciones: los talleres de capacitación. Los talleres constituyen un espacio particular de aprendizaje colectivo, donde existe un diálogo y construcción de saberes que parte de las experiencias y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida de cada uno de los participantes. Su propósito principal es reflexionar sistemáticamente sobre conocimientos, valores, actitudes y prácticas que se tienen acerca de determinada problemática en un grupo y que se expresan en la vida diaria de cada persona.

¹ Cfr. B. Zas, V. López y C. García: "Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas", y "Prácticas de transformación psicosocial en el contexto comunitario: una experiencia en un barrio capitalino cubano".

Asimismo, pretenden ser un espacio para la participación, donde se favorezca y se estimule la reflexión individual y colectiva, el intercambio, la exploración o construcción de recursos y alternativas de soluciones, acerca de diferentes aspectos y situaciones que forman parte de la cotidianidad.

Estos se clasifican en:

- **Talleres teóricos:** se ofrecen diferentes pláticas sobre diversos tópicos vinculados a las problemáticas² identificadas, por parte de especialistas y/o profesores invitados; con aclaraciones de dudas que el grupo pueda presentar y orientación de materiales para su revisión y estudio.
- **Talleres metodológicos:** se emplean disímiles tareas grupales, la solución de problemas y la creación de técnicas y recursos, mediante la realización de las PDG con niños/as, para facilitar el aprendizaje de los participantes.
- **Talleres prácticos-vivenciales:** se realiza la formación en la metodología de las PDG y el empleo de variadas técnicas de juegos colectivos en el terreno, mediante prácticas entre los participantes y ejercicios demostrativos con niños/as, donde se aplica lo aprendido.

Estos tipos de talleres pueden combinarse en: teórico-metodológico, teórico-práctico y metodológico-práctico.³

En los talleres de capacitación y reuniones se utilizan diferentes técnicas:

- **Técnicas de integración grupal:** dirigidas a la unión de los grupos (intragrupales) y entre estos (intergrupales), para el logro de cooperación, compromisos y la activación de redes sociales.
- **Técnicas de resolución de conflictos:** se orientan a formar habilidades y capacidades para el manejo de conflictos a nivel intra e intergrupar, en función del cumplimiento de las tareas del proyecto.
- **Técnicas de modelaje:** para mejorar la comunicación en el trabajo en equipo, formar habilidades para la facilitación y la coordinación grupal, así como para el trabajo en comunidades.
- **Técnicas psicodramáticas:** utilizadas de forma independiente, como sesiones específicamente de psicodrama para el trabajo vivencial de algunos contenidos. Ejemplo: talleres para el trabajo de los temas de violencia.

Algunos materiales, recursos o medios que pueden ser empleados son:⁴

- **Papelógrafo:** consiste en un papel de tamaño grande o mediano que se emplea para escribir y visualizar ideas, notas y elementos que emerjan de los debates y trabajos grupales. Este material resulta de gran utilidad ya que es de fácil transportación, manejo y puede instalarse de diferente forma y en diversos lugares. Es importante tener en cuenta que se coloque en una posición en la que el grupo tenga total visibilidad, que la tinta de los plumones o marcadores no esté gastada y seguir una organización u orden lógico en el contenido expuesto.
- **Pizarra:** puede ser de tipo verde de madera para escribir con tiza o blanca acrílica para plumones especiales y se emplea con fines similares al papelógrafo. Entre las ventajas que posee está la de escribir varios elementos y luego borrarlos para incorporar otros y la de realizar correcciones fácilmente, por esta razón puede ser empleada en diferentes momentos de un mismo taller. Entre sus desventajas está la difícil transportación, manejo y, por lo general, está fija en una determinada posición, por lo cual se recomienda organizar los asientos de manera que todos puedan observarla.
- **Video:** material audiovisual⁵ que puede ser empleado con múltiples fines en la capacitación. Resulta ser muy provechoso para captar la atención de los participantes por lo atractivo y dinámico. Permite tratar temas nuevos y complejos a través de acciones en movimiento, historias y procesos, así como manipular el ritmo de proyección: adelantando, deteniendo o retrocediendo las imágenes. Es importante la presencia de una persona preparada para guiar la proyección, dialogar y hacer

² Como alcoholismo, violencia, tiempo libre, entre otras.

³ Cfr. B. Zas, V. López y C. García: "Prácticas de transformación psicosocial en el contexto comunitario: una experiencia en un barrio capitalino cubano".

⁴ Se tomó como referencia el manual de M. Expósito, G. Grundmann, L. Quezada y L. Valdés: *Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación. Una guía práctica*.

⁵ En la estrategia comunicativa se amplía sobre el uso de estos medios también con fines promocionales

aclaraciones. Su gran desventaja radica en los medios que son necesarios (como pudiera ser un DVD y un televisor), así como en dificultades que pueden aparecer, como interrupción del fluido eléctrico, problemas con el audio, etc.

Por ejemplo, en el Programa, resultó de gran provecho el empleo (en talleres de capacitación) de videos de prácticas deportivas grupales, a modo de retroalimentación, para promover el análisis del desempeño de entrenadores deportivos.

- **Diapositivas de Power Point:** son imágenes elaboradas previamente con contenidos relevantes sobre un tema particular que son proyectadas en una pared o pizarra. Permite la visualización de textos o imágenes fotográficas y el diálogo simultáneo de las diferentes ideas que se estén trabajando, así como la manipulación del ritmo y orden en que se presentan. El inconveniente de este medio radica en los materiales que son necesarios como una computadora y un proyector, así como dificultades que pueden aparecer como interrupción del fluido eléctrico, entre otras. Es importante ubicar la imagen a una altura y distancia de la pared o pizarra que permita la lectura de todos los aspectos.
- **Juegos didácticos:** pueden ser muy variados y creativos, constituyen complementos que apoyan y dinamizan el aprendizaje y la reflexión de diferentes contenidos. Favorecen la participación y la atención y suelen ser muy divertidos para los participantes.
- **Materiales impresos:** se trata de un conjunto de textos, elaborados o seleccionados con el objetivo de proporcionar información básica sobre un tema o conocimientos determinados, para trabajar en un taller y para el estudio individual, posterior o previo al taller. Favorece el empleo de imágenes, diagramas y esquemas para una mejor comprensión de los contenidos y puede ser empleado tantas veces como lo requiera la persona. Permite además, hacer anotaciones o aclaraciones si fuera necesario. Requiere de determinados recursos como hojas, impresora, entre otros.
- Entre los materiales impresos se encuentra el manual didáctico, sobre el cual se ampliará en el acápite dedicado a la estrategia comunicativa.

La manera en que se empleen estos materiales y recursos queda a la consideración de los coordinadores de los talleres. En un mismo taller se pueden utilizar más de uno en función de los objetivos formativos elaborados y las temáticas a trabajar.

¿Qué procedimientos se siguen para acometer acciones educativas?

Para realizar cualquier proceso de formación se deben suceder una serie de pasos dispuestos con un sentido y lógica pensada previamente, lo cual va a permitir alcanzar los propósitos establecidos. A continuación se propone un camino viable, pero no estático, a seguir:

1. Constitución de los grupos que se van a formar.⁶
2. Identificación de necesidades de aprendizaje y expectativas por parte de los participantes y del grupo coordinador.⁷
3. Diseño de los objetivos, los contenidos y la metodología general, por parte del grupo coordinador.
4. Selección de las personas que van a coordinar los procesos de formación y aprendizaje.⁸
5. Preparación de los talleres por los coordinadores.
6. Implementación de los talleres según el plan y cronograma elaborados previamente.
7. Monitoreo.
8. Evaluación.⁹

⁶ Sobre este tema se profundiza en el acápite relativo a la estrategia organizativa.

⁷ Sobre este punto ya se trabajó en la estrategia exploratoria.

⁸ Personas que pueden ser internas o externas al proyecto, como ya se mencionó.

⁹ El monitoreo y la evaluación, partes de un mismo proceso, se explicaron con anterioridad en la estrategia exploratoria.

1. Constitución de los grupos que se van a formar

La estrategia educativa emplea esta acción organizativa con el propósito de atender las particularidades de los grupos¹⁰ y poder caracterizarlos.

Existen diferentes aspectos necesarios a tener en cuenta a la hora de trabajar con un grupo:

- ¿Quiénes son las personas?
- ¿Cuáles son sus intereses, qué los motiva?
- ¿Cuáles son sus expectativas?
- ¿Qué conocimientos, experiencias, habilidades, recursos (de todo tipo) poseen?
- ¿Cuáles son sus fortalezas o para qué son buenos?
- ¿Cuáles son sus debilidades o en qué debe mejorar?

Es importante responder a estas interrogantes para conocer acerca de los participantes, tener en cuenta cada uno de los aspectos para poder direccionar el trabajo. Esta caracterización se debe hacer en diferentes momentos de la implementación de la estrategia educativa.

2. Identificación de necesidades de aprendizaje y expectativas por parte de los participantes y del grupo coordinador

La elaboración más o menos acertada de los objetivos y procedimientos de la estrategia educativa, así como otros muchos procesos van a estar determinados por el diagnóstico¹¹ de las necesidades de formación.

3. Diseño de los objetivos, los contenidos y la metodología general¹² por parte del grupo coordinador

Para lograr una primera versión de los objetivos de formación se parte de la conciliación de la propuesta de temas:

- Por parte de los grupos que se van a formar (necesidades/demandas que presenten)
- Por parte de los facilitadores-coordinadores de estos procesos se (según problemáticas psicosociales identificadas en el diagnóstico y temas que deban ser trabajados).

4. Selección de las personas que van a propiciar los procesos de formación y aprendizaje

Para esto es necesario visibilizar las redes sociales. Esto requiere indagar acerca de las personas que –por su profesión, sus conocimientos sobre determinado contenido, su práctica, su participación en experiencias de transformación, entre otras– puedan coordinar talleres sobre una temática particular.

Elementos a tener en cuenta:

- Capacidad para coordinar la dinámica grupal y abordar determinada temática.
- Facilidad para orientar el aprendizaje partiendo de las experiencias y conocimientos individuales.
- Habilidades que propicien la creación de condiciones para la integración y participación durante todo el proceso de capacitación.
- Responsabilidad.
- Flexibilidad relativa a los intereses y expectativas de cada cual y del propio grupo.

Se recomienda que la coordinación no se haga de manera individual sino por un equipo de dos o tres personas. Esto enriquece la planificación y dinamiza la ejecución, pues permite la división de funciones y tareas durante el proceso.

¹⁰ Los grupos pueden ser: 1) diversos entre sí: se puede trabajar con un grupo de entrenadores y otro de promotores, la diversidad puede estar dada por diferentes elementos como pueden ser edad, formación, región, profesión, institución a la que se pertenece; 2) a lo interno del grupo: dentro de un mismo grupo las personas van a tener diferentes edades, puestos de trabajo, condiciones de vida, experiencias previas, responsabilidades, distribución del tiempo.

¹¹ El diagnóstico, correspondiente a la estrategia exploratorio-diagnóstica, es una herramienta que va a ser empleada de múltiples formas, con diferentes propósitos y momentos del programa.

¹² Los objetivos son los que van a guiar todo el proceso paso por paso. Los contenidos se refieren a las temáticas que se van a trabajar y la metodología hace alusión a la manera en que se va a hacer, al cómo, al camino que se va a transitar. Esta va a permitir estructurar el proceso en diferentes momentos, crear un cronograma de trabajo y un plan de acciones

Los coordinadores deben realizar varios encuentros para dialogar, consensuar y determinar las metodologías que se van a utilizar y la manera en que se va a entender el grupo, para lo cual se parte del análisis de la información recogida en el diagnóstico y las necesidades y expectativas identificadas.

5. Preparación de los talleres por los coordinadores

La preparación de un taller se realiza en los encuentros y reuniones que lleva a cabo la coordinación. Esta implica dos elementos fundamentales:

- Realizar el diseño metodológico de cada uno de los talleres.
- Organización y gestión de los talleres.

Cuando se va a elaborar un diseño metodológico se debe responder una serie de interrogantes como pueden ser:

- ¿Para qué es este taller?
- ¿Cuáles son los aspectos que se van a trabajar?
- ¿Cómo se pudieran abordar esos aspectos?
- ¿Con qué se cuenta y cuáles son los recursos o materiales necesarios y disponibles?
- ¿Cuánto va a durar el taller, sus diferentes momentos y actividades?
- ¿Cuándo y dónde se va a realizar?

En la medida en que se vaya respondiendo a estas cuestiones se tendrá más claridad para elaborar un diseño metodológico.

A continuación, se ofrece un modelo de diseño de un taller de formación:

- Tema: se expone la problemática, los conocimientos que se pretenden abordar en el taller.
- Objetivo general y objetivos específicos: parten de las problemáticas y conocimientos que se van a trabajar, son los que van a direccionar el trabajo, son rectores del proceso.
- Momentos y actividades del taller:
 - Bienvenida
 - Encuadre y caldeamiento
 - Primera actividad (tener en cuenta que una misma actividad puede tener varias tareas concretas).
 - Segunda actividad.
 - Tercera actividad, cuarta...
 - Cierre y evaluación.

Aquí hay que recordar las tres fases esenciales de un taller expuestas anteriormente (en la estrategia exploratorio-diagnóstica). Los primeros dos momentos corresponden con la parte introductoria, desde el tercer hasta el quinto momento constituye el desarrollo y el último corresponde a la fase final. Ninguna parte es más importante que otra, puesto que cada una tiene sus propósitos diferenciados y de no realizarse de manera efectiva alguna de ellas, el resto puede verse afectado. No obstante, como se podrá observar más adelante, la fase más compleja la constituye la central o desarrollo, por eso es necesario dedicarle mucho más tiempo a las actividades que se realizan en esta.

- Desarrollo y explicación, orientaciones de cada uno de esos momentos.
 - En la bienvenida se va a realizar... (aquí se da un breve explicación de lo que se piensa decir y hacer como bienvenida) (hay que dejar claro el tiempo de duración de este primer momento, generalmente es bastante breve).
 - En el encuadre se va a hablar de las normas grupales, los horarios, objetivos y diferentes momentos del taller... En el caldeamiento se va a realizar una u otra técnica de caldeamiento (en esta parte se utilizan técnicas dinámicas y de presentación, las cuales deben guardar relación con el objetivo del taller) y se explica qué se va a hacer (se precisa el tiempo de duración de este momento).
 - El nombre de la primera actividad y la explicación de la misma, así como las orientaciones o consignas que se les van a dar a los participantes. (tiempo de duración de este momento)
 - El nombre de la segunda actividad y la explicación de la misma, así como las orientaciones o consignas que se les van a dar a los participantes. (tiempo de duración de este momento)

- El nombre de la tercera actividad y la explicación de la misma, así como las orientaciones o consignas que se les van a dar a los participantes. (tiempo de duración de este momento)
- Una actividad de cierre, la explicación de la misma y la evaluación del taller para conocer si se cumplieron sus objetivos. (tiempo de duración de este momento)

Teniendo en cuenta el modelo anterior, en el Anexo 4 aparece un ejemplo de diseño de un taller de formación, relacionado con una de las temáticas del Programa.

El diseño constituye una guía sobre lo que va a suceder para los coordinadores, pero es importante saber que no es una camisa de fuerzas. En la realización de talleres pueden aparecer nuevas propuestas para trabajar con las que el grupo se siente más cómodo o emerger la necesidad de hacer adecuaciones en el tiempo de duración previsto para una actividad, por su importancia o complejidad, entre otras, por lo que se debe estar atento y abierto a modificaciones en el diseño.

6. Implementación de los talleres según el plan y cronograma elaborados previamente.

Se conforma un cronograma de trabajo integrado por los diferentes talleres y actividades, así como su organización temporal y espacial, es decir las fechas, lugar de realización y responsable.

Se puede elaborar un plan de acciones necesarias para poder cumplimentar el cronograma. Este se integraría por las acciones o tareas concretas, las personas encargadas de realizarlas y las fechas de culminación.

Partiendo de esta organización, se procede a la implementación de los talleres.

7. Monitoreo

Comprender los procesos grupales, vincular los aspectos temáticos y dinámicos, atendiendo a las personas y sus interrelaciones, así como al desarrollo y abordaje de los contenidos, constituye el objetivo principal del monitoreo de las acciones educativas. Por este motivo, es imprescindible recoger la mayor cantidad de información posible.

Para poder realizar el monitoreo, se emplean diferentes métodos, técnicas y/o medios, como los mencionados con anterioridad en la estrategia exploratoria-diagnostics, como:

- Observaciones directas, abiertas o participantes.
- Relatorías, que consiste en el registro escrito de lo observado, en contar lo que se hizo, lo que se dijo, quién y cómo lo dijo.
- Grabaciones en cinta magnetofónica y/o en video pues permiten recoger una variada y rica información, que luego se puede transcribir.
- Registros fotográficos (fotos y diapositivas) para registrar incidentes visuales observados.
- Discusiones grupales.

