

**LA COMUNIDAD
DE APRENDIZAJE**

MAADIBA

Memorias de un viaje

LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

MADIBA

Memorias de un viaje



Autores:

Grupo Aprendizaje para el Cambio

Mario Rodríguez-Mena García

Carmen Luz López Miari

Roberto Corral Ruso

Kenia Lorenzo Chávez

Wilfredo Pomares Ángel

Carmen María Lago Palacio

Ana María Chao Hernández

Hypatia Regalado Suárez

Colaboración:

Lucía Labaut Peñalver



Centro Félix Varela - Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas
Publicaciones Acuario, La Habana, 2015



Cuidado de la edición: Lisel Bidart Cisneros
Diseño de cubierta: Raúl Martínez Hernández
Composición y realización: Carlos F. Melián López

© Grupo Aprendizaje para el Cambio, CIPS
© Sobre la presente edición:
Publicaciones Acuario, 2015

La edición de este libro ha sido posible gracias al apoyo de la Agencia suiza para el desarrollo y la cooperación (COSUDE).

ISBN: 978-959-7226-23-9

Todos los derechos reservados. Las opiniones expresadas en esta publicación no son necesariamente compartidas por el *Centro Félix Varela* o COSUDE.

Se autoriza el uso y la reproducción de este material con fines no comerciales, siempre y cuando se cite la fuente.

Una publicación conjunta de:

Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS)
Calle B # 352, esq. a 15, El Vedado, Plaza de la Revolución, C.P. 10400,
La Habana, Cuba.
Teléfonos: (53) 7830 1451, 7833 7787
Correo electrónico: cips@cips.cu
Sitio web: <http://www.cips.cu>

Publicaciones Acuario
Centro Félix Varela
Calle 5ª # 720, esq. a 10, El Vedado,
Plaza de la Revolución, C. P. 10400,
La Habana, Cuba.
Teléfono: (53) 7836 7731, Fax: (53) 7833 3328
Correo electrónico: acuario@cfv.org.cu
Sitio web: <http://www.cfv.org.cu>



Contenido

Antes de iniciar el viaje. Breve introducción necesaria.....	13
PRIMERA PARTE. ASEGURAMIENTOS PARA EL VIAJE....	19
Los fundamentos del Programa de Formación	21
Capítulo 1. El propósito del viaje: aprendizaje y participación.....	23
El territorio a explorar: el aprendizaje y su naturaleza social	23
La ruta cardinal en el mapa de esta travesía: la participación.....	27
Capítulo 2: ¿Cómo construir la nave y salir a navegar?:	
diseño del Programa de Formación	33
Bienvenidos a bordo: los miembros de la Comunidad de Aprendizaje.....	34
Estructura de la nave: el diseño del Programa de Formación	35
Experiencias cruciales durante el viaje: las situaciones de aprendizaje.....	37
Los viajeros se pertrechan: la formación por competencias	47
¿Cómo hacer este viaje?: la investigación-acción participativa.....	50
SEGUNDA PARTE. EL VIAJE.....	53
Análisis crítico de la aplicación del Programa de Formación	55
Capítulo 3. El itinerario principal: el tránsito de la Comunidad de	
Práctica a la Comunidad de Aprendizaje	57
El lugar de partida: la comunidad de práctica.....	57
El lugar de llegada: la Comunidad de Aprendizaje.....	60

Para no perderse en el camino: la participación como condición indispensable para aprender en comunidad	63
Pilares del camino: núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje	66
Análisis metodológico del Momento Fundacional	73
Un viaje fundacional: el proceso de constitución y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA	77
Identidad: los miembros de la comunidad de práctica deciden denominarse MADIBA	77
Participación: la contribución al desarrollo de MADIBA	85
Práctica: el proceso social del aprendizaje compartido	90

Capítulo 4. Para ir más lejos: competencias para la coordinación de procesos comunitarios.....

Los viajeros se comunican durante su viaje conjunto: la comunicación interpersonal	101
La educación emocional de quienes coordinan procesos comunitarios participativos	110
El manejo de conflictos y la concertación: la necesidad de ser comunicadores competentes	112
Análisis metodológico del Momento Generativo	115
Dividendos del viaje: la formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.....	122
Navegar por aguas procélosas: avances y desafíos en el camino de la comunicación interpersonal	123
Los viajeros viven las emociones del viaje: el manejo emocional y de situaciones emergentes en la comunicación interpersonal	131
Marcas de eslora: habilidades para la mediación	134
Los viajeros como tripulantes: análisis de la coordinación de sesiones	136

Capítulo 5. Bifurcaciones en el camino: propuestas de extensión de los aprendizajes

Análisis metodológico del Momento Extensivo	141
Las propuestas de aplicación y extensión de los aprendizajes logrados	145
Retroalimentación a la Comunidad de Aprendizaje de los resultados del proceso formativo	147
Evaluación y proyección apreciativa generativa	149

Volviendo sobre nuestros pasos. Una mirada crítica del equipo de facilitación-investigación sobre este viaje.....



La continuidad del viaje. Reflexiones para movilizar	159
Los soportes del viaje. Referencias bibliográficas	161
ANEXOS. OTRAS EVIDENCIAS DEL VIAJE.....	167
Anexo 1. Caracterización de los miembros de la CA MADIBA	169
Anexo 2. Técnicas para la observación y el registro	171
Anexo 2.1. Guía para aplicar durante la observación de las sesiones de trabajo	171
Anexo 2.2. Modelo para preparación de sesiones de trabajo	172
Anexo 2.3. Modelo para registro de sesiones de trabajo	172
Anexo 2.4. Guía para observar Juegos de Roles en la Simulación de Mediación de conflictos (basado en propuestas de Cheryl Picard).	172
Anexo 3. Guías de autoevaluación del desempeño	174
Anexo 3.1. Guía de autoevaluación del desempeño (autorregulación del aprendizaje)	174
Anexo 3.2. Guía de autoevaluación del desempeño (comunicación).....	175
Anexo 3.3. Guía de autoevaluación del desempeño (comunicación y situaciones emergentes)	176
Anexo 3.4. Guía de autoevaluación del desempeño (integrada).....	177
Anexo 3.5. Guía de autoevaluación del desempeño como mediador (Tomado de Cheryl Picard)	179
Anexo 3.6. Guía de autoevaluación del desempeño como coordinador de SA.....	180
Anexo 4. Técnicas participativas.....	182
Anexo 5. Instrumentos para el diagnóstico	199
Anexo 5.1. Inventario de Estilos de Aprendizaje (Hojas de protocolo)	199
Anexo 5.2. Autoinventario de Escucha.....	204
Anexo 5.3. Evaluando cómo te comunicas.....	205
Anexo 5.4. TMMS-24	207
Anexo 5.5. Valoración integrada de competencias para la comunicación	210
Anexo 6. Protocolos para ejercicios de simulación de mediación de conflictos	212
Anexo 7. Procedimiento para la elaboración de los diagramas de redes.....	216
Anexo 8. Programa del Taller de Cierre	217



Anexo 9. Orientaciones para elaborar propuestas de extensión/aplicación de lo aprendido	219
Anexo 10. Guía para el análisis de las propuestas de extensión/aplicación	221
Anexo 11. Entrevista apreciativa-generativa	222
Anexo 12. Fichas de las propuestas de extensión y aplicación de los aprendizajes	223
Sobre los autores	237

Agradecimientos

A los miembros de la Comunidad MADIBA.

*Al Centro Félix Varela, y en especial, a Maritza Moleón
y a María de los Ángeles Vilaboy*

*Al Consejo Científico del CIPS, y en especial,
a Yolanda Tacoronte y a Vivian López*

A las expertas consultadas:

Ana Margarita de la Torre

Alba Helen Hernández

Ania Mirabal

Arelys Virgen Maceo

Blanca Esther Ballester

Daybel Pañellas

Yuliet Cruz

Liana Bidart Cisneros

María Victoria Chirino

Rosa María Mazón

*Deja que la libertad reine. El sol nunca se pone
sobre tan glorioso logro humano.*

NELSON MANDELA

Antes de iniciar el viaje. Breve introducción necesaria

Los autores de este libro hemos querido recrear la extraordinaria experiencia vivida por la Comunidad de Aprendizaje MADIBA, durante los talleres de formación de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos. Para lograr este propósito nos ha parecido conveniente recurrir a la metáfora de un viaje.

La lectura de las memorias de este viaje permitirá, a toda persona interesada, conocer cómo transcurrió el proceso de transición desde una comunidad de práctica –integrada por diferentes personas de diversos municipios del país que se dedican a realizar trabajo comunitario– a la constitución de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA, con la que sus miembros lograron identificarse.

Dicho viaje se inició para los miembros de MADIBA en diciembre del 2013. Para los facilitadores de la experiencia (los autores de este libro), el viaje ya había comenzado seis meses antes.

Pero los antecedentes del viaje datan de mucho antes. Desde comienzos del siglo, el Grupo Aprendizaje para el Cambio (GAC) del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), ha trabajado paralelamente en dos procesos que resultaron claves para la concepción de esta experiencia:

- El diseño y puesta en práctica del Programa de formación de aprendices autorregulados en comunidades de aprendizaje.
- La realización de cursos y talleres para aprender a manejar conflictos y a concertar procesos de gestión colectiva, a través de métodos y herramientas basados en la comunicación interpersonal efectiva.



Ambos confluyen de algún modo en esta nueva propuesta. El Programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos que fundamentamos, presentamos y valoramos en este libro, es el resultado de la articulación de saberes relativos a la comprensión de los procesos de aprendizaje en comunidades de práctica, la concepción de metodologías para potenciarlos, y la utilización de herramientas e instrumentos para conducirlos a través del diálogo, la colaboración y la reflexión permanente de las prácticas de las personas que aprenden.

La mayor parte de los talleres y cursos sobre mediación y concertación, los hemos venido realizando en estrecha colaboración con el Centro Félix Varela (CFV), institución iniciadora en Cuba de la formación de cientos de profesionales y actores comunitarios, en estos métodos alternativos para el manejo de conflictos. Esta cooperación ha permitido al CIPS desarrollar en los últimos años diversos cursos de posgrados para introducir nuevas herramientas de trabajo, como por ejemplo, los diálogos generativos y la indagación apreciativa-generativa, que responden a necesidades de aprendizaje identificadas por los participantes de esas experiencias, interesados en lograr las competencias necesarias para desempeñarse con éxito en las prácticas comunitarias que realizan.



En esta experiencia en particular, la participación del CFV ha sido vital, pues los miembros de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA son parte de su proyecto «Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental» y además pertenecen a la Red Cultura de Paz, que el CFV coordina desde hace cinco años y de la cual nuestro grupo de trabajo es también un miembro muy activo.

La Comunidad de Aprendizaje MADIBA, cuya historia de constitución, desarrollo y perspectivas de continuidad queremos mostrar en estas páginas, es también un homenaje a Nelson Mandela,¹ a quien el pueblo sudafricano denominaba con afecto Madiba, como representante del ideal de persona poseedora de una auténtica cultura de paz, puesta a disposición de los demás.

El libro está dirigido a todos aquellos que justamente aman y trabajan por una cultura de paz; específicamente, se ha escrito para las personas que impulsan procesos de cambios en nuestras comunidades y que necesitan herramientas para perfeccionar la labor que diariamente realizan con tanto esfuerzo y amor. Constituye una invitación a que nos arriesguemos en la búsqueda de propósitos consensuados. Representa un mensaje de paz para estimular las mejores relaciones entre las personas que trabajan, en medio de las dificultades, por el bienestar humano.

¹ Nelson Mandela falleció el 5 de diciembre de 2013. Por esa fecha se constituía la Comunidad de Aprendizaje MADIBA. Este libro se ha escrito al cumplirse un aniversario de su muerte.



De este modo, el libro se convierte en otra oportunidad para el intercambio, sistemático y organizado, de experiencias de trabajo en el ámbito comunitario, dirigidas al logro de la legítima participación de los diferentes actores sociales que conviven en nuestras comunidades. Esto, que a raíz de lo planteado en los Lineamientos del VI Congreso del PCC, constituye un imperativo para la autogestión del poder local, queda aquí concretado en métodos, procedimientos y herramientas de trabajo que, una vez aprendidos, podrán ser recreados por las personas interesadas al aplicarlos en sus diferentes espacios de actuación.

Siguiendo nuestra analogía, este libro constituye el diario de sus viajeros (los miembros de MADIBA y los facilitadores-investigadores de la experiencia). Por tanto, habrá que leerlo como una propuesta de caminos posibles, senderos a descubrir, despojados de pasos estrictos y condiciones preestablecidas; como una oportunidad para compartir puntos de vista, enfoques alternativos, extravíos en la ruta, naufragios y sorpresas.

¿Qué se puede encontrar en este diario de viaje?

- Conceptos y definiciones sobre aprendizaje, participación, competencias, coordinación, comunicación, útiles para la reflexión. Si esta es compartida, mucho mejor.
- Preguntas y posibles respuestas que siguen abiertas a la investigación.
- Relatos de personas reales que muestran la posibilidad, en medio de la incertidumbre, de la coordinación de procesos comunitarios participativos.
- Recomendaciones para la acción, específicamente para la formación de comunidades de aprendizaje y de competencias para la coordinación.
- Diálogos en curso que permitirán generar nuevas alternativas y posibilidades para el cambio y la transformación de nuestras comunidades.



Todo esto deberá ser descubierto por quien lea este diario de viaje. Para este fin hemos estructurado el libro en dos partes y varios capítulos.

La Primera Parte, denominada «Aseguramientos para el viaje», la hemos dedicado a establecer las bases del viaje. En sus dos capítulos explicamos los principales fundamentos teóricos y metodológicos del Programa de Formación. Así, el capítulo 1 lo dedicamos a comprender los conceptos de **aprendizaje y participación** y sus implicaciones metodológicas y prácticas. En el capítulo 2 presentamos la concepción general del Programa de Formación, profundizamos en las **situaciones de aprendizaje** como célula metodológica del Programa que permite implementar el enfoque de **formación por competencias**.

La Segunda Parte la concebimos en tres capítulos que siguen el curso del viaje emprendido por la comunidad MADIBA.

En el capítulo 3 describimos el primer Momento del viaje (Fundacional). Aquí hablamos acerca de qué son las **comunidades de práctica** y las

comunidades de aprendizaje y de cómo, a través de la participación en situaciones de aprendizaje y el desarrollo de los **núcleos de competencias para autorregular el aprendizaje**, guiados por el modelo de investigación-acción participativa, se logra el tránsito desde las primeras a las segundas.

El capítulo 4 lo dedicamos al segundo Momento del viaje (Generativo). Aquí presentamos algunas nociones indispensables sobre la **comunicación interpersonal** para comprender las **competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos** y explicamos la forma peculiar en que empleamos la metodología de trabajo para lograr el desarrollo de tales competencias en los participantes.

En el capítulo 5 mostramos el tercer y último Momento del viaje (Extensivo). Lo dedicamos a valorar la puesta en práctica del Programa de Formación, a través del examen de lo que la experiencia aportó a los miembros de la Comunidad MADIBA. También reflexionamos sobre los aportes de la experiencia a la labor que desempeñamos como facilitadores-investigadores y planteamos las preguntas y los nuevos caminos abiertos durante el viaje.

Por último colocamos una serie de reflexiones que sirven de puente entre lo logrado y lo por lograr, y permiten establecer nuevas pautas para la continuidad del viaje emprendido.

Todo esto lo hemos acompañado de esquemas, gráficos, tablas y anexos que permiten ilustrar las diferentes partes del libro para mejor comprensión de las ideas que queremos compartir.

Este es un libro escrito por un equipo interdisciplinario de investigadores. Aunque nuestras ideas confluyen sobre la base de los fundamentos teóricos y metodológicos, elaborados durante muchas sesiones de trabajo compartido, no es, ni puede ser, un texto uniforme. Es un libro abierto a la pluralidad, muestra de respeto a la identidad y estilos personales de sus autores. Un libro que combina la unidad en el enfoque con la polifonía en sus narraciones.

El proceso de construcción de este libro ha sido largo y complejo. Ha requerido un minucioso trabajo de registro y procesamiento de todas las sesiones desarrolladas antes, durante y posterior a la puesta en práctica del Programa de Formación. El libro también ha sido evaluado por el Consejo Científico del CIPS, los propios miembros de la Comunidad MADIBA y un grupo de expertos de diferentes áreas del conocimiento, cuyas observaciones y recomendaciones han permitido mejorar significativamente el texto que a continuación presentamos.

Por eso, en honor a la verdad, el colectivo de autores es mucho mayor del que aparece en la portada. Los que estuvimos a cargo de escribir las páginas de este libro, representamos a los viajeros de MADIBA, que también escribieron el diario de nuestro viaje colectivo. Ellos a su vez encarnan las voces de sus comunidades, allí donde viven y trabajan. Nuestro reconocimiento a:

- Andrea Marta del Sol Leyva, del TTIB² Alamar Este, Habana del Este.
- Ángel Valdés Martínez, del TTIB Alamar Este, Habana del Este.
- Ania Pupo Vega, de la Universidad de Holguín.
- Barbarita Tapia Morffi, del TTIB Atarés del Pilar, Cerro.
- Briceida Fumero Jiménez, líder comunitaria de la comunidad «El Grani-zo», Cumanayagua, Cienfuegos.
- Gregorio Pulido Gamón, líder comunitario de la comunidad «San Ga-briel», Campo Florido, Habana del Este.
- Imayadsi Moreira Serrano, líder comunitaria de la comunidad «8 de ene-ro», Alamar, Habana del Este.
- Jessica Farrey Castellanos, del proyecto sociocultural comunitario Cuenta Conmigo, Playa.
- Leticia González Álvarez, del Centro Félix Varela (CFV).
- Lilian Gómez Domínguez, del Centro Félix Varela (CFV).
- María Estrella Laguna Pérez, líder comunitaria de la comunidad Peder-nales, Holguín.
- María Teresa Santamaría Arbona, del Instituto Superior de Tecnologías y Ciencias Aplicadas (INTEC).
- Maricela Pascual Acosta, del Consejo Popular Edecio Pérez, Holguín.
- Marta C. Thompson Manning, de la Empresa de Proyectos Agropecua-rios, Cienfuegos.
- Pedro Rafael Pretel Olite, de la Delegación del CITMA en Cienfuegos.
- Rafael Galdo Villa, líder comunitario de la comunidad Yaguanabo, Cuma-nayagua, Cienfuegos.
- Virginia Hardy Casado, de la Universidad de Holguín.
- Vivian Álvarez del Monte, del TTIB Buena Vista, Playa.
- Yibsy Sánchez López, de la Delegación Municipal de la Agricultura, Ha-bana del Este.



Por último, y antes de iniciar el viaje, quisiéramos hacer otra recomenda-ción importante. Lo que aquí contamos no debe extrapolarse de manera auto-mática e irreflexiva a los contextos diversos en los que ustedes laboran. Tomen este diario de viaje como una provocación para indagar, dialogar, reconocerse y discrepar. Solo después podrán decidir qué puede ser realmente de utilidad para la práctica que realizan.

¡Les deseamos un buen viaje!

LOS AUTORES



PRIMERA PARTE ASEGURAMIENTOS PARA EL VIAJE

Una buena cabeza y un buen corazón son una combinación formidable.

NELSON MANDELA

Los fundamentos del Programa de Formación

Todo Programa de formación requiere establecer sus fundamentos de partida, las bases teóricas y metodológicas que lo sustentan. En nuestro caso, hemos adoptado como pilar fundamental el enfoque histórico-social sobre el desarrollo humano, elaborado por Lev Semionovich Vygotski y sus seguidores. Al respecto, sus ideas más importantes refieren el carácter social del aprendizaje y la necesidad de estar en interacción con otros para aprender.

Esta concepción general la hemos articulado con los aportes más recientes de otros teóricos como: Etienne Wenger, que ha desarrollado la Teoría Social del Aprendizaje y lo conceptualiza como un proceso de participación siempre situado en un contexto específico; Paulo Freire, quien ha aportado ideas muy valiosas sobre la pedagogía liberadora, la concientización y el papel del diálogo en el aprendizaje; y Malcolm Knowles y sus colaboradores, quienes han investigado a profundidad las particularidades del aprendizaje adulto desde la ciencia de la Andragogía.

En los capítulos que siguen examinaremos lo que cada una de estas propuestas teóricas tributa a los fundamentos de nuestro Programa de Formación, a través del análisis de sus categorías centrales. Ellas serán la brújula de nuestro viaje.

En esta primera parte del libro nos interesa dejar asentada nuestra concepción teórica sobre dos conceptos medulares del programa: **aprendizaje y participación**, así como su abordaje metodológico. De modo que también ahondaremos en la comprensión de la **Investigación-Acción Participativa** como el método de estudio más adecuado para nuestro propósito de formación

en la acción, a través de la conformación de **situaciones de aprendizaje** que permiten operacionalizar el enfoque de **formación por competencias**. El resto de las categorías serán abordadas en los capítulos correspondientes a la segunda parte del libro.

CATEGORÍAS BÁSICAS DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN

- Aprendizaje
- Participación
- Investigación-acción participativa
- Situaciones de aprendizaje
- Formación por competencias
- Comunidades de práctica
- Comunidades de aprendizaje
- Autorregulación del aprendizaje
- Coordinación de procesos comunitarios
- Comunicación interpersonal
- Mediación
- Concertación



Desde hace más de una década, a través de nuestras investigaciones, hemos venido desarrollando la conceptualización y el tratamiento metodológico de estas categorías. Cualquier lector interesado en profundizar en tales temas puede consultar los trabajos publicados entre los años 2004 y 2013 por Mario Rodríguez-Mena y colaboradores, que aparecen referidos en la bibliografía de este libro.

*Para lograr el éxito lo que importa no es tu lugar de comienzo
sino lo alto que apuntes.*

NELSON MANDELA

Capítulo I. El propósito del viaje: aprendizaje y participación

Comúnmente las personas asumen que el acto de aprender es un proceso individual, resultado de algún tipo de enseñanza, y que como tal, debe tener un principio y un fin; también es muy común pensar que a la hora de aprender algo, es mejor hacerlo separado del resto de las actividades.

Sobre la base de estos presupuestos se han diseñado entonces, disímiles programas de instrucción y se han organizado las aulas como espacios «asépticos», en el sentido de pretender garantizar todas las condiciones para que los estudiantes atiendan al profesor y se centren en sus ejercicios, lejos de «las distracciones del mundo exterior». Igualmente, los exámenes se han concebido para que los estudiantes demuestren su conocimiento descontextualizado, que por demás deben enfrentar de manera individual.

¿Qué pasaría si, como dice Etienne Wenger, cambiásemos esa perspectiva del aprendizaje?

La perspectiva de la Teoría Social del Aprendizaje

El aprendizaje:

- Es parte inevitable de nuestra naturaleza humana, es un sustentador de vida.
- Es un fenómeno esencialmente social que reafirma nuestra condición de seres sociales.
- Tiene como contexto real nuestra propia experiencia de participación, de ser y devenir en el mundo.

El territorio a explorar: el aprendizaje y su naturaleza social

Vivimos en una época de cambios. Algunos teóricos la han denominado indistintamente «sociedad de la información»³, «sociedad del conocimiento»⁴ o «sociedad del aprendizaje».⁵ Ante la necesidad de aprender de manera permanente, para toda la vida, se impone preparar a las personas para que puedan aprender por sí mismas y dirigir su propio aprendizaje. Esto significa que el que aprende debe dominar conscientemente sus recursos para:

- construir objetivos de aprendizaje,
- definir los procedimientos necesarios para aprender,
- emplearlos estratégicamente, y
- evaluar sus efectos, atendiendo al contexto y a sus condiciones personales.

Todo esto exige una formación para el desempeño autorregulado en la situación en que se aprende en interacción con otros.