Es necesario aclarar que para poder registrar lo que acontece en un taller u otra actividad es imprescindible que se unan dos o tres personas y se realice el trabajo en equipo. Una sola persona no puede realizar todas las acciones: hacer observaciones a la dinámica grupal; atender y escribir, al mismo tiempo, lo que se dice y construye en el grupo; grabar y realizar videos o fotos. Por esta razón, es sumamente importante repartirse las tareas previamente.

A la hora de hacer una relatoría se deben tomar en consideración algunos datos importantes, como pudiera ser: nombre de la persona que relata, de los coordinadores y participantes. También debe apuntarse el lugar, la fecha, la hora y el tiempo de duración de la actividad.

En el Anexo 5 aparece un ejemplo de un fragmento extraído de la relatoría de un taller de formación sobre la metodología de las PDG, realizado inicialmente en un terreno deportivo y luego en un aula.

En cuanto a la dinámica grupal, en una relatoría (o transcripción) se debe registrar lo que sucede durante el proceso de interacción de las personas que participan: quién o quiénes participan más, cómo son sus intervenciones (más vivenciales o racionales, etc.), si realizan aportes a la construcción grupal o a la tarea, su actitud ante el proceso de aprendizaje grupal (comprometida, escéptica, saboteadora, reservada, etc.), si existen manifestaciones de liderazgo en uno o más participantes, entre otros múltiples aspectos.

En cuanto al contenido, se registra todo lo que se dice durante los debates grupales y las intervenciones individuales, así como los materiales que se empleen para escribir en subgrupos o en plenaria todos juntos.

Toda esto permite y enriquece el análisis, por parte de los coordinadores, en discusiones grupales, del desarrollo del proceso de formación.

8. Evaluación

Teniendo en cuenta lo explicado en páginas precedentes sobre la evaluación, se van a tratar solamente algunos aspectos relevantes para el proceso formativo.

- Esta tiene como finalidad la retroalimentación positiva, desde el respeto a las diferencias personales, y la estimulación de las potencialidades de los participantes.
- Puede realizarse para valorar la efectividad y sostenibilidad de un programa en su integralidad.

Un ejemplo de ello son los indicadores diseñados para evaluar el empleo de aprendizajes del programa de formación, como criterio de sostenibilidad del Programa (que se muestran en la tabla 2 del acápite dedicado a la estrategia exploratorio-diagnóstica).

- Puede circunscribirse a la evaluación de un taller u otra modalidad de actividad formativa o al proceso de formación en su totalidad, y realizarse en diferentes momentos: al inicio, desarrollo y cierre.
- Puede ser procesual o de impacto¹³ en relación con las acciones educativas.
 - Procesual: permite conocer si el trabajo de preparación y ejecución del taller (o programa) tuvo resultados positivos y si fue efectivo, atendiendo a los aspectos metodológicos y dinámicos. Algunas interrogantes que se plantean, por ejemplo, para la evaluación de un taller, son:
 - ¿Consideran que el tiempo fue suficiente?
 - ¿Se entendieron las disposiciones de las tareas?
 - ¿Estaban claros los objetivos y las actividades del taller?
 - ¿Se contaba con los materiales necesarios?
 - ¿Cómo se manifestó la participación?
 - ¿Se cumplió con el horario establecido?
 - De impacto: permite conocer los conocimientos y aprendizajes que tuvieron lugar como resultado del trabajo y la construcción grupal, la elaboración, coherencia y creatividad, hasta dónde se logró llegar. Esta evaluación se puede hacer de todo el proceso de formación o circunscribirse al impacto de acciones educativas, a menor escala, a partir del abordaje de una temática o problemática específica en un taller u otra modalidad de capacitación.
- Puede ser individual o grupal. Se puede hacer teniendo en cuenta diferentes modalidades como, por ejemplo, al orientarse una tarea individual o grupal para entregar; a través de preguntas orales o escritas; la evaluación del cumplimiento del rol de facilitador o promotor de PDG, ya sea de manera individual o en equipos; u otras.

Como se pudo apreciar en la estrategia exploratorio-diagnóstica, ante cualquier proceso de evaluación, se deben construir indicadores y criterios de evaluación. En la estrategia educativa, estos pueden ser de tipo dinámicos, enfocados en la dinámica y los procesos grupales, o de contenido –que hacen alusión a los contenidos de la formación.

Algunos indicadores dinámicos y de contenido que pueden emplearse son los siguientes:

Indicadores dinámicos

Los indicadores dinámicos comprenden, entre otros: asistencia, puntualidad, participación... (tabla 6).

¹³ Estas clasificaciones de la evaluación fueron tomadas de M. Expósito, G. Grundmann, L. Quezada y L. Valdés: Ob. cit.

Tabla. 6. Indicadores dinámicos según criterio de evaluación.

Indicador	Criterio de evaluación		
	Bien	Regular	Mal
Asistencia	Están presentes todos los participantes en las actividades convocadas.	Están presentes sistemáticamente, pero han tenido una o dos ausencias a las actividades convocadas.	Se ausentan en más de tres ocasiones
Horario	Los miembros del grupo llegan al encuentro a la hora acordada y se cumplen los tiempos (de las tareas, descansos, hora de terminación).	Tienen una o dos tardanzas a las sesiones y se infringen algunos horarios.	Llegan tarde a las sesiones en más de una ocasión y no se cumplen los horarios establecidos.
Participación	Los miembros intervienen y realizan numerosas contribuciones durante el transcurso de la sesión.	Los miembros intervienen o realizan contribuciones en algunas sesiones y en otras no.	No hay intervenciones o contribuciones en la mayoría de las sesiones.
Compromiso o responsabilidad ante la tarea	Las intervenciones reflejan el interés ante las tareas, tributando a la calidad de los debates y discusiones que se generen. Se cumplen las tareas realizadas en la sesión o las orientadas como trabajo individual.	Las intervenciones solo en algunas ocasiones tributan al cumplimiento de la tarea. Se cumplen algunas de las tareas orientadas en las sesiones o como trabajo individual y/o estas se cumplen parcialmente.	Las intervenciones no contribuyen al cumplimiento de la tarea. Generalmente no se realizan las tareas orientadas.

Indicadores de contenido

Los indicadores de contenido pueden incluir, entre otros:

1. Independencia y elaboración personal (flexibilidad, reflexión, originalidad).
2. Coherencia entre las diferentes partes del discurso o texto.
3. Claridad del discurso o texto (se apoya en algunas de las anteriores).
4. Creatividad en la expresión de ideas.

A continuación, se muestran según criterio de evaluación (tabla 7).

Tabla. 7. Indicadores de contenido según criterio de evaluación.

Indicador	Criterio de evaluación		
	Bien	Regular	Mal
Independencia y elaboración personal	La persona es capaz de describir y explicar lo sucedido y aprendido en el taller, reflexionar y cuestionar los contenidos, formular preguntas, repetir, asociar los contenidos a la práctica y ejemplificar desde sus vivencias, asumiendo una postura personal.	La persona intenta describir lo sucedido y aprendido en el taller, pero apoyándose en los criterios de sus compañeros, en la ayuda que estos le puedan brindar y en las notas tomadas en el mismo. No es capaz de asociar los contenidos a la práctica y ejemplificar desde sus vivencias.	No es capaz de describir o explicar con claridad lo que ocurrió en el taller.

Indicador	Criterio de evaluación		
	Bien	Regular	Mal
Coherencia entre las diferentes partes del discurso o texto	Los contenidos se expresan en orden lógico, manteniéndose una coherencia y organización en las ideas.	La persona es capaz de expresar sus ideas acerca de los contenidos del taller, pero estas no mantienen en todo momento un orden lógico.	La persona expresa sus ideas sin un orden lógico, es decir, desorganizadas; imposibilitando que pueda ser comprendido el mensaje adecuadamente.
Claridad del discurso o texto	La persona es capaz de expresarse claramente, empleando un lenguaje comprensible, con una adecuada proyección de la voz, una buena pronunciación, entonación y velocidad al hablar.	La persona, haciendo uso de un lenguaje coloquial, no es capaz de expresar todas las ideas coherentemente y siguiendo un orden lógico en las mismas. Su lenguaje no es comprensible pues no proyecta bien la voz, la entonación es baja, la pronunciación no es buena, el ritmo es demasiado rápido o lento, etc.	Lo que se expresa es incomprensible para los demás.
Creatividad en la expresión de ideas	Se emplean frecuentemente ejemplos. Se recurre a lo anecdótico y emplea diferentes medios didácticos en función de enriquecer lo expresado e ilustrar mejor su explicación.	Se utilizan ejemplos. En ocasiones se remite a lo anecdótico y emplea medios didácticos para enriquecer su discurso e ilustrar mejor la explicación.	No se ponen ejemplos prácticos ni se utiliza medios didácticos en el discurso.

La estrategia comunicativa

¿En qué consiste la estrategia comunicativa?

La estrategia comunicativa es un conjunto de acciones, trazadas para lograr objetivos comunicativos específicos, a través de medios de comunicación (masivos, alternativos, comunitarios, interpersonales e intergrupales).¹

Para diseñar cualquier estrategia comunicativa es necesario dar respuesta a preguntas claves: ¿qué se quiere lograr?, ¿a quiénes van a estar dirigidas las acciones comunicativas?, ¿qué se pretende que hagan con el mensaje?, ¿con cuánto presupuesto se cuenta?, ¿cuáles son los medios apropiados?, ¿cómo se va a ejecutar? y ¿cómo se va a medir su impacto?²

Para dar respuesta a estas, y otras interrogantes, a continuación se exponen consideraciones y experiencias.

¿Cuál es la finalidad de la estrategia comunicativa del Programa?

1. Sensibilizar³ acerca de la necesidad de implementación del Programa.
2. Construir la identidad del Proyecto.
3. Convocar la participación en actividades del Programa.
4. Transmitir contenidos educativos para favorecer cambios comportamentales acordes con los objetivos psicosociales del Programa.
5. Facilitar la comunicación de contenidos educativos en acciones de capacitación.
6. Divulgar impactos psicosociales de las acciones transformadoras.
7. Promocionar el Programa.

Estos propósitos están en consonancia con aquellos que se promulgan desde la concepción de la “comunicación para el desarrollo”⁴ como eje decisivo en los programas encaminados a propiciar desarrollo.

¹ Cfr. A. Pojman: “Cómo hacer una estrategia de comunicación”.

² Ibídem.

³ La sensibilización es concebida como el proceso mediante el cual se favorece la toma de conciencia de individuos, grupos, instituciones y comunidades acerca de sus necesidades, problemas y resistencias a los procesos de cambio. Cfr. M. Calviño: “La aproximación psicosocial en orientación comunitaria”.

⁴ En 1997, mediante el Artículo 6 de la Resolución 51/172 de la Asamblea General, las Naciones Unidas adoptaron la siguiente definición: “La comunicación para el desarrollo destaca la necesidad de apoyar los sistemas de comunicación recíproca que propicien el diálogo y permitan que las comunidades se manifiesten, expresen sus aspiraciones e intereses y participen en las decisiones relacionadas con su desarrollo” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011, p. 1).

Alguno de ellos –que promueve, entre otros, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación–⁵ son: promover la participación popular y la movilización comunitaria, cambiar estilos de vida, mejorar la capacitación, difundir de manera rápida la información y lograr el apoyo de las autoridades con poder decisional

¿Cuáles son las pautas fundamentales sobre las cuáles se orienta la estrategia comunicativa?

1. La comunicación como proceso de mediación orientado a fomentar el diálogo horizontal entre los distintos actores involucrados en la dinámica de transformación psicosocial para lograr consenso, apoyo y alianza.⁶
2. La participación activa y protagónica de los diferentes actores sociales en el proceso de creación de productos comunicativos.
3. El empleo de múltiples canales, recursos y materiales de comunicación, así como contenidos, atendiendo al propósito, la naturaleza del mensaje y al público destinatario.

Ello supone, por tanto, desarrollar un estilo de comunicación basado en el “encuadre creativo”, que implica el respeto al otro como sujeto activo en el proceso de comunicación y, por tanto, el respeto de sus decisiones, elecciones y necesidades.⁷

¿A quiénes están destinadas las acciones comunicativas?

Las acciones comunicativas del Programa están concebidas principalmente para actores sociales participantes en el proceso de transformación psicosocial, dígame: beneficiarios directos (niños/as) e indirectos (maestros, familiares, entrenadores/promotores deportivos, líderes barriales y comunidad en general).

También pueden dirigirse a decisores, organizaciones auspiciadoras, colaboradores, multiplicadores, futuros beneficiarios, ámbito académico y público general.

¿Qué se pretende que hagan con el mensaje que se transmita?⁸

- Informarse
- Tomar conciencia
- Cambiar comportamientos
- Compartir información con otros
- Promover o participar en la experiencia
- Aportar su tiempo o recursos
- Tomar de decisiones

Esto es congruente con principios del enfoque de trabajo comunitario –uno de los ejes conceptuales que soportan el Programa– y, a su vez, se articula con la noción de comunicación comunitaria.⁹ Desde

Entre sus enfoques se identifican cuatro tendencias: comunicación para el cambio de comportamiento (CCC), comunicación para el cambio social (CCS), comunicación para la incidencia y fortalecimiento de un entorno propicio para los medios y las comunicaciones.

La CCC es entendida como un “proceso interactivo para desarrollar mensajes y enfoques a través de una mezcla de canales de comunicación con el objetivo de fomentar y preservar comportamientos positivos y adecuados” (PNUD, 2011, p. 7). Su evolución, de programas meramente de información, educación y comunicación (IEC), a la promoción de un mayor diálogo y competencia local, teniendo como foco la aspiración y consecución de resultados que mejoren la salud (Organización Internacional del Trabajo [OIT] & Family Health International [FHI], 2008 citado en PNUD), ha llevado a que se le asigne el término de Comunicación Estratégica (CE). Desde esta perspectiva, se considera que los cambios sociales e individuales son dos caras de la misma moneda, de ahí su importancia como soporte conceptual para programas de transformación psicosocial como el que se presenta.

⁵ Cfr. C. Fraser y J. Villet: *La comunicación: clave para el desarrollo humano*.

⁶ Idea tomada de los principios rectores para la comunicación para el desarrollo sustentados por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) (PNUD, 2011).

⁷ Cfr. M. Calviño: “Creatividad y comunicación en la educación y promoción de salud”.

⁸ Cfr. A. Pojman: “Cómo hacer una estrategia de comunicación”.

⁹ El barrio es concebido como escenario de comunicación, capaz de hacerse cargo de su poder de comunicación y generar hechos comunicacionales que le den sentido a los elementos de comunicación barrial, para favorecer la solidaridad entre sus

esta perspectiva, “de poco nos sirve que el vecino “consume” nuestros mensajes, porque necesitamos su movilización y su compromiso, y eso no se logra con “rebaños” de espectadores, sino con interlocutores críticos, solidarios y activos”.¹⁰

¿Cómo se lleva a cabo la estrategia comunicativa?

La estrategia comunicativa se puede implementar a través de disímiles acciones.

A continuación se muestran, a modo de ejemplo, aquellas que tuvieron lugar como parte del Programa.

Fase I: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor

- Presentación del proyecto de transformación psicosocial (en su versión preliminar) a actores locales (de la escuela y el barrio) y decisores de gobierno a escala municipal (Poder Popular, educación y deporte) para propiciar concertaciones y alianzas (en reuniones y talleres celebrados como parte de las acciones de acercamiento de la estrategia organizativa).
- Realización de concurso para la creación del logotipo del proyecto en la escuela.
- Confección del manual de identidad del proyecto.
- Elaboración de materiales promocionales dirigidos a beneficiarios directos e indirectos y/o público en general:
 - Carteles (o afiches), pegatinas y banderola con el logotipo del proyecto.
 - Diplomas y reconocimientos a actores participantes.
 - Poster promocional de resultados parciales del proyecto (situado de manera permanente en el corredor central del CIPS, destinado al público interno y externo al centro).
 - Ropa deportiva con lema y/o logotipo del proyecto para niños/as, entrenadores deportivos y equipo de facilitación (fig. 5).



Figura 5. Niños con ropa deportiva con el eslogan del proyecto.

- Documental “El reto de vivir mejor” (De Armas, A., De Armas, R. Zas, & López, 2008).
- Diseño de página Web del proyecto, soportada en el sitio del CIPS: <http://www.cips.cu>
- Divulgación de información sobre la marcha del Programa a padres, entrenadores, maestros y líderes barriales; en espacios de intercambio diseñados para tal propósito (talleres y reuniones);- como vía para comunicar resultados de acciones de la estrategia exploratorio-diagnóstica.
- Realización de materiales didácticos dirigidos a entrenadores deportivos (como soporte de acciones de la estrategia educativa) y público especializado:
 - Manual del entrenador.
 - Manual de Técnicas de Juego I.
 - Manual de Técnicas de Juego II.
- Convocatoria de actividades a realizarse en la escuela y la comunidad, a través de carteles y comunicación interpersonal. La institución escolar, además, sirvió de espacio para la divulgación de las actividades barriales (en matutinos, reuniones de padres, momento inicial de presentación de los equipos en las prácticas deportivas, etc.).

pobladores, así como su organización Cfr E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*.

¹⁰ Ibídem, p. 29.

- Realización de actividades culturales y deportivas promocionales dirigidas a auspiciadores del proyecto:
 - Homenaje de niños y niñas de la escuela a trabajadores del CIPS por el Día de la Ciencia Cubana.
 - Recibimiento a delegación de donantes de la ONG suiza Zunzún en la escuela y la comunidad.
 - Encuentros de fútbol entre donantes de la ONG suiza Zunzún y entrenadores deportivos.
- Presentación del documental *El reto de vivir mejor* a diferentes públicos:
 - Integrantes de la comunidad, tanto beneficiarios directos, como indirectos.
 - Decisores de gobierno, a instancia municipal, del Poder Popular, educación y deporte, con el propósito de sensibilizar a cerca de la necesidad de extender el Programa en su segunda fase.
- Divulgación de resultados del Programa en eventos científicos nacionales e internacionales, entre ellos:
 - II Congreso Latinoamericano de Psicología de la Unión Latinoamericana de Psicología (ULAPSI)
 - III Congreso Iberoamericano de Psicología de la Actividad Física y el Deporte.
- Publicación de artículos científicos en libros y revistas (ver B. Zas y otros; 2010).
- Divulgación de actividades y resultados del Programa en medios de comunicación masiva, destinada al público en general:
 - Publicación de artículo en medio de prensa plana: “Cambiar y crecer desde La Timba”, en el periódico Trabajadores (R. Tembrás, 30 de junio de 2008).

Fase II: Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor. Continuidad de la experiencia.

- Realización de materiales promocionales dirigidos a beneficiarios directos.
 - Banderolas con la identificación de cada equipo deportivo.
- Divulgación de información sobre la marcha del Programa a padres, entrenadores, maestros y líderes barriales.
- Confección de materiales didácticos dirigidos a entrenadores/promotores deportivos y público especializado interesado en el tema:
 - Manual de Técnicas de Juego III
 - Audiovisual *Taller comunitario*.
 - Audiovisual *Taller de supervisión*.
- Convocatoria de actividades a realizarse en la escuela y la comunidad, a través de carteles y comunicación interpersonal.
- Realización de actividades deportivas-culturales promocionales dirigidas a diversos públicos:
 - Recibimiento a delegación de donantes de la ONG suiza Zunzún en la escuela y la comunidad.
 - Presentación de niños/as a públicos especializados en: la III Convención Internacional de Actividad Física y Deporte AFIDE 2009, I Encuentro Internacional de Orientación Psicológica y IV Taller Internacional sobre Juventud.
 - Encuentro deportivo entre trabajadores del CIPS, coordinado por entrenadores participantes en el Programa.
 - Exposición transitoria de fotografías en el CIPS.
- Presentación del Programa a multiplicadores y beneficiarios potenciales identificados (Centro Provincial de Medicina Deportiva [CEPROMED] de Villa Clara y Taller de Transformación Integral del Barrio “El Canal”, del municipio Cerro) en encuentros y talleres promocionales.
- Presentación del documental *El reto de vivir mejor* a diferentes públicos, entre estos:
 - Grupo de trabajadores sociales de la provincia La Habana, en coordinación con representantes del Programa de Trabajadores Sociales, como parte de las acciones promocionales del programa dirigidas a posibles multiplicadores de la experiencia.
 - Instituto de Medicina Deportiva, a partir de lo cual se introdujo, como material de apoyo, en la Maestría en Psicología del Deporte.
- Divulgación de resultados del Programa en eventos científicos nacionales e internacionales, como por ejemplo:

- VII Congreso de Orientación de Las Américas
- IV Encuentro Internacional de la Asociación Mexicana de Orientación Psicológica y Psicoterapia, AC. (AMOPP)
- VI Convención Intercontinental de Psicología. Hominis 2013
- Publicación de artículos científicos en libros y revista su otros medios (ver D´Ángelo, García, Zas, De Armas, López, 2013; López, 2013; Zas, López, García & Ortega, 2014).
- Divulgación de actividades y resultados del Programa en medios de comunicación masiva, destinada al público general:
 - Publicación de artículo periodístico en la prensa escrita, por parte de personal especializado: “En bien de la Sociedad”, en el periódico Tribuna de La Habana (A. Jiménez, 30 de mayo de 2010).
 - Publicación de artículos en sitios web, por parte de miembros del equipo de facilitación: como, por ejemplo, “¡Deporte en el barrio! 4 años y pa’ lante”, en [www. haciendoalmas.cult.cu](http://www.haciendoalmas.cult.cu) (García, 2011).
 - Comparecencia de miembros del equipo de facilitación en programas radiales: de Habana Radio y Radio Rebelde (“Haciendo radio”).
 - Presentación de integrantes del equipo de facilitación en programas televisivos: sección “Mirada de lunes” de la revista informativa “Buenos Días”, del canal Tele Rebelde y entrevista concedida para reportaje realizado en el CIPS, a propósito del Día de la Ciencia Cubana, exhibido en el programa “A Tiempo”, del Canal Educativo.

¿A través de qué canales o medios se realizan las acciones comunicativas?

Como puede apreciarse, en las acciones que se mencionan se emplean múltiples canales o medios, desde la comunicación masiva (prensa plana, radio, televisión), hasta espacios de comunicación intergrupala o interpersonal (talleres, reuniones o encuentros).

Los medios son catalogados, además de por su alcance (masivo, comunitario, grupal, etc.), según vía sensorial de recepción del mensaje (visual, auditivo y audiovisual) y objetivo¹¹ (impacto, información o reflexión-acción).¹² En este último criterio habría que añadir a aquellos que generan experiencias participativas placenteras asociadas a acciones transformadoras, teniendo en cuenta que entre los propósitos de la comunicación también está fortalecer “una dinámica que permita la apropiación por parte de todos de los logros, tristezas y alegrías que depare el proyecto”.¹³

A modo de ejemplo, se muestran medios que pueden ser empleados (tabla 8).

Tabla 8. Medios de comunicación según objetivo y vía de recepción sensorial del mensaje.

Objetivo	Vía de recepción del mensaje		
	Visual	Auditiva	Audiovisual
Impacto	Afiche, volante, pasacalle, mural, grafitis, diseño en vestimenta	Spot radial, parlantes, equipos de música callejera.	Corto de promoción en TV
Información	Folleto, ¹⁴ cartelera, afiche didáctico.	Corto informativo o reportaje didáctico.	Corto informativo o reportaje didáctico.
Reflexión-acción	Cartilla, manual didáctico, documento, ¹⁵ boletín	Radioteatro, informe, debate	Video debate, documental

* En negritas y con letra de mayor tamaño se señalan los empleados en el Programa.

¹¹ En referencia a los medios de comunicación comunitaria.

¹² Cfr. E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*.

¹³ *Ibíd.*, p. 30.

¹⁴ Cuando se forman con una hoja doblada en tres partes se les conoce con el nombre de tríptico.

¹⁵ Comprende, en el caso del proyecto, informes de ejecución financiera y de investigación, así como artículos científicos.

Para favorecer la reflexión y el debate se precisa también de espacios de comunicación interpersonal o intergrupal, como talleres y reuniones. Espacios de esta naturaleza, como peñas, festivales, encuentros (deportivos), concursos, etc., son idóneos para propiciar experiencias participativas placenteras asociadas a las acciones transformadoras. Estos pueden ser empleados, además, como medios de impacto e información a través, por ejemplo, de exposiciones (fotográficas) o presentaciones en reuniones, eventos científicos, instituciones u organizaciones. Para la convocatoria de actividades, por ejemplo, “correr la voz”¹⁶ es una manera de difundir mensajes empleando redes de comunicación.

La capacidad de comunicación interpersonal es precisamente una de las competencias básicas que deben desarrollar los facilitadores o coordinadores de programas psicosociales para garantizar: una mejor gestión; trabajo en equipo, establecer y mantener contacto con decisores y miembros de la comunidad, en particular con actores claves. Estas competencias incluyen habilidades para el empleo de técnicas participativas, medios audiovisuales u otros para propiciar el diálogo e inducir a la reflexión, la búsqueda de consenso.

A continuación, se explican algunos de los medios que pueden ser utilizados en el Programa.

- **Medios visuales:** son aquellos que transmiten mensajes (textos, imágenes u otros tipos de recursos gráficos) por vía visual.

¿Qué ventajas tiene el empleo de estos medios en programas de transformación psicosocial?

Los medios visuales tienen entre sus ventajas:¹⁷

- Costos relativamente bajos.
- Mayor eficacia para fijar contenidos a lo largo plazo.
- Amplia circulación y accesibilidad.
- Permitir el intercambio de información cuando los materiales se entregan de manera personal, como es el caso de los folletos.

¿Cuáles son las desventajas?

Su límite reside en el hecho de que, tanto el lenguaje de la gráfica, como el de la plástica, trabajan sobre uno solo de los sentidos y necesitan de la asimilación de convenciones culturales para su interpretación¹⁸ y realización.

¿Cuáles son algunos de los medios visuales que pueden emplearse?

Entre las herramientas de comunicación visual se encuentra el afiche (o cartel). Este consiste en una hoja o lámina grande de papel (cartulina u otro material) impresa, cuyo contenido puede ser leído a distancia, con una mirada rápida. Es un medio de alto impacto que sirve para informar a muchas personas. Es recomendable para transmitir mensajes cortos y resumidos.¹⁹

Algunos aspectos a tener en consideración para su diseño son los siguientes:²⁰

- Emplear poco texto con una idea central.
- Usar lenguaje sencillo y claro.
- Trazar letras con líneas gruesas, preferentemente de tipo imprenta, que puedan ser leídas desde lejos.
- Las combinaciones decolores (letra sobre fondo) fáciles de leer a distancia son: blanco-rojo, negro-amarillo, azul oscuro-blanco, verde-blanco y negro-blanco.²¹
- Incluir imágenes novedosas, coloridas y contrastantes.
- Utilizar colores de acuerdo al propósito del mensaje, teniendo en cuenta que: verde, azul y mora-

¹⁶ Consiste en contactar a personas clave influyentes (por ejemplo, coordinadores del proyecto en la escuela, líderes del grupo gestor) para que estas, a su vez, contacten a la población a la cual va dirigido el mensaje, a través de sus contactos diarios (Crear un plan para la comunicación, s.f.).

¹⁷ Cfr. E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: Ob. cit.

¹⁸ Cfr. E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: Ob. cit.

¹⁹ Cfr. E. Amorín, R. Cohelo, y M. Osete: *Entre jóvenes. Comunicación y VIH. Herramientas periodísticas para crear campañas comunitarias de prevención de VIH/SIDA*.

²⁰ Cfr. E. Amorín, R. Cohelo, y M. Osete: Ob. cit., y E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: Ob. cit.

²¹ Las ideas toman como referencia algunos consejos básicos sobre diseño de pósteres; cfr. C. Hampton: “Crear pósteres y volantes”.

do producen confort y tranquilidad; mientras que rojo, naranja y amarillo tienden a entusiasmar y atraer la atención.²²

- Colocar en la diagonal central la información principal.
- Elaborar un formato simple, pero atractivo y creativo.
- Aprovechar el humor.

Cuando el afiche se reproduce en fotocopiadora o se envía por correo electrónico puede ser empleado como volante. Otra variante es el poster el cual tiende a ser bastante grande e impreso profesionalmente.

Los afiches, pósteres y volantes son, generalmente, de naturaleza informativa, aunque también pueden ser utilizados para promover comportamientos deseados o convocar a actividades.

¿Dónde pueden ser ubicados para que produzcan mayor impacto?

Los afiches, pósteres o volantes pueden colocarse en casi todas partes, preferentemente, en paredes y muros de lugares públicos.²³ No obstante, los mejores lugares son aquellos donde se encuentra el posible público meta de las acciones del Programa:

- Rincón histórico, mural y aulas de la escuela.
- Áreas de estancia o circulación de instituciones auspiciadoras u otras.
- Sala de espera de consultorios, policlínico u otros servicios médicos.
- Paradas de ómnibus.
- Locales de organizaciones barriales.
- Mercados o “bodegas”.
- Murales de anuncios comunitarios.
- Oficinas de servicios públicos de la localidad (de pago de electricidad, teléfono, etc.).

Lamentablemente, en el Programa no se emplearon en toda su potencialidad. Solo los dos primeros fueron utilizados para colocar carteles y poster, respectivamente. Es por ello que, se convierte en un reto para futuros multiplicadores de la experiencia el empleo de estas herramientas y la identificación de los espacios idóneos para la comunicación.

La cartelera (o diario mural) es un instrumento útil para colocar avisos, informar sobre temas importantes o divulgar materiales educativos, a través de afiches y consignas.²⁴ Algunas recomendaciones para su empleo son:

- Colocar en un lugar visible, de amplia circulación.
- Diseñar de manera estética.
- Ubicar el material divulgativo en secciones (según temas u otros criterios organizativos).
- Cambiar el material periódicamente.

Aunque no se llegó a materializar, esta fue una de las ideas concebidas en el Programa para divulgar el cronograma de actividades deportivas grupales a realizarse en el barrio.

Los manuales son medios de comunicación didácticos.²⁵ Estos pueden ser entendidos como materiales gráfico-visuales, científicos, normativos y abreviados que tienen como finalidad facilitar la comunicación y apropiación de contenidos educativos en el proceso enseñanza-aprendizaje de facilitadores y sistematizar experiencias transformadoras.

Los contenidos de los manuales didácticos –parafraseando consideraciones de Mallart (2000) acerca de la Didáctica– son aplicables en procesos de enseñanza-aprendizaje susceptibles de pla-

²² Ídem.

²³ Cfr. E. Amorín, R. Cohelo, y M. Osete: Ob. cit.

²⁴ Cfr. E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: Ob. cit.

²⁵ Los medios de comunicación didácticos “son producciones gráficas, radiales o audiovisuales cuyo objetivo es el de explicar y desarrollar contenidos de la manera más simple posible a los efectos de brindar información para una mejor interpretación de la realidad [...] cartillas, gráficos explicativos, audiovisuales didácticos, documentales y otros materiales que no buscan generar un debate, sino ordenar una temática y ponerla a disposición del grupo” (E. Balán y otros: Ob. cit.. p.71).

nificación y desarrollo --como en los procesos de educación no formal²⁶ que tienen lugar en experiencias de transformación psicosocial.

Una modalidad similar que puede ser empleada es la cartilla pedagógica. En comparación con el manual, es más sintética, didáctica y menos abarcadora de contenidos.

¿Qué aspectos se deben considerar para diseñar manuales y cartillas didácticos?

En ambos casos es conveniente tener en cuenta los siguientes elementos:²⁷

- Estructurar el material con una secuencia lógica: introducción, desarrollo, cierre. El desarrollo puede tener secciones o acápites.
- Organizar la secuencia de exposición de contenidos de lo simple a lo complejo.
- Redactar textos de manera clara y adecuada al público al que van dirigidos. No dar por supuestos términos técnicos. Usar cuadros, tablas, letreros, esquemas, destacados (negritas, subrayados, etc.), así como títulos y subtítulos.
- Provocar interrogantes más que dar respuestas acabadas.
- Presentar ejemplos (textos e imágenes).
- Emplear el humor, la historieta, el dibujo u otros elementos para potenciar el impacto de los contenidos sin que por ello se infantilicen los mismos.

Así, mientras que los afiches, pósteres, volantes y murales son recomendables para impactar de manera inmediata; y los folletos para divulgar información sintética; los manuales y cartillas exigen una elaboración de contenidos y diseños más complejos, instructivos e idóneos para la formación y reflexión.

- **Medios audiovisuales:** son aquellos que transmiten mensajes (textos, imágenes y sonidos) por vía visual y auditiva.

¿Qué beneficios tiene el empleo de medios audiovisuales en programas de transformación psicosocial?

Los audiovisuales resultan convenientes para:

- Divulgar información sobre impactos de las acciones psicosociales o el programa en su conjunto.
- Apoyar acciones formativas (como se mencionó en el acápite sobre la estrategia educativa), debido a la posibilidad que ofrecen de transmitir contenidos propiamente técnicos y dialogar con la realidad registrada, más allá de los límites espacio-temporales.
- Facilitar el aprendizaje de nuevos comportamientos, al reflejar la realidad de las personas a las cuales está destinado.²⁸
- Utilizarse en un gran número de personas al poder producirse a nivel local, con un costo razonable, y reproducirse en grandes cantidades.²⁹

¿Cuáles son las desventajas del empleo de este tipo de medios?