Siguiendo las ideas de Vygotski, nuestro grupo reconoce al aprendizaje como uno de los principales procesos de humanización. Los aprendizajes aparecen siempre situados en los múltiples contextos de nuestras prácticas sociales y se despliegan en tiempos y formas diversas, como algo que se incorpora a la vida y que conduce a la fundación y el desarrollo de la persona, histórica y socialmente determinada. De hecho, aprender se identifica con la propia condición humana: es un modo de ser y de estar en el mundo.

El aprendizaje conduce al desarrollo de las personas y las comunidades, lo antecede, lo «hala». Pero esto puede ocurrir si los sujetos del aprendizaje (personas y comunidades) poseen las herramientas necesarias para emplearlo en esta importante función potenciadora del desarrollo. Estas herramientas también son aprendidas y se adquieren en la relación con los otros. De este modo, el aprendizaje es el mediador por excelencia en el camino que sigue la ley genética del desarrollo, propuesta por Vygotski. Esta ley explica que todo dominio psicológico (manifestación intrapersonal) se engendró desde fuera, en la relación con otros (manifestación interpersonal).

Según los postulados del enfoque histórico-social, aprender supone: transitar desde el plano interpsicológico al intrapsicológico; hacer propios los significados producidos por la cultura y compartidos socialmente; pasar progresivamente de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación, lo que representa en última instancia el

³ Ver, por ejemplo, el libro de J. Naisbitt, publicado en 1982 *Megatrends: ten news directions transforming our lifes*.

⁴ El libro de P. Drucker, *La sociedad postcapitalista*, publicado en español en 1995, es un buen ejemplo.

⁵ Una referencia lo constituye el libro de J. Pozo *Aprendices y maestros*, del año 1996.

desarrollo cultural, la capacidad para transformar la realidad y transformarse a sí mismo.

Desde esta visión, el aprendizaje se aborda no solo como resultado, sino, y muy especialmente, como proceso. Se destaca el papel mediacional de la interacción del individuo con otras personas en la actividad y no se limita a verlo como un proceso adaptativo. El aprendizaje es un proceso transformador y de crecimiento personal durante el cual el aprendiz despliega sus recursos para alcanzar sus propósitos en la solución de problemas que tienen un significado para él; para ello deberá establecer relaciones significativas entre lo que ya sabe y lo nuevo a aprender, entre la nueva información y su mundo afectivo-motivacional, entre el conocimiento y la vida. Es así como el aprendizaje cobra valor para la persona y aumenta la probabilidad de que sea duradero, generalizador.

También Vygotski nos legó una relevante hipótesis para explicar este extraordinario proceso: la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Con este concepto se significa el valor capital de la interacción social para producir aprendizajes en las personas y comunidades:

- La ZDP se concibe como el momento de interacción donde se producen las mediatizaciones necesarias que conducen al desarrollo psíquico.
- La ZDP está enmarcada siempre en la relación que mediatiza el aprendizaje; no está prefijada, sino que emerge en el instante de la relación que la provoca.
- La ZDP establece los rangos del aprendizaje; es decir, aprendemos aquello para lo cual existen potencialidades ya establecidas en nosotros, no reveladas hasta ese momento, así como cuando se crean nuevas potencialidades que no estaban fijadas anteriormente.



Esta última cualidad se manifiesta claramente en aquellas situaciones de aprendizaje donde inicialmente nos mostramos incapaces de realizar de forma independiente lo que la tarea exige, porque nuestras potencialidades no están listas o no existen; pero al contar con la ayuda de otro u otros (que ya la dominan) logramos paulatinamente realizarla.⁶

Es por ello que los aprendizajes no pueden cristalizarse en un estado, un producto acabado de una vez y para siempre. Como acciones que son, los aprendizajes siguen trayectorias peculiares en cada persona que aprende, dichas trayectorias muchas veces se cruzan, y si son activadas, renovadas y

⁶ Para profundizar en esta concepción de la ZDP se pueden consultar los trabajos de Roberto Corral, «El concepto de zona de desarrollo próximo: una interpretación» y de Mario Rodríguez-Mena, «La naturaleza social del aprendizaje». Ambas están referidas en la bibliografía.

enriquecidas por efecto de la acción adecuada en ZDP, se tornarán, cada vez más, en trayectorias de calidad.



El aprendizaje como transformación

interpsicológico	→	intrapsicológico
dependencia	→	independencia
regulación externa	→	autorregulación

Paulo Freire, nos ofrece también una visión del aprendiz que apunta igualmente hacia este rasgo de perfeccionamiento continuo de los aprendizajes, cuando, desde su concepción liberadora de la educación, caracteriza a las personas como seres inconclusos y a la vez conscientes de la necesidad permanente de la búsqueda del «ser más».

La Teoría Social del Aprendizaje de Etienne Wenger, enfatiza la noción del aprendizaje como participación social. Aprender implica participar de manera activa en las prácticas de las comunidades sociales, así como construir identidades en relación con estas comunidades, pues participar en una práctica no solo da forma a lo que hacemos sino también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. El significado es en última instancia lo que debe producir el aprendizaje: algo que no existe previamente ni en nosotros ni en el mundo, sino que se construye en la relación dinámica de vivir en el mundo con los demás. El significado es al mismo tiempo histórico y dinámico, contextual y único.

TEORÍA SOCIAL DEL APRENDIZAJE (Etienne Wenger)



La ruta cardinal en el mapa de esta travesía: la participación



En ocasiones la palabra «participación» se usa referida a prácticas que nada tienen que ver con la esencia del concepto, y como consecuencia lo desacreditan o tergiversan.

¿Qué es participar? ¿Cómo sabemos que formamos parte activa de este viaje?

La democracia en sus diferentes manifestaciones –las genuinas y las falsas– suele verse muy ligada a la participación. Si se concibe la democracia como «elegir» a través del voto, puede comprenderse la participación en ese mismo sentido y asumirla como la facultad de juzgar y expresar opinión acerca de determinado proceso ya establecido, sin posibilidades reales de transformarlo.⁷

El hecho es que la participación tiene lugar en la relación entre personas y/o grupos. Para participar hay que tener en cuenta esa relación a favor de congeniar intereses,⁸ si no, las acciones que se realicen tienen pocas posibilidades de generar un cambio.

⁷ Ver el Prólogo que escribió J. L. Martín, en 2004, para el libro *Participación Social en Cuba*. Editado por el Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS).

⁸ Sobre la participación como transacción se puede profundizar en el libro de Laurent Thévoz, *Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas*. Publicaciones Acuario. La Habana, 2002.

Participar es influir de manera efectiva sobre procesos de la vida social y en las decisiones que los determinan. Cuando se realizan acciones a través de las cuales no se ejerce influencia alguna, solo genera en las personas una ilusión de desplegar un poder inexistente.

La participación ciudadana

- Es una actividad colectiva y organizada para incidir en el poder.
- Requiere el involucramiento consciente y activo de las personas en procesos socio-políticos.
- Siempre está orientada hacia un proyecto que reconoce las necesidades de quienes forman parte del mismo.
- Tiene en cuenta las características y posibilidades de quienes participan y del contexto en que se desarrollan.
- Implica iniciativa y capacidad de decisión.

De modo general, participar puede manifestarse en varias formas de acción: desde estar presente, informarse, dar opiniones, hasta gestionar o tomar decisiones. La expresión más elevada de la participación implica que las personas y/o grupos intervengan en la formulación de decisiones, en su ejecución y control para modificar con ello el sistema de normas y valores establecidos. A la vez, quienes participan se transforman a sí mismos en ese proceso, produciendo nuevos sentidos colectivos y mayor cohesión social.⁹

Las transformaciones que la participación genera en sus protagonistas pueden verse tanto en las personas como en los grupos (ver cuadros en la página siguiente).

**Participar como un camino, no un punto de llegada:
el proceso de la participación**

Desde el inicio de los años noventa se extendieron en Cuba experiencias comunitarias de desarrollo cultural, promoción de salud y educación no formal para niños y adultos, que a partir de los esfuerzos de las personas participantes, ocuparon espacios de coordinación y gestión que el Estado ya no podía satisfacer eficazmente debido al impacto de la crisis económica que vivía el país.

Es importante decir que esas iniciativas no encerraban antagonismo alguno respecto al proyecto social cubano sino mostraban las capacidades para

⁹ Ver el artículo de M. I Domínguez y Sh. L. Lutjens, «La Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM) y la participación estudiantil en Cuba». Publicado en el año 2004 en la compilación del CIPS: *Participación Social en Cuba*.

la participación ciudadana a nivel de barrio y municipio. A la vez, los órganos locales de gobierno comenzaron a fortalecerse, a apoyar esos proyectos y a promover su multiplicación en diferentes espacios y áreas de acción.¹⁰ Desde entonces, algunas de esas experiencias desaparecieron, otras se han diversificado, mientras otras se han consolidado.

El fortalecimiento de los procesos participativos que ha ocurrido en estas últimas experiencias responde a varias cuestiones. Una de ellas tiene que ver con el nivel de satisfacción de necesidades y aspiraciones que las personas logran alcanzar en ellas.

A nivel individual

- Se produce la toma de conciencia acerca de las contradicciones que existen en su vida cotidiana.
- Se desarrollan competencias para dialogar, reflexionar de conjunto, poner en común información relevante sobre el tema alrededor del cual se participa.
- Puede producirse el mejoramiento económico, de estatus.

A nivel grupal, comunitario, organizacional

- Surgen y se fortalecen grupos de personas que se unen para gestionar soluciones a problemáticas comunes.
- Tiene lugar transformaciones en el clima, la cultura, la identidad.
- Aumenta la información que circula y mejora la comunicación entre sus miembros.
- Se socializa y se comparte el poder.



La participación persigue siempre un propósito, una finalidad; alcanzarla en un determinado momento histórico, en un territorio específico, puede tornarse un proceso muy complejo. Existen límites que es preciso sortear para evitar llegar a una meta que no sea exactamente la que se planteó el grupo. La ganancia es que participar fortalece siempre y crea capacidades para generar soluciones conjuntas.

Respecto a los límites frente a los que hay que generar alternativas, algunos tienen que ver con lo normativo, es decir, con las disposiciones que rigen el funcionamiento de una o varias organizaciones que están involucradas en la transformación que se desea promover. Otros límites están vinculados a los procesos de la subjetividad social, lo que se refiere a si las personas conciben

¹⁰ Ver artículo de Yisel Rivero, «Participación docente: acercamiento desde la investigación». Publicado en 2004 en la compilación *La participación: Diálogo y debate en el contexto cubano*, elaborada por el Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello.



la participación como alternativa para solucionar problemas individuales y colectivos y cuánto la valoran; porque participar lleva un esfuerzo, una voluntad que se moviliza solo si se cree en su efectividad.

También hay límites que tienen que ver con la implementación misma del proceso participativo:¹¹ si se busca el conocimiento máximo de los aspectos que favorecen y los que restringen la acción, si se produce la escucha colectiva de todas las proyecciones posibles para la toma de decisiones, la evaluación de las alternativas y el consenso para actuar en función de implementar las decisiones tomadas de conjunto.¹² En esto son esenciales las competencias para la participación con que cuentan las personas y grupos involucrados, por ejemplo, competencias para dialogar, reflexionar de conjunto, tomar decisiones colectivas.

En síntesis, los avances y retrocesos de las personas y grupos mientras están inmersos en procesos participativos son legítimos. Primero, porque se aprende a participar. Ese aprendizaje toma tiempo y requiere de experiencias constructivas que no siempre están disponibles. También la participación se da con diferentes matices y algunos de ellos suelen subvalorarse, como puede ser el caso de cuando se participa desde la búsqueda de información sobre las realidades que se desea transformar y las vías para lograrlo, o cuando se participa generando alternativas.



Las formas más valoradas de la participación, las que siempre se reconocen como tal, aparecen cuando se participa en la gestión directa con organizaciones que se han identificado como interlocutoras y se logra tener parte en la toma de decisiones. Lo cierto es que en este punto por fin se accede a la cuota de poder que se ha estado disputando desde el comienzo, pero no puede perderse de vista el protagonismo de quienes han participado a lo largo de todo el proceso.

Puertos en el camino: Fases de la participación

Existen varias formas de clasificar los diferentes momentos de un proceso participativo. Una de las más compartidas entre las personas que trabajan este tema en Cuba, define varias fases que no se dan de manera mecánica una tras otra, sino que puede haber ciclos en los que se repitan todas o bien se intercalen en determinado momento.

¹¹ En este ejemplo se analizan límites de la participación en los tres niveles de análisis de la participación que propone Yuliet Cruz Martínez en su tesis de maestría *La participación infantil en la escuela. La Organización de Pioneros José Martí como puerta de entrada*. Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.

¹² Ver artículo de Isabel Candelé, «Una mirada a la participación en el perfeccionamiento empresarial». En la compilación publicada por el CIPS en 2004 *Participación Social en Cuba*.



FASES DE LA PARTICIPACIÓN

MOVILIZACIÓN Y AUTOORGANIZACIÓN

- Es resultado de un proceso de problematización de la realidad a través del diálogo y la reflexión.
- Puede ser espontánea o con asesoramiento.
- Acompañada por la búsqueda de información para definir necesidades.

NEGOCIACIÓN Y ELABORACIÓN DE UN PLAN

- Transcurre por sucesivas tomas de decisiones con los actores involucrados.

EJECUCIÓN Y CONTROL DE LAS ACCIONES Y DE SUS IMPACTOS

- Se materializa a través de acciones previstas en el plan y/o consensuadas ante situaciones emergentes.
- Implica el control de las acciones y de sus impactos.

Avanzar a través de estas diferentes fases habla de la maduración que va alcanzando el proceso de participación. Parece sencillo ir anclando en cada una ellas, como si fueran puertos en la travesía de la participación. No obstante, se precisa una cultura participativa que legitime la movilización y auto-organización como alternativas y de ahí, ir generando las acciones que hagan posibles las fases siguientes.

Estudios realizados en Cuba, que describen elementos de la cultura participativa de algunos espacios institucionales, indicaron que la participación se percibe vinculada a las tareas y transformaciones del proyecto social, como deber social y moral. Para algunos, no pocos, la participación es vista como problema, contratiempo, dificultad, porque requiere vincular personas, construir consenso; por ello puede ser una amenaza para el proceso de toma de decisiones y su implementación. Para otros, la participación es valorada como instrumento, técnica, medio para obtener resultados.¹³

Para propiciar una cultura participativa, la formación es condición y resultado, lo que significa que se necesita una preparación previa para participar y que luego, el aprendizaje continúa y se refuerza mientras se forma parte de procesos participativos.

¹³ Ver trabajo ya referido de Isabel Candelé.



Para promover una cultura participativa a través de la formación, se han establecido varios momentos a tener en cuenta:¹⁴

- sensibilizar sobre la necesidad de formación,
- formar a las personas para la participación,
- poner en común herramientas que sostengan los logros que se van alcanzando,
- compartir experiencias sobre la utilización de esas herramientas en acciones concretas.

Cada uno de estos momentos requiere metodologías específicas que permitan concretar acciones de sensibilización, capacitación, seguimiento, acompañamiento. El reto metodológico mayor para generar una cultura participativa a través de la formación es diseñar e implementar espacios que conecten las experiencias participativas que viven las personas, con los nuevos contenidos que aborda la formación. Se trataría de que la reflexión sobre la experiencia sea un momento central, que se enriquezca con los saberes de quienes participan y con las propuestas que se traen a ese espacio por parte de quienes lo coordinan.



¹⁴ Estadios sistematizados por Patricia Arenas en el texto Arenas, P. (2004). «Mapa para comprender la participación». En: Pérez, A. (comp.) *Participación social en Cuba*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS). La Habana.



La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo.

NELSON MANDELA

Capítulo 2: ¿Cómo construir la nave y salir a navegar?: diseño del Programa de Formación

Todo Programa de formación y aprendizaje requiere establecer previamente sus propósitos y condiciones de aplicación. Ello dependerá del contexto donde será empleado (condiciones socio-históricas concretas del país, región, localidad, institución o grupo donde se aplica) y de las peculiaridades de las personas y grupos que participan en el proceso.

Siguiendo nuestra metáfora, el Programa es la nave, el contexto es el mar y los miembros de la Comunidad de Aprendizaje y los facilitadores de la experiencia somos sus tripulantes. La aplicación del Programa en las circunstancias concretas de aprendizaje, representa el viaje mismo. Un viaje que transcurrió por tres Momentos importantes (ver cuadros en la siguiente página).

Siempre se disfruta la programación de un viaje. Los viajeros se preguntan o tienen muy claro para qué se realiza, qué harán para alcanzar las metas, cómo lo harán y cuál podrá ser el resultado esperado.

Algunas personas realizan la programación detalladamente, imaginan todo lo que puede suceder y preparan cada uno de los detalles, anticipando incluso soluciones a los problemas que se pueden presentar. Otras personas disfrutan la incertidumbre, pues les permite desplegar toda su creatividad.

Cuando el viaje es, como en este caso, un viaje colectivo, productivo y desarrollador, siempre hay espacio para la incertidumbre y la flexibilidad en el accionar, dada la diversidad de las expectativas de los viajeros, sus estilos de aprendizaje, sus desempeños, toda su historia personal y el nivel de satisfacción que experimentan durante el trayecto y al llegar a su destino.

Primer Momento: Fundacional.

Conformación de la Comunidad de Aprendizaje y desarrollo de Competencias para la autorregulación del aprendizaje.
(consta de seis situaciones de aprendizaje: 1 a la 6).

Segundo Momento: Generativo.

Formación de Competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.
(consta de doce situaciones de aprendizaje: 7 a la 18).

Tercer Momento: Extensivo.

Proyección de los aprendizajes hacia las comunidades o espacios sociales donde actúan los miembros de la Comunidad de Aprendizaje.
(consta de tres situaciones de aprendizaje: 19 a la 21).



En este capítulo explicaremos la estructura dinámica del «Programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos», que se fue construyendo en el transcurso de la experiencia formativa, a través de la investigación-acción participativa.

Pero antes es necesario presentar a la tripulación.

Bienvenidos a bordo: los miembros de la Comunidad de Aprendizaje

La invitación para este viaje fue hecha por el Grupo Aprendizaje para el Cambio (GAC) del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS) en coordinación con el Centro Félix Varela (CFV), quienes convocamos a participar en los:

Talleres sobre:

Formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos en Comunidad de Aprendizaje



El Programa de formación estuvo dirigido fundamentalmente a personas que participan en la coordinación de procesos comunitarios en los municipios

Habana del Este, Cumanayagua y Holguín, miembros de la Red Cultura de Paz, vinculados al proyecto «Apoyo a la participación ciudadana activa para la rehabilitación ambiental» del CFV.

La invitación precisó que los talleres se desarrollarían en La Habana, durante seis meses, en la tercera semana de cada mes.

Las personas invitadas también fueron informadas sobre los momentos básicos que cubriría el Programa de formación.

La invitación a este viaje situó algunos requisitos para entrar a la nave: ser parte de procesos comunitarios participativos, voluntariedad y garantía de permanencia durante todo el proceso, así como compromiso de aplicar lo aprendido.

Se aclaró que el proceso formativo transcurriría bajo el enfoque de la investigación-acción participativa en el contexto de una Comunidad de Aprendizaje, lo que requeriría la reflexión permanente sobre la práctica que realizan las personas interesadas y su rol activo como protagonistas de su propio aprendizaje.

Este viaje, según se anunció desde la invitación, sería un proceso de cambios profundos, que necesitaría total implicación de las personas interesadas, su esfuerzo y sistematicidad.

Finalmente diecinueve participantes llegaron a puerto el 11 de diciembre de 2013. Con ellos se conformó la comunidad de práctica, que sería el embrión de la naciente Comunidad de Aprendizaje MADIBA.

De estas personas, trece provenían de los municipios referidos, a los que se sumaron otras seis, que el CFV solicitó incorporar en su condición de colaboradores y personal técnico vinculados al proyecto. La mayoría eran mujeres (quince) y la edad promedio: cincuenta años.¹⁵

El equipo de facilitación lo conformamos los ocho miembros y colaboradores del GAC.

Todos subimos a la nave con carácter de tripulantes, responsables plenos del rumbo que tomaría el viaje que emprendíamos y de sus consecuencias.

Estructura de la nave: el diseño del Programa de Formación

Diseñar la estructura de un Programa de formación constituye una tarea básica de primer orden. Bien saben los marineros que no es muy inteligente echarse a la mar si no se cuenta con una embarcación segura, preparada para enfrentar cualquier imprevisto o mal tiempo. Nuestro Programa, construido en el proceso de la investigación-acción, partió de una armazón primaria, cuya solidez se sostenía en las variadas experiencias previas con que contábamos

¹⁵ En el Anexo 1 se caracteriza con mayor amplitud la composición de los miembros de MADIBA.



para garantizar su efectividad. Solo era necesario precisar los detalles técnicos que permitieran «echarlo a la mar» con seguridad.

Los aspectos técnicos del Programa se refieren a:

- Los objetivos.
- El contenido.
- Los procedimientos.
- La evaluación.

A continuación guiaremos el análisis de la estructura del Programa a través de varias preguntas clave:

¿Para qué emprender este viaje?: los objetivos del Programa de formación

Con la imagen de para qué fue planificada cada etapa del viaje, se presentarán a lo largo del capítulo, los objetivos a cumplir en cada uno de los momentos en que fue dividido el Programa de formación.

Elaborar los objetivos no es otra cosa que anticipar el resultado que se espera obtener con la programación de determinadas acciones. Los objetivos son metas individuales y colectivas de aprendizaje que se elaboran gradualmente. Es por eso, que algunas son más amplias, ambiciosas y generales, mientras otras se establecen como metas parciales, que facilitan el camino gradual del aprendizaje.

La naturaleza dinámica de este Programa de formación, que responde a las demandas ya explicadas, exige que en su presentación se distingan las acciones planificadas previamente por el equipo de investigadores, de las acciones resultantes al ponerlo en práctica y que completan su estructura lógica. De esta forma los objetivos o metas elaboradas son el resultado de construcciones colectivas con los participantes de la experiencia.

La meta más general del programa fue *la formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos*. Esta meta responde a la necesidad de preparar a los aprendices para dar respuestas a las demandas de contextos reales de la sociedad cubana, donde participan como actores diversos, coordinando procesos de transformación.

La formación de competencias para coordinar procesos comunitarios es un proceso muy complejo, que requiere de la preparación de los aprendices en varios campos de los saberes pedagógicos, psicológicos y sociológicos. Dada su complejidad y la demanda de mucho tiempo de práctica para su desarrollo pleno, las situaciones de aprendizaje planificadas se diseñaron con amplias posibilidades para estimular su formación, a un nivel que les permitiera identificar sus propios recursos e incorporar nuevas herramientas para seguir desarrollándolas en su propia práctica.

<i>Momentos del programa</i>	<i>Objetivos generales</i>
Fundacional.	• Crear la Comunidad de Aprendizaje. • Iniciar la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje. • Identificar las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.
Generativo.	• Formar competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. • Continuar desarrollando la Comunidad de Aprendizaje y la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje.
Extensivo.	• Proyectar las formas de aplicación y multiplicación de los aprendizaje logrados. • Apreciar el proceso de conformación y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje.

Experiencias cruciales durante el viaje: las situaciones de aprendizaje

Los aprendizajes siempre se producen en circunstancias concretas y responden a propósitos previamente establecidos. El término psicopedagógico más apropiado para definirlas es el de situaciones de aprendizaje.



La situación de aprendizaje:

- Es la menor unidad de análisis estructural y funcional del proceso de aprendizaje.
- Representa el espacio-tiempo de acción y comunicación durante el acto de aprender.
- Establece una relación dialéctica, entre la persona que aprende, lo aprendido, y las otras personas y herramientas que sirven de mediadoras en el aprendizaje.
- Se enmarca en un sistema de planificación, ejecución y control de tareas generadas con la intención de aprender.

Las situaciones de aprendizaje constituyen la célula metodológica básica de nuestro Programa de formación. Están constituidas por tres dimensiones psicopedagógicas:

DIMENSIONES DE LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE

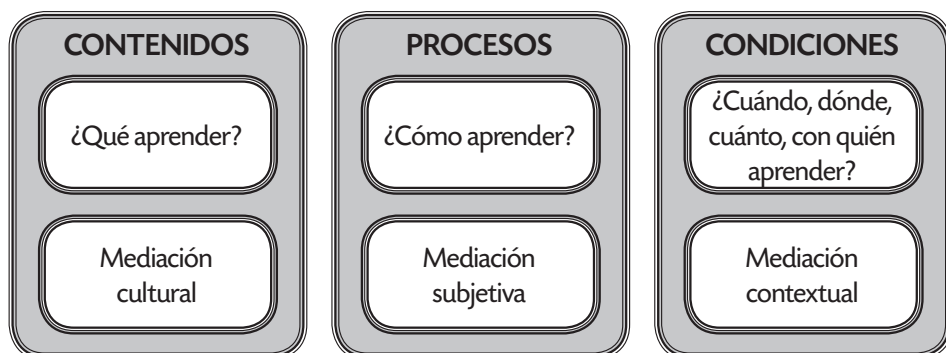


1. Los componentes de la situación de aprendizaje.

Esta dimensión hace referencia a la extensión y estructura de la situación de aprendizaje. Existen tres tipos diferentes de componentes:



Estos componentes son también expresión del carácter mediacional de los aprendizajes. El carácter mediado del aprendizaje significa que no aprendemos de manera directa: el aprendizaje no es algo que se puede transmitir de unos a otros. Todo aprendizaje está mediado por los procesos de interacción social, los sistemas simbólicos elaborados culturalmente, la subjetividad personal y el contexto concreto en el que se está aprendiendo. Simplificando un tanto el asunto:



Los tres componentes de la situación de aprendizaje actúan como sistema, responden a los objetivos o metas de aprendizaje e inevitablemente los cambios que se operen en alguno de ellos repercutirán de inmediato en los restantes.

1. Los logros de los aprendizajes.

Este tipo de relación funcional entre los componentes de las situaciones de aprendizaje, nos introduce en la segunda dimensión de análisis: la de los logros de los aprendizajes. Esta dimensión responde a cuestionamientos medulares referidos a qué es en realidad lo que un aprendiz aprende, qué es lo que logra formar o «construir». En nuestro Programa enfatizaremos en la formación de saberes sobre la práctica y en el acto mismo de intercambiar los diferentes saberes que poseen las personas que están aprendiendo en comunidad, así como la construcción de los nuevos saberes que necesitan para mejorar su práctica.

2. El rol del aprendiz.

A través de esta dimensión de la situación de aprendizaje, el aprendiz es valorado atendiendo a:

- su implicación durante la ejecución de los aprendizajes,
- su nivel de conciencia acerca de su funcionamiento cognitivo y emocional, y
- su apertura al mundo de relaciones donde está inmerso.

La mayor integración lograda hasta este momento de comprensión teórica de lo que es el aprendiz autorregulado, la hemos sintetizado en la categoría «persona-que-aprende». Con ella se significa el carácter molar del sujeto inmerso en procesos de aprendizaje. Es decir, la persona es una integridad, nunca escindida ni descontextualizada, es una persona en relación, un nodo en la red y la red toda. Asumimos la idea de que en realidad es la persona¹⁶ como totalidad la que aprende, no su personalidad, sus procesos cognoscitivos o su cerebro.



«Persona-que-aprende»:

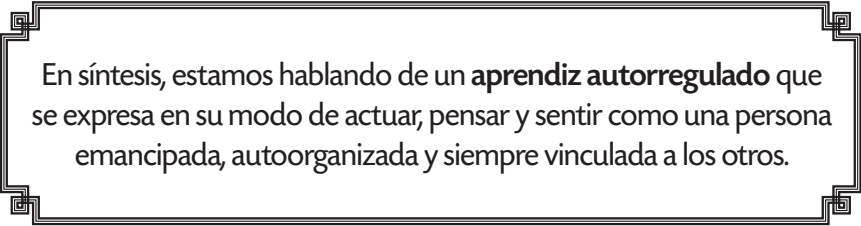
- Está histórica y socialmente conformada.
- Sabe, desde su capacidad para hacerse consciente de lo que es, lo que siente, y lo que puede hacer, encontrar su lugar en un mundo complejo de relaciones.
- Se convierte en un participante activo, crítico, reflexivo y transformador, un verdadero agente de cambio.

¹⁶ El concepto de persona desarrollado por Ovidio D'Angelo en su artículo «Hacia un nuevo concepto de persona social», publicado en 1998 en la Revista Cubana de Psicología, es uno de los referentes básicos para nuestra conceptualización de la «persona-que-aprende».



Desde la visión de la «persona-que-aprende» el conocimiento adquiere un carácter cualitativamente diferente. Pasar de los conocimientos a los saberes significa imprimirle a los primeros un carácter más funcional: los saberes se convierten así en conocimientos contextualizados que suponen, no solo aplicarlos en situaciones concretas, sino tomar en cuenta la intencionalidad de la persona que lo aplica (por qué y para qué se aprende).

De modo que el conocimiento nunca es neutro, y su elaboración lleva a la implicación de la persona completa en el acto de aprendizaje, que incluye: valores, intenciones, evaluación del contexto y de la tarea, entre otros aspectos. El conocimiento no es descubierto, más bien es producido y puede beneficiar a unos y no a otros en las relaciones de poder que siempre están presentes. En consecuencia no es un artículo neutral, es siempre relacional. En este sentido, empoderar a la persona-que-aprende la sitúa en el camino hacia la auténtica emancipación.



En síntesis, estamos hablando de un **aprendiz autorregulado** que se expresa en su modo de actuar, pensar y sentir como una persona emancipada, autoorganizada y siempre vinculada a los otros.



Para diseñar las situaciones de aprendizaje que permitan a la «persona-que-aprende» desarrollar sus competencias, es necesario considerar algunas premisas que guían el aprendizaje adulto.¹⁷ Estas premisas fueron elaboradas a partir de las ideas pedagógicas de Paulo Freire y los aportes de la Andragogía de Malcolm Knowles en sus vínculos con el enfoque histórico-social de Vygotski. Aquí solo las enunciaremos de manera muy sintética, explicando lo que significan y las implicaciones que tienen a la hora de diseñar las situaciones de aprendizaje (ver cuadro en la página siguiente).

Es fácil notar que estas premisas se entrelazan constantemente. El acto de aprender (y de regularlo) es sumamente complejo. Los procesos, recursos, habilidades, capacidades y disposiciones, que la «persona-que-aprende» emplea para aprender, se constituyen en un sistema cuyo engranaje permite que el proceso de aprendizaje fluya, en consonancia con las demandas que cada una de las dimensiones de la situación de aprendizaje concreta crea en el aprendiz y en la comunidad.

¹⁷ Las premisas del aprendizaje adulto aparecen ampliamente tratadas en el libro *Aprender en la Empresa*, de Rodríguez-Mena, García, Corral y Palacio, editado por Prensa Latina en 2004.



<i>Premisas del aprendizaje</i>	<i>¿Qué significan?</i>	<i>¿Cómo tomarlas en cuenta?</i>
1 Necesidad de saber.	Todo adulto necesita conocer previamente por qué debe aprender algo antes de aprenderlo.	Compartir las ideas y experiencias de los aprendices e indagar acerca de lo que necesitan y quieren aprender y practicar.
2 Disposición para aprender.	Los adultos están dispuestos a aprender aquello que han identificado que necesitan saber y creen poder hacer con el propósito de enfrentar con éxito las situaciones de la vida.	Crear situaciones de aprendizaje lo suficientemente cercanas a la realidad que vive la persona para que esta esté dispuesta al aprendizaje genuino.
3 Motivación para aprender.	Sin desconocer que en los adultos también funcionan motivadores externos (reconocimiento social, prestigio, mejores empleos, ascensos, salarios más altos), las influencias internas tales como la autoestima, el desarrollo intelectual y espiritual, la necesidad de autorrealizarse, el placer de aprender, son mucho más potentes que las externas.	Incitar la autorreflexión de tales aspectos y la generación de alternativas en el aprendizaje para el enfrentamiento de obstáculos y la consecución de sus metas.
4 Autoconcepto del aprendiz.	Los adultos tienen un autoconcepto de seres responsables de sus propias acciones y necesitan ser considerados y tratados como personas capaces de dirigirse.	Crear situaciones de aprendizaje que generen, actualicen y desarrollen este autoconcepto del adulto. Atender los procesos autorreferenciales de las personas (autovaloración, autoestima, autocontrol, etc.,) a través de diferentes técnicas y herramientas de autorreflexión.
5 Experiencias del aprendiz.	Solo podemos aprender en relación con lo que ya sabemos. Los adultos llegan a un programa de formación con una experiencia acumulada que puede ser vasta y variada. No tanto la cantidad como la calidad de dichas experiencias hacen que la situación concreta de cada aprendiz sea diferente a la de los otros. No tomarlas en cuenta sería negar a la persona.	Conjugar armónicamente las acciones colectivas con la individualización del aprendizaje. Ofrecer oportunidades para que la persona valide lo nuevo a partir de sus propios principios y experiencias.





<i>Premisas del aprendizaje</i>	<i>¿Qué significan?</i>	<i>¿Cómo tomarlas en cuenta?</i>
6 Orientación del aprendizaje.	El aprendizaje adulto no puede centrarse en temas, tal y como lo conciben las materias escolares. Los adultos se orientan hacia tareas de la vida, hacia la problematización de la realidad y la búsqueda de soluciones a dichos problemas.	Activar los conocimientos, actitudes, destrezas, valores necesarios para enfrentar el contexto de la vida. Si se trata de mejorar la competencia profesional, entonces hay que considerar las necesidades y expectativas de la profesión, del lugar de trabajo y de la sociedad.
7 Actitud reflexiva.	En los adultos, el pensamiento ha logrado un nivel de desarrollo y complejidad que sostiene la posibilidad de reflexionar sobre sus propias experiencias, vivencias, conocimientos, valores, actitudes, y sobre el modo mismo de pensar (metacognición). El aprendizaje genuino requiere una alta dosis de reflexión.	Incentivar el uso sistemático de la autorreflexión y la reflexión compartida en las tareas de aprendizaje.
8 Actitud indagatoria.	La curiosidad, el cuestionamiento, el deseo de comprender, constituyen cualidades netamente humanas, que en el caso de los adultos puede llegar a alcanzar el status de contemplación filosófica o puede haberse reducido a rutinas y patrones de respuesta fijos.	Propiciar un papel activo del aprendiz como generador de preguntas, hipótesis, conjeturas e inferencias que él mismo –o con la ayuda de otros– pueda evaluar. Redimensionar su rol como interlocutor significativo de los otros miembros de la comunidad.



¿Qué hacer y aprender durante el viaje?: el contenido de las situaciones de aprendizaje

La claridad en el proceso de elaboración de las metas hacia la formación de competencias y la certeza de la necesidad de flexibilidad en el programa de viaje, permitió la planificación de las sesiones de trabajo en comunidad. Fueron diseñadas veintiuna situaciones de aprendizaje. La programación se realizó de forma que permitiera su reajuste, según las demandas del proceso y su evaluación en la práctica.

De la misma forma en que se elaboraron los objetivos se procedió para determinar el contenido de las situaciones de aprendizaje. Los miembros de la comunidad aportaron sus ideas sobre qué conocimientos, habilidades y ac-



titudes necesitaban desarrollar para coordinar procesos comunitarios participativos y precisaron la pertinencia de términos o conceptos más o menos apropiados a este fin, según las características de los participantes y la práctica que desarrollan.

A continuación se presentan los temas de cada una de las veintiunas situaciones de aprendizaje del Programa:

1. Presentación y encuadre de la experiencia formativa.
2. Elaboración del propósito de la comunidad, su identidad y metas de aprendizaje.
3. Nociones sobre aprendizaje. Estilos de aprendizaje y trabajo en equipo.
4. Solución de problemas en equipo. Confianza entre los miembros de la comunidad.
5. Caracterización de la Comunidad de Aprendizaje.
6. Identificación de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.
7. Herramientas de la escucha activa.
8. Comunicación no verbal.
9. La asertividad en la comunicación interpersonal.
10. Percepción de las emociones propias en la comunicación.
11. Identificación de las emociones de los otros en el proceso de comunicación.
12. El control de las emociones durante el proceso de comunicación.
13. Nociones sobre conflictos interpersonales. Herramientas de la comunicación.
14. Mediación de conflictos interpersonales.
15. Perspectiva y herramientas del diálogo generativo.
16. El proceso de concertación y sus herramientas.
17. Las dimensiones del proceso de concertación. Atención a los intereses de los actores.
18. La matriz de consulta y la reunión de concertación.
19. Propuestas de extensión y aplicación de los aprendizajes.
20. Retroalimentación a la comunidad de los resultados del proceso de su conformación y desarrollo.
21. Evaluación apreciativa-generativa del desempeño de la Comunidad de Aprendizaje.



¿Cómo proceder durante el viaje?: los procedimientos metodológicos

La concepción metodológica de un programa de formación es la que permite orientarnos sobre el modo peculiar de realización del conjunto de acciones que

lo conforman. Esta es una visión macro-estructural (general), que se sustenta tanto en principios pedagógicos y psicológicos generales, como en importantes fundamentos teóricos y metodológicos de la Sociología, la Andragogía y la Investigación-acción participativa, ya explicados. En el caso de nuestro Programa formativo, las diferentes situaciones de aprendizaje constituyeron sus células metodológicas básicas.

Para cada situación de aprendizaje se siguió la siguiente secuencia de acciones didácticas:



Es necesario aclarar que las funciones metodológicas de estas acciones se mantienen relativamente constantes en la situación de aprendizaje y no se limitan a una parte de ella, aunque se dan predominantemente en ese momento de la actividad. A continuación se explica cada una en detalle.

Las animaciones fueron destinadas a favorecer el intercambio afectivo, la motivación y la elevación de la capacidad de trabajo de los miembros de la comunidad. Se incluyeron siempre al inicio de las sesiones, e igualmente se emplearon en otros momentos en que resultaron necesarias, ya fuera para propiciar el cambio de actividad, o porque se observaban signos visibles de fatiga en los participantes ante una tarea compleja. Es importante señalar que en varias ocasiones, los propios miembros de la comunidad, conocedores de la educación popular, eran los que proponían y ejecutaban las acciones de animación. Esto fue muy apreciado y a la vez estimulado por los facilitadores de la experiencia.

El diagnóstico y la orientación, aunque estuvieron previstas también para el inicio de la situación de aprendizaje, mantuvieron una función permanente

de aseguramiento de las condiciones necesarias para emprender los aprendizajes. Las condiciones previas, que es su nombre didáctico, se deben diagnosticar y reactivar para: identificar tanto los contenidos aprendidos que sirven de base a los nuevos, visualizar los procedimientos y formas de aprendizaje que se necesitan activar, así como percibir las vivencias afectivas que pueden obstaculizar o incentivar a los aprendices y que requieren ser reguladas, tal y como se establece en la premisas del aprendizaje adulto.

Hablamos de un diagnóstico dinámico, aquel que se realiza no para etiquetar a las personas, sino para identificar su ZDP. Es un diagnóstico en la acción, que se construye en la relación entre los participantes y facilitadores, e implica la inmediata intervención para favorecer el cambio.

Estas acciones diagnósticas y orientadoras conscientes, permitieron que los participantes pudieran realizar tareas de evaluación del desempeño propio y el de la Comunidad de Aprendizaje, lo que demuestra asimismo, que la evaluación, aunque planificada para el final de cada actividad, está presente desde el inicio, en función de las metas previstas.

Las acciones de elaboración reflexiva y aplicación también fueron organizadas en este programa para atender la ZDP de los participantes.

Una de las funciones del diagnóstico dinámico es conocer cuál es el desarrollo alcanzado por cada uno de los participantes en relación con las nuevas tareas. Esto permite definir quiénes están en mejores condiciones de resolver por sí solos, o con pequeñas ayudas, las tareas y quiénes necesitan niveles de ayuda superiores. Estas ayudas se pueden recibir de los facilitadores o durante la interacción con sus pares, al participar en actividades que sean desafiantes para todos, donde se descubran las potencialidades individuales y las de la comunidad para trabajar en pos del desarrollo individual y grupal.

Se planificaron acciones de elaboración reflexiva y aplicación que permitieron a los menos expertos acceder a las prácticas, primero de manera periférica hasta llegar a empoderarse y comprometerse cada vez más con la participación y el aprendizaje. Se concibieron cuidadosamente las acciones necesarias para garantizar el desempeño individual de cada miembro, las intervenciones, la intensidad y calidad en la participación, la posición y el rol que cada quien ocupaba en la comunidad, y la construcción de identidades y sentido de pertenencia.

Fue programado el uso de los métodos y procedimientos dirigidos al logro de las metas específicas de cada etapa y la utilización permanente de técnicas participativas con la intención de favorecer el vínculo de lo temático y lo dinámico. Es de señalar, la importancia del equilibrio de este par dialéctico, pues cuando se seleccionan técnicas que solamente están en función de la dinámica grupal, suele ocurrir que las personas se divierten mucho, pero se pierde una parte del sentido, del objetivo para el que fueron convocadas. La función de



estas técnicas es sin duda, movilizar al grupo a realizar aprendizajes cooperativos, siempre relacionados con un tema de interés, y si no se atiende a este último se desaprovecha parte de su valor.

¿Cómo constatar el proceso y los resultados del viaje?: la evaluación del desempeño

La concepción de la evaluación siempre está en correspondencia con la representación que se tiene del proceso de aprendizaje y es por eso que en este viaje, la evaluación no se limita al resultado, ni a la calificación de las conductas y el desempeño: es una evaluación formativa. La evaluación va encaminada a la formación de las competencias, es una guía para la autorregulación del aprendizaje, es un camino a seguir, en el que se tropieza y se aprende de los tropiezos, es la certeza de que vamos rumbo a la meta trazada.

Para facilitar el ejercicio de la autoevaluación, especialmente de la autorregulación, cada miembro de la comunidad dispuso de un portafolio individual donde registrar su historia de aprendizaje.

El portafolio funciona como la «hoja de ruta» del viaje. Constituye una estrategia didáctica¹⁸ que da cuenta de cómo transcurre el proceso de aprendizaje para cada uno de los participantes. Es individual. En él se puede observar casi de forma real cómo el aprendiz organiza su trayectoria de aprendizaje. Sirve para la evaluación continua del proceso a través de la reflexión de manera puntual en diferentes momentos del mismo. Permite la retroalimentación permanente y el monitoreo del proceso para plantearse nuevos caminos y metas. Guía al aprendiz en la organización y sistematización de sus actividades de aprendizaje y los productos logrados.

PORTAFOLIO

En el portafolio se incluyen, en orden cronológico:

1. Los productos de la actividad de los participantes durante las situaciones de aprendizaje.
2. Las guías de autoevaluación de cada sesión de trabajo.
3. Los instrumentos diagnóstico individuales aplicados.
4. Otros materiales y evidencias de aprendizaje que el aprendiz considere.

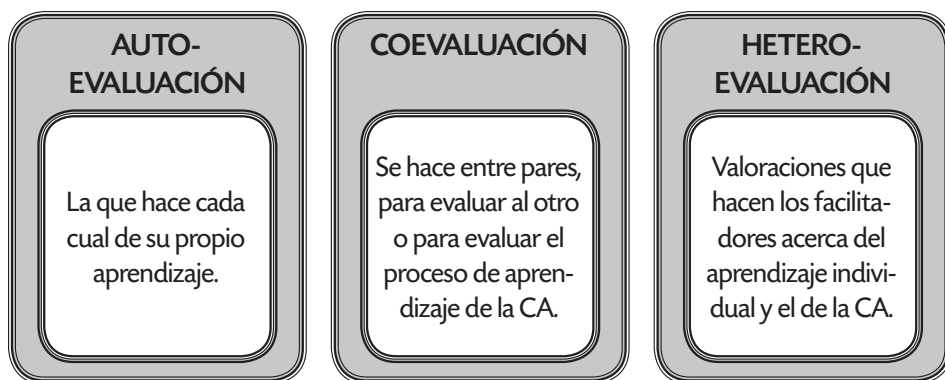
Para orientarlos en el proceso de autoevaluación de sus desempeños, el equipo coordinador propuso guías de autoevaluación para cada destino parcial

¹⁸ Consultar el libro de Tobón y colaboradores, *Estrategias didácticas para la formación de competencias*.

(Ver anexos 3.1, 3.2, 3.3 y 3.4), que fueron analizadas y transformadas por los miembros de la comunidad, a partir de su discusión en equipos y en plenaria en cada uno de los momentos.

Estas guías establecen los indicadores y criterios de calificación para auto-evaluar el desempeño individual en la formación de los núcleos de competencias, así como el desempeño colectivo de la Comunidad de Aprendizaje (CA) en los diferentes momentos del Programa. El análisis global de los resultados obtenidos, a través de tablas y gráficos, fue un procedimiento empleado sistemáticamente al inicio de cada Situación de Aprendizaje (SA), posterior a la evaluación realizada en la sesión anterior.

En general se emplearon tres tipos de evaluación que facilitaron el proceso de autorregulación del aprendizaje, así como también la triangulación de los resultados:



Los viajeros se pertrechan: la formación por competencias

La actual Sociedad del Conocimiento ha generado cambios en las concepciones sobre la formación y el aprendizaje a nivel social, institucional, grupal e individual. Si una época atrás se consideraban como procesos meramente reproductivos, ahora se conciben como instrumentos estratégicos para la innovación y el cambio en todos los niveles señalados.

La formación¹⁹ constituye un proceso intencionado para promover el aprendizaje y el cambio. Se realiza en ambientes «ecológicos» y por tanto más amplios que los educativos donde se le llama enseñanza. En la formación humana resulta esencial que siempre exista una relación con el mundo y los otros que conforman las situaciones de aprendizaje; entendiendo siempre que estas son construidas por los propios aprendices y que solo así podrán resultar experiencias válidas para aprender en el verdadero sentido de la palabra.

¹⁹ Para ampliar sobre este concepto se puede revisar el artículo de Rodríguez-Mena y Benítez: «La formación y el aprendizaje para el cambio organizacional». Publicado en *Caudales* 2008. La Habana: CIPS.

Formación:

- Es un proceso social, participativo y cooperativo.
- Tiene carácter permanente.
- Responde a intereses, motivaciones, expectativas y objetivos de las personas que se forman.
- Se basa en diagnósticos y mediaciones dinámicas que permiten monitorear y evaluar el impacto de las acciones de cambio y aprendizaje.
- Está siempre contextualizada en una práctica.

Actualmente existen diferentes maneras de encarar los procesos de formación en los espacios educativos (incluye instituciones escolares, laborales, religiosas etc.). Uno de ellos es el enfoque de la formación por competencias. Dicho enfoque tiene defensores y detractores. Los mayores inconvenientes que se le señalan tienen que ver con: su carácter instrumentalista y tecnocrático, en el sentido de establecer listas de competencias que las personas deben dominar y que se traduce, con demasiada frecuencia, en la realización de acciones mecánicas y repetitivas; su manifiesta orientación individualista, y el apego a una ideología neoliberal que apela a la competitividad y a la ganancia económica a toda costa.

Nuestra propuesta intenta superar tales inconvenientes. Para ello hemos reconceptualizado la categoría competencias desde el enfoque histórico-social, con una visión dialéctica, relacional y compleja (transdisciplinar). Algunas ideas esenciales de esta reconceptualización se muestran en el cuadro de la página siguiente.