Estos medios tienen la desventaja de requerir de equipamiento que no siempre está al alcance de las comunidades.³⁰

²⁶ La educación no formal “se considera aquella que no se encuentra totalmente institucionalizada, pero sí organizada de alguna forma [...]. Los contenidos propios de la educación no formal representan actividades de carácter opcional, complementario, flexibles y variadas, raramente obligatorias. Son organizados por la escuela o bien por organismos o movimientos juveniles, asociaciones culturales o deportivas, etc.” con objetivos educativos definidos, que se consiguen siguiendo una metodología determinada, utilizando medios específicos y pueden ser constatados (Mallart, 2000, p. 23).

²⁷ Toman como referencia “20 puntos sobre desarrollo de cartillas pedagógicas”, elaborados en el marco del Taller de Producción de Materiales Gráficos de la Carrera de Comunicación Social del Instituto de Tiempo Libre y Recreación de la Ciudad de Buenos Aires (Cartillas pedagógicas, 2012).

²⁸ Cfr. C. Fraser y J. Villet: *La comunicación: clave para el desarrollo humano*.

²⁹ Ídem.

³⁰ Cfr. E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: Ob. cit.

¿Cuáles son algunos de los medios audiovisuales que pueden aprovecharse?

Dentro de los materiales audiovisuales se encuentra el documental. Este es un género cinematográfico que parte de elementos obtenidos directamente de la realidad. Permite abordar hechos, captar el testimonio de los protagonistas, a través de imágenes y sonidos (directos o en “voz en off”). Se basa en pruebas documentales: registros, entrevistas, imágenes reales del lugar de los hechos, etc.³¹ Admite la modificación de la realidad (pero no en su totalidad), a través del montaje de situaciones, para lograr mayor expresividad.³²

En la modalidad de docudrama o documental dramático los personajes reales se interpretan a sí mismo (Documental, s.f.). Este es un formato más libre que puede incluir escenas reconstruidas, recursos musicales, algunos elementos de ficción, entre otros (López, s.f.).

¿Cómo se puede emplear el documental en acciones psicosociales?

En experiencias participativas, la realización de un documental no se circunscribe a la mirada del documentalista o realizador. La manera de transmitir o interpretar los hechos es construida junto con actores participantes.³³ No obstante, el documental exige un tratamiento artístico de la narración.³⁴

Como ya se dijo, otra de las vías para materializar acciones comunicativas, además de los medios de comunicación masiva o interpersonal, es a través de los denominados medios comunitarios o de comunicación comunitaria, entendidos como los procesos de organización de las comunidades que usan la tecnología como medio de difusión de sus intereses e incluyen las radios comunitarias, los equipos de sonidos con altavoces ubicados en las plazas de los pueblos o en los mercados (Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo. Dirección de Formación Profesional y de Recursos Humanos, 2007), revistas,³⁵ entre otros. Aunque en el Programa no tuvo lugar este tipo de experiencia, esta pudiera ser una alternativa viable en algunos escenarios.

De acuerdo con criterios de miembros de la Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC), la radio comunitaria se caracteriza por la participación activa de sus miembros en el control y operación de su propio medio de comunicación (creación de noticias, producción de programas acordes a sus prioridades e intereses, etc.); así como por no tener fines lucrativos, convirtiéndose en una herramienta para el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida.³⁶

¿Qué otros medios alternativos pudieran emplearse en experiencias comunitarias?

En el caso de Cuba, también pudieran aprovecharse, para diferentes propósitos comunicativos (convocar la participación en actividades, difundir impactos, etc.), tradiciones que se celebran en el barrio; matutinos y reuniones de padres en la escuela, reuniones de organizaciones barriales (CDR, FMC y ACRC) o instancias locales de gobierno (Asamblea de electores de la circunscripción del Poder Popular); espectáculos culturales que se realicen en la comunidad, entre otros.

En el Programa, aun cuando no pudo satisfacerse la demanda de la comunidad de contar con un equipo amplificador de audio para la animación y difusión de las actividades deportivas, el empleo de la música resultó ser un recurso atractivo efectivo para convocar la participación de niños y niñas.

¿Qué procedimientos se siguen para acometer acciones comunicativas?

Como parte de todo proceso transformador, las acciones comunicativas tiene lugar a través de diferentes momentos: diseño-rediseño o planificación, aplicación y evaluación, que –como se apuntó al referirse a las estrategias exploratorias-diagnósticas– no transcurren de manera lineal.

Para diseñar cualquier acción comunicativa es imprescindible:

1. Analizarla audiencia para identificar los diversos públicos a los que estará dirigida, sus características, necesidades y demandas de comunicación.

³¹ Cfr. J.I. López: *Manual urgente para radialistas apasionados*.

³² Cfr. M. Cebrián: *Géneros informativos audiovisuales: radio, televisión, periodismo gráfico, cine, vídeo*.

³³ Más adelante pueden verse los pasos que se siguieron para la elaboración de “El reto de vivir mejor”.

³⁴ Cfr. M. Cebrián: Ob. cit.

³⁵ Cfr. E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: Ob. cit.

³⁶ Cfr. L. Mtimde, M. H. Bonin, N. Maphiri y K. Nyamaku: *What is community radio? A resource guide*.

2. Determinar los objetivos.
3. Seleccionar los medios y canales apropiados atendiendo al alcance que se desea dar al mensaje, la complejidad del tema, el presupuesto de que se dispone, etc.

Sin embargo, cuando se parte de un enfoque comunitario, para llevar acciones comunicacionales en programas de transformación psicosocial es necesario tener en cuenta también elementos que configuran la comunicación barrial (natural o espontánea del lugar donde tiene lugar dicha transformación).

Aunque en el Programa no se realizó, de manera intencional, un diagnóstico propiamente comunicacional, la relectura de la experiencia lleva a recomendar, para el diseño de las acciones de esta naturaleza, el análisis de los siguientes elementos (tomando como referencia propuestas de otros autores:³⁷

- **Actores:** entre estos, además de los niños, padres, maestros, líderes, etc.; es necesario considerar las instituciones públicas (escuela, empresas con las que existan relaciones de cooperación, etc.) y las organizaciones barriales (CDR, FMC, ACRC, Circunscripción y Consejo Popular). Se trata de analizar no solo los posibles públicos “destinatarios”, sino también los diferentes actores potenciales, desde “una mirada que ve al barri o como escenario y productor de comunicación”³⁸ al mismo tiempo.
- **Espacios y circuitos:** que pueden ser de tres tipos:
 - Lugares de circulación: espacios por donde la gente transita habitualmente caminando, casi siempre sin detenerse, por ejemplo: pasillos, calles, pasajes, esquinas, etc.
 - Lugares de concentración: sitios en los que las personas coinciden en un espacio de tiempo (sin que tengan el propósito de comunicarse entre sí, por ejemplo, la parada de ómnibus, el mercado o “bodega”, la salida de la escuela, la sala de espera del consultorio médico, etc.).
 - Lugares de reunión: espacios en los que se reúnen conocidos, grupos organizados u otros, que necesitan comunicarse para el logro de un objetivo en común, por ejemplo: la escuela, la iglesia, el centro comunitario, etc.

A estos habría que añadir un cuarto espacio que pudiera ser denominado:

- Lugares simbólicos: espacios que cobran sentido para la comunidad.
- Por ejemplo, en el Programa, uno de los principales escenarios de reuniones, talleres y actividades deportivas grupales fue el local de cultura de la comunidad y la calle situada en frente de esta. Este fue legitimado como espacio de transformación a partir de experiencias precedentes (proyecto “Nuevo horizontes”).

Ahora bien, ¿cuál es la utilidad del análisis de los espacios del barrio?

En los lugares de circulación es recomendable emplear medios de impacto, como consignas en forma de carteles o anuncios, con textos breves, que puedan percibirse y entenderse al pasar. En los de concentración pueden utilizarse medios de información, con textos más largos, que la persona puede leer mientras espera, como, por ejemplo, folletos. Mientras que, el tercer tipo de espacio posibilita en uso de medios de reflexión y acción para el debate grupal.

- **Medios:** además de explorar la existencia de medios en la comunidad (equipos audiovisuales, emisoras radiales, etc.) es importante conocer la manera en que se comunican sus miembros en la cotidianidad (gestualidad, modismos, símbolos, costumbres, redes, modo de vestirse, etc.).

En la experiencia que se presenta, por ejemplo, la ingestión de bebidas alcohólicas en la calle fue un elemento a tener en cuenta, y sobre el cual accionar, en las prácticas deportivas grupales, en tanto en estas se promocionaban mensajes a favor de comportamientos saludables.

Otra cuestión importante resultó ser el entramado de redes sociales que en el barrio se entretajan a partir de prácticas religiosas. El poder de convocatoria de uno de los líderes comunitarios, legitimado a partir de dichas prácticas, favoreció la integración al programa de promotores deportivos comunitarios.

³⁷ Cfr. E. Balán, D. Jaimes y H. Alegría: Ob. cit.

³⁸ Ibídem, p. 14.

- **Procesos históricos, políticos, sociales y culturales:** de ellos resultan historias, tradiciones, relatos, hechos y experiencias, imprescindibles para las acciones de comunicación.

En el Proyecto las transformaciones sociales precedentes son un ejemplo de ello.

- **Problemas y contenidos:** que se configuran a partir de dificultades concretas y experiencias positivas/negativas de acciones comunitarias. Cuando se emprenden acciones psicosociales estos no pueden desconocerse porque, ya sea de manera evidente o latente, pulsan en el sentir de los actores y pueden entorpecer dichas acciones.

En el Programa, experiencias de gestiones infructuosas con el gobierno municipal, divisiones entre circunscripciones, entre otros, resultaron temas a trabajar.

Un ejemplo de cómo se pueden aplicar algunos de estos elementos en el diseño de acciones de comunicación se muestra a continuación (tabla 9).

Tabla 9. Diseño de acciones de comunicación atendiendo a tipo de espacio, actores y medios.

Acción comunicativa	Actores	Espacio	Medios
Promoción de comportamientos saludables con relación al consumo de alcohol.	Niños, padres y demás miembros de la comunidad	Circulación (principales calles y pasajes identificados).	Afiche
Convocatoria de actividades a realizarse en la comunidad.	Niños, padres, promotores deportivos y Grupo Gestor Comunitario del Proyecto.	Concentración durante la espera en el mercado.	Cartelera (cronograma de actividades).
Divulgación de información sobre la marcha del Programa.	Padres, maestros y escuela.	Reunión de padres.	Informe

Para ilustrar los diferentes momentos del proceso de realización de acciones comunicativas, se exponen dos de dichas acciones ejecutadas en el Proyecto.

- Creación del logotipo del proyecto

Siguiendo el principio de propiciar la participación de los actores sociales en el proceso de creación de materiales promocionales, se convocó un concurso de dibujo con el objetivo de elaborar el logotipo identificador del Proyecto, como parte del proceso de construcción de identidad.

El público meta a quien estuvo dirigido fueron niños y niñas de la escuela primaria Luis Gustavo Pozo.

El proceso de construcción de la imagen del Proyecto tuvo varios momentos:

1. Diseño del concurso por parte del equipo de facilitación.
2. Concertación con la escuela para la organización del proceso.
3. Realización de un pre-concurso en cada aula de la escuela (del cuarto al sexto grado): como resultado, niños y niñas, junto con sus maestros, seleccionaron dos estudiantes en cada grupo para participar en el evento.
4. Conformación del jurado para elegir los dibujos finalistas, integrado por niños y niñas de la escuela: para ello, se solicitó a los escolares de cada aula que escogieran a un estudiante que fuera capaz de representarlos en dicho jurado.
5. Realización del concurso: primeramente se le ofreció a los participantes (dibujantes y jurado) una breve explicación acerca de la finalidad del certamen y las características y propósitos de un logotipo, estableciendo un símil con los símbolos patrios, con los cuales suelen estar más familiarizados los escolares cubanos. A los concursantes se les dieron las instrucciones para la elaboración del dibujo (máximo dos propuestas, empleando hasta 3 colores, etc.). A los miembros del jurado se les explicó que debían elegir, a través del voto secreto, el que mejor lograra representar el Proyecto.

Del total de dibujos seleccionados por los miembros del jurado quedaron como finalistas aquellos con mayor número de votos que cumplieran con las orientaciones dadas. De ellos, luego de la reflexión del jurado (coordinada por facilitadores) se seleccionó el dibujo ganador (fig. 6).



Figura 6. Dibujo ganador del concurso de creación del logotipo del Proyecto.

No obstante, realizaron las siguientes recomendaciones:

- Añadir el nombre del Proyecto: “Deporte en el barrio: el reto de vivir mejor”.
- Modificar el lema que aparece en el dibujo, poniendo, en lugar de “... crecer con mente sana y salud”, “... crecer con salud física y mental”.
- Emplear los colores rojo, azul y negro.
- Sustituir la antorcha por un corazón.
- Incluir la pañoleta azul que simboliza a los pioneros “Moncadistas”.³⁹
- Incorporar la imagen de la isla de Cuba.

6. Comunicación de los resultados del concurso a niños y niñas de la escuela.

7. Reelaboración del dibujo ganador (por parte de uno de los miembros del equipo de facilitación especializado en diseño) para adecuarlo a las recomendaciones del jurado y a exigencia para la reproducción en diversos formatos (fig.7).

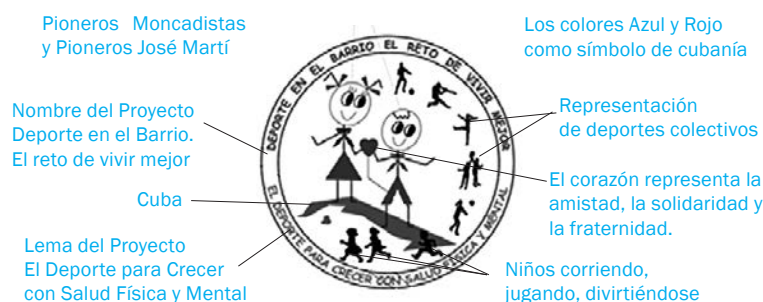


Figura 7. Identificador del Proyecto.

³⁹ La Organización de Pioneros José Martí (OPJM) es una organización que trabaja para desarrollar, en niños y adolescentes, el interés por el estudio; el sentido de responsabilidad social; el amor a la Patria (su historia, héroes y mártires); y los pueblos del mundo; así como hábitos de trabajo. Otra de sus misiones es desarrollar actividades deportivas, culturales y recreativas; además de promover cualidades morales tales como el sentido del honor, la modestia, el valor y la solidaridad (Organización de Pioneros José Martí, 2013). En la OPJM los niños/as están agrupados por edades. Son Moncadistas los que estudian del primero al tercer grado y primer nivel José Martí los que cursan de cuarto a sexto. La pañoleta es el atributo fundamental que los identifica como miembros de la organización. Tiene la forma de un triángulo isósceles y sus vértices significan estudiar, trabajar y luchar por las conquistas de la Revolución. Los Moncadistas la usan de color azul (que representa el cielo de la patria) y los José Martí roja (como símbolo de la sangre derramada por héroes y mártires) (OPJM, 2013).

8. Elaboración de materiales gráficos (carteles, pegatinas y banderolas) con el logotipo del Proyecto que sirvieran de medios para lograr la identificación del público meta con el mensaje (fig. 8). Si bien el concurso estuvo dirigido a niños y niñas participantes en la experiencia, el logotipo debía tener un mayor alcance, de manera que también contribuyera a sensibilizar, comprometer a la comunidad, auspiciadores y decisores con la realización del programa de transformación.

Escuela Primaria Gustavo Pozo



Figura 8. Diseño de la banderola con el logotipo del proyecto.

9. Análisis y evaluación de la acción comunicativa llevada a cabo, el cual arrojó resultados positivos:
- Satisfacción de niños y niñas con la manera en que se realizó el concurso, según expresaron miembros del jurado participantes de la sesión final.
 - Movilización de la escuela para organizar el proceso.
 - Identificación de niños y niñas con el Proyecto y valores promovidos en él. Ello se evidenció en: la incorporación al dibujo del eslogan; símbolos nacionales (la Isla y los colores de la bandera); y la imagen de escolares de diferentes grados (pioneros Moncadistas y José Martí), como expresión del deseo de participación conjunta; así como la sustitución de la antorcha por el corazón, como símbolo de amor, amistad.

Si bien la construcción de la identidad del Programa no se limita a esta acción, la identidad visual como tal permite articular sus símbolos visuales y expresar de manera coherente sus objetivos, valores, etc. Al mismo tiempo, potencia las demás acciones y soportes de comunicación⁴⁰ o materiales promocionales diseñados.