Por ello, el desarrollo de competencias para aprender mejor y para desplegar destrezas que posibiliten por ejemplo, coordinar grupos, comunicarse con efectividad, manejar conflictos, tomar decisiones concertadas y resolver problemas, depende en gran medida del modo en que se produce la inserción de la persona en las diferentes redes de interacción social de las que forma parte y de las herramientas disponibles en esas redes (incluyendo las propias). El tipo y la calidad de la interacción, así como sus contenidos, determinarán la creación o no de ZDP que marcarán la tendencia del desarrollo futuro de las personas. Las relaciones que estimulan la interacción mutua, la comunicación plena, la cooperación, y la colaboración para la co-construcción de sentidos, son las que viabilizan el surgimiento de espacios potenciadores de desarrollo.

La categoría competencias desde el enfoque histórico-social

Las competencias son aprendizajes	• Nadie nace competente en ningún sentido. Aun cuando se asienten en aptitudes y disposiciones de carácter biológico, en última instancia el desarrollo de las competencias se refiere a construcciones culturales.
Las competencias se forman y desarrollan durante la vida	• Para formarlas, necesitamos involucrarnos en actividades que las requieran, pues son una construcción social de aprendizajes significativos y útiles para participar activamente.
Las competencias emergen justamente en el momento de la interacción	• Las cualidades de las personas que realizan una determinada actividad tienen que acoplarse con las demandas o exigencias propias de esa actividad. Las competencias no son una cualidad personal ni una exigencia de efectividad; es la conjunción emergente de ambos requisitos.
Las competencias responden al contexto	• No existen competencias en abstracto, siempre están situadas en una praxis bien definida. Solo en la praxis se realiza, por eso no es posible un guion general para todas sus manifestaciones.
Las competencias son a la vez potencialidad y realización	• Se expresan constantemente entre estos dos polos. Algunas veces identificamos la posibilidad de emplear los recursos que virtualmente dominamos; otras veces, la ejecución de determinadas acciones nos permite perfeccionar las competencias que ya dominamos o crear nuevas potencialidades para seguir aprendiendo (nuevas ZDP).
Las competencias integran múltiples recursos	• Movilizan los recursos que las personas necesitan. Aumentan el valor de los recursos movilizados. Los recursos (hábitos, habilidades, capacidades, motivaciones, exigencias de la praxis) pueden ser de dominio de la persona o requieren ser elaborados, en este último caso es fundamental el vínculo con los otros.
Las competencias orientan la actividad que realizamos	• Nos orientan acerca de lo que es importante y estratégico en nuestro accionar. Igualmente son indicadores de nuestro desarrollo personal en las actividades que realizamos. Sirven para monitorear y evaluar nuestro aprendizaje.
Las competencias suponen una implicación personal	• No es la mera acción que se ejecuta por órdenes de otros o imperativos contextuales de fuerza mayor o por respuestas automáticas, sino el significado que la persona le atribuye a su desempeño de acuerdo con sus motivaciones.
Las competencias articulan recursos individuales y colectivos	• La posibilidad de articular recursos dependen de la fecundidad de las relaciones con otras personas. Frecuentemente están distribuidos entre las personas que comparten la actividad, por eso trabajar en colectivo es fundamental.

¿Cómo hacer este viaje?: la investigación-acción participativa

La cuestión de seleccionar la metodología general para este estudio resultó un aspecto importante más allá de la rutina, pues los resultados no solamente residen en el cumplimiento del objetivo final –la constitución y desarrollo de una Comunidad de Aprendizaje y la formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos– sino en la vivencia de cada paso dado en el trayecto de transición de comunidades de práctica a comunidades de aprendizaje: la forma en que cada participante experimenta el tránsito como una transformación personal y no una simple adquisición de discursos y conocimientos (uno de los supuestos de la educación «bancaria» tan criticada por P. Freire) o una igualmente simple interiorización de herramientas sociales (una de las «explicaciones» actuales del aprendizaje rechazada por L.S. Vygotski).

Un viaje puede realizarse de varias maneras. Si de lo que se trata es de llegar a un destino prefijado de manera rápida y segura, se toma un avión. En este caso, el viaje mismo no es importante, únicamente adónde se llega y lo eficiente del recorrido. El viajero no puede disfrutar del espectáculo de la transformación, ni vivir las emociones del cambio, que ya fue decidido de antemano por los itinerarios de la compañía de aviación. A veces ni se da cuenta de que el huso horario ha cambiado, y tendrá que adaptarse a las nuevas condiciones existentes en el lugar de destino casi sin preparación. De la misma forma, las metodologías de investigación tradicionales, heredadas de posiciones epistemológicas positivistas, solo enfatizan el «antes» y el «después», la efectividad de un método para llegar a un resultado que desde el principio estuvo definido, por lo que la marca individual, las vivencias personales de cada viajero, quedan ocultas bajo las nomenclaturas formales de la lógica o numéricas de la estadística.

Pudiera transitarse por tren o por ómnibus, a través de vías de ferrocarril o carreteras. En este caso los avatares del viaje pudieran mostrarse como espectáculos observables a través de las ventanillas, como paisajes, paradas intermedias, accidentes del camino, lo que cada quien sintió mientras transcurría el trayecto, pero al final el destino está igualmente prefijado, existe un conductor y un camino bien definido para llegar al lugar previsto, y lo más que se pudiera obtener sería la vivencia personal del viaje para cada viajero, a manera de opinión o gusto sobre lo que ocurrió. Muy poco puede decirse de las intenciones del viajero en cuanto al destino, de sus posibilidades para cambiar de rumbo, de su participación en la definición del trayecto. Es un viajero pasivo. De la misma manera otras metodologías más fenomenológicas insisten en las visiones personales de los sujetos investigados, más que en las estaciones de llegada, alcanzando conclusiones individuales en las que rara vez es posible identificar regularidades, diferencias relevantes, explicaciones de las formas personales



de interpretación de la experiencia, las satisfacciones o molestias con el lugar adonde se llega, y otros aspectos importantes para extender esta posibilidad de viaje a futuros viajeros.

En nuestro caso fue necesario seleccionar una metodología que integrara ambas dimensiones: la efectividad del viaje y la vivencia de transformación personal y colectiva de los participantes. Así resultaba posible registrar las peculiaridades individuales y los logros colectivos. Nos decidimos por una metodología de investigación-acción participativa. El viaje sería por mar, donde el disfrute de la trayectoria era tan importante como el destino a alcanzar.

La clave más importante de una metodología de investigación-acción participativa reside en identificar el objetivo general con el cambio mismo, con el fluir de la transformación, con la dialéctica de la participación, a partir de una propuesta previamente diseñada y aceptada por todos los participantes, pero sujeta a cambios durante el proceso. Unido a este propósito, la otra condición básica consiste en que la participación es de todos, en tanto sujetos de la transformación, aunque en determinados momentos asuman roles diferenciados. No existen sujetos investigadores ni sujetos investigados: todos son objetos y sujetos de la transformación. Por supuesto, se partió en este caso de un programa de formación y de una propuesta de transformación, pero el propio programa y la transformación en curso de cada participante y de sus relaciones con los otros, era objeto de observación, evaluación y modificación continua en cada paso del programa. Este resultó el encuadre general, la consigna inicial del viaje, a manera de instrucciones para viajar.

El viaje se efectuaría por el mar de la práctica. Como el mar, la práctica es una realidad viva, cambiante, ubicua, con olas, corrientes, escollos, sorpresas. De esta manera, obliga a una vigilancia continua de las condiciones del mar y el clima por parte de todos los participantes, que no tienen la misma experiencia en esta tarea. Algunos conocen de sus sorpresas y resultados no esperados; otros apenas se han aventurado mar afuera y sienten temores por su realización; otros en fin, los facilitadores, poseen la experiencia de otros viajes, pero esto no los hace expertos para todas las circunstancias a enfrentar. Lo importante era contar con participantes con un deseo real de estar y actuar allí, un compromiso colectivo de participar, y la posibilidad de la dirección compartida

Una exigencia adicional de esta metodología supone un movimiento de cambio hacia una dirección previamente definida, pero con la flexibilidad suficiente para detenerse, evaluar, mirar hacia atrás, y cambiar el itinerario si los participantes así lo consideran. Puede ocurrir en los momentos del trayecto en que los participantes encuentren necesario una parada, un viraje, un cambio de rumbo, manteniendo el propósito inicial. La alternancia entre destino fijo y deriva colectiva, resulta así una característica permanente del viaje, que sin



embargo no lo hace más largo o ineficiente, sino por el contrario resulta en una de sus mayores fortalezas, porque mantiene la cohesión de la comunidad.

El viaje por mar requiere por supuesto, un navío. La nave ofrecida por los facilitadores era el Programa de formación, suficientemente probado en otros viajes y con buenas condiciones marineras. Sin embargo, este era un viaje con trayectos desconocidos, obstáculos imprevisibles, sorpresas inevitables, accidentes inesperados. La nave estaba bien preparada, pero también fue necesario reconsiderar algunas de sus características y diseño para adaptarse a las vivencias de los participantes, a sus evaluaciones de logro y a las posibilidades de pertrecharla para viajes futuros. El Programa recibió añadidos, modificaciones, extensiones y hasta supresiones por el camino. Todos estos cambios fueron objeto de reflexión y aprobación colectiva, y constituyó un verdadero resultado del estudio. Una nave que no era igual a la que salió del puerto, sino que resultaba mejorada, apropiada para nuevos y más arriesgados empeños.

Por último, el registro de la experiencia. Todo viaje deja una constancia, un diario, una evidencia de su realización. Su nombre es bitácora, donde se anotan y registran todas las vicisitudes y logros del viaje. En el caso de este, la bitácora fue el conjunto de documentos que registraron la vivencia colectiva y los resultados de la experiencia. Incluye múltiples evidencias: registro exhaustivo de cada sesión, observaciones, parlamentos de los participantes, portafolios individuales y colectivos, materiales producidos, evaluaciones individuales y colectivas, presentaciones ante la comunidad, fotos, marcas identitarias y otros acontecimientos del trayecto.

Fue necesario registrar y explorar cada vivencia, cada evaluación, cada mirada de los participantes a todo incidente del trayecto, tal y como lo vivieron, y además, socializándolo, convirtiéndolo en un asunto colectivo. Cada suceso podía superarse sin problemas, o registrarse como acontecimiento personal o grupal, o convertirse en una variación del programa propuesto.

Es el gran resultado de este viaje, y su consulta continua pudiera constituir la historia de una transformación vivida, la mejor de las bibliografías y la gran satisfacción de un viaje cumplido.





SEGUNDA PARTE

EL VIAJE

No es valiente aquel que no tiene miedo, sino el que sabe conquistarlo.

NELSON MANDELA

Análisis crítico de la aplicación del Programa de Formación

Como ya hemos enfatizado, el Programa de formación desarrollado tuvo tres intenciones fundamentales: constituir y desarrollar la Comunidad de Aprendizaje, formar competencias en los participantes para autorregular su aprendizaje y para coordinar procesos comunitarios participativos, y proponer acciones de continuidad, aplicación y multiplicación de los aprendizajes logrados.

En esta parte del libro explicaremos cómo fueron alcanzados tales propósitos en las diferentes etapas del viaje por las que transitaron los miembros de MADIBA, acompañados por los facilitadores de la experiencia formativa.

La exposición está organizada en tres capítulos. Cada uno de ellos enfatizará en los fundamentos teóricos, el enfoque metodológico y los resultados alcanzados en los tres Momentos respectivos en que estructuramos el Programa de Formación (Fundacional, Generativo y Extensivo). No obstante, es importante aclarar que los tres Momentos guardan estrecha relación, cada uno de ellos se entrecruza con los otros. Por esa razón, en el análisis dialéctico del comportamiento concreto de los diferentes criterios utilizados para comprender el desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA, hemos optado por un enfoque sistémico e integrador.

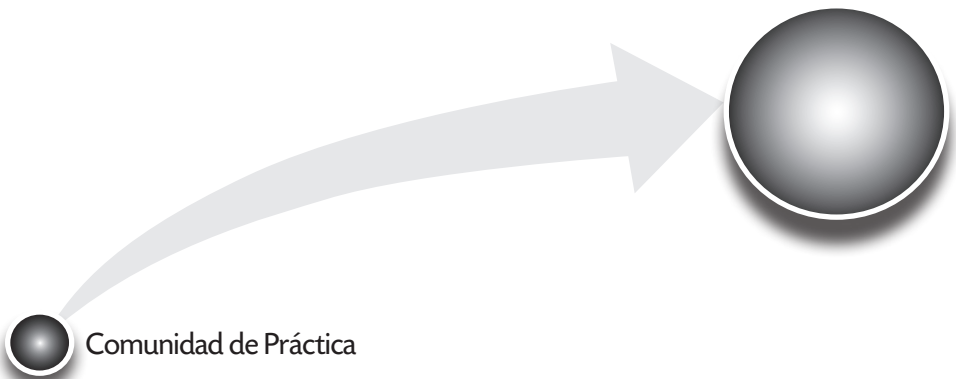
Todo parece imposible hasta que se hace.

NELSON MANDELA

Capítulo 3. El itinerario principal: el tránsito de la Comunidad de Práctica a la Comunidad de Aprendizaje

El proceso de tránsito de la comunidad de práctica a la Comunidad de Aprendizaje no es espontáneo. Es un proceso intencionado, que requiere de herramientas y procedimientos metodológicos para lograrlo. En nuestra experiencia formativa nos hemos servido de un sistema de situaciones de aprendizaje (SA), cuya ejecutoria se fundamenta en el enfoque de formación por competencias y se sustenta en el empleo de la investigación-acción participativa como metodología. En este capítulo profundizaremos en la comprensión teórica de las categorías comunidades de práctica y aprendizaje y analizaremos en detalle cómo trascurrió el proceso de tránsito mediado por el Programa de formación.

El lugar de partida: la comunidad de práctica



Las comunidades de práctica tienen diversas connotaciones, algunos autores las han catalogado como comunidades técnicas, comunidades de conocimiento o de aprendizaje; otros se refieren a ellas como grupos temáticos o clubes de tecnología, sociedades de aprendizaje, redes de aprendizaje o de conocimiento, términos cada vez más en boga a partir del auge de las nuevas tecnologías de la información que posibilitan la existencia de comunidades virtuales a través de la Internet.

En nuestro caso optamos por el enfoque de comunidad de práctica propuesto por Jean Lave y Etienne Wenger, a quienes se les reconoce la introducción del término y la consideran como una forma novedosa de organización y actuación colectivas durante la gestión del aprendizaje. El rasgo distintivo, respecto a otros enfoques, es que sitúan a la práctica como la categoría central en el análisis: el recurso de aprendizaje más valioso que posee cualquier comunidad de práctica.

Otro rasgo particular de este enfoque es que ha sido desarrollado por antropólogos, sociólogos y psicólogos. Sus fuentes son diversas como la teoría de la actividad, la psicología crítica, la psicología ecológica, la antropología cognitiva y las perspectivas etnometodológicas. Hoy constituye un campo de estudio en pleno desarrollo.²⁰

Por ejemplo, James Brown,²¹ define a las comunidades de práctica como grupos de personas que, por estar trabajando juntos durante un largo tiempo, pueden compartir sus prácticas y sus ricas experiencias, así como elaborar sus propios mecanismos de confianza que permiten el libre fluir de las ideas. Las comunidades de práctica se convierten así en una forma novedosa de manejar el conocimiento en la organización donde se combinan armónicamente la práctica, el aprendizaje, el afecto y la innovación en procesos de interacción social.

Para Lave y Wenger, las comunidades de práctica han existido siempre y no constituyen instancias artificialmente añadidas dentro de las organizaciones sociales, sino que retoman las existentes. Estos autores destacan la existencia informal de tales comunidades como una emergencia espontánea de los grupos que comparten una práctica siempre contextualizada.

Ambos autores han desarrollado la teoría sobre el denominado Aprendizaje Situado²² (*Situated Learning*), que ofrece una visión antropológica y

²⁰ El libro de Etienne Wenger, *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, explica detalladamente lo que aporta cada una de estas fuentes al desarrollo conceptual de la categoría.

²¹ J.S. Brown, junto a P. Duguid, se especializan en el estudio del aprendizaje organizacional desde el enfoque de las comunidades de práctica (Ver Brown y Duguid, 2000).

²² Esta teoría aparece ampliamente explicada en el libro de Lave y Wenger: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Editado por la universidad de Cambridge en New York en 1991.

sociológica del aprendizaje y está claramente influenciada por las ideas de Vygotski. El aprendizaje es un aspecto inseparable e integral de cualquier práctica social. La noción de «aprendizaje situado» indica precisamente el carácter contextualizado del aprendizaje y se refiere a la participación del aprendiz en una comunidad de práctica, o sea, en un contexto cultural social de relaciones de donde obtiene los saberes necesarios para transformar dicha práctica y transformarse a sí mismo. Una idea central en esta concepción es que en toda comunidad de práctica se aprende y esta es la forma natural (social) del aprendizaje humano.

Las comunidades de práctica son concebidas como historias compartidas de aprendizaje. Nunca se aprende algo estático sino el proceso mismo de participar en una práctica continua y de comprometerse en su desarrollo. El aprendizaje es lo que cambia nuestra capacidad de participación en la práctica, permite comprender los propósitos y los recursos que tenemos a disposición para hacer lo que hacemos.

Los miembros de la comunidad de práctica son así definidos como persona-en-actividad.²³ Esta definición supone que las personas, que entran legítimamente en una comunidad de práctica, ajustan su propia personalidad a las condiciones de participación y las relaciones con los demás. No somos los mismos en cada comunidad en que participamos: sin dejar de ser quienes somos, nos modificamos, elaboramos nuevas formas de relación con los otros, cambiamos nuestros discursos y nuestros hábitos –casi sin darnos cuenta– para alcanzar una participación exitosa y reconocida.

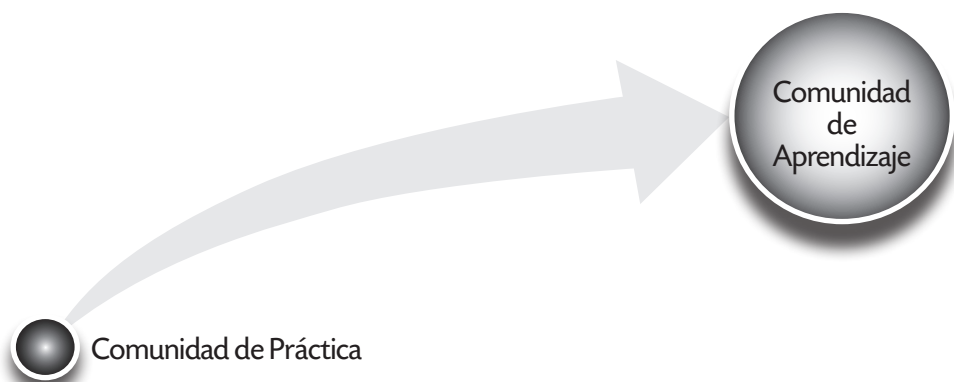


Comunidad de Práctica:

- Red de actividades y acciones interdependientes y autorganizadas que vinculan entre sí a las personas, los significados culturales y el mundo material en un sistema complejo de intercambios internos y con el entorno.
- Constituye uno de los modelos para comprender, explicar e investigar la forma natural en que las personas aprenden.
- La práctica, como propiedad de la comunidad, implica: compromiso mutuo, meta conjunta y repertorio compartido.

²³ Para profundizar en estos términos se puede consultar el artículo de Rodríguez-Mena y Corral: «Aprender en una Comunidad de Práctica. El aprendizaje en la empresa», que aparece en el libro *Culturas de participación en el trabajo de Cuba y los Estados Unidos*, de Publicaciones Acuario, 2007.

El lugar de llegada: la Comunidad de Aprendizaje



Hoy día, el término «Comunidad de Aprendizaje» es usado con bastante frecuencia. Al menos se pueden diferenciar tres acepciones en su empleo:

- para distinguir lo extraescolar de lo escolar;
- para referirse a la conectividad, mediada por las tecnologías de la información y la comunicación, en una realidad virtual, y
- para enmarcar contextos socioculturales y ámbitos geográficos de todo tipo.



Estos modos de interpretación no son excluyentes y muchas veces se solapan. No obstante, es muy común que al emplear el término lo que generalmente predomina es la noción de comunidad más que la de aprendizaje. Solamente algunas versiones de Comunidad de Aprendizaje más apegadas al contexto escolar atienden sus aspectos psicopedagógicos.

La Comunidad de Aprendizaje, en sus diversas acepciones y enfoques, resulta reconocible como aspiración y como experiencia histórica en muchos países. Hay varias razones²⁴ que explican la reactivación y expansión de las comunidades de aprendizaje en el contexto actual:

- La tendencia a la «globalización» y su impulso contrario, la localización.
- La complejización de la sociedad civil y el ensanchamiento de la participación ciudadana en sus diversos ámbitos.
- El surgimiento y expansión acelerada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

²⁴ Para ampliar sobre este tema se puede consultar en el sitio www.fronesis.org la interesante ponencia de Rosario Torres *Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Presentada en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Fórum 2004.

- La renovada importancia dada a la educación y el énfasis sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida como eje organizador de la sociedad del futuro, definida como «sociedad del conocimiento», «sociedad del aprendizaje».
- El desencanto con el sistema escolar y con los reiterados intentos de reforma educativa y la búsqueda de vías y modos nuevos para pensar la educación.

En nuestro caso, la categoría Comunidad de Aprendizaje emana de la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes humanos que están «situados» en comunidades de práctica, social y culturalmente construidas. Es decir, las comunidades de aprendizaje se desarrollan a partir de comunidades de práctica ya establecidas y que han tomado conciencia de sus procesos de aprendizaje. Son comunidades de práctica que reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje y trabajan de modo intencional para guiar dichos procesos en beneficio de las personas, la comunidad y la práctica que allí realizan.

Comunidad de Aprendizaje:

- Es una comunidad de práctica que toma conciencia de sus procesos de aprendizaje y actúa sobre ellos.
- Sus miembros se identifican plenamente con ella. Tienen múltiples y productivas interacciones.
- El aprendizaje se convierte para ellos en una meta permanente de desarrollo: se aprende desde la práctica y con el propósito de mejorarla.



La formación de una verdadera Comunidad de Aprendizaje requiere que la comunidad de práctica realice acciones conscientes dirigidas a potenciar y desarrollar tanto el aprendizaje grupal como el que individualmente puedan lograr sus miembros participantes, de ahí la justificación de crear un Programa de formación para estos fines.

La formación de competencias en el contexto de una comunidad de práctica, requiere el empleo de un dispositivo de herramientas metodológicas que permitan a los aprendices reconocer y evaluar de modo sistemático, cómo evolucionan sus trayectorias personales al insertarse en la red de relaciones que establece dicha comunidad.

Para comprender el proceso de desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje hemos retomado los criterios de evaluación que describen a las comunidades de práctica, elaborados por Etienne Wenger, y los hemos operacionalizado en forma de indicadores observables, tanto para los participantes como para los facilitadores.

CRITERIOS DE IDENTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE

1er. criterio: PARTICIPACIÓN

Criterio esencial para entender el aprendizaje, pues aprender no es más que el proceso de participar en una práctica compartida con otros, con el propósito de dominarla y perfeccionarla como señal de identidad y pertenencia a esa comunidad de práctica. Con este criterio se describe al miembro legítimo de una comunidad en tanto es una persona que se implica y compromete de manera significativa en la práctica aceptada por la comunidad.

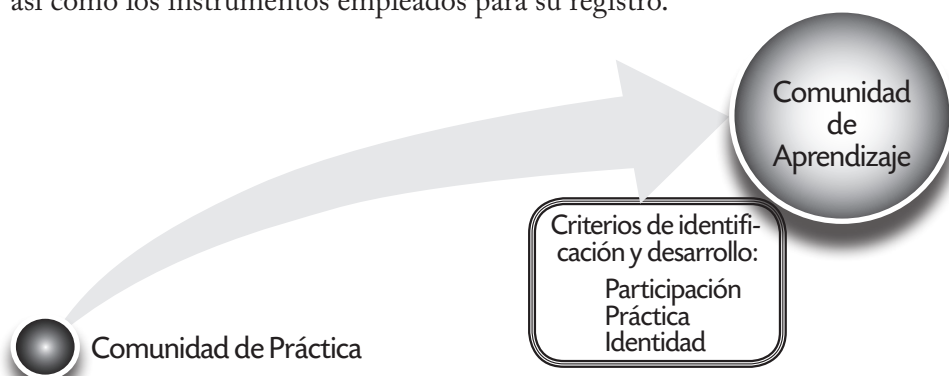
2do. criterio: PRÁCTICA

Criterio referido al sistema de acciones y procedimientos generados por las situaciones de aprendizaje y que permite vincular entre sí a los miembros y por supuesto definir la propia comunidad.

3er. criterio: IDENTIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA

Criterio referido al cambio que produce el aprendizaje en quiénes somos y la creación de historias personales y colectivas de devenir desde los contextos de nuestras comunidades. Un fuerte sentimiento de identidad en las comunidades de aprendizaje es al mismo tiempo premisa, resultado y garantía de la calidad de sus logros y la satisfacción de sus miembros.

Estos criterios constituyen elementos interconectados que se definen mutuamente. En la Tabla de las páginas siguientes se describen sus indicadores, así como los instrumentos empleados para su registro.



Para no perderse en el camino: la participación como condición indispensable para aprender en comunidad

La participación se basa en negociaciones situadas y renegociaciones de significados en el mundo; de modo que el conocimiento, la comprensión y la experiencia, están en constante interacción, por

tanto, son mutuamente constitutivos. Personas, acciones y el mundo están implicados en todo pensamiento, discurso, conocimiento y aprendizaje.

Para lograr la auténtica participación es necesario construir una identidad. Todas las personas mantienen simultáneamente varias identidades, entendidas como grupos a los cuales refieren cualidades personales y en los cuales encuentran los espacios intersubjetivos para manifestarlas, perfeccionarlas y crearlas. Una Comunidad de Aprendizaje solo será realidad en la medida en que sus miembros la consideren tal grupo de referencia y generen sentimientos, acciones y símbolos de identidad. La identidad supone igualdad de los miembros en cuanto a la legitimidad de la participación, pero al mismo tiempo diferencias en cuanto a las acciones que realizan y la posición periférica o central en relación con los demás miembros.



Participación en la Comunidad de Aprendizaje:

- Proceso complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir, pertenecer, para la construcción de sentidos.
- Es tanto personal, como social.
- Implica toda nuestra persona: incluye cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales.
- Permite el reconocimiento mutuo.
- Desarrolla la identidad personal y de la comunidad.
- Reconoce la igualdad de oportunidades y la diferencia en las posibilidades de cada uno. Se acepta la participación periférica como legítima.
- Las estructuras de poder se ajustan a los propósitos de la comunidad.

La participación legítima promueve la motivación, la flexibilidad y la calidad del aprendizaje. Participación no significa simplemente hacer algo en colectivo, resolver problemas o tener un sentimiento de identidad; significa mucho más, en tanto supone un proceso en el cual los problemas a resolver, los

<i>Criterio</i>	<i>Indicadores</i>	<i>Contenido</i>	<i>¿Cómo se evalúa?</i>
PARTICIPACIÓN	• Motivación por las situaciones de aprendizaje	• Interés sostenido por participar de las actividades.	• Autoevaluaciones de los participantes. • Observación directa durante las sesiones. • Parlamentos ocasionales.
	• Contribución individual de cada miembro	• Trayectoria de participación. • Cambios en frecuencia, intensidad, posición, rol y calidad de la intervención en las tareas propuestas.	• Observaciones de los facilitadores. • Autoevaluación y coevaluación de los participantes.
	• Interacción grupal	• Redes de comunicación, intercambio e influencia que vinculan a los miembros entre sí. • Reglas de participación definidas colectivamente. • Cambios en la distribución espacial de los miembros.	• Observaciones de los facilitadores. • Autoevaluación y coevaluación de los participantes. Se expresa en gráficos de redes.
	• Funcionamiento de las estructuras de poder	• Órdenes y disposiciones, explícitas o no, que actúan en la comunidad y regulan las posiciones relativas, la legitimidad de participación de sus miembros.	• Observación de lo acontecido en las sesiones. • Registro de las sesiones. • Parlamentos de los miembros de la comunidad.
PRÁCTICA	• Gestión colectiva de la práctica de aprendizaje	• Coordinación de acciones exitosas entre los miembros de la comunidad para ejecutar las tareas planteadas. • Negociación y producción colectivas de resultados.	• Observación de lo acontecido en las sesiones. • Autoevaluación y coevaluación de los miembros. • Análisis de los productos de la actividad.

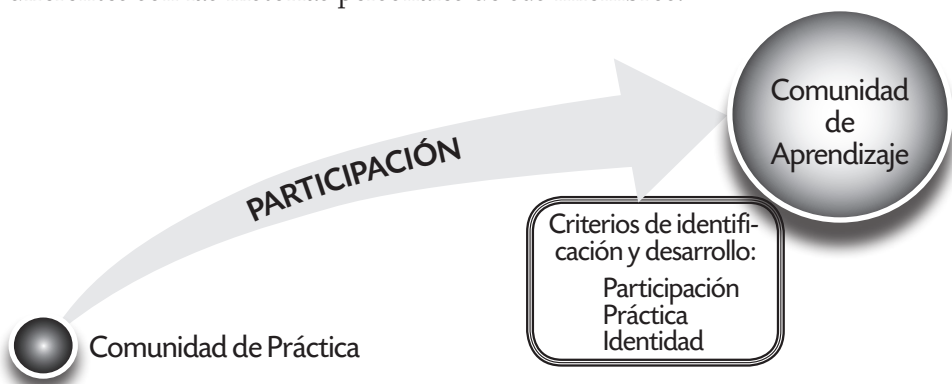
Criterio	Indicadores	Contenido	¿Cómo se evalúa?
PRÁCTICA (cont.)	Logros específicos de las situaciones de aprendizaje	- Dominio, tanto individual como colectivo, de estrategias, procedimientos y herramientas para el aprendizaje, identificados como cambios personales o colectivos por los propios participantes. - Desempeño competente en las situaciones de aprendizaje.	- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación - Observación de lo acontecido en las sesiones - Análisis de sus producciones: intervenciones, preguntas y respuestas, movimientos en el espacio, intercambios entre personas, redacción de documentos, y otros.
IDENTIDAD Y SENTIDO DE PERTENENCIA A LA COMUNIDAD	Satisfacción con el desempeño de la comunidad	- Vivencias de satisfacción de los participantes con las tareas ejecutadas y su reconocimiento. - Asistencia y permanencia en las sesiones. - Grado de jerarquía que le conceden a esta práctica en sus planificaciones cotidianas. - Llamadas recíprocas a la disciplina, la participación y el apoyo mutuo.	- Observación. - Autoevaluaciones. - Parlamentos ocasionales.
	Producción de claves y signos de identidad definitorios de la comunidad	- Elaboración de discursos específicos. - Utilización de repertorios comunes para la producción de sentidos e inferencias. - Elaboración de productos colectivos que los integran e identifican como miembros. - Cambios en el lenguaje y formas de comunicación (como el uso del plural «nosotros»).	- Observación. - Productos colectivos de la actividad compartida. - Parlamentos ocasionales.

contenidos a aprender, los otros participantes y la propia acción del individuo se llenan de nuevos significados que trascienden la posición inicial y modifican la visión del mundo del sujeto.

La participación en la Comunidad de Aprendizaje supone una presencia, una acción, pero también un compromiso, una implicación personal y colectiva, en resumen: un cambio en la condición de la persona que pasa a ser «persona-que-aprende» diferente de lo que es en otros espacios de participación. Promover y alentar la participación como un proceso de atribución de sentidos es una condición básica de la facilitación del aprendizaje en comunidad.

En toda Comunidad de Aprendizaje existen líderes, posiciones de poder central y periféricas, con diferentes atribuciones y niveles de decisión, que son cambiantes en función de la tarea que asumen las personas, las trayectorias de participación individual, y los contextos en los que actúan. La participación requiere el desarrollo desde posiciones de directividad a posiciones de no directividad, o mejor de dirección colectiva.

La verdadera democracia de la participación no supone igualdad, sino cooperación de pares en la legitimidad de su participación y su sentimiento de identidad, pero diferentes en el aporte al espacio de intersubjetividad colectiva. Una Comunidad de Aprendizaje es tanto más enriquecedora, cuanto más diferentes son las historias personales de sus miembros.



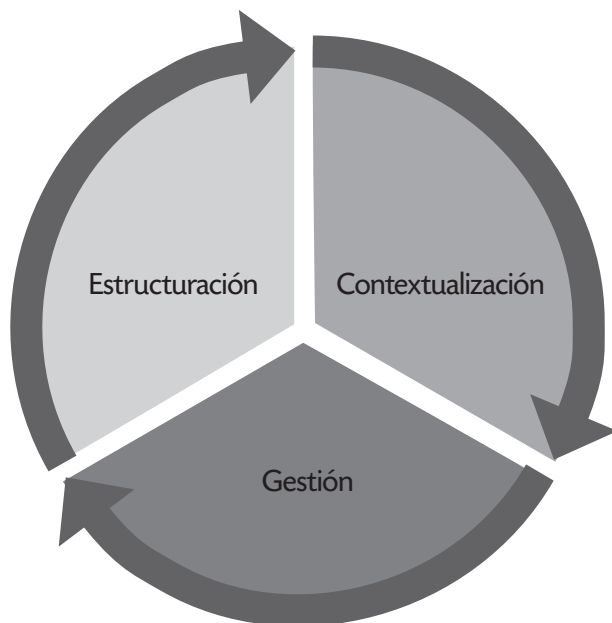
Pilares del camino: núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje

Nuestras experiencias en el desarrollo de comunidades de aprendizaje nos han llevado a centrar la atención hacia tres grandes núcleos de competencias cuya articulación debe conducir a la autorregulación del aprendizaje. Hemos denominado estas agrupaciones de competencias como «núcleos» por su naturaleza heurística, aún en proceso de búsqueda y sustentación. Para su elaboración nos hemos basado en la necesaria activación de tres procesos básicos para aprender: la construcción de significados y sentidos, su

transferencia, y su gestión. Alrededor de estos procesos clave, es que se han nucleado las competencias imprescindibles para autorregular el aprendizaje. De todos modos esto sigue siendo una hipótesis abierta que requiere una continuidad de estudios.

Los núcleos de competencias se orientan hacia la actualización de los recursos del aprendiz en situaciones de aprendizaje que exigen un desempeño exitoso en la actividad, por eso siempre son competencias con una intención (competencias para...). En nuestra propuesta de formación los tres núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje son:

Núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje



A continuación analizaremos las implicaciones teóricas y metodológicas que tienen cada uno de estos núcleos de competencias para la aplicación del Programa de formación.

La estructuración de las experiencias de aprendizaje

Las competencias para la estructuración hacen referencia a la capacidad de la «persona-que-aprende» para interpretar las experiencias de aprendizaje dentro de ciertos esquemas o estructuras de funcionamiento cognitivo. Aquí los procesos psíquicos son empleados con la intención de reevaluar, deconstruir y reconstruir esos esquemas mentales con los que comprendemos la realidad que nos circunda y a nosotros mismos como parte de esa realidad. Estructuración implica también reestructuración y desestructuración.



Los niveles de comprensión en el aprendiz dependen directamente de sus posibilidades para elaborar significados. La construcción de significados es un proceso activo que requiere total implicación del aprendiz. Algunos autores²⁵ consideran que la verdadera comprensión de algo se alcanza cuando la persona es capaz de volver a recrearlo. El pensamiento es el medio fundamental para «descubrir» los significados.

Por ello, el buen aprendiz debe poseer una estructura cognoscitiva plena, flexible y generalizada. Tal estructura no está preformada, ni puede ser plasmada en la mente como el sello que se imprime en una hoja de papel; ella se logra conformar por una transformación personal, se elabora por medio del aprendizaje significativo al «descubrir» los modos teóricos y prácticos que conforman el entretejido cultural y que son objeto del intercambio intersubjetivo. Todo ello nos dice de la imposibilidad de transmitir los significados.

Tampoco es posible alcanzar significados plenos de una vez y por todas. La significatividad es cuestión de grado, el aprendiz constantemente atribuye significados parciales a lo que aprende. Los conceptos, procedimientos, normas, valores, que se comparten y negocian durante el intercambio social, no tienen exactamente el mismo significado para los implicados, de ahí el carácter abierto y dinámico del aprendizaje.



Las competencias para la estructuración de las experiencias de aprendizaje, suponen una continua dialéctica entre el significado histórico-social y el sentido personal; e implican la realización de un activo proceso de reconstrucción de los significados culturales y de descubrimiento del sentido personal y de la significación vital que tienen los mismos para la «persona-que-aprende». Lograr que los aprendices estructuren sus experiencias de aprendizaje (lo que implica también desestructurar, reestructurar) exige a las situaciones de aprendizaje atender ciertas pautas (ver esquema en página siguiente).

La contextualización de las experiencias de aprendizaje

Los procesos que permiten extraer de cada experiencia de aprendizaje aquellas propiedades que pueden ser generalizables, trasferibles o extrapolables a otros contextos más o menos diferentes del que originalmente surgieron, así como el establecimiento de conexiones productivas para aprovechar las experiencias de aprendizajes presentes y pasadas con visión de futuro, se agrupan en el núcleo de competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje. Contextualización supone también descontextualización y recontextualización de las experiencias de aprendizaje.

²⁵ Al respecto se puede consultar, entre otros, a Zimmerman, 1986; Sternberg, 1987; Bruner y Haste, 1990; Lipman, et al, 1992; Gardner, 1995, Resnick y Klopfer, 1996 y César Coll, 1996 (ver referencias en la bibliografía).



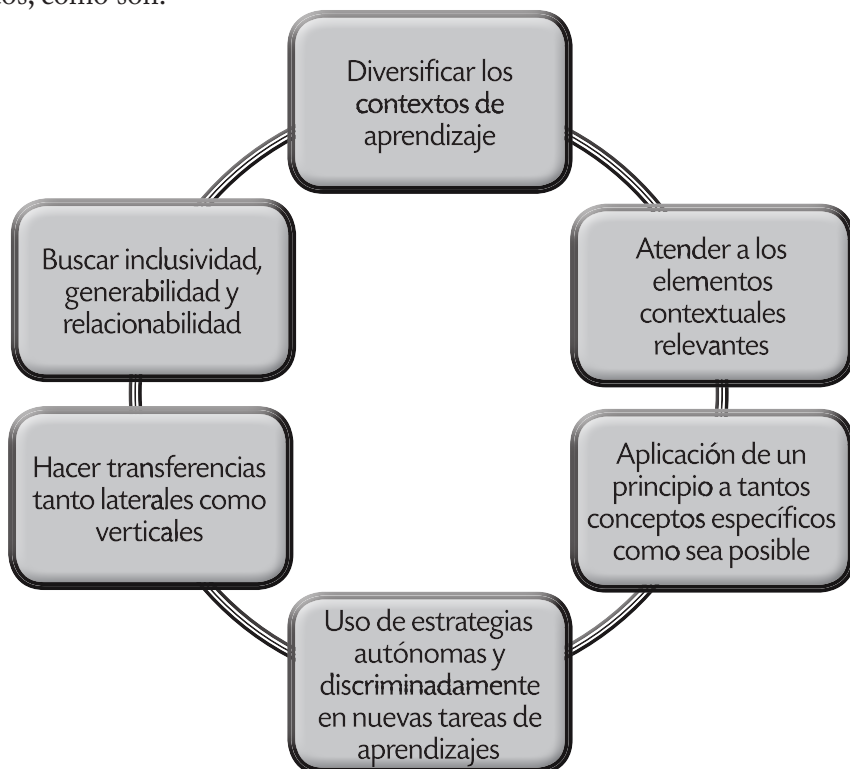
Las competencias para la contextualización son las que posibilitan que el conocimiento deje de ser inerte y se convierta en conocimiento generativo. El conocimiento generativo es aquel que puede expandirse más allá de la situación en la que fue aprendido y requiere el uso estratégico del pensamiento.

En este sentido, podemos afirmar que la comprensión formal produce conocimiento inerte; mientras que la comprensión genuina, propia de la persona competente, es la que facilita la aplicación del conocimiento. La tarea es convertir a los aprendices en expertos, no hay edad que limite este propósito pues este es un concepto relativo. El aprendiz ubicado en este rango es aquel que logra dominar los conocimientos y habilidades y puede aplicarlos de un modo apropiado a nuevas situaciones; su saber no se limita a los estrechos marcos de un libro de texto o del examen. La comprensión genuina se logra, cuando el aprendiz puede realizar diversas actividades que requieren pensar sobre el contenido de aprendizaje: explicarlo; buscar evidencias, ejemplos y contraejemplos; generalizarlo; aplicarlo; encontrar analogías; representarlo de nuevas maneras.

Lo importante en la producción del conocimiento generativo es la capacidad para generar elaboraciones que resulten relevantes para las tareas de aprendizajes: la aplicación de los conceptos, principios y estrategias.



De modo que para formar y desarrollar las competencias para la contextualización de las experiencias de aprendizaje, las situaciones de aprendizaje deberán atender una serie de pautas que pueden ayudar a los aprendices a actualizar los procesos de transferencia, generalización y extrapolación implicados, como son:



La gestión de las experiencias de aprendizaje

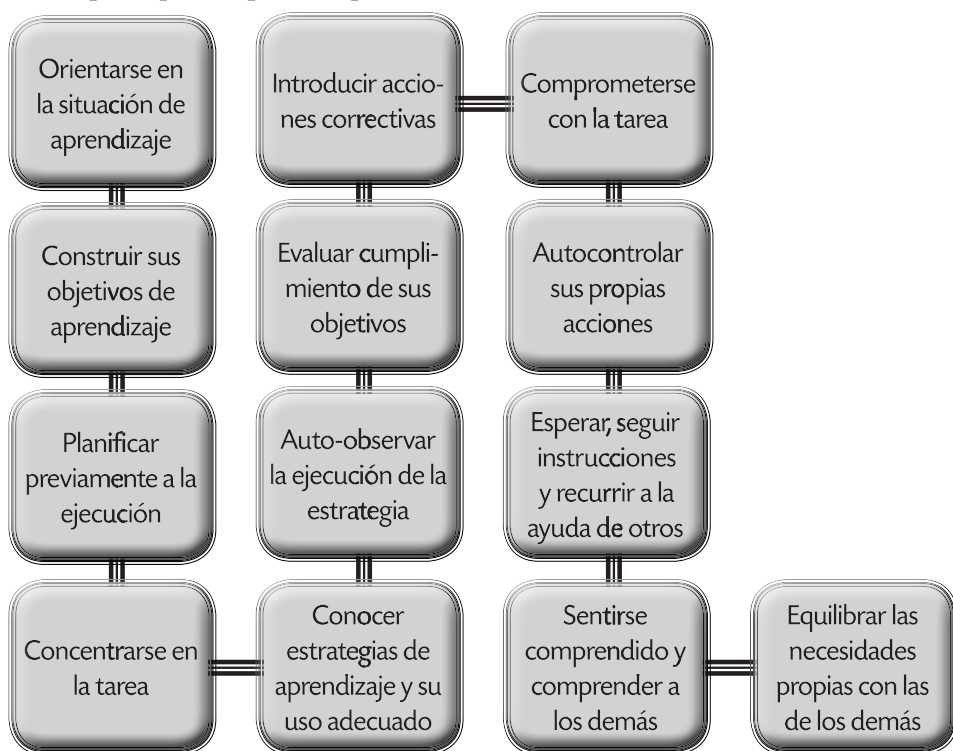
Gestionar las experiencias de aprendizaje implica saber articular tanto los procesos y recursos personales como los instrumentos, símbolos, personas y recursos ambientales que intervienen en las situaciones de aprendizaje, todo ello con la intención de planificar, organizar, evaluar y monitorear el curso de las experiencias de aprendizaje. La autogestión del aprendizaje incluye importante aspectos relativos a la metacognición,²⁶ las estrategias y estilos cognitivos, el autodominio, el uso de alternativas, y la búsqueda de ayuda.

²⁶ La metacognición cuenta con dos enfoques: los *metaconocimientos*: el conocimiento que posee la persona de sus recursos cognoscitivos, de sus estrategias y posibilidades intelectuales, y la *regulación de la cognición*: los mecanismos de regulación utilizados por la persona, las acciones y habilidades que le permiten planificar y proyectar las tareas, controlar su desempeño cognitivo, ya sea a nivel consciente o automatizado, y comprobar los resultados. Ambos son indispensables para el aprendizaje. Para profun-

Un aprendiz autorregulado aprende permanentemente, en contextos socioculturales complejos, cuando se hace competente para tomar decisiones acerca de qué es lo que necesita aprender en ese contexto, cómo puede aprender mejor, qué recursos tiene que obtener para hacerlo y qué procesos debe implementar para lograr resultados que sean individual y socialmente valiosos.

Ser competente para aprender de manera autorregulada implica desarrollar en la persona-que-aprende la capacidad de asumir responsabilidad total en el proceso, sobre la base de una fuerte motivación por dominar y llevar a la práctica acciones y estrategias autorregulatorias.

Las situaciones de aprendizaje que intenten desarrollar las competencias para la gestión del aprendizaje, deberían considerar múltiples oportunidades para que el aprendiz pueda:

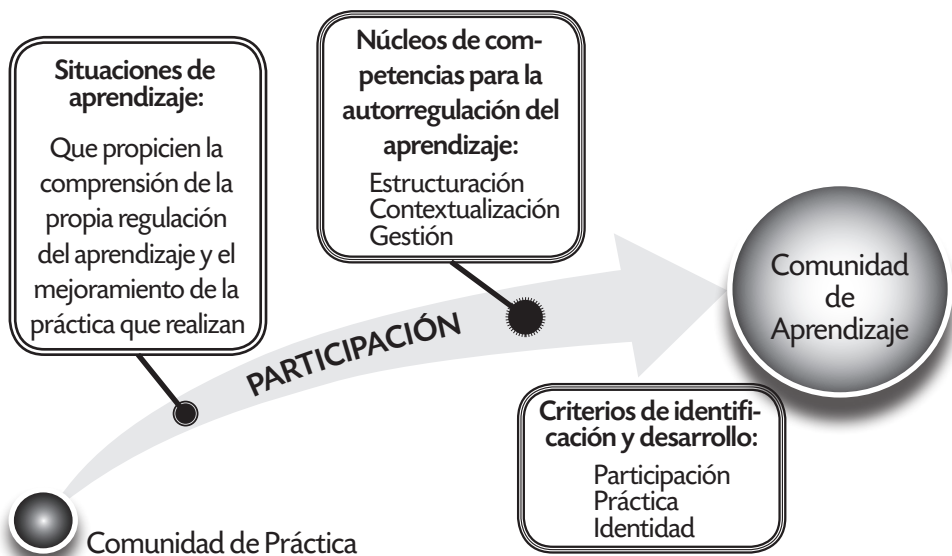


Los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje no son excluyentes, se combinan entre sí de manera coherente, cruzan las diferentes dimensiones psicopedagógicas –presentes en todas las situaciones de aprendizaje–, y poseen doble funcionalidad: indicativa y predictiva de la autorregulación de los aprendizajes.

Los tres núcleos de competencias, aunque vinculados, pueden evaluarse de manera independiente; sin embargo, tal vez el punto más alto de la autorregulación del aprendizaje se encuentre, precisamente, en el momento donde alcanzar el desarrollo pleno de alguno de ellos, demanda que también los otros evolucionen al mismo nivel, creando así las condiciones necesarias para que tal salto cualitativo se produzca.