• Realización del documental *El reto de vivir mejor*

La idea de realizar un documental, diseñado para el público en general, surgió para dar respuesta a diversas necesidades: sensibilizar a decisores y auspiciadores, convocar la participación, divulgar mensajes educativos e impactos psicosociales de las acciones transformadoras, así como promocionar el Programa a posibles multiplicadores de la experiencia.

El proceso de elaboración del documental transcurrió de la siguiente manera:

1. Selección de realizadores profesionales.
2. Determinación de los costos, en concertación con los realizadores.
3. Realización de reuniones conjuntas del equipo de facilitación y realizadores para analizar aspectos relativos al guion, la producción, etc.
4. Diseño-rediseño del guión: se concibieron, de manera conjunta (miembros del equipo de facilitación, la coordinadora del proyecto en la escuela y los realizadores), entrevistas a diversos actores (investigadoras; profesora de Educación Física, maestros y directora de la escuela; entrenadores deportivos; niños/as y padres), actividades deportivo-lúdicas en escenarios habituales y recreativos (encuentro de beisbol entre dos escuelas y visita a un parque de diversión), y narraciones de acontecimientos a través de un locutor profesional.
5. Selección de locaciones: escenarios naturales en el que transcurrían las acciones transformadoras (en la escuela y el barrio).

⁴⁰ Cfr. Atucha, M. y D. Guevara: "Estrategia de comunicación para el trabajo comunitario en el poblado la estrella. Santiago de Cuba".

6. Visitas a la escuela para concertar la organización del proceso de filmación (horarios, espacios, etc.)
7. Visitas a hogares seleccionados para acordar grabaciones de entrevistas.
8. Realización de entrevistas a actores seleccionados.
9. Filmación de imágenes reales de prácticas deportivas grupales en la escuela y la comunidad, así como de la vida cotidiana: algunas situaciones fueron montadas, de manera retrospectiva, para documentar hechos vividos (como, por ejemplo, manifestaciones de violencia entre niños/as en prácticas de fútbol, dificultades para asistir al deporte por falta de zapatos adecuados, etc.).
10. Recreación de situaciones dramáticas (escenas de violencia física y verbal entre miembros de la comunidad) a través de actores profesionales, para evidenciar problemáticas psicosociales.
11. Grabación de planos generales: vistas de la escuela y la comunidad que sirvieran para contextualizar las imágenes.
12. Grabación de narración (voz en off) según guión.
13. Edición del material grabado: los realizadores hicieron una edición preliminar que luego fue revisada y modificada conjuntamente con el equipo de facilitación.
14. Elaboración de la caratula de presentación (figura9): como puede apreciarse, además del logotipo identificador del proyecto, se incluyen (al igual que en otros documentos) aquellos que representan a las instituciones auspiciadoras, con el propósito de visualizar su participación.



Figura 9. Carátula del documental *El reto de vivir mejor*.

15. Impresión de copias en disco compacto (CD) para su divulgación.
16. Presentación y debate, en premier, en la escuela y en la casa de cultura del barrio.
17. Análisis y evaluación de la proyección del material audiovisual en su escenario natural: tanto en la escuela, como en la comunidad, tuvo un alto impacto, sirviendo como medio de debate y reflexión acerca de las temáticas en cuestión y la marcha del Programa, por parte de la población participante y en especial en los diferentes grupos involucrados.

El proceso de realización del documental fue el resultado de un trabajo minucioso entre realizadores y diferentes grupos participantes. Tanto investigadores-facilitadores, como niños y padres (que voluntariamente se dispusieron a participar) reflejaron en este material su percepción de cómo había transcurrido el proceso de transformación. Este se convirtió en una herramienta de trabajo que, desde la comunicación, permitió una relectura de la experiencia en los participantes, cumpliendo, además, una función motivadora para la continuidad del trabajo.

¿Cómo evaluar el impacto de las acciones comunicativas?

Aunque en el Programa no se identificaron y evaluaron, de manera intencional, indicadores de impacto de este tipo de acciones, pudieran al menos esbozarse algunas posibles cuestiones a considerar (retomando y particularizando algunas ideas de Pojman):

- ¿Cuántos artículos y dónde se publicaron?
- ¿Cuántas personas vieron el mensaje?

- ¿Cómo reaccionaron los actores claves?
- ¿Cuántas veces apareció el nombre (eslogan o logotipo) del proyecto/programa?
- ¿Qué cambios se expresaron en actitudes o comportamientos?
- ¿Cuántas personas participaron en la actividad?

Una manera de diseñar la evaluación pudiera ser empleando una matriz de indicadores de impacto de las acciones comunicativas (similar a una matriz de éxito y mecanismos de verificación para medir objetivos estratégicos programados en un proceso de comunicación,⁴¹ como la que aparece en el ejemplo de la tabla 10.

Tabla 10. Matriz de indicadores de impacto de las acciones comunicativas.

Objetivo	Indicador	Acciones comunicativas	Criterio de evaluación	Mecanismos de verificación
Construir la identidad del Proyecto	Confección de identificadores visuales del proyecto.	Elaboración de eslogan. Realización de concurso para la creación del logotipo identificador del proyecto en la escuela. Confección del Manual de identidad del proyecto.	Contar con identificador visual con su respectivo manual.	Monitoreo del cumplimiento de las tareas. Evaluación participativa de acciones comunicativas
	Elaboración de materiales promocionales con signos visuales identificadores del proyecto.	Elaboración de materiales gráficos (carteles, pegatinas, posters, certificados). Confección de ropa deportiva con lema y/o logotipo del proyecto.	Cantidad y diversidad de materiales promocionales elaborados con el identificador visual o eslogan.	
Promocionar el Programa	Difusión a través de medios de comunicación.	Diseño de página web. Divulgación en medios de comunicación masiva.	Cantidad de usuarios de la página web. Cantidad de artículos publicados en prensa plana. Comparecencia en medios de comunicación.	Seguimiento a la actualización de la página web. Monitoreo. Registro de publicaciones.
	Divulgación en espacios académicos.	Participación en eventos científicos. Publicación de artículos científicos.	Cantidad de eventos. Cantidad de artículos publicados en medios. especializados.	Monitoreo. Registro de publicaciones, eventos, etc.
	Difusión a públicos de interés.	Realización de actividades deportivas-culturales promocionales. Presentación del documental. Realización de encuentros y talleres promocionales.	Cantidad de actividades realizadas según público destinatario. Percepción de participantes.	Monitoreo. Registro de actividades. Exploración de opinión de participantes.

⁴¹ Cfr. L. León, S. Salas, S. Salazar y J. C. Cruz: *Manual para el Diseño participativo de estrategias de comunicación*.

¿Cuáles son algunas de las dificultades que pueden presentarse en la implementación de la estrategia comunicativa?

De acuerdo con la experiencia del Programa, esta estrategia no pudo ser desplegada en toda la magnitud deseada. Si bien en la escuela la divulgación tuvo un mayor alcance (que se evidenció en la constante demanda de acciones comunicativas como: elaboración de carteles, banderolas, etc.), en el escenario comunitario no se expresó en la misma medida. En este último, la participación de niños y niñas en ocasiones no fue la esperada debido a una insuficiente divulgación de la actividad.

A pesar de que, de manera intencional, se creó una comisión divulgativa en el Grupo Gestor Comunitario del Proyecto, encargada de viabilizar las acciones comunicativas en este espacio, esta no logró su funcionalidad (como se explicó en el acápite dedicado a la estrategia organizativa). Además de razones de naturaleza organizativa, en ello influyó el hecho de no contar los actores involucrados con una formación en el tema de la comunicación comunitaria.

Aun cuando otras podrán ser las dificultades que emerjan en la multiplicación de la experiencia, algunas recomendaciones para la aplicación del Programa en otros contextos pudieran ser las siguientes:

- Precisar y gestionar presupuesto para las acciones comunicativas.⁴²
- Diagnosticar elementos que configuran la comunicación barrial.
- Identificar (como parte del diagnóstico comunicacional) y convocar a periodistas o activistas de la localidad para que participen de manera voluntaria en acciones comunicativas.
- Generar acciones paracapacitar a actores sociales en el tema de estrategias de comunicación (según necesidades que se identifiquen), con especial énfasis en: la comunicación comunitaria, el desarrollo de capacidades comunicativas, habilidades para el empleo de recursos comunicativos, el despliegue de iniciativas, etc.

Es por ello que, la estrategia comunicativa no se agota en este acápite. Procesos que tienen que ver, por ejemplo, con la construcción de identidad se entretajan con otras de las estrategias del Programa. A través de acciones organizativas y formativas se propicia la horizontalidad en la comunicación interpersonal e intergrupal, así como la modelación, por parte de actores sociales facilitadores del proceso de transformación psicosocial (líderes comunitarios, entrenadores y promotores deportivos), de comportamientos saludable y socialmente deseados en los beneficiarios (no violencia, no al hábito de fumar, etc.)

Al mismo tiempo, acciones educativas se complementan con recursos comunicativos para aumentar su impacto.

Ejemplo de ello es el empleo de fotografías, en talleres de capacitación, como modo de visualización de la historia y significados de momentos del proyecto. El dibujo también es utilizado como recurso de expresión gráfica para la construcción y transmisión de mensajes educativos en actividades deportivas grupales.

⁴² Este debe ser concebido desde el inicio del proyecto, garantizando que se puedan realizar actividades de manera sistemática. De acuerdo con la experiencia de programas de desarrollo, el presupuesto global para la comunicación suele ser el 10% del total (C. Fraser y J. Villet: *La comunicación: clave para el desarrollo humano*).

La estrategia de supervisión

En el primer acápite ya se hizo referencia a qué entendíamos como supervisión.¹ Esta definición fue la que marcó esencialmente el proceso de supervisión psicológica que recibió el grupo de investigación del proyecto.²

Como ya se ha ido señalando en estrategias anteriores, los grupos que emprenden programas de transformación psicosocial pueden ser muy diversos y abarcan desde profesionales de diversas disciplinas vinculados a instituciones, hasta personas de la comunidad con disímiles ocupaciones. Los principios de la supervisión psicológica que hemos sustentado, permiten también la organización de procesos de supervisión en esta diversidad grupal. Solo debe observarse en estos casos que, el proceso de supervisión no se centre necesariamente en el orden de lo psicológico (entiéndase que no se revisen acciones psicosociales profesionales, o procesos de contención emocional), sino en otros aspectos relacionados con las especificidades de las tareas grupales adjudicadas.

De modo tal que, la primera observación que debemos hacer sobre la aplicación de esta estrategia en un proyecto o programa sería la de distinguir e identificar, adecuadamente, el tipo de proceso de supervisión que se necesitaría emprender para cada uno de los grupos participantes, siendo estos procesos diferenciados por el tipo de acciones o actividades que van a ser objeto de supervisión.

En cualquiera de los casos, la supervisión se realizaría como una relación profesional. Al ser una relación de esta naturaleza, es imprescindible solicitarla a un personal capacitado, entrenado en este tipo de funciones supervisoras.

Por esta razón, no abordaremos en este manual ¿cómo se supervisa?, sino que nos focalizaremos sobre el hecho de qué se puede supervisar, o sea, cuáles son los emergentes más frecuentes que pueden aparecer como demandas en los procesos de supervisión con participantes en programas de transformación psicosocial. Con ello, se pretende que los multiplicadores que se formen, conozcan o tengan referentes en torno a cuándo y sobre qué tipo de contenidos deben o pueden solicitar la intervención de supervisión. Trataremos algunos asuntos básicos para que, la solicitud de supervisión, así como el desempeño de la misma, cuenten con una mejor condición de preparación de los participantes.

¿Qué se entiende por estrategia de supervisión?

La estrategia de supervisión es un conjunto de acciones dirigidas a establecer diferentes procesos de supervisión, en dependencia de las necesidades y solicitudes de los grupos participantes en el proyecto.

¹ Ver concepto referido en p. 17

² Grupo integrado mayoritariamente por profesionales de la Psicología.

Para desarrollar esta estrategia debe existir un solicitante que demande de la acción de ser supervisado y un especialista formado en el rol de supervisor.

Esta estrategia, el establecerla o no, a diferencia de las anteriores, depende de la intención de los participantes en el proceso. La supervisión es un recurso técnico que se tiene como opción, pero que no se puede imponer. Se sugiere su aplicación. Se hace necesario que se conozca de su existencia y de las posibilidades que brinda, pero la opción de aplicarla o no pertenece en pleno a los grupos o individuos implicados en los programas de transformación.

¿Para qué se diseña la estrategia de supervisión?

La estrategia de supervisión tiene como finalidad:

1. Propiciar la emergencia de un proceso de reflexión y construcción conjunta que favorezca el aprendizaje y el análisis de conocimientos y modos de hacer.
2. Mejorar la calidad de las acciones que se realizan en los programas de transformación.
3. Evaluar los procesos que se emprenden con vistas a favorecer la marcha del proyecto.

¿Cuándo se solicita supervisión?

Se puede solicitar supervisión cuando:

- El equipo de trabajo reconoce obstáculos o insuficiencias que no puede solucionar por sí mismo (por ejemplo, sienten contradicciones irresolubles con algunos de los otros grupos del proyecto o con algún líder comunitario).
- El grupo considere que pudieran existir otros modos de realizar las acciones, pero no cuenta con todas las habilidades necesarias para hacerlo diferente (por ejemplo, cuando predominan estilos de coordinación grupal más autoritarios y se considera que con estilos de coordinación más participativos se pudieran lograr mejores resultados, pero el equipo no lo logra implementar por no tener las habilidades entrenadas para hacerlo).
- Se dan incidentes críticos³ que afectan emocionalmente a los participantes en el proceso (por ejemplo, salida inesperada de uno de los principales líderes del proyecto, sin haberse realizado un trabajo para su relevo, lo cual ocasiona malestar y dudas que inciden negativamente sobre los grupos participantes).
- El grupo se propone intencionalmente revisar los procesos o actividades que están emprendiendo para mejorar su ejecución.

¿Cuáles son las demandas más frecuentes que se realizan por los grupos a los supervisores?⁴

Las demandas que pueden aparecer con más frecuencia están relacionadas con:

- Logro de una integración de diversos modelos teóricos y enfoques que sean coherentes con las diversas técnicas y modelos operativos empleados.
- Uso correcto de las técnicas y juegos en las prácticas deportivas grupales.
- Aplicación de la metodología de las prácticas deportivas grupales en los diferentes escenarios.
- Realización de procesos de reelaboración reflexiva acerca de la identidad profesional.
- Clarificación de actuaciones individuales y grupales ante incidentes críticos.
- Papel de la coordinación en el trabajo del proyecto.
- Funciones de los equipos de coordinación.
- Retos a asumir ante el rol de facilitadores.
- Relación e integración entre actores sociales. Definición de funciones.
- Conflictos éticos.
- Elaboración de diversas implicaciones emocionales o actitudinales de los miembros del grupo. Trabajo con temores o angustias relacionados a la responsabilidad con el cumplimiento de la tarea.
- Expectativas personales y grupales vs. expectativas de la comunidad.
- Organización de los procesos de trabajo.

³ Es un evento inesperado que exige una respuesta rápida.

⁴ Cfr. J. Mallart: "Didáctica: concepto, objeto y finalidad".

- Contradicciones entre los modos de operar planificadamente y el manejo del surgimiento de lo inesperado y no previsible.
- Contradicciones entre los modos de operar no directivos y la necesidad de intencionalizar algunas acciones para lograr los objetivos de trabajo propuestos.
- Identificación de competencias desarrolladas para el trabajo en los programas: Capacidad de escucha, de observación, de comprensión, manejo de los límites desde el rol, saber facilitar, saber dialogar, respeto, autenticidad, flexibilidad.

¿Sobre la base de cuáles normas se sustenta la estrategia de supervisión?

La estrategia de supervisión se fundamenta en que:

1. Los procesos de supervisión deben iniciarse de acuerdo a la solicitud y disposición voluntaria de los diversos grupos o individuos a implicarse en los mismos.
2. Los procesos de supervisión deben adecuarse a las necesidades de sus demandantes y a las diversas etapas y tareas que se emprenden en los programas.
3. La supervisión no es una revisión o una observación para criticar o indicar cómo hacer. No es una relación de poder del supervisor sobre el supervisado. Es un proceso que debe favorecer el intercambio reflexivo, el diálogo, el modelaje, el apoyo y el respeto a la diversidad de criterios para favorecer la construcción conjunta de un conocimiento.
4. El supervisor desde su rol debe tener la responsabilidad de contar con una formación donde tenga apropiada una metodología de trabajo calificada para realizar su función.
5. Los individuos o equipos solicitantes deben seleccionar a sus supervisores de acuerdo al dominio que estos últimos tengan de la temática, de sus características personales y del compromiso que realicen con asumir todo el proceso que se contrate.