Esta es una hipótesis que se sustenta en la teoría de la ZDP: la idea de que toda potencialidad de la «persona-que-aprende» es actualizada en la relación interpersonal que marca las direcciones de su desarrollo; es decir, cada crecimiento en un criterio (ya sea el aumento de la competencia para aplicar los conocimientos a otros dominios, la competencia para extender los vínculos significativos, o la competencia para ejercer control consciente sobre la propia actividad), cambia cualitativamente el sistema interno del aprendiz, lo que le permite a la persona «ver» la exigencia de desarrollarse en los otros ámbitos.

Los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje aluden a potencialidades las que, siguiendo la máxima de Vygotski, solo pueden emerger en un contexto de relación. Es allí donde estas se forman y articulan, pues no existen previas a la relación y necesitan de la inmersión del aprendiz en la situación de aprendizaje. Esto no quiere decir que no existan potencialidades previas, pero estas no son más que una parte de las competencias. La imposibilidad de alcanzar la perfección absoluta en las realizaciones humanas también nos dice que tales competencias no son más que un modelo ideal de lo que debería ser un aprendizaje eficiente.



La autorregulación se alcanza por medio de un aprendizaje permanente, su génesis está en las pautas particulares de interacción que se establecen entre

el aprendiz y las personas con las que se relaciona. Ella depende de la naturaleza de las situaciones de aprendizaje en las que la persona se ve inmersa: las que potencialmente tiendan a generar en el aprendiz independencia, autorreflexión, monitoreo de la conducta, análisis crítico de errores y debilidades, apertura mental, autodominio y confianza en sus propias fuerzas, serán las que mejor contribuirán a este propósito.

Análisis metodológico del Momento Fundacional

Los objetivos:

Este momento inicial responde a tres grandes propósitos: La conformación de la Comunidad de Aprendizaje, la formación de competencias para la autorregulación del aprendizaje y la identificación por los participantes de las competencias para coordinar procesos comunitarios participativos. En esta etapa fueron desarrolladas las primeras seis situaciones de aprendizaje²⁷ del Programa.

Se concibió un proceder que permitió armonizar las metas de aprendizaje individuales y las que surgieron como resultado de la práctica grupal, con las metas formuladas previamente por los coordinadores del Programa.

Se realizó la elaboración del concepto meta y su representación en un mapa conceptual. También fueron recogidas las expectativas de aprendizaje de los participantes, sus metas personales y la razón de ser de la comunidad, y sobre esa base se reformularon los objetivos.

Los objetivos elaborados para las situaciones de aprendizaje de este Primer Momento fueron los siguientes:

- Comprender el Programa de formación en el que se inician.
- Propiciar un mejor conocimiento mutuo entre los participantes.
- Determinar el propósito de la Comunidad de Aprendizaje.
- Identificar lo que cada quien aportaría a la Comunidad de Aprendizaje.
- Construir de manera colectiva expectativas y normas para el aprendizaje en comunidad.
- Diagnosticar estilos de aprendizaje, formas de interacción grupal, competencias para aprender.
- Nombrar la Comunidad de Aprendizaje y elaborar su logo.
- Construir, desde las vivencias, nociones sobre aprendizaje.
- Elaborar las metas de aprendizaje de la comunidad.
- Valorar la necesidad de evaluar y autoevaluar el desempeño individual y colectivo durante todo el programa.

²⁷ Cada situación de aprendizaje se desarrolló en una sesión de trabajo de aproximadamente cinco horas de duración.



- Valorar la guía de autoevaluación del desempeño como aprendiz autorregulado para estas seis sesiones.
- Analizar las acciones evaluativas de cada sesión y el estado de desarrollo de la comunidad.
- Iniciar el proceso de identificación de competencias para coordinar procesos comunitarios.
- Identificar los conocimientos, habilidades y valores que deben desarrollar los coordinadores de procesos comunitarios.
- Resolver problemas en equipo.
- Establecer relaciones de confianza entre los miembros de la comunidad.
- Caracterizar su Comunidad de Aprendizaje.

El contenido de las situaciones de aprendizaje:

Aplicar el sistema de situaciones de aprendizaje, diseñadas para la conformación de la CA y la formación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje, implicó el intercambio de saberes tales como las características que distinguen a la CA de una comunidad de práctica, y que no solamente se asimilan a nivel conceptual sino que requieren del manejo práctico de los criterios e indicadores para su identificación y desarrollo.

Estos saberes articulan conocimientos, habilidades y actitudes de diferente naturaleza (ver esquema en la página siguiente).

El uso sistemático del portafolio y de la guía de autoevaluación del desempeño en el aprendizaje, demandó la actualización de un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con la evaluación, que en algunos casos hubo que construir dada las diferencias de este modelo con las anteriores experiencias de evaluación del aprendizaje que traían los participantes.

El proceder metodológico:

Se realizaron técnicas participativas con el objetivo de propiciar un mejor conocimiento mutuo entre los participantes, de identificar qué podía aportar cada uno de ellos a la comunidad y reflexionar sobre los procesos que influyeron en sus aprendizajes.

Algunas de esas técnicas son conocidas por profesores y facilitadores de la educación popular, como la de presentación formando dúos, tríos y cuartetos, o las que favorecen el conocimiento y la simpatía entre los miembros de la comunidad como lanzar una pelota a alguien mientras se mencionan sus cualidades positivas, la técnica «Cadena del amor» que consiste en escribir y regalar a otra persona una frase o un halago, «Conductor y conducido» que fomenta la confianza interpersonal al dejarse guiar por un compañero teniendo los ojos tapados, y «Los Refranes» que sirve para formar equipos mientras se completan frases populares relacionadas con las actitudes que se quieren fomentar en la CA.



Para caracterizar la comunidad se utilizó la técnica «World-Café» (ver Anexo 4.4), que permitió un amplio intercambio entre todos los miembros en torno a cómo percibían y sentían el funcionamiento de la CA, así como la visualización que tenía sobre el futuro de la misma.

En estas sesiones se realizó la identificación de los estilos de aprendizaje (Anexo 5.1) y la formación de equipos con estilos homogéneos y heterogéneos para luego realizar la técnica «Solución de problemas en equipo», en la que los participantes construyeron una torre con absorbentes y *scotch tape*. La única condición que se establece para aceptar la torre como válida es que pueda sostenerse sobre una superficie plana. Esta técnica da plena libertad a los equipos para diseñar de manera creativa su torre. El ejercicio culmina con una reflexión colectiva, a partir de la devolución que hacen los observadores de trabajo en equipo sobre el modo en que se organizaron y cumplieron la tarea. Es una oportunidad para reconocer las fortalezas y debilidades de cada estilo y la posibilidad de perfeccionarlo, así como para valorar la oportunidad que ofrece el trabajo en equipo para compensar y complementar los posibles déficits.

Para el análisis de los conocimientos, habilidades y valores que debe tener un coordinador de procesos comunitarios participativos se utilizó la técnica

«Matriz de Consulta».²⁸ Esta técnica es en sí misma una herramienta para alentar la participación.

En todas las SA se planificó el uso de pancartas y otros materiales gráficos para apoyar la recogida de información y hacerla visible en los debates acerca de las producciones colectivas que se iban logrando y para el análisis de los resultados de la evaluación.

La evaluación:

Para el primer Momento del Programa se realizó el análisis del portafolio que los acompañó durante todo el proceso. Se discutió el uso y utilidad que tiene para la evaluación del desempeño.

También se presentó una guía (Anexo 3.1) que se analizó a través del trabajo en equipo y que contiene los indicadores para autoevaluar el desempeño como aprendiz autorregulado. Algunos de estos indicadores pueden provocar dificultades en su comprensión, por lo que se discutió colectivamente su contenido.

Estos indicadores traducen en cierto modo el contenido de los tres núcleos de competencias para la autorregulación. Por ejemplo, la estructuración se evalúa a través de indicadores como indagación, razonamiento y la propia estructuración, por su parte la contextualización es evaluada a través de los indicadores: flexibilidad, generación y transferencia.

LA EVALUACIÓN

El análisis colectivo de la autoevaluación se realizó al inicio de las situaciones de aprendizaje

El trabajo con el portafolio y las guías se realizó sistemáticamente para desarrollar la conciencia evaluativa

Para hacer el análisis de la guía se formaron equipos que debatieron sobre el contenido y presentaron una propuesta de preguntas al grupo. Se hizo luego una reflexión colectiva en torno a las preguntas que permitió la comprensión de lo que se espera que logren durante el proceso de formación, así como ajustar el instrumento a partir de las sugerencias que ofrecieron.

Por ejemplo, uno de los cambios iniciales que tuvo la guía para evaluar las competencias de autorregulación del aprendizaje fue la inclusión del criterio

²⁸ Se siguió el modelo propuesto por Laurent Thévoz. Ver páginas 210-213 de libro *Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas*

de calificación «Adecuado», que no estaba previsto inicialmente, porque varios participantes argumentaron que entre «Alto» y «Medio» era posible distinguir niveles de desempeños suficientes aunque no excelentes. También a esta guía se le agregaron contenidos a los indicadores de «Estructuración» y «Satisfacción con el desempeño de la CA».

A continuación valoramos el cumplimiento de las metas propuestas para esta primera etapa del viaje.

Un viaje fundacional: el proceso de constitución y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA

La creación y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje fue el primer propósito intencionado del Programa de formación. Las seis primeras situaciones de aprendizaje se dedicaron a conformar las bases de esta, a partir del compromiso voluntario de los miembros de la comunidad de práctica inicialmente reunida (Momento Fundacional). Los siguientes momentos del proceso formativo (Momentos Generativo y Extensivo) sirvieron para profundizar y desarrollar la Comunidad de Aprendizaje creada.

A continuación analizaremos el proceso de constitución y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA. Guiaremos el análisis sobre la base de los tres criterios establecidos para comprender las comunidades de aprendizaje y lo haremos en el siguiente orden: Identidad, Participación y Práctica.

En este capítulo, el criterio de Práctica será atendido en sus consideraciones más generales, solo haremos énfasis particular en el comportamiento de la formación de los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje, en tanto están en la base de la fundación de la Comunidad de Aprendizaje. El análisis de la formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos, será tema de atención en el capítulo que sigue.



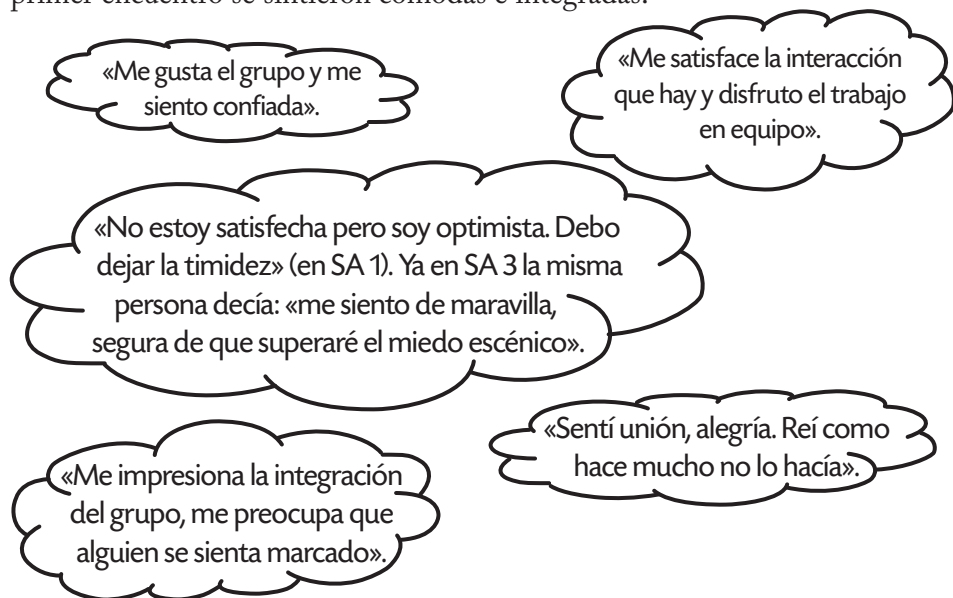
Identidad: los miembros de la comunidad de práctica deciden denominarse MADIBA

Una aclaración necesaria antes de iniciar nuestro análisis. Siguiendo los fundamentos teóricos que guían la explicación del proceso de constitución de una Comunidad de Aprendizaje a partir de una comunidad de práctica ya establecida, es importante definir aquí el carácter de comunidad de práctica del grupo recién conformado. Todas las personas participantes comparten una práctica: coordinan procesos comunitarios; tienen un propósito común: mejorar esa práctica (expresado en su respuesta a la convocatoria del taller) y ostentan un repertorio similar de saberes, discursos y formas de hacer para conducir la práctica que realizan.

Todo ello pudiera ser la premisa para entender por qué se logró la rápida identificación de los miembros de esta comunidad de práctica desde el inicio mismo de la experiencia, aun cuando resultó sorprendente tanto para ellos como para los facilitadores. Destacamos el carácter extraordinario de este suceso ya que, si bien once de ellos se conocían entre sí –por participar en los encuentros de la Red Cultura de Paz y en diferentes cursos y talleres realizados por el CFV y otras instituciones afines–, era la primera vez que confluían en un grupo con el que tendrían que compartir un tiempo de aprendizaje considerable; por otra parte, los otros ocho integrantes eran desconocidos para la mayoría y algunos de ellos participaban por primera vez en este tipo de experiencia. Además de esto, hay que señalar que la composición de la comunidad de práctica era muy heterogénea, en cuanto a sus lugares de procedencia, niveles educacionales, profesiones, edades, entre otros rasgos que mostraban la diversidad.²⁹

Las primeras vivencias fueron una mezcla de motivación, interés y optimismo con cierto temor, cohibición y desconfianza ante lo nuevo.

Algunos miembros declararon impresionarse por la rápida integración de la comunidad, a pesar de la variedad. Las más jóvenes destacaron que desde el primer encuentro se sintieron cómodas e integradas.



Los participantes se conectaron muy bien con las problemáticas de las comunidades donde residen y trabajan los demás miembros, que las expre-

²⁹ Se pueden consultar las tablas que aparecen en el Anexo 1 para una mejor caracterización de los miembros de la Comunidad de Aprendizaje.

saron abiertamente al resto de la Comunidad de Aprendizaje. Por ejemplo, en la SA 4, cuando se relataban estas situaciones y se intercambiaban ideas y experiencias sobre los modos de tratarlas, un miembro dijo espontáneamente:

«¡Caballeros, esto no puede ser un taller, esto es la familia!»

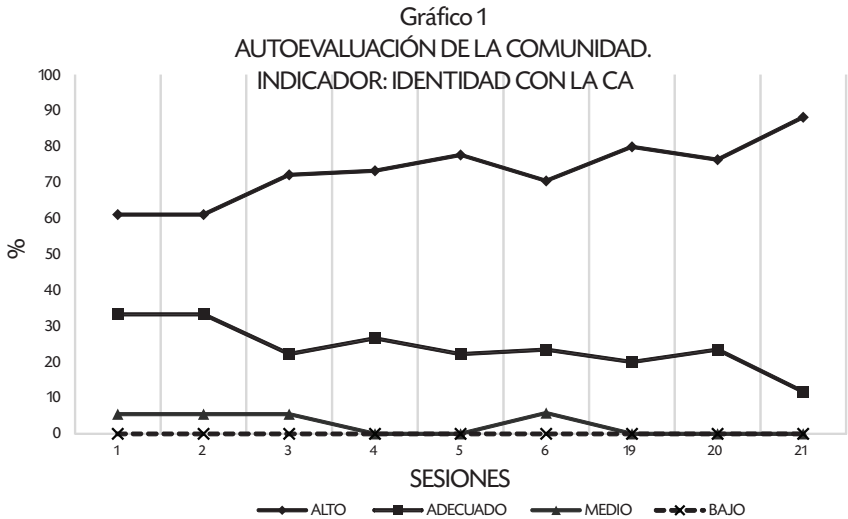
Reconocieron que las dinámicas grupales facilitaron esa integración. Al respecto, destacaron los ejercicios de identificar cualidades positivas en los otros («pelota», «escritura en la espalda») y los de confianza como facilitadores de ese proceso. Solo un miembro no se sintió cómoda en el ejercicio de confianza.

«Los ejercicios me dan seguridad».

«Los ejercicios me hacen sentir más cómodo en la comunidad».



El siguiente gráfico muestra que la identidad con la comunidad siempre fue un indicador percibido como de alto desempeño por la mayoría, con una tendencia evidente a mejorar durante las sesiones. Nunca fue percibido como bajo y en pocas ocasiones medio (solo en las tres primeras sesiones y la sexta).



Los procesos más significativos que contribuyeron a la conformación de una identidad como Comunidad de Aprendizaje fueron:

- Compartir las expectativas.
- Identificar lo que aportarían a la CA.
- Elaborar metas colectivas de aprendizaje.
- Definir el propósito de la CA.
- Establecer normas colectivas de funcionamiento a manera de compromisos.
- Reconocer las diferencias en los estilos de aprendizaje y apreciar las posibilidades de complementarse al trabajar en equipos.
- Nombrar la CA y elaborar su logo identitario.

Todos estos procesos se desarrollaron, como ya se dijo al explicar en detalles la concepción del Programa de formación, combinando la reflexión individual con el trabajo en equipos y la discusión en CA para la búsqueda de consenso.

Expectativas (Elaboradas en la SA 1)

- Aprender, desaprender, deconstruir sobre la coordinación de procesos comunitarios (fortalecimiento, participación).
- Propiciar el empoderamiento (dar poder) de nuestras comunidades.
- Acompañar en la práctica experiencias comunitarias.
- Compartir experiencias de trabajo comunitario.
- Enriquecer nuestras prácticas aplicando lo aprendido (talleres, formación de multiplicadores, dar herramientas, conocimientos a otros), a la gestión de procesos productivos.
- Fortalecer alianzas entre las personas que participan.

Compartir las expectativas permitió conocer lo que cada uno esperaba de esta experiencia formativa, a modo de demandas, perspectivas y posibilidades para cubrir ciertos intereses de aprendizaje. Este proceso mostró un alto nivel de coincidencia; y reveló el nivel de implicación, compromiso y colaboración de los participantes, al colocar expectativas que los convocaban a todos a compartir experiencias, aliarse y articularse mejor.

Algo similar sucedió al identificar lo que cada uno aportaría al desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje que se iniciaba, donde la confluencia en las ideas y propuestas fue bastante ostensible, debido a las experiencias de aprendizaje anteriores y por compartir prácticas similares en los espacios comunitarios donde laboran.

Aportes (Elaborados en la SA 1)

- Constancia, voluntad en el trabajo.
- Trabajo con técnicas grupales.
- Trabajo comunitario en valores.
- Aprendizajes en mediación y concertación.

Otro momento revelador del espíritu de integración que primó desde el inicio en el proceso de constitución de esta Comunidad de Aprendizaje, lo fue la elaboración de las normas de funcionamiento de la CA, que a los efectos fueron consideradas como compromisos de trabajo, a modo de pacto colegiado, que les permitió aprender en un ambiente de confianza y armonía. Estos compromisos sirvieron, en varias ocasiones, como recurso para hacer llamadas de atención ante situaciones de incomunicación, debates improductivos e incumplimientos de lo pactado, algo que funcionó de manera autorregulada, con muy poca intervención de los facilitadores.

Compromisos de trabajo en la comunidad: (Elaborados en la SA 2)

- Respeto a la diversidad (tiempos, ritmos, estilos, silencios).
- No utilizar ejemplos que marquen a las personas.
- Practicar siempre la escucha activa (atender, procesar y devolver comprensión).
- Abiertos al amor: solidaridad, empatía, asertividad, sencillez.
- Ofrecer y solicitar ayuda.
- Responsabilidad: horario, tareas, necesidades.
- Ser creativos y originales en nuestros espacios de aprendizaje (de trabajo).
- Ser democráticos en la toma de decisiones y en la solución de problemas de aprendizaje en la comunidad (producción consensuada).



El proceso de construir el propósito de la Comunidad de Aprendizaje recién conformada, así como sus metas de aprendizaje, fluyó de un modo muy productivo.

Propósito de la comunidad (Elaborado en la SA 2)

Aprender de forma colaborativa las competencias para la coordinación de procesos participativos en las comunidades con la intención de propiciar su transformación integral.

Establecer un propósito colectivo (ver cuadro anterior) permitió definir con claridad para todos los miembros de la CA, su razón de ser y estar en el espacio de participación que encarnaba la experiencia formativa. Este constituyó un producto identitario muy valioso para avanzar en los procesos que siguieron.

A continuación, los participantes tuvieron oportunidad de elaborar sus objetivos de aprendizaje personales, compartirlos con otros y construir de conjunto los de la CA. Para lograrlo recurrieron al análisis de las expectativas previamente compartidas, las contrastaron con las propuestas iniciales del programa formativo y discutieron, a partir de la vivencia de la aplicación de la técnica «La sogá» (ver Anexo 4.1) y su reflexión colectiva, la importancia de establecer metas de aprendizaje comunes para el adecuado desempeño de la CA. Este proceso fue otra muestra de cómo combinar intereses personales y colectivos durante la búsqueda de consenso.

Metas de aprendizaje de la comunidad: (Elaboradas en la SA 3)

1. Construir nuestra Comunidad de Aprendizaje.
2. Aprender las competencias necesarias para coordinar los procesos participativos en las comunidades.
3. Proponer acciones de transformación en nuestras comunidades donde se aplique lo aprendido.

Otra ocasión significativa para comprender la importancia de reconocer y respetar las diferencias individuales en procesos de trabajo colectivo, fue descubrir la variedad de estilos de aprendizaje³⁰ que existía entre los miembros de la CA. Los esquemas representativos de los diferentes estilos personales fueron expuestos en una pared del salón para visualizar mejor la diversidad existente. Se reflexionó sobre las ventajas y desventajas de cada uno, y sobre todo, se enfocó la posibilidad de trabajar, a partir de distintas estrategias, en el reforzamiento de las fortalezas y compensación de los déficits. Todo esto tuvo como colofón un ejercicio de trabajo en equipo que permitió apreciar vivencialmente las posibilidades que emergen en un proceso de solución de problemas con la colaboración de varias personas que se integran desde sus diferencias.

Lo más complejo fue la definición de un nombre para la CA (ver cuadro Identificación de la comunidad en la página siguiente). En la primera ocasión no hubo consenso. Cada equipo defendía su propuesta y ninguna de las com-

³⁰ En el Anexo 5.1 aparece un modelo de Inventario de Estilos de Aprendizaje de David Kolb, aplicado a todos los participantes en la SA 3.

binaciones sugeridas era aceptada porque resaltaba alguna posición en particular. Hubo que posponer la tarea.

Identificación de la comunidad. Propuestas de los equipos: (Elaboradas en la SA 2)

Comunidad «Nuevos Horizontes»
Comunidad «To´mezclao»
Comunidad «El hormiguero»
Comunidad «Sembrando framboyanes»

Combinaciones sugeridas para identificar la comunidad:

- La comunidad «To´mezclao» es como un hormiguero que busca nuevos horizontes sembrando framboyanes.
- La comunidad «Los framboyanes» es como un hormiguero que busca nuevos horizontes donde está to´mezclao.

Aun cuando el propósito no fue logrado en este intento, la sensación que dejó fue positiva:

«Hay mucha amistad en esta comunidad».

«Nos quedamos sin nombrar la comunidad, pero eso no nos detuvo porque es una comunidad humana, abierta, espontánea, creativa».



Para sorpresa de los facilitadores, que ya estábamos planeando acciones para lograr el consenso de la CA en torno a su nombre identitario, en la primera sesión del siguiente encuentro (SA 4), emergió una propuesta contundente. Algunos miembros habían reflexionado sobre el asunto y traían un nombre para la CA que fue aceptado por todos:

«Proponemos para nuestra comunidad el nombre de "MADIBA", recordando la figura de Nelson Mandela como máximo exponente de la Cultura de Paz que practicamos. Trajimos un logo que es una manito y a partir de ahí construimos un lema usando las sílabas MA, DI y BA de Madiba y que proponemos sea: Más Diversos y Batalladores».

Posteriormente, en la SA 5, y ante el ejercicio de visualizar el futuro de la CA MADIBA, se agregan otras cualidades a la propuesta original, usando las letras del nombre:

En la SA 7 se presenta un diseño inicial de logo para la CA MADIBA:



Multiplicadora

Asimiladora

Diversificada

Inclusiva

Batalladora

Asociativa

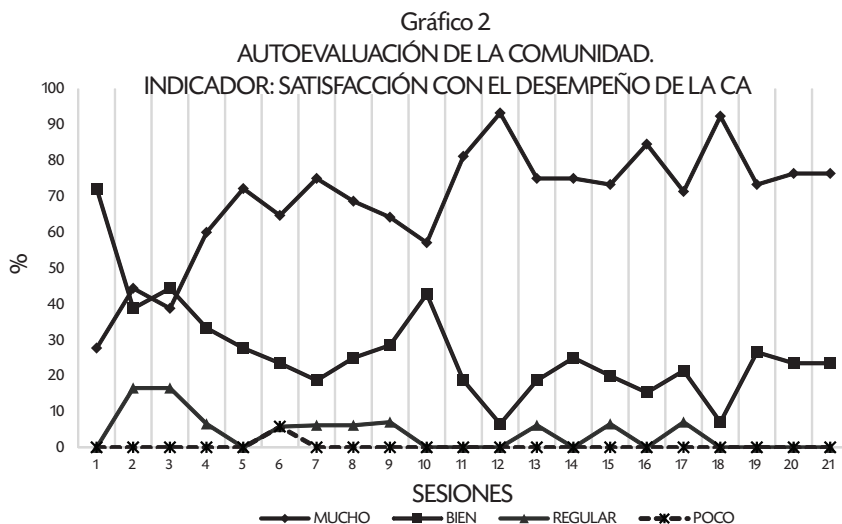


Este es analizado por todos y se atienden las sugerencias para aprobar el logo final en sus dos versiones (SA 10):



El logo construido mantiene la idea original: toma las letras del papelógrafo donde se expuso por primera vez, y modifica el carácter de la mano que representa los valores de la cultura de paz que enarbola la CA. La imagen de la espiral, sugerida por un objeto de bisutería de una de las participantes, marca muy bien el sentido de CA que evoluciona y se proyecta al futuro.

El siguiente gráfico permite resumir cómo los miembros de MADIBA percibieron el desempeño general de la CA.



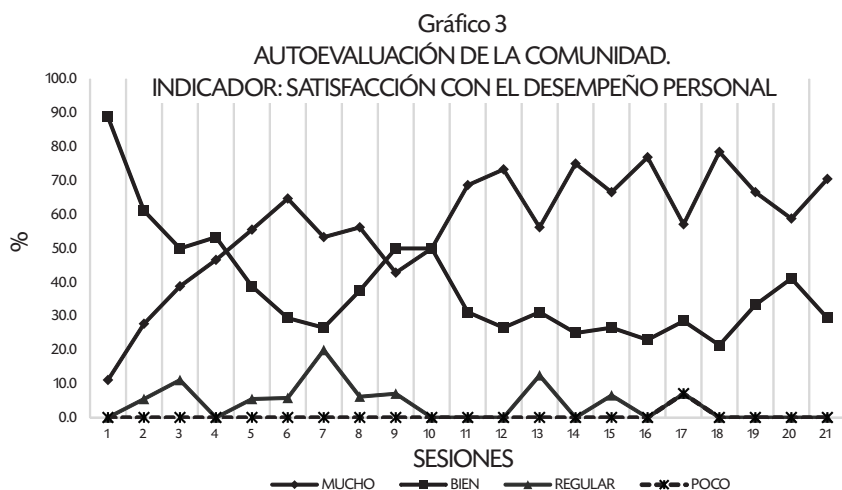
Como se puede notar, los miembros de la CA se mostraron satisfechos con el desempeño de esta, con tendencia a la evaluación más alta. Solo en las situaciones de aprendizaje que incluían contenidos más abstractos (elaboración de conceptos, identificación de acciones) o en las que hubo discrepancias de criterios, algunos miembros no se sintieron bien con el desempeño. Solo en una ocasión, y por parte de un solo miembro, se señaló el desempeño de la CA como bajo.

Durante toda la experiencia, las muestras de sentido de pertenencia, cohesión y confianza entre los miembros fueron emergiendo de manera espontánea a través de diversos recursos expresivos como chistes, fotos, presentaciones audiovisuales, que representaban la alegría de compartir y el cada vez mejor conocimiento mutuo de los participantes. Otra de las acciones informales fue la celebración de los cumpleaños de algunos miembros, que constituyeron también oportunidades para el intercambio más auténtico.

Participación: la contribución al desarrollo de MADIBA

Desde la convocatoria y en la planilla de inscripción se situó como requisito la permanencia en la CA. No obstante, diferentes situaciones personales impidieron que esto se cumpliera. Solo en tres sesiones hubo 100 % de asistencia. Cuando la persona ausente era de Cienfuegos u Holguín ya eso representaba la ausencia a tres sesiones continuas. Por eso fueron muy elogiadas las actitudes de miembros de municipios lejanos que buscaron alternativas ante dificultades, para no faltar a las sesiones de la CA. También loable fue la coordinación de Habana del Este para que todos los del municipio pudieran participar. Otra alternativa que funcionó bien fue coordinar con el CFV para que los compañeros de este municipio que viven más alejados pudieran hospedarse junto a los de provincia.

De manera general la satisfacción con el desempeño personal de los miembros de la CA tuvo una percepción positiva (entre mucho y bien). Solo al inicio las personas no se sintieron muy satisfechas con su desempeño, lo cual se explica a partir del enfrentamiento a lo nuevo (sobre todo dominar los criterios e indicadores de autoevaluación), las emociones contrapuestas (interés-temor), las exigencias de las tareas, la poca práctica para autoevaluarse. Este tipo de percepción también se mostró en SA más avanzadas como la 8, la 10 y la 11, pero como consecuencia de la complejidad de las tareas propuestas en las situaciones de aprendizaje. En algunos casos puntuales los estados de ánimo desfavorables influyeron en la percepción de desempeños personales más bajos que lo habitual para esas personas.



Algo que influyó favorablemente en el desempeño alto o adecuado de los participantes estuvo en la motivación elevada que mantuvieron de principio a fin (ver gráfico 4).

La interacción entre los miembros de la CA fue otro indicador de rápido progreso. Si se observa el gráfico 5 que sigue, es notable la percepción positiva que tienen los miembros de la CA sobre cómo interactúan entre ellos durante las situaciones de aprendizaje.

Solo al inicio se señalan desempeños adecuados o medios, pero muy rápidamente comienzan a percibir que el desempeño en cuanto a interacción es alto.

Un momento importante en la SA 4 fue la devolución a la CA, mediante un gráfico (diagrama de interacción grupal),³¹ la representación del comportamiento de las interacciones entre los miembros durante las situaciones de intercambio grupal (ver diagrama 1).

³¹ Ver en Anexo 7 el procedimiento para elaborar estos diagramas que permiten el análisis de redes.

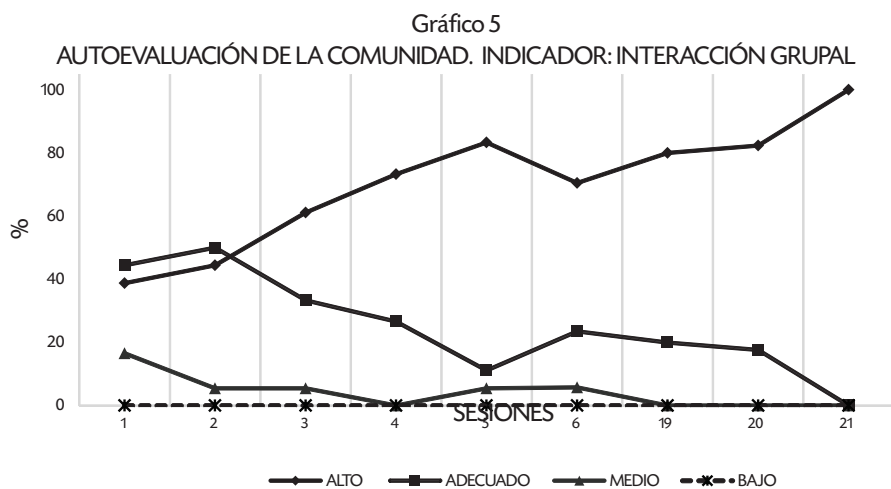
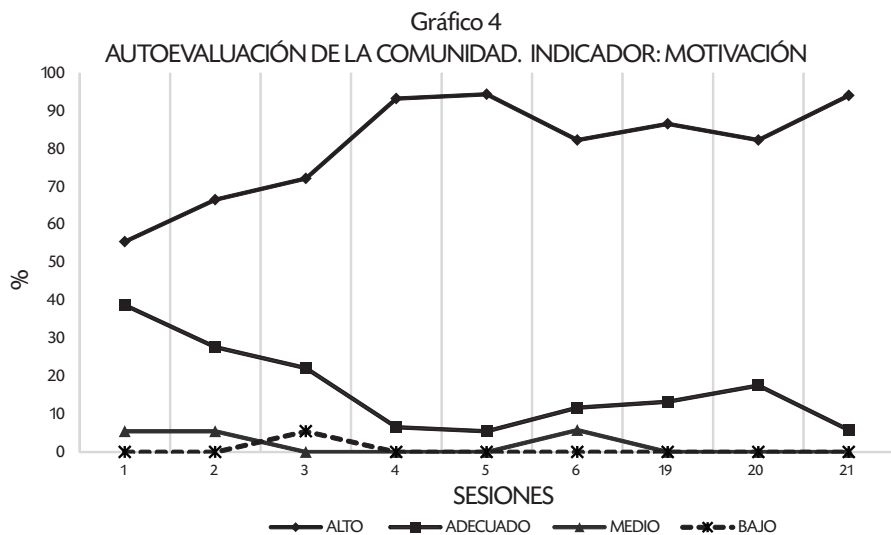
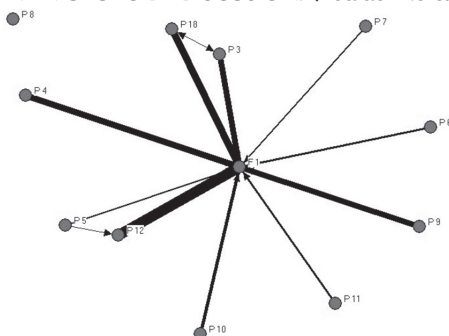


Diagrama 1
PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE DISCUSIÓN. (Red de intercambio en SA 4)



Este es un diagrama que corrobora los comportamientos iniciales de escasa interacción grupal, e ilustra los patrones de interacción en la red de Intercambio entre los miembros de la CA correspondientes a las primeras SA. Permite apreciar varios rasgos característicos: el tipo de red creada es estrellada, con centro en el facilitador, los participantes se vinculan mayormente al facilitador (según indican la dirección de las flechas), las intervenciones se concentran en un número reducido de participantes (los que se representan con las flechas más gruesas), hay miembros que no intervinieron voluntariamente en la discusión (solo respondieron a preguntas del facilitador) y existe escasa interacción³² entre los participantes.

Para algunos fue obvio y a la vez sorprendente darse cuenta de la existencia de personas aisladas y el poco intercambio entre ellos, porque antes no lo habían notado. Esta reflexión colectiva, según la expresión de varios miembros, fue positiva, en el sentido de que les hizo recapacitar sobre cómo estaban intercambiando con el resto de los miembros.

En la SA 5 fue muy discutido el tema sobre la estructura y funcionamiento de la CA. Se llegó al consenso de que era una estructura horizontal con liderazgo compartido. Este fue también un interesante proceso, primeramente hubo espacio para la reflexión individual; luego, a través de la técnica de «World Café» (Anexo 4.4) empezaron a dialogar para generar ideas, que partían de sus respuestas en torno a las tres preguntas realizadas:



1. ¿Cómo ves (estructural y funcionalmente) a tu Comunidad de Aprendizaje?

2. ¿Cómo sientes (emocionalmente) a tu Comunidad de Aprendizaje?

3. ¿Cómo crees que será tu Comunidad de Aprendizaje en un futuro cercano?

El uso de esta técnica resultó muy útil como modelo de diálogo generativo. En un primer momento los miembros de cada equipo (un equipo por pregunta), tienen la oportunidad de intercambiar y construir colectivamente sus respuestas; pero luego se inicia un interesante proceso de expansión de los significados construidos que deviene en un verdadero acto de creatividad: se exploran ideas antes no concebidas, se muestran otros puntos de vista, se identifican procedimientos de trabajo y recursos novedosos a partir de comparar las distintas maneras en las que trabajaron los diferentes grupos.

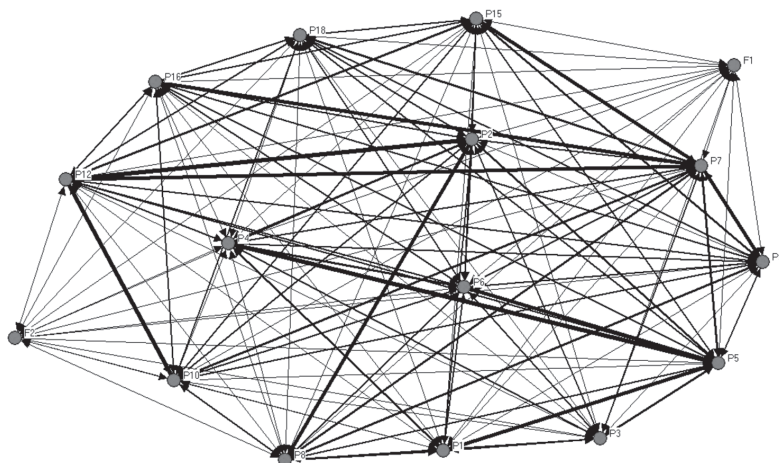
Por otra parte, la técnica ofrece la posibilidad de intercambiar, dialogar e interactuar con casi todos los miembros de la CA, lo que favorece el acople

³² En los diagramas de redes las flechas indican a la persona con la que se interactúa, el grosor de las líneas aumenta en la medida que se producen más intercambios entre las personas conectadas.

de las acciones, el mejor conocimiento mutuo, la creación de nuevas ZDP y la coevaluación de lo logrado.

Ya en las últimas SA, el trabajo en equipo permitió que aflorara el aprendizaje de tipo cooperativo. La CA trabajó en un ambiente de cooperación muy favorable, hubo identificación total con las tareas de la comunidad, excelente acople en su cumplimiento y el empleo del «nosotros», «MADIBA» en el discurso de referencia. El diagrama que sigue muestra los nuevos patrones de interacción en una de las SA finales del Programa. La red es muy densa, con muchas intervenciones e intercambios entre los participantes, no hay núcleos definidos y el facilitador pasa a la periferia.

Diagrama 2
PARTICIPACIÓN EN GRUPO DE DISCUSIÓN. (Red de intercambio en SA 18)



Los recursos que los participantes señalaron, de uno u otro modo, como facilitadores del progreso en la interacción de la CA, fueron:

Recursos favorecedores de la interacción:

- Conocer los estilos de aprendizaje.
- Valorar las diferencias.
- Identificar cualidades positivas en los otros.
- Construir de manera colectiva el conocimiento.
- Buscar consenso en las decisiones.
- Establecer un ambiente de confianza.
- Manejar las discrepancias.
- Asumir diferentes roles.

Muy notoria fue, por lo reiterado y sistemático, la actitud espontánea de un buen número de miembros de la CA MADIBA, de resaltar y estimular el



progreso en el desempeño de varios participantes que al inicio del taller no intervenían con mucha frecuencia.

Práctica: el proceso social del aprendizaje compartido

Desde el principio de la experiencia, la CA MADIBA comenzó a vivenciar un modelo de práctica peculiar a través de las situaciones de aprendizaje propuestas:

- Lograron establecer normas de funcionamiento y metas que respondieran a sus expectativas.
- A través del diálogo y la participación de todos se fueron construyendo los diferentes productos colectivos según las tareas de aprendizaje.
- Contaron con un portafolio para registrar el progreso de sus aprendizajes y sistematizar lo que iban produciendo.
- Sistemáticamente se autoevaluaron y se sometió a reflexión colectiva el comportamiento de las evaluaciones.
- Las guías de autoevaluación fueron objeto de análisis y ajuste a través del intercambio colectivo.
- Propusieron indicadores para evaluar el desempeño en la comunicación interpersonal ante situaciones emergentes.
- En un momento más avanzado se les asignaron roles diferentes. Esto incluyó la facilitación de las sesiones de trabajo de la CA.



Este modelo de práctica se fue construyendo paulatinamente, en la medida que los miembros de MADIBA dominaban las claves para el intercambio y la cooperación en la realización de sus tareas de aprendizaje. El proceso de conocerse mutuamente y de generar confianza colectiva contribuyó a que el modelo fluyera cada vez con más autonomía y armonía.

Algunas de las acciones y elaboraciones más significativas de la CA, vinculadas a la dimensión «práctica», fueron:

- Reflexión sobre la conceptualización del aprendizaje y los núcleos de competencia para su autorregulación.
 - Determinación de las acciones de coordinación.
 - Identificación de los conocimientos, habilidades y valores del coordinador.
 - Discusión y aprobación de los núcleos de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos.
 - Ajuste de la guía de autoevaluación para evaluar competencias de autorregulación del aprendizaje y para gestionar la comunicación.
- 

- Identificación de indicadores para las competencias relativas al manejo de situaciones emergentes en la comunicación.
- Conformación de equipos coordinadores de sesiones para el diseño de SA y su facilitación en CA.
- Definición de conceptos clave y sus relaciones, a partir de la experiencia de los miembros de la CA: conflicto, mediación, concertación, participación.
- Desempeño del rol de mediadores en ejercicios de simulación.
- Intercambio de experiencias desde su práctica comunitaria para comprender los conceptos y procedimientos metodológicos.
- Práctica de herramientas de comunicación, mediación, diálogo generativo y concertación.

Desde un inicio fue interesante el proceso de construcción colectiva del concepto «aprendizaje» (SA 3). Para ello se utilizó la técnica de los «Círculos concéntricos», donde los participantes distribuidos en dos círculos, uno interior al otro, conversan en torno a preguntas relacionadas con sus vivencias durante experiencias de aprendizaje exitosas. Aquí cada participante tiene la oportunidad de conversar con la persona del grupo que quedará sentada frente a él, en cada rotación.

Preguntas para círculos concéntricos:

1. Narre una situación en que haya experimentado intensamente la vivencia de aprender exitosamente.
2. Sin modestia alguna, ¿qué habilidades personales se pusieron de manifiesto?
3. ¿Involucró a otras personas? ¿Cómo?
4. ¿Qué factores posibilitaron esa experiencia?
5. Si quisiera repetir la experiencia, ¿qué haría?

Como resultado de estos diálogos apreciativos-generativos, los participantes percibieron una notable correspondencia entre lo que dijeron y la propuesta teórica del Programa, sobre la comprensión de la naturaleza social de los aprendizajes.

También los participantes fungieron como expertos en la distinción de las competencias que debe tener la persona que coordine procesos comunitarios participativos. En este sentido, lograron identificar cuáles son las acciones de coordinación, así como los conocimientos, habilidades y valores que debe poseer el coordinador o coordinadora.

Las acciones de coordinación a las que llegaron por consenso fueron:

- Gestionar estrategias de comunicación.
- Realizar diagnóstico participativo.
- Facilitar reuniones con actores implicados.
- Conformar grupos gestores de transformación, comisiones de trabajo.
- Gestionar la formación de los actores implicados.
- Organizar y planificar las acciones de transformación.
- Gestionar proyectos de transformación.
- Acompañar actores y procesos participativos.
- Monitorear y evaluar procesos y resultados.
- Socializar experiencias (divulgación, visualización).
- Registrar memoria documental.
- Sistematizar las experiencias.
- Gestionar (manejar) conflictos.
- Concertar procesos multiactores.
- Establecer alianzas estratégicas.

En general, estas construcciones colectivas se lograron mediante prácticas dialógicas y de trabajo en equipo muy peculiares. Primeramente se organizaron tres equipos para debatir las preguntas que guiaron el análisis de las acciones de coordinación en sus espacios comunitarios:



1. ¿Cuáles son los conocimientos necesarios que debe tener un coordinador o coordinadora?

2. ¿Cuáles son las habilidades que se necesitan para coordinar procesos comunitarios participativos?

3. ¿Qué actitudes debe asumir un coordinador o coordinadora de procesos comunitarios participativos?

Luego, a través de la técnica «Matriz de consulta», comenzó el proceso de indagación y diálogo entre todos los miembros de MADIBA para construir consenso. El uso de esta técnica permitió mostrar un modelo de participación, muy empleado en la concertación para solicitar puntos de vistas, argumentos y propuestas ante una decisión en curso.

Este proceso derivó en la elaboración de una lista exhaustiva de los conocimientos, habilidades y actitudes que, desde el punto de vista de los participantes y anclado en su práctica cotidiana, deben poseer las personas que coordinan procesos comunitarios (ver cuadro en la página siguiente).

Este fue uno de los pocos momentos en el transcurso de la experiencia donde emergieron contradicciones entre los participantes que mostraban posiciones contrapuestas. La facilitación tuvo que apelar entonces a los recursos de la mediación de conflictos para encauzar nuevamente el diálogo productivo.

CONOCIMIENTOS

- Diagnóstico participativo.
- Concertación y Mediación.
- Formulación de proyectos.
- Planeación estratégica.
- Comunicación.
- Organización, planificación, ejecución, monitoreo y evaluación de procesos comunitarios participativos.
- Gestión financiera.
- Marketing.
- Relaciones públicas.
- Trabajo grupal.
- Educación popular.
- Trabajo en redes.
- Control de las emociones (autoconocimiento).
- Dimensión económica, ambiental, social, cultural, política, histórica, jurídica, identitaria de la comunidad.
- Liderazgo.
- Conocimientos para el registro documental y gráfico de las memorias.
- Tema género e inequidades.
- Trabajo comunitario.

HABILIDADES

- Ser buen comunicador (em-pático, asertivo, buena escucha, receptivo).
- Coordinar y facilitar procesos.
- Manejar conflictos.
- Respetar la diversidad.
- Evaluar y monitorear procesos.
- Ser flexible.
- Identificarse con la comunidad.
- Capacidad para aglutinar actores.
- Propiciar la interacción y el diálogo entre actores.
- Capacidad de adaptación.
- Habilidad de contagiar y transmitir energías positivas.
- Gestionar procesos.
- Promover la toma de decisiones colectivas.

ACTITUDES

- Empático.
- Solidario.
- Imparcial.
- Comunicativo.
- Sociable.
- Sencillo.
- Honesto.
- Transparente.
- Escucha activa con todos.
- Humilde.
- Tolerante, paciente.
- Incluyente.
- Abierto a nuevas experiencias.
- Romper esquemas.
- Flexibilidad.
- Creativo.
- Analítico.
- Crítico / autocrítico.
- Respetuoso.
- Democrático.

Si se observan nuevamente los gráficos del 1 al 5, es posible notar que en la SA 6, donde se produce este acontecimiento, los indicadores referidos a la identidad con la CA, la satisfacción con el desempeño personal y el de la CA, la motivación y la interacción grupal, se mueven hacia calificaciones por debajo de la media alcanzada hasta ese momento.