¿Qué aspectos organizativos deben estar presentes en un proceso de supervisión?⁵

Los participantes en este tipo de experiencia, que asumen el rol de supervisados, deben conocer que en este tipo de relación ellos tienen derecho a exigir por parte del supervisor:

- El establecimiento de un contrato de supervisión: horarios, cantidad de sesiones, duración de las sesiones, objetivos de cada una, estilos de trabajo con los que se funcionarán, modalidad de supervisión, delimitación de las funciones a asumir por el supervisor y de las responsabilidades del supervisado.
- Los requerimientos necesarios para realizar la recogida de datos que sirva como material para presentarlo en las sesiones de supervisión.
- El registro de las sesiones: para que queden como memorias del trabajo realizado, de las cuales el grupo pueda disponer.
- Un trato respetuoso.
- La aplicación progresiva, por parte del supervisor, de las funciones de supervisión, en correspondencia con el nivel de desarrollo en que se encuentran los supervisados⁶ (fig. 10).

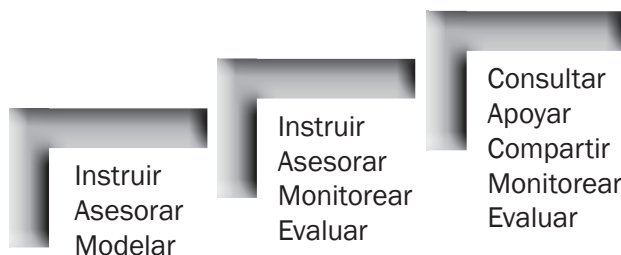


Figura 10. Aplicación progresiva de las funciones de supervisión.

⁵ Ídem.

⁶ Las funciones de supervisión se van complejizando, en la medida que progresa el desarrollo en el proceso del aprendizaje del supervisado. Este proceso ya corresponde a los modos de hacer supervisión que debe aplicar un profesional formado en este tipo de técnica, por lo cual no nos detendremos al respecto.

Tendrían como deberes:

- Cumplimentar lo acordado en el contrato de supervisión.
- Presentar el material a supervisar con los requerimientos que el supervisor oriente.
- Favorecer un clima de respeto con los diversos participantes en la experiencia.

¿Cómo se llevó a cabo la estrategia de supervisión en el Programa?

Para ello se muestra una breve síntesis de cómo se fue dando el establecimiento de la misma.

Síntesis de aplicación de estrategia de supervisión en el Programa

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 fueron apareciendo en el despliegue de las estrategias organizativa y educativa, hacen que el Grupo de Investigación busque ayuda en otras miradas profesionales, acerca de los procesos que se estaban acometiendo. Es a partir, entonces, de la segunda fase del proyecto que se comenzaron a realizar prácticas de supervisión grupal, de forma sistemática.

¿Qué aspectos organizativos estuvieron presentes en el proceso de supervisión realizado?

La estrategia de supervisión se organizó del siguiente modo:

Proceso de supervisión psicológica que recibió el Grupo de Investigación

El grupo participó en procesos de supervisión psicológica dirigidos a las acciones psicosociales profesionales que se estaban emprendiendo, 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 recibida por supervisores expertos en experiencias de trabajo comunitario.
- Supervisión recibida por supervisores expertos en experiencias de trabajo comunitario, junto a otros grupos que realizan trabajo comunitario (ver, en Anexo 6, relatoría de dos sesiones de supervisión grupal).
- Supervisión entre los diferentes miembros de un mismo grupo.

En las diversas 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 diversas 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 que afectaban el desempeño del equipo. También se elaboraron diversas implicaciones emocionales o actitudinales de los miembros del grupo, como, por ejemplo, tendencias a reproducir modelos socioculturales auto-cráticos, 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, temores o angustias con relación a la responsabilidad con el cumplimiento de la tarea.⁷

Proceso de supervisión que recibió el Grupo de Entrenadores 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 en el proyecto, de ser supervisados en sus diferentes prácticas. De este modo, se organizaron sesiones grupales de supervisión dirigidas al Grupo de Entrenadores, focalizadas en dos de las acciones que realizaba: las prácticas deportivas grupales y la facilitación en el proceso de formación de los promotores deportivos.

⁷ Cfr. V. López: “Reflexiones sobre una experiencia de transformación psicosocial desde la orientación comunitaria”.

Es necesario señalar que, estas no fueron supervisiones de orden psicológico propiamente dicho. Las supervisiones realizadas a las prácticas deportivas grupales, estuvieron más centradas en el uso correcto de las técnicas deportivas, la metodología de la clase, la facilitación de una participación más activa de los niños/as en los juegos, en la organización del proyecto. Las que estuvieron dirigidas a su 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 como un todo articulado y complejo

Antes de culminar el Manual, merecería responderse una última interrogante para tener una visión más completa y dinámica del Programa: ¿cómo coexisten y se articulan sus distintas estrategias?

Como ha podido apreciarse, el Programa se va realizando a través de un conjunto de acciones en las cuales se van involucrando y articulando los diferentes actores sociales. Las estrategias aplicadas, de modo independiente, no dan lugar a la ocurrencia del Programa. Funcionan con diferentes niveles de coexistencia temporal, interrelaciones dinámicas y simultaneidades. Las acciones que conforman las diversas estrategias se van desencadenando, atendiendo a varios tipos de secuencias:

- **Secuencia de orden lógico de aparición y simultaneidad de las estrategias:** Hay una continuidad estructural, que permite ordenar la realización de las acciones de las diversas estrategias. Primero se despliegan acciones de la estrategia organizativa (porque sin grupos de trabajo no se puede implementar el Programa). Simultáneamente se implementa la estrategia exploratorio-diagnóstica. Cuando se han realizado avances en las acciones de ambas estrategias, se inicia el diseño de las correspondientes a la estrategia educativa y comunicativa. En la medida que el proceso de implementación del Programa avanza se van produciendo diversas demandas de supervisión que van dando lugar a la estrategia de supervisión.
- **Secuencia por desencadenamiento sucesivo de acciones:** El desarrollo de acciones de una estrategia, favorece la aparición de acciones de la misma estrategia y de otras. Por ejemplo, la organización de un grupo del Proyecto en la escuela, originó la necesidad de conformar un Grupo de Entrenadores (todo esto desarrollado en la estrategia organizativa). Lo anterior implicó un proceso de diagnóstico de las necesidades de formación de estos grupos, (estrategia exploratorio-diagnóstica), que tuvo una incidencia en la determinación de los contenidos de formación de la Estrategia Educativa.
- **Secuencia establecida por prioridades:** Dadas las condiciones existentes, durante la aplicación de las acciones de una estrategia, se producen ciertas consecuencias que hacen necesario la aplicación de acciones de otra estrategia, que no estaban previstas en ese momento. Por ejemplo, como resultado de las acciones de la estrategia educativa, el Grupo de Entrenadores conformado en el proyecto (mediante acciones de la estrategia organizativa), considera que se hace necesario organizar un subgrupo dentro de ellos, que se encargue de supervisar el trabajo de los entrenadores recién incorporados. Esto implica desarrollar nuevas acciones de la estrategia organizativa, e incorporar otras de la estrategia de supervisión. Finalmente, los invitamos, una vez más, a ser actores del proceso que iniciarán en sus instituciones o comunidades.

Bibliografía

- Amorín, E., R. Cohelo, y M. Osete: *Entre jóvenes. Comunicación y VIH. Herramientas periodísticas para crear campañas comunitarias de prevención de VIH/SIDA*, Las otras voces, Buenos Aires, 2005, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001521/152125s.pdf>> [28/1/14].
- Apud, A.: "Tema 11: participación infantil", (s.f.), <<http://www.enredate.org/>> [20/1 12].
- Atucha, M. y D. Guevara: "Estrategia de comunicación para el trabajo comunitario en el poblado la estrella. Santiago de Cuba", Universidad de Oriente, 2009, <<http://revistas.mes.edu.cu/greenstone/collect/repo/archives/D7120810/0510.dir/71208100510.pdf>> [7/1/14].
- Balán, E., D. Jaimes y H. Alegría: *Barrio Galaxia. Manual de comunicación comunitaria*, Programa de Desarrollo de Recursos de Comunicación de Organizaciones Sociales del Centro Nueva Tierra, Buenos Aires, 2002, <<http://www.crearvalelapena.org.ar/novedades/BarrioGalaxia.pdf>> [28/1/14].
- Bany, M. y L. Johnson: *Dinámica de grupo en la educación*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1971.
- Beneforti, M. and J. Cunningham: *Investigating indicators for measuring the health and social impact of sport and recreation programs in indigenous communities*, Australian Sport Commission and Cooperative Research Centre for Aboriginal and Tropical Health, Darwin, 2002.
- Bleger, J.: *Psicohigiene y Psicología Institucional*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Braffo, N.: "Actores sociales y transformación social", *Boletín CIPS*, Segunda Época, 7: 24-28, noviembre de 2010, <http://www.cips.cu/images%20/publicaciones_pdf/boletin_cips_nov10.pdf> <http://www.cips.cu/images/publicaciones_pdf/boletin_cips_nov10.pdf> [21/3/11].
- Breckon, D. J. and J. R. Havey: *Community health education: setting, roles and skills for the 21st century*, Aspen Publication. Maryland, 1998.
- Cabrera, M. E., M. T. Agostini, J. E. Suárez, y L. Carrión: *Sistema de indicadores para la evaluación de la calidad de vida a nivel individual* (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 1997.
- Calviño, M.: *Orientación psicológica: esquema referencial de alternativa múltiple*, Editorial Científico-Técnica, La Habana, 2002.
- _____: "Creatividad y comunicación en la educación y promoción de salud", en *Actos de comunicación desde el compromiso y la esperanza*, Ediciones Logos, La Habana, 2004, pp. 26-60.
- _____: *Trabajar en y con grupos: experiencias y reflexiones básicas*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2008.

- _____: “La aproximación psicosocial en orientación comunitaria”, en A. M. del Rosario y C. M. Calviño (comps.): *Psicología y acción comunitaria. Sinergias de cambio en América Latina*, Editorial Caminos, La Habana, 2010 pp. 177-202.
- Camargo, X.: “La orientación comunitaria y las herramientas comunicacionales para su abordaje: un enfoque social de la orientación”, *REMO*, 6(16): 24-29, 2009.
- Cartillas pedagógicas*, Texto elaborado en el Taller de Producción de Materiales Gráficos de la Carrera de Comunicación Social del Instituto de Tiempo Libre y Recreación, Buenos Aires, 2012, <<http://www.cajondeherramientas.com.ar>> [28/1/14].
- Cebrián, M.: *Géneros informativos audiovisuales: radio, televisión, periodismo gráfico, cine, vídeo*, Ciencia 3, Madrid, 1992, <http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lco/zavala_c_d/capitulo3.pdf> [17/1/14].
- Comisión de activistas de la salud: *Caracterización de salud y población: comunidad “Reperto San Antonio” (La Timba)*, Grupo de Prevención y atención social, La Habana, 2010.
- “Crear un plan para la comunicación”, en *Promover interés y participación*, cap. 6, sección 1, (s.f.), <<http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/participacion/promover-interes-en-la-comunidad/plan-de-comunicacion/principal>> [28/1/14].
- Cruz, Y.: “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*, CIPS-UNICEF, 2011, pp. 23-36.
- D´Ángelo, O., J. Guach, R. L. Peña, y J. L. Martínez: “Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales. Proyecto Creatividad para la Transformación Social (CTS)” (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2004.
- D´Ángelo, O., O. García, B. Zas, J. P. De Armas y V. López: “Prácticas indagatorias dialógicas y grupales: experiencias múltiples y compartidas”, en *Caudales 2013. Publicación digital bianual del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*, CD-ROM, Publicaciones Acuario, La Habana, 2013, pp. 1-18.
- De Armas, A., R. De Armas (directores); B. Zas, y V. López (investigadoras): *El reto de vivir mejor*, (documental), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2008.
- Diener, E.: “Subjective Well-Being. The Science of Happiness and a Proposal for a National Index”, *American Psychologist*, 55: 34-43, 2000.
- Expósito, M., G. Grundmann, L. Quezada y L. Valdés: *Preparación y Ejecución de Talleres de Capacitación. Una guía práctica*. Centro Cultural Poveda, Santo Domingo, (s.f.), <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/Republica_Dominicana/ccp/20120731051903/prepara.pdf> [17/1/2014].
- Fernández, M. (comp.): “La formación en la práctica de la supervisión”, *Cuadernillo Colegio de Psicólogos*, Dto. XIV, Morón, Buenos Aires: [s.n.], 2007.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO): *Integrando la dimensión de género en el ciclo de proyectos*, 2002, <<http://www.fao.org/docrep/>> [15/1/08].
- _____: *El diagnóstico participativo*, <<http://www.fao.org/gender/>> [15/1/08].
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef): *La educación para el desarrollo desde la perspectiva de un organismo internacional: la Unicef*, 2006, <<http://www.hegoa.ehu.es/congreso/gasteiz/doku/Unicef.pdf>> [15/1/08].
- Fraser, C. y J. Villet: *La comunicación: clave para el desarrollo humano*, Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación Roma, 1994, <<http://www.fao.org/docrep/t1815s/t1815s03.htm>> [17/1/14].
- García, C.: “Recursos pedagógicos contruidos por entrenadores deportivos para trabajar la violencia escolar a través del psicodrama pedagógico”, tesis de maestría en Psicodrama y Procesos Grupales, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2010.
- _____: ¡Deporte en el barrio! 4 años y pa’ lante, CIPS, 4 de octubre de 2011, <<http://www.haciendoalmas.cult.cu>> [5/10/11].

- García, J. P. y J. L. Martín: *Informe comisión técnica ministerial para el trabajo comunitario integrado*, Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, La Habana, 1997.
- Gómez, J. F.: “El enfoque comunitario: algunas proposiciones para la formulación de un marco teórico”, en C. N. Hernández (comp.), *Trabajo Comunitario: selección de lecturas*, Editorial Caminos, La Habana, 2005, pp. 173-184.
- González, D. J.: *El registro de la actividad y método directo e indirecto: prácticas de motivación*, Impresora Universitaria, La Habana, 1978.
- _____: *Teoría de la motivación y práctica profesional*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1995.
- González, J. R. y O. Y. Lessire: “Contextualización y competencias en la orientación psicológica”, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 1(12), marzo de 2009, <<http://www.iztacala.unam.mx/carrera/psicología/psiclin/>> [23/2/11].
- Hampton, C.: “Crear pósters y volantes” en *Promover interés y participación*, cap. 6, sección 11, (s.f.), <<http://ctb.ku.edu/es/tabla-de-contenidos/participacion/promover-interes-en-la-comunidad/poster-y-volantes/principal>> [28/1/14].
- Hernández, A.: “Transformación social desde el CIPS. Una valoración”, en Y. Cruz, F. García, C. García y J. I. Fernández (comp.): *Cuadernos del CIPS/2010. Experiencias de investigación social en Cuba*, Publicaciones Acuario, La Habana, 2011, pp. 69-78.
- Hernández, R., C. Fernández-Collado y P. Baptista: *Metodología de la investigación*, Mc Graw Hill/Interamericana, México, D.F., 2006.
- Jiménez, A.: “En bien de la sociedad”, *Tribuna*, 30 de mayo de 2010, p. 2.
- Jiménez, L.: *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, 1996.
- León, L., S. Salas, S. Salazar y J. C. Cruz: *Manual para el Diseño participativo de estrategias de comunicación*, Centro de Comunicación Voces Nuestras Costa Rica, (s.f.), <http://www.comunicacionparaeldesarrollo.org/media/uploads/cyclope_old/adjuntos/MANUALEstrategiasdecomunicacion.pdf> [17/1/14].
- López, C.: “Participación social comunitaria de jóvenes de Buenavista. Su mirada desde un enfoque psicosocial”, tesis de maestría en Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2008.
- López, J. I.: *Manual urgente para radialistas apasionados*, Quito, (s.f.). <http://vocesnuestras.org/sites/default/files/biblioteca/ManualUrgenteRadialistas.pdf> [17/1/14].
- López, V.: “Algunas consideraciones acerca de la orientación comunitaria”, en *Caudales 2011. Publicación digital bianual del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*, CD-ROM, Publicaciones Acuario, La Habana, 2011, pp. 1-9.
- López, V.: “Reflexiones sobre una experiencia de transformación psicosocial desde la orientación comunitaria”, en *Alternativas cubanas en Psicología*, 1 (2), 2013, pp. 34-42, <<http://www.acupsi.org>> [19/6/2013].
- Mallart, J. “Didáctica: concepto, objeto y finalidad” en F. Sepúlveda y N. Rajadell (coords): *Didáctica general para psicopedagogos*, UNED, Madrid, <http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema1.pdf>, pp. 1-31, [23/6/2013].
- Martínez, E., M. Cádiz, y R. Fajardo: “Proyecto Nuevo Horizonte: una propuesta de transformación del barrio La Timba”(Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2002.
- Ministerio del Trabajo y Promoción del Empleo. Dirección de Formación Profesional y de Recursos Humanos: *Guía de Estrategias de Sensibilización y Comunicación para la Formulación del Plan Regional de la Formación Profesional*, Lima, 2007, <http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/publicaciones_dnpefp/guia_estrategia_sensibilizacion_comunicacion.pdf> [17/1/14].
- Mtimde, L., M. H. Bonin, N. Maphiri y K. Nyamaku: *What is community radio? A resource guide*, Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC), África and PanosSouthernÁfrica, 1992, <http://www.amarc.org/documents/manuals/What_is_CR_english.pdf> [17/1/14].
- Organización de Pioneros José Martí, *Enciclopedia cubana en la red*. <http://www.ecured.cu/index.php/Organizaci%C3%B3n_de_Pioneros_Jos%C3%A9_Mart%C3%AD> [17/1/14].

- Organización Panamericana de la Salud: *Libro de lecturas: Manual de Comunicación para Programas de Prevención del uso de Drogas*, Serie n°. 12, (HPP/ HPL/ 95.8), 1995.
- Organización Panamericana de la Salud: *Manual de monitoreo y evaluación*, Serie OPS/FNUAP n°. 3, 2001, <http://bvs.minsa.gob.pe/local/minsa/1340_OPS733.pdf> [28/2/14].
- Padura, L.: *La memoria y el olvido*, Editorial Caminos, La Habana, 2011.
- Pichon-Riviere, E.: *El proceso grupal: del psicoanálisis a la psicología social*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- Pojman, A.: “Cómo hacer una estrategia de comunicación”, transcripción de la presentación en el taller de fortalecimiento institucional Capacity Building & Community Development at UNAIS on Jun 13, 2010, <<http://www.slideshare.net/yapame/como-hacer-una-estrategia-de-comunicacin>> [7/1/14].
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo: *Comunicación para el desarrollo: fortaleciendo la eficacia de las Naciones Unidas*, Centro de Gobernabilidad, Oslo, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/communication_form_development_oslo_c4d_pda_es.pdf> [17/1/14].
- Rodríguez, G., J. Gil, E. García: *Metodología de la investigación cualitativa*, Ediciones Aljibe, Málaga, 2002.
- Sánchez, A.: *Psicología comunitaria: bases conceptuales y operativas*, EUB, Barcelona, 1991.
- _____: *Psicología comunitaria: bases conceptuales y métodos de intervención*, EUB, Barcelona, 1996.
- Scott, E.: “Correlaciones de la satisfacción de vida infantil”, en *Behavioural assessment in schools*, 1990, <<http://www.fun-humanismo-ciencia.es/felicidad/niños2.htm>> pp. 384-454/> [12/1/2012].
- Tembrás, R.: “Cambiar y crecer desde La Timba”, *Trabajadores*, 30 junio de 2008, p. 12.
- Tovar, M. A.: “Psicología social comunitaria: una alternativa teórico metodológica para su abordaje desde la subjetividad”, tesis de doctorado en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 1994.
- Trilla, J. y A. Novella: “Educación y participación social de la infancia”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 26: 137-164, 2001, <<http://www.rieoei.org/rie26a07.PDF>> [30/1/12].
- Urzúa, A., y otros: “Autorreporte de la Calidad de Vida en niños y adolescentes escolarizados”, *Revista Chilena de Pediatría*, 80(3): 238-244, 2009.
- Valores que aprendemos con el deporte*, 2004, <<http://www.enredate.org>> [30/1/07].
- Verdugo, M. A. y E. N. Sabeh: “Evaluación de la percepción de calidad de vida en la infancia”, *Psicothema*, 14(1): 86-91, 2002.
- Zas, B.: “Prevención en instituciones de salud: una tarea necesaria y poco recordada”, en *Segundo Encuentro Latinoamericano de Psicología Ambiental. Sustentabilidad, Comportamiento Ambiental y Calidad de Vida*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F., 2002, pp. 255-277.
- _____: “La supervisión clínica: una necesidad de desarrollo de los psicólogos de la salud en Cuba”, *Alternativas en Psicología*, 10(9): 30-40, 2004.
- _____: “La supervisión psicológica: gestionando la calidad de las relaciones profesionales de ayuda psicológica”, *Integración Académica en Psicología*, 1(1): 72-81, 2013, <<http://www.integracion-academica.org/8-volumen-1-numero-1-2013/3-integracion-academica-en-psicologia-volumen-1-numero-1-2013>> [27/1/14].
- Zas, B. y V. López: “Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas” (Informe parcial de investigación) Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2007.
- Zas, B., V. López y C. García: “Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica de deportes colectivos con niños y niñas” (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2008.
- _____: “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 y M. Calviño (comp.), *Psicología y acción comunitaria. Sinergias de cambio en América Latina*, Editorial Caminos, La Habana, 2010, pp. 223-251.
- _____: “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*, CIPS-UNICEF, 2010, pp. 37-48.

- _____: “Prácticas de transformación psicosocial en el contexto comunitario: una experiencia en un barrio capitalino cubano”, en C. Castilla, C. L. Rodríguez y Y. Cruz (comps.): *Cuadernos del CIPS 2009. Experiencias de investigación social en Cuba*, Publicaciones Acuario, La Habana, 2012, pp. 128-148.
- Zas, B., V. López, C. García y Z. Ortega: “Programa de Transformación Psicosocial Centrado en la Práctica Deportiva Grupal: una experiencia destinada a la niñez”, en M. I. Domínguez (ed.), J. Fernández, D. Delgado, C. García, C. Castilla, V. López, F. García (coords.), *Cuadernos del CIPS 2011. Experiencias de investigación social en Cuba*, Publicaciones Acuario, La Habana, 2014, pp.149-178.
- Zas, B., V. López, C. García, Z. Ortega y D. Hernández: “Programa de transformación psicosocial centrado en la práctica deportiva grupal” (Informe de investigación), Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2012.
- Zas, B., López, V., Ortega, Z., Hernández, y otros: *Manual de prácticas deportivas grupales*, Editorial Caminos, La Habana, 2014.

ANEXOS

Anexo 1



LEYENDA

-  Delimitación de las circunscripciones en las que se trabajó en la comunidad La Timba
-  Escuela Primaria "Luis Gustavo Pozo"
-  Local de la comunidad
-  Aduana General de la República

Figura 11. Mapa de la comunidad de La Timba.

Anexo 2

Relatoría de 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

Fecha de realización: 2 de septiembre de 2010

Duración: 1:30 h.

Participantes: 6 entrenadores y 3 miembros del Grupo de Investigación.

Coordinación: Jefa del Grupo de investigación del proyecto.

Orden del día de la reunión:

Presentación de los objetivos de la reunión y encuadre general de trabajo.

Evaluación del trabajo realizado en cada una de las circunscripciones durante el período vacacional.

Proyecciones de organización de las prácticas deportivas grupales en la comunidad para el período septiembre-diciembre.

Comentarios realizados durante la reunión	Momento
Se presenta la reunión por parte de la coordinadora, la cual inicia su intervención dando a conocer el orden del día para su aprobación. Explica que la reunión forma parte del plan de actividades que estaba previsto y que su objetivo es evaluar, por parte de los dos grupos presentes, la calidad del trabajo realizado, con vistas a trazar acciones futuras para la organización de las prácticas deportivas grupales, así como preparar la reunión que se tendrá con el Grupo Gestor Comunitario y el Grupo de Promotores. Se plantea que la actividad tendrá 1:30 minutos de duración aproximada, y presenta al relator. El resto de los miembros estarán como participantes. Una vez recordadas las normas de trabajo grupal –respeto entre los participantes cuando se pide la palabra, disciplina, respeto al criterio de los demás– se da la palabra para que los participantes expresen sus criterios de manera libre.	Inicio
<i>Entrenadora 1:</i> Para mí lo más interesante que sucedió fue la alta motivación de las promotoras, las actividades se coordinaron mucho mejor [...]. Hubo una excelente participación de niños/as y sus familiares. Se observó que existe confianza en los promotores y promotoras, pues los padres dejaban a los niños y las niñas con ellos, y luego los iban a recoger. Me siento satisfecha al igual que los promotores con este suceso... Valoro que fue bueno para mí este período pues tuve un mayor acercamiento a la comunidad, pude conocer mejor a las personas. <i>Entrenador 2:</i> ...con respecto a la promotora que yo estoy formando hay que darle seguimiento para saber si se cuenta con ella, pues estuvo en el período de capacitación, pero no fue constante en la realización de las actividades en este período. Hay que ver también la posibilidad de ir incorporando otros promotores. <i>Entrenadora 3:</i> Este período ha sido una gran experiencia: he aprendido a observar mejor; y, además, ser facilitadora en talleres. También participé 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 todas. No se evidenciaron las relaciones tirantes que se vivenciaron el año pasado entre la circunscripción 42 y 83.	Desarrollo

Comentarios realizados durante la reunión	Momento
Fue muy positiva la forma en que se repartieron los implementos entre los promotores [...], se pedían prestados entre ellos los implementos para realizar las actividades. Cuando se planifiquen las actividades se deben integrar a todos los participantes desde los diferentes roles, darle más protagonismo a los padres... La promotora [...] debe fortalecer la parte educativa; aunque la misma ha mejorado. Entrenadora 4: Debemos seguir trabajando en el tema de la divulgación de las actividades, pues la participación de los niños y las niñas depende de la efectividad de la misma... Se propone para la capacitación de los promotores y las promotoras un programa de formación individual, construido con cada entrenador y entrenadora que atienda a los promotores, respetando así las diferencias en desarrollo. Investigador 1: Coincido con las observaciones y criterios emitidos por los entrenadores. Yo pienso que se ha dado un salto de calidad en este período de trabajo, pero aún falta mucho por hacer, la propuesta realizada por la entrenadora 4 sobre individualizar la formación de cada promotor me parece esencial, y pienso que debemos llevar esa idea a la reunión que tendremos con los grupos de la comunidad y los promotores, para comenzar a trabajar de conjunto en esa dirección.	Desarrollo
La coordinadora de la reunión realiza un cierre de los planteamientos que se han realizado y resume que algunos de los logros que debieran destacarse en este período vacacional pudieran ser: - La incorporación del trabajador social a las actividades del proyecto. - Engranaje con los organismos de la comunidad. - Los talleres de capacitación impartida a entrenadores. - La búsqueda de financiamiento en la propia comunidad para realizar autogestiones. - La necesidad de individualizar y particularizar el proceso de formación de cada uno de los promotores. Se acuerda por los participantes efectuar una evaluación con todos los grupos que participaron en la experiencia, en la próxima reunión del Grupo Gestor Comunitario, así como intercambiar con ellos todos los criterios que se manifestaron en esta reunión previa. Para ello serán resumidos por parte del Grupo de Investigación, antes del próximo encuentro, las principales fortalezas y debilidades observadas por estos grupos que realizaron la evaluación inicial, para luego integrarlas a la percepción que tengan el resto de los grupos.	Cierre

Anexo 3

Cronograma de talleres de capacitación

Fase I:

- Etapa introductoria: se desarrollaron talleres de información sobre el diagnóstico realizado por el equipo de trabajo y crearon herramientas de trabajo. Se inicia el proceso de cohesión grupal y motivación hacia la tarea, sentando las bases para el logro de los objetivos de la capacitación.
- Etapa de estudio sobre hábitos nocivos y sus afectaciones para la calidad de vida: fue el primer tema emergente. Se inicia la conformación de la preparación metodológica de las prácticas deportivas grupales con este tema como contenido central.
- Etapa de estudio de características psicopedagógicas-deportivas de los niños/as con los que se trabajó: fue otro de los primeros temas emergentes de capacitación. Los conocimientos adquiridos sirvieron para incorporar, a la metodología de los entrenamientos deportivos, acorde a los grupos de edades y a las potencialidades de los menores. Se comienzan a trabajar las diferencias individuales.
- Etapa de estudio de las técnicas de juego específicas que promueven la formación de valores grupales y sociales: a partir de los cursos intensivos se realiza el aprendizaje e inicia la aplicación de nuevas técnicas que permiten satisfacer el principio de unidad entre los contenidos psicosociales a trabajar y el deporte. El resultado de este trabajo se refleja en el *Manual del entrenador* y el *Manual de técnicas de juego I y II*.
- Etapa de estudio sobre el empleo del tiempo libre en escolares primarios: diseño de las actividades comunitarias, aplicando las técnicas y conocimientos adquiridos hasta el momento, realización sistemática de este tipo de actividades con una preparación consciente y orientada a los objetivos generales del proyecto.
- Etapa de estudio de comportamientos morales y sociales: como resultado final de esta etapa, se elaboran las “Orientaciones metodológicas para la formación de comportamientos morales y sociales mediante la práctica de deportes colectivos”, que facilitaron una atención sistemática y organizada de este tema.

Cada una de estas etapas se integró de uno o más talleres u otras actividades importantes.

- Taller metodológico 1: Etapa introductoria. El diagnóstico como inicio de la intervención educativa. Tratamiento a los problemáticas psicosociales.
- Taller metodológico 2: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Los hábitos nocivos I”.
- Taller teórico 3: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Los hábitos nocivos II”.
- Taller metodológico práctico 4: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Los hábitos nocivos III”.
- Taller teórico-metodológico 5: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Características psicopedagógicas-deportivas de los niños y niñas con los que trabajamos I.”
- Taller práctico 6: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Características psicopedagógicas-deportivas de los niños y niñas con los que trabajamos II.”
- Taller teórico 7: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Identificación y tratamiento de diferencias individuales.”
- Curso intensivo para entrenadores deportivos I.
- Taller teórico-metodológico 8: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Tiempo libre en los escolares primarios I.”
- Taller práctico 9: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Tiempo libre en los escolares primarios II.”

- Taller metodológico 10: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Tiempo libre en los escolares primarios III.”
- Taller metodológico 11: Evaluación parcial
- Taller teórico- metodológico 12: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Los comportamientos morales y sociales I.”
- Taller teórico-metodológico 13: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Los comportamientos morales y sociales II.”
- Taller metodológico 14: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Los comportamientos morales y sociales III.”
- Taller metodológico 15: Etapa de desarrollo de los temas seleccionados. “Los comportamientos morales y sociales IV.”
- Curso intensivo para entrenadores deportivos II.
- Taller práctico 16: Expoclase.

Sobre la metodología empleada para la realización de las prácticas deportivas grupales, en los diferentes ámbitos en los que se implementó el Proyecto, se desarrolla y profundiza ampliamente en el *Manual de Prácticas Deportivas Grupales*.

Anexo 4

Ejemplo de diseño de un Taller de Formación

Taller sobre psicología de las edades

Fecha: __/__/__

Lugar: _____

Hora: De _____ a _____

Materiales: Documentos impresos con texto sobre la infancia, adolescencia y juventud para el trabajo en subgrupos; papelógrafos y plumones.

Objetivo general:

Compartir algunas nociones básicas acerca de las etapas preescolar, escolar, adolescencia y juventud del desarrollo humano.

Objetivos específicos:

- Identificar conocimientos/saberes que poseen los miembros del grupo acerca de cada uno de estos periodos etarios.
- Intercambiar algunas nociones básicas sobre estas edades y sus características fundamentales.
- Compartir la utilidad e importancia de estas nociones para el trabajo como promotores.

Momentos del Taller

1. Presentación del taller, sus objetivos y momentos.
2. Caldeamiento.
3. Lo que traemos/aportamos.
4. Lo que construimos y nos llevamos.
5. Cierre.

Descripción de cada uno de los momentos del Taller

1. Presentación del taller y sus objetivos

En este primer momento se da la bienvenida a los participantes, se agradece su asistencia y participación y se presentan los objetivos y momentos del taller. La coordinación pregunta si los participantes están de acuerdo con lo antes mencionado y si desean agregar algo. Encuadre del taller. Duración: 5 min.

2. Caldeamiento

Se le pide a los participantes que se levanten de sus sillas y se muevan por el espacio. Al mismo tiempo se les comenta que gracias a los nuevos descubrimientos científicos se ha desarrollado un nuevo artefacto: una máquina del tiempo personal, es decir, una máquina que nos permite viajar al pasado y al futuro de nuestra vida, desde los inicios/primeros días, desde que fuimos concebidos en el vientre de nuestras madres hasta que somos unos abuelitos.

Este grupo de voluntarios se ofreció para realizar un primer viaje hacia el pasado y el futuro de sus vidas. Por eso estamos todos aquí. A medida que pasemos por las diferentes edades debemos asumir una posición, actitud, comportamiento característico de la misma, puede ser una expresión, un sonido, etc.

Se enciende la máquina y comienza el viaje hacia el pasado: ahora somos un bebé, apenas de unos meses de nacidos y tenemos hambre; luego crecemos y ya podemos caminar y agarrar objetos con las

manos; ahora ya jugamos con otros niños de nuestra edad en el círculo; de pronto, estamos en la escuela primaria; luego, ya tenemos 14 años, 15 y hasta podemos votar; ahora ya somos 10 años mayores, luego entramos en la periodo de los ta´ : 30, 40, 50; pero, si ya somos abuelos!! Ahora cerramos los ojos fuertemente! Abrimos los ojos y resulta que estamos de vuelta!! Fin del viaje. Duración: 5 min

Luego nos volvemos a sentar en círculos y comentamos acerca de las vivencias al hacer el ejercicio: qué sentimos, qué recordamos... etc. Duración: 10 min

3. Lo que traemos/aportamos

Nos dividimos en 4 subgrupos de 2 o 3 personas en dependencia de la cantidad de asistentes al taller.

Luego a cada subgrupo se le encomienda trabajar con un periodo del desarrollo: niñez, adolescencia y juventud. Se reparte 1 hoja a cada uno y se les orienta hacer una caracterización general; a partir de lo que ellos conocen, de su experiencia con sus hijos, padres, vecinos, abuelos y la vivencia personal; de la edad asignada (cómo ellos describirían la etapa de la niñez o la vejez, qué aspectos tendrían en cuenta, qué elementos tomarían en cuenta como una característica de esa etapa) y lo escriban en el papel que se les entregó. Duración: 10 min

Posteriormente, se orienta que paren de escribir, que hagan una bolita con el papel con el cual estaban trabajando y que la lancen al subgrupo que les queda a la derecha. Entonces, cada subgrupo recibe una bolita de papel con las características fundamentales de la edad que le tocó al otro equipo. Ahora se le orienta a todos los subgrupos que deben leer la caracterización que les lanzó el otro equipo y valorar lo que ellos escribieron: si coinciden, si no coinciden y agregar nuevas características si lo estiman necesario. Cada equipo pasará una línea debajo de las características que ya están escritas y plasmará sus valoraciones. Duración: 10 min.

Así se sigue haciendo hasta que cada uno haya pasado por las edades que se orientaron al inicio y cada subgrupo vuelva a tener el papel con la caracterización que hizo al principio.

Por último, se escribe en papelógrafo las caracterizaciones hechas por los diferentes subgrupos y se intercambian opiniones, comentarios, etc. en plenaria. Duración: 15 min.

4. Lo que construimos y nos llevamos

En este momento se conforman nuevamente 4 subgrupos de 2 o más personas en función de la asistencia.

A cada uno de los subgrupos se les reparten tres materiales con una caracterización general de: edad preescolar y escolar, adolescencia y juventud. Cada subgrupo, sin embargo trabajará con un solo material y un periodo etario específico, coincidente con el trabajado en el momento anterior. Este material debe ser leído y estudiado por cada uno de los subgrupos, se les orienta: resumir e identificar los elementos fundamentales que caractericen esa etapa y preparar una presentación donde expongan ese resumen y caracterización básica al resto de sus compañeros. Duración: 30 min.

Posteriormente, se les orienta que piensen en cada una de esas características fundamentales que ellos extrajeron y la utilidad que tendría para su rol de formadores, es decir para qué les sirve conocer esas características desde su rol de formadores.

Luego en plenaria cada uno de los subgrupos realiza su presentación de las características fundamentales extraídas de los documentos estudiados con su respectiva utilidad y el resto de los participantes puede hacer preguntas sobre algo que no se entienda, puede poner ejemplos, vivencias, etc. 30 min

Aquí se pretende que los participantes compartan un poco lo que hayan aprendido, experiencias, proyecciones y visiones de cómo eso pudiera serles útil, lo que les haya llamado la atención, cualquier cosa.

5. Cierre

Una ronda de comentarios acerca de qué les pareció el taller: qué fue de utilidad, qué dificultades tuvieron, si se sienten satisfechos, qué les pareció la coordinación, etc. Despedida. Duración: 5-10 min.

Anexo 5

Ejemplo de relatoría de un Taller de Formación

Relatoría de... (aquí se debe poner el nombre del taller o actividad)

Nombre del encargado de las grabaciones y registros fotográficos:

Nombre del observador:

Nombre el relator:

Nombre de los coordinadores:

Nombre de los participantes:

Fecha: __/__/__

Lugar: _____

Hora: De _____ a _____

Relatoría de la actividad en el terreno:

Participante 1 y Participante 2 preparan el terreno para el resto de las actividades de la sesión, mientras el Participante 3 comienza con el caldeamiento.

El Participante 3 comienza a modelar la coordinación de un juego. Propone que se escojan los implementos que desee y que hagan con ellos la actividad deportiva que gusten. Al sonido del silbato estos deben correr y volver a colocar los implementos en el lugar inicial.

Este organiza tres subgrupos por colores (naranjas, amarillas, azules) luego de orientar determinadas consignas: unirse por el color de los zapatos, curso escolar, escuela, etc. Para escoger las cintas, las cuales están situadas lejos de los participantes, estos deben acudir a ellas corriendo, por lo que se da un momento de desorganización violenta y algunos, sin percatarse, toman más de una cinta. Como están exactas según el número de jugadores, algunos se quedan sin ella. A lo cual, inmediatamente, el que las tiene doble, le entrega una a su compañero, sin hacerle ningún llamado de atención previo.

Participante 3 pregunta quién tiene dudas al orientar el juego; de igual forma, si les gusta o no, la pelota que escogió; les propone cambiarla si desean, pero los niños aceptan su propuesta. Hace demostraciones. Se apoya en Participante 4. Aclara las reglas: no se pueden empujar, es una de ellas.

Participante 5 se incorpora a la sesión 15 minutos más tarde, lo cual impide que efectúe su presentación prevista, la cual era la primera acción de la tarde.

Un niño recibe un golpe en la cabeza, sin querer, y el participante 3 no se da cuenta; mientras otro de los que se encuentra observando, le manifiesta: ¡Deja la bobería y sigue!...

Participante 2 comienza su parte con una canción, la cual deben seguir los jugadores. Luego separa al grupo en dos equipos y les orienta el primer juego fuerte de la tarde. Estos deben tirar el dado y, según el número que les salga, correr a un lugar específico del campo donde se encuentra una señalización con dicho número. Regresan y al llegar a la base le corresponde el turno al siguiente jugador. La consigna básica es: gana el equipo que termine primero y se encuentre más organizado.

Se apoya de Participante 1 para explicar la actividad, mientras ella va explicando en voz alta. Pregunta a los niños si entienden, aunque sustituye reiteradas veces la palabra “aro” por “dado”. Estos aseveran que entendieron.

El segundo juego consiste en correr a un dado (por equipo) que se encuentra en un extremo del campo, lanzarlo, y sumar el número que salga hasta que grupalmente consigan llegar a 50.

El resto de los participantes colaboran entre sí y apoyan al que modela la coordinación. Participante 1 se encarga de alertar al jugador que no atiende el proceso. Los promotores se dividen por equipos para llevar la cuenta y comprobar si estos son honestos, así como el control de la arrancada de los mismos, los tiempos, y la dinámica en general.

Relatoría de la actividad en el aula:

El coordinador del taller lee 10 reglas que pueden entrar en la observación del Código de Comportamiento y de ellas, se escogen 5 que tendrán en cuenta en el transcurso de la sesión. El coordinador del taller comienza comentando acerca de un código de comportamiento o de conducta que deben construir los participantes y plasmarlo en un papelógrafo para que pueda ser leído por los niños al próximo día. Participante 1 escribe en el papelógrafo, de manera legible, los comportamientos.

Luego el coordinador coloca un nuevo papelógrafo donde crea una tabla que expresa las fases, nombres de las personas que van a trabajar en cada una de las fases y el comportamiento social que se pretende trabajar. Cada uno se coloca sobre una fase y escribe lo que va a trabajar. En este momento se evidencian dificultades, por parte de los participantes, a la hora de ver el objetivo social de la práctica deportiva que van a emplear, algunos intentan que les digan alegando agotamiento intelectual.

Por último, se pasa al momento de valoración y evaluación de lo realizado durante la sesión de trabajo en el área deportiva. El coordinador plantea las reglas de este ejercicio: se debe empezar por algo positivo, no se debe decir “yo lo hubiera hecho mejor de tal o más cual forma” pues se trata de valorar.

El coordinador propicia la crítica entre los participantes para evaluarse en este segundo día de taller, y la mayoría opta por declarar que todos son buenos, excelentes, que todo está bien; nada a mejorar. Participante 9 llama la atención de esto y plantea: no puede ser real que seamos 100 % perfectos; siempre existe algo que se puede mejorar y es digno de ser aconsejado. El coordinador aclara que el término “criticar” no debe ser visto como algo malo, sino como algo constructivo y útil.

Los participantes hablan en tercera persona, no en segunda, no realizan contacto visual para criticar a su compañero, aun cuando el coordinador lo solicita. A Participante 2 le corresponde criticar a Participante 5 y le sugiere que pudo tener más soltura, ser más dispuesta y voluntariosa. Le dice que debería aumentar o buscar la manera de motivar más a los participantes y que debería ser más atrevida, luego refiere que quizás ella está un poco impresionada.

El coordinador le pide a Participante 6 que valore a Participante 1. Esta plantea que le gustó lo que hizo y de la manera en que lo hizo y que no tiene ninguna crítica. El coordinador le orienta a Participante 1 que valore a Participante 2 y este elogia la capacidad de organización de los grupos que este posee.

Participante 5 debe valorar a Participante 3. Esta expresa que trabajó bien, muy dinámica y participativa, pero que podría ser un poco más tranquila y organizada. A Participante 3 se le orienta que valore a Participante 6 acerca de la cual plantea que lo hizo bien pero que tuvo que repetir la parte final porque el comportamiento social no se había cumplido.

El coordinador dice que se sintió mejor en esta sesión de trabajo, más cómodo, que el trabajo fue mejor y que se sintió con más seguridad en sí mismo para con ellos...

Anexo 6

Relatoría del taller de supervisión comunitaria

Fecha: 28 de enero de 2011

Participantes: miembros de cuatro equipos de proyectos comunitarios, supervisor y coordinadora.

Coordinador: Experto George D. Vera

Preparación

Días antes de realizar el taller, se le solicitó a cada participante que llevaran la siguiente tarea al mismo:

Elaborar un ensayo (reflexionar) sobre experiencias personales en el trabajo comunitario mediante proyectos. En este se deberá:

- Describir cuál es su visión de los proyectos; cuáles son, a su entender, las finalidades (a corto, mediano y largo plazo) de los proyectos que ejecuta en la actualidad (su opinión o sentir al respecto, no la versión “oficial” o “institucional” de los proyectos).
- Hacer comentarios de experiencias exitosas y de otras menos exitosas en las comunidades (ofrecer su opinión sobre las causas/eventos que influyeron para que dichas experiencias fueran exitosas o no).
- Hacer algunos comentarios sobre cuáles son los retos y dificultades que todo supervisor/promotor de proyecto enfrenta en la cotidianidad. En este sentido, también dar, según su entender, la “visión” u “opinión” que los miembros de la comunidad tienen de ellos.
- Agregar ideas sobre lo que le gustaría ver que ocurriera con los proyectos a corto plazo, y cómo se percibe a sí mismo como persona vinculada al trabajo comunitario.
- Preparar una lista de preguntas referentes a su labor como supervisor/promotor, que le resulten difíciles de responder.

Desarrollo

En base a las respuestas que elaboraron los participantes, se inicia el proceso de reflexión grupal.

Ideas y aportes a la experiencia del taller	Funciones del supervisor
Si no hay pasión que nos obligue a reflexionar no habrá energía para movilizarnos, es insípido... entonces, todas las culpas se las achacaremos a la comunidad: “Ellos no cumplen, no vienen, beben, son así..., son..., etc.”) La gente debe sentirse entendida y atendida. Cuando los proyectos van a las comunidades, muchas veces, estos no se sienten identificados con el mismo, producto de las determinaciones que fueron tomadas de antemano en las esferas superiores, sin contar ni siquiera con ellos. No se puede saturar a la comunidad; ni invadirlas, se deben dialogar las necesidades de ellos.	Instruir Modelar
<i>Cierre:</i> Tarea propuesta para la sesión siguiente: Elaborar la estrategia de presentación de un proyecto, de manera tal que dé respuesta a: ¿Cómo demostrar que el proyecto es adecuado para esta comunidad?	

Fecha: 29 de enero de 2011

Ideas y aportes a la experiencia del taller	Funciones del supervisor
Supervisor: Queramos o no, siempre tocamos a las personas cuando tratamos con ellas... Hay que estar en sintonía con el grupo que se atiende. Primero, formulamos los proyectos y después vamos a la gente; pero, a veces, no se parece lo que se planificó con la gente... Depende de nosotros el cómo formulemos con la comunidad para que ellos no se vean lejos de los proyectos; o sea, para construir la autonomía de las comunidades. Se puede leer el grado máximo o mínimo de la dependencia, sobre todo, la emocional. <i>Ej.:</i> Si Fulano no vino, no se puede hacer. El estar centrado en uno mismo no genera la alianza colaboradora y de trabajo, sino dependencia. Entonces, siempre estaremos amarrados a ellos. Debemos conceptualizar nuestro papel dentro de las comunidades. El interlocutor es la comunidad. No es sólo verter información. Confundimos los límites por ser cariñosos, afables. Todos los actores deben estar presentes en la planificación del proyecto, para poder ser efectivos en la satisfacción de las necesidades de la comunidad. Escuchar, atender, entender y responder: principios básicos del trabajo con el otro; sino se crea un mundo de fantasías con las comunidades. Pensar: ¿Cuál es el impacto en el cambio de mentalidad de esa comunidad? Si no estoy centrado en sus formas, no los estoy ayudando a reflexionar. No es atender las consecuencias (sida, higiene, etc.) sino las causas. Las consecuencias reproducidas se convierten patrones culturales. Hay que distinguir cuáles son las fuerzas que operan en las comunidades. <i>Ej.:</i> cómo trasciende el alcoholismo de generación en generación. No tiene que ver con las clases sociales, ni la educación, sino con fuerzas socioculturales que operan. Damos por sentado cosas porque nos conocemos, y no debe ser así. No usamos ese conocimiento para la transacción y negociación. A continuación, para dar cumplimiento a la tarea solicitada en la sesión anterior, el grupo se subdivide en dos: varios equipos que presentarán su proyecto (a través de un juego de roles) y un grupo de expertos que decidirán si la manera en que es presentado “a la comunidad” es adecuada o no. Transcurren todas las escenas las cuales se analizan en la medida de su presentación. En el debate final, el grupo elabora las siguientes conclusiones: • Se debe analizar la situación de la comunidad y preguntarse: ¿qué se desprende de ella?; ¿qué yo haría para lograr el cambio?	Instruir Modelar

Ideas y aportes a la experiencia del taller	Funciones del supervisor
• Se debe emplear un lenguaje concreto directo, preciso, para que el nivel de preguntas sea menor a la hora de planificar los proyectos con las partes. Hay que elaborar mejor cuando hay incertidumbre. • Cada cual dialoga desde la inteligencia que tiene y piensa desde ahí. • Hasta que no confrontamos con otros nuestros supuestos, no sabremos si es lo más viable. • Es preciso crear ambientes cómodos (un clima participativo, emocional que permita el acercamiento). Disminuir el nivel de amenaza. • Hay que atender el lenguaje no verbal para evadir las defensas a la hora de presentarle el proyecto a las partes. • Los proyectos comunitarios no deben tener soluciones inmediatas, sino hacer avanzar al colectivo, brindar oportunidades, involucrar a las personas, potenciar sus habilidades. • Tenemos que trabajar en el perfil del facilitador que laborará en la comunidad. Tienen que quedar claras las condiciones que estos deben cumplir, aunque tengan mucho deseo de hacer. • Todo proyecto que se va a “vender” debe despertar el interés de la ciudadanía y ser viable. • Es necesario aprender a gestionar para realizar proyectos comunitarios. • No se pueden olvidar cuáles prejuicios y creencias personales estamos incluyendo en cada acción, porque nuestros supuestos y lógica no es necesariamente la de ellos. • Los conceptos medulares que empleamos deben quedar claros; sino trabajaremos sobre lo que parece que es bueno, pero no sabremos si serán buenos para todos. • Hay implicaciones y consecuencias de lo que yo hago. Debemos prever estas situaciones contradictorias, potenciar la experiencia. En proyectos comunitarios hay que lograr un equilibrio entre la pasión y el conocimiento.	Compartir aprendizaje grupal



ISBN 978-959-303-087-8