Posteriormente estos productos consensuados y las acciones de coordinación antes señaladas, sirvieron como insumos para integrarlos en una propuesta de posibles núcleos de competencias necesarias para la coordinación de procesos comunitarios participativos. Estos núcleos de competencias identificados son:

1.- Competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación.

2.- Competencias para facilitar el trabajo en grupo.

3.- Competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal.

4.- Competencias para afrontar situaciones emergentes en las relaciones interpersonales.

Definir los núcleos de competencias constituyó un significativo logro de la práctica que desarrollaban por sus consecuencias para la continuidad del Programa de formación. A partir de este momento se tuvo más claridad para diseñar las nuevas situaciones de aprendizaje correspondientes al Momento Generativo. MADIBA estaba preparada para enfrentar nuevos aprendizajes, desarrollando los propios recursos de sus miembros.

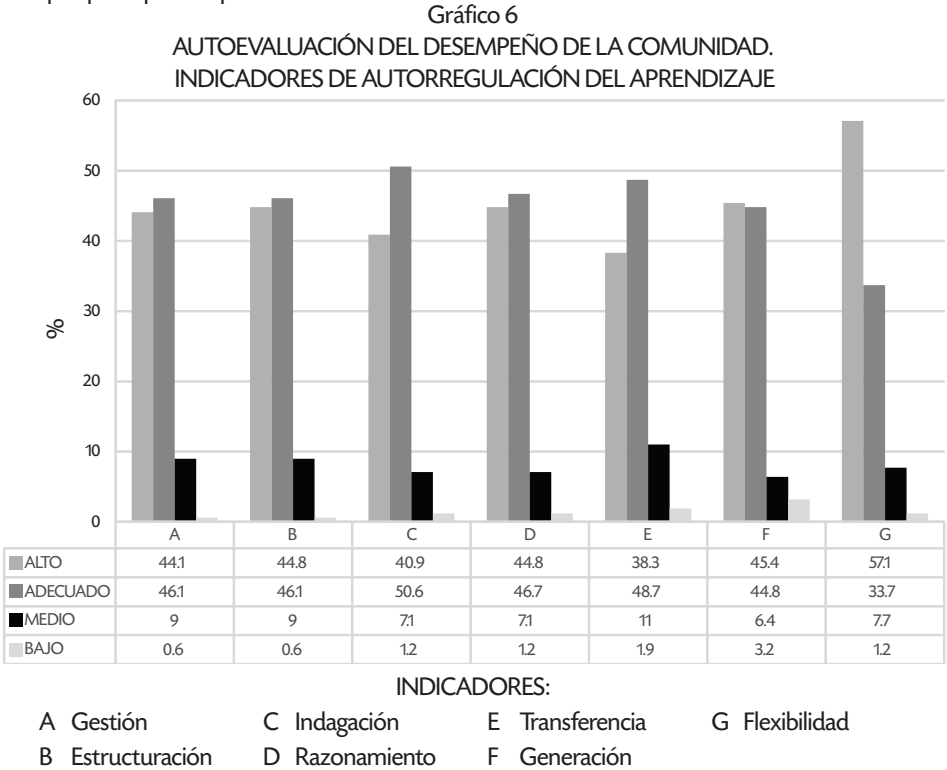
Las competencias para autorregular el aprendizaje

Como indicábamos al inicio del capítulo, en esta parte haremos un análisis más específico del proceso de formación de las competencias para la autorregulación del aprendizaje, como elemento básico en la conformación de la CA y base del proceso de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.

La CA MADIBA evaluó sistemáticamente sus competencias para autorregular el aprendizaje. Una debilidad del proceso estuvo en las escasas anotaciones que cada uno hizo en su portafolio (salvo excepciones), al valorar la manera en que estaban evaluando el desarrollo de tales competencias.

No obstante, sí se realizaron de modo sistemático análisis colectivos de las tablas que registraban el comportamiento de las evaluaciones, lo que permitía conocer cómo los participantes estaban comprendiendo y ejecutando el proceso y comparar las apreciaciones que hacíamos los facilitadores-investigadores con sus propios argumentos.

El siguiente gráfico muestra un resumen global del comportamiento de los indicadores de la autorregulación del aprendizaje, según la percepción de los propios participantes.



Algunas apreciaciones de los participantes en las sesiones iniciales fueron:

- «Yo siempre me ponía en gestión alto y ayer no lo hice. Siempre el interés mío es por los demás. El ejercicio de ayer me hizo ver que tenía que trabajar más en lo personal, por eso me evalué así, lo que no lo expliqué».
- «Los miedos afectan la autoevaluación».
- «En la primera evaluación me autocensuré, en esta fui más amplio en mi elaboración, me hice evaluación más consecuente».

Ya en la SA 7, valorando el comportamiento de los indicadores en las seis sesiones iniciales, aparecen otras apreciaciones:

- «El entrenamiento que tenemos nos permite evaluarnos mejor».
- «Las primeras sesiones fueron para sensibilizar a todos, para crear clima, confianza. Ya estas últimas (SA 5 y 6) exigieron de más entrega, se entró en materia».
- «Yo pienso que la comunidad va creciendo, el esquema que teníamos no es igual. Intervienen muchos procesos».
- «Nuestras expectativas han subido con respecto a las referencias y por eso nos evaluamos así, queremos más».
- «A veces somos más objetivos y más severos. Esto está muy ligado con el contenido propio de las sesiones, con el rigor y las personas vamos valorándonos».
- «Intervienen muchos factores, también depende de nuestro estado de ánimo, cómo se integran al grupo. Creo que tiene que ver con el esquema referencial que teníamos y que ha ido variando».
- «El encuentro anterior (SA 6) se tornó más de elaboración de conocimientos y de conceptos. En mi equipo no hubo problema a la hora de elaborar conceptos. En el caso de los conocimientos los otros dos talleres fueron bastante densos, y pienso que a lo mejor eso puede haber influenciado y que esto haya tenido que ver con la evaluación que nos hacemos».
- «Me llama favorablemente la atención que los indicadores de gestión y de satisfacción con el desempeño personal subieron y el de gestión subió muchísimo».

Y ante la pregunta ¿por qué crees que ha sucedido eso con la gestión, la indagación, la satisfacción?

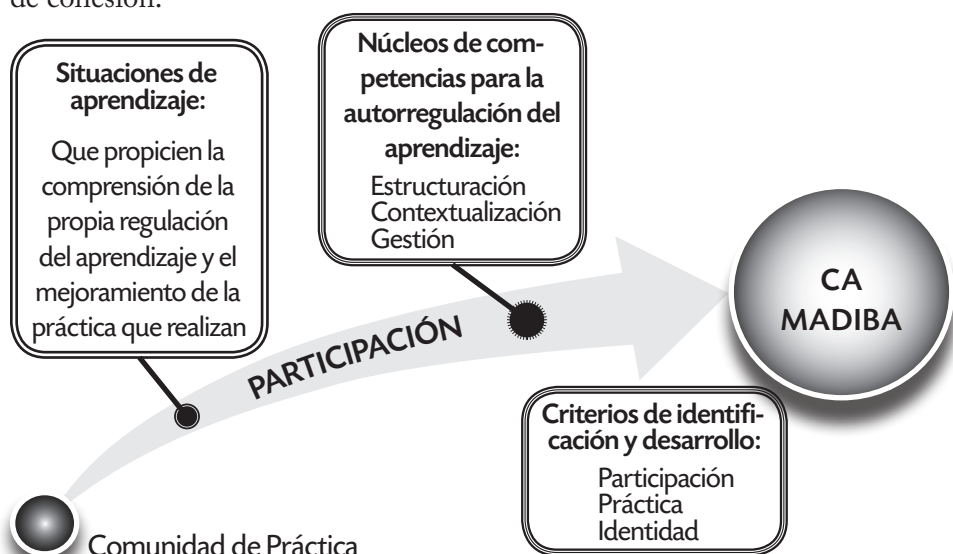
- «Porque se va ganando un poco en la dinámica al facilitar, que la persona se sienta más objetiva, más consciente, más confiada a la hora de evaluarse».

La autoevaluación de los indicadores de autorregulación del aprendizaje mostró un patrón muy similar en el comportamiento del desempeño de cada uno de ellos, según la percepción de los participantes:

- Predomina la percepción de un desempeño suficiente (entre lo adecuado y lo alto).
- La percepción de un desempeño medio es más frecuente en los indicadores de gestión, estructuración y transferencia (esto fue más pronunciado en las tres primeras sesiones porque a partir de la 5 predomina el desempeño alto).
- Hay muy pocos casos de desempeño bajo.

Es importante señalar que de manera sistemática se trabajó de forma explícita el planteamiento de metas de aprendizaje (referido a las competencias de gestión). Se hicieron varios ejercicios de análisis colectivo acerca del modo en que se plantean las metas y las formas de monitorearlas y evaluar su cumplimiento. También las últimas sesiones del Segundo Momento del Programa, facilitadas por miembros de la CA MADIBA, fueron muy propicias para trabajar las competencias referidas a la indagación, la argumentación y el razonamiento. Esto se ve reflejado como avances significativos en las evaluaciones finales de estos indicadores.

El análisis de este criterio de identificación y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje, da cuenta del carácter sistémico del proceso y los vínculos evidentes entre todos los indicadores estudiados. Valorar la estructura y el contenido de la práctica que desarrollaron los miembros de MADIBA reafirma la idea de que lo que se comparte se aprende y se convierte a la vez en fuente de cohesión.



Después de escalar una montaña muy alta, descubrimos que hay muchas otras montañas por escalar.

NELSON MANDELA

Capítulo 4. Para ir más lejos: competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos

La coordinación de procesos comunitarios es un tema de alta complejidad. En rigor, una práctica elaborada desde la interdisciplinariedad que integra saberes de ciencias sociales, políticas, técnicas, ambientales y se realiza con la colaboración de educadores populares, pedagogos, psicólogos, filósofos, sociólogos, antropólogos, lingüistas, comunicadores, ingenieros y hasta artistas. Los referentes latinoamericanos más sólidos, y que mantenemos como consulta constante de este estudio han sido Paulo Freire, ya comentado, y Enrique Pichon-Rivière,³³ bien conocido en nuestros ámbitos de trabajo grupal. Desde otras latitudes y otros tiempos, está la impronta de las ideas sobre dinámica de grupo de Kurt Lewin³⁴ y la comunidad de indagación o investigación de Mathew Lipman.³⁵

La clave —más que una definición— para comprender cómo asumimos la práctica de la coordinación de procesos comunitarios, está en la idea de que un coordinador contribuye a crear y alentar relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad que favorezcan el diálogo generativo, el debate constructivo y la acción conjunta orientada hacia objetivos consensuados que promueven la transformación deseada y posible.

En el caso de experiencia formativa, hemos partido del autorreconocimiento, por una buena parte de los participantes, del rol que desempeñan en sus comunidades como coordinadores de procesos. Este constituye un

³³ Ideas desarrolladas por el autor en su libro de 1951, *Field Theory in Social Science*.

³⁴ Consultar su libro *El proceso grupal*.

³⁵ Ver *La Filosofía en el aula*, escrita en 1992 por Lipman y colaboradores.



antecedente importante para el diseño del Programa formativo y fue constatado durante el año 2011, cuando realizábamos entrevistas a varios actores comunitarios que estaban inmersos en proyectos y acciones transformativas en sus comunidades, para conocer la manera en que empleaban los recursos del diálogo generativo, recién aprendidos.³⁶

El coordinador es un educador, de un tipo diferente al tradicional: muestra a las personas sus potencialidades individuales, y la posibilidad de integrarlas y trascenderlas hacia potencialidades colectivas. No enseña soluciones; facilita las visiones de mundos probables donde encontrarlas. No diserta; promueve el diálogo entre los participantes. No pregunta para comprobar conocimientos; modela la indagación como herramienta de aprendizaje.

Si bien ya conocíamos mejor los núcleos de competencias para la autorregulación del aprendizaje, las competencias para la coordinación de procesos comunitarios resultaba un territorio menos explorado. Por supuesto, tanto los participantes como los facilitadores habíamos recibido talleres e informaciones acerca de temáticas vinculadas, tales como herramientas para la comunicación interpersonal y de pequeños grupos, diálogo generativo, mediación de conflictos y concertación para la gestión pública a nivel local, entre otras.³⁷ Sin embargo, el grado de formación de los participantes era muy diverso, desde casi especialistas³⁸ hasta novatos poco preparados teóricamente para la práctica que realizaban.

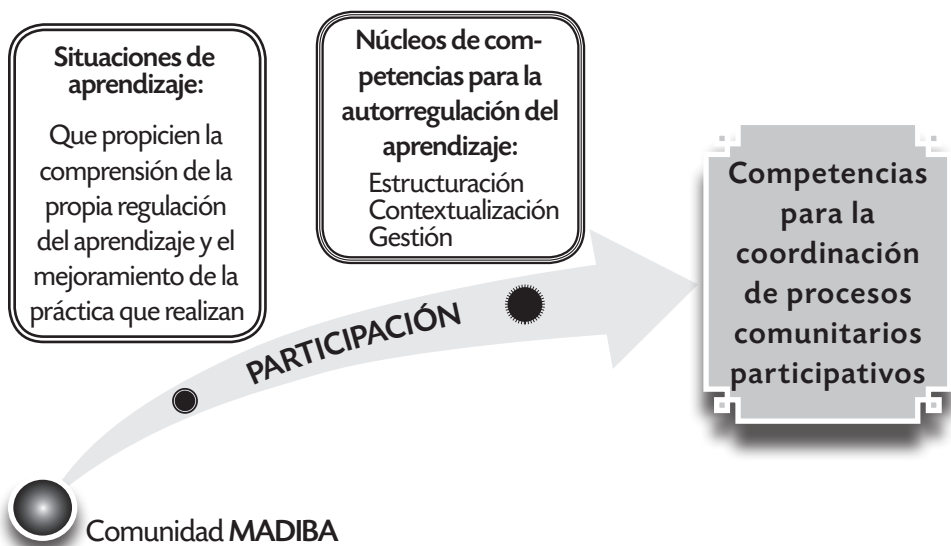
El nivel de información no garantiza por sí solo el dominio de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios; incluso en algunos la escasez en la información se complementa con una práctica comunitaria intensa, más espontánea e intuitiva. A partir de las demandas de los miembros de la Comunidad de Aprendizaje, se habían mapeado algunas de las competencias que pudieran ser relevantes para esta práctica. El segundo propósito del viaje consistía entonces en examinar estas competencias, al menos como

³⁶ Las entrevistas fueron realizadas por Dora Fried y Mario Rodríguez-Mena a varios egresados del curso de posgrado ofrecido por el CIPS, en colaboración con la Fundación Interfas, el CFV y la Sociedad Cubana de Psicología, *Perspectivas y recursos generativos y apreciativos para la gestión de conflictos y crisis*, desarrollado en enero de 2010.

³⁷ Desde el año 2000 el CFV ha venido organizando un sistema de capacitación que ha garantizado el intercambio frecuente con especialistas cubanos y extranjeros, autores de libros sobre estos temas publicados por Publicaciones Acuario, cuyas referencias aparecen en la bibliografía de este libro. Estos autores son Mara Fuentes, Cheryl Picard, Laurent Thévoz, además de Dora Fried.

³⁸ En el libro *Sistematización de los saberes construidos en procesos de mediación y concertación*, aparece una compilación (elaborada por especialistas del CFV) sobre «Experiencias desarrolladas en los municipios de Habana del Este, Cumanayagua y Holguín», en las que participaron como protagonistas algunos de los miembros de la Comunidad de Aprendizaje MADIBA.

hipótesis de partida, creando situaciones de aprendizaje aproximadas a los temas, sesiones de información adicional, recuento de experiencias concretas y otros escenarios que permitieran develar las competencias necesarias para asumir las exigencias de la práctica real de los participantes.



Desde el principio, la facilitación optó por ofrecer una propuesta de posibles núcleos de competencias para esta práctica, algo a confirmar durante el viaje. Estos núcleos de competencias se orientaban hacia el dominio de los recursos para gestionar la comunicación interpersonal, la facilitación del trabajo en equipos y el uso adecuado de métodos de trabajo ya probados, como la mediación de conflictos y la concertación entre actores diversos.

Dada su complejidad y a partir de las propias demandas y necesidades de aprendizaje de los miembros de la Comunidad de Aprendizaje, se hizo necesario elaborar el diseño previo de situaciones de aprendizaje específicas que se fueron actualizando sobre la marcha. A continuación exponemos la fundamentación de estos núcleos de competencias.

Los viajeros se comunican durante su viaje conjunto: la comunicación interpersonal

Resulta paradójico que si bien la comunicación, como hecho cultural y tecnológico, ha alcanzado un desarrollo considerable (solo hay que ver el despliegue acelerado de las nuevas tecnologías de la comunicación), comunicarnos cara a cara resulta, con demasiada frecuencia, algo muy difícil. Tenemos serias limitaciones para compartir lo que es en realidad importante: nuestros sentimientos personales, las creencias y los valores que expresan quiénes somos, nuestros



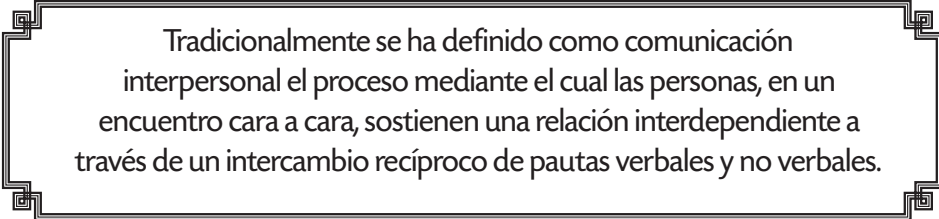
deseos y verdaderas necesidades. Para la gran mayoría es sumamente difícil escuchar con atención y comprender del todo lo que otro ha dicho. Si este es un hecho complejo en el ámbito de las relaciones cotidianas con las personas con las que departimos a diario, la magnitud de la complejidad se incrementa cuando se involucran grupos, organizaciones, comunidades.

Existen muchos conceptos que describen el proceso de intercambiar información, ideas, gestos, emociones, ya sea entre dos personas o en grupos, cara a cara o a través de dispositivos como el teléfono, las aplicaciones para video-llamadas, mensajería instantánea, o correo electrónico. Le llamamos comunicación interpersonal y en este texto profundizamos en ella porque es uno de los núcleos de competencias que se propuso formar este programa, como parte de las competencias necesarias para coordinar procesos comunitarios participativos.

Este apartado se dedica a comentar cuestiones básicas de comunicación interpersonal que fueron el punto de partida para el diseño de las situaciones de aprendizaje sobre este tema. Se combinan contenidos de familiarización con otros de mayor especificidad, con vistas a hacer accesible el fenómeno de la comunicación tanto a personas con experiencia en su estudio, como a otras que, por primera vez, escuchan hablar de ese acto cotidiano como un objeto de análisis.

¿Qué se entiende por comunicación interpersonal?

La raíz de la palabra comunicación se encuentra en la palabra en latín *communis*, que significa común. Así, comunicación implica hacer común un conocimiento, una información.³⁹



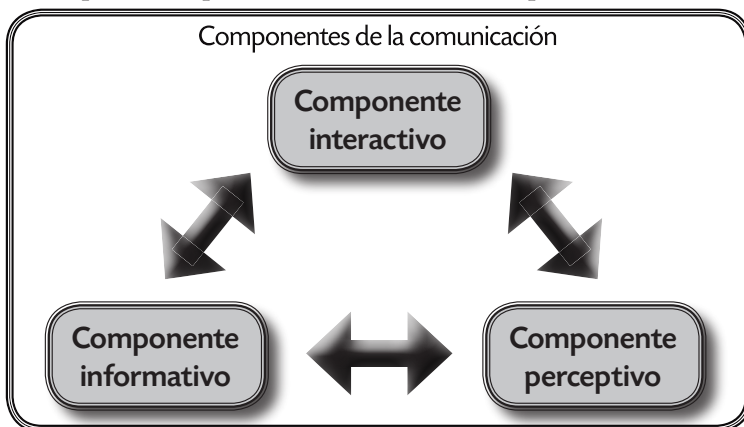
Tradicionalmente se ha definido como comunicación interpersonal el proceso mediante el cual las personas, en un encuentro cara a cara, sostienen una relación interdependiente a través de un intercambio recíproco de pautas verbales y no verbales.

Se habla de relación interdependiente porque cada una de las partes implicadas, reflexiona, valora, expone sus puntos de vista. En lo que cada persona comparte surge un vínculo con lo que dice la otra, se va armando una conversación, se coordinan actividades conjuntas o se produce un simple intercambio que deja un mensaje a cada una. Esta información se trasmite con palabras, sonidos y gestos que se complementan, es por eso que se incluyen tanto pautas verbales como no verbales en el proceso de comunicación.

³⁹ Ver artículo de J. R. Vidal. (2004). «Cómo comunicarnos mejor», publicado en la compilación de M. Alejandro y J. Vidal, *Comunicación y educación popular*, de la Editorial Caminos.



Además de contar con una definición general de comunicación interpersonal, es importante conocer sus componentes y funciones⁴⁰ que permiten tomar conciencia de todos los procesos que intervienen en el acto comunicativo y con ello, tener una visión de los aprendizajes necesarios para formar y/o potenciar competencias para la comunicación interpersonal.



Como se dijo, a través de la comunicación se intercambia información, ideas, intereses, estados de ánimo, sentimientos. Esta mirada pone énfasis en lo que se llama componente informativo de la comunicación. También se organiza de forma conjunta la actividad que comparten las personas; cada una hace su aporte a la coordinación de las acciones que hay que realizar para alcanzar un objetivo, una meta compartida. Este aporte de la comunicación habla de su componente interactivo.

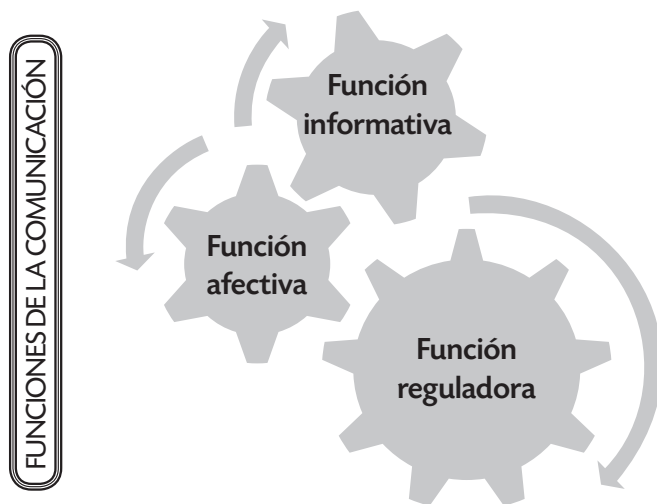
También se reconoce que la comunicación tiene un componente perceptivo, que se refiere a las imágenes que proyectamos de nosotros mismos mientras nos comunicamos. Estas percepciones integran la imagen física, la representación de características individuales, de intenciones, ideas y capacidades, que son proyectadas e interpretadas por las personas que participan de la comunicación. Estas impresiones regulan el intercambio, porque en la medida que las personas se conocen y se van formando impresiones unas de otras, será más o menos exitoso el proceso de construir consenso o alcanzar un propósito común.

La comunicación, además, tiene importantes funciones (ver esquema en la página siguiente) para el bienestar de las personas y para establecer relaciones constructivas con los demás.

La comunicación permite transmitir y recibir información, a lo que se llama función informativa. Pero lo que se trasmite y se recibe no son datos fríos o palabras vacías, sino contenidos que tienen una carga de emociones,

⁴⁰ Ver artículo de A. A. Leontiev. «La comunicación como objeto de la investigación psicológica». En: *Problemas Metodológicos de la Psicología Social*, Moscú, 1975.

sentimientos, vivencias que aparecen y se desarrollan en la comunicación. Esta función afectiva que se atribuye a la comunicación expresa la necesidad humana de ser comprendidos, de compartir impresiones y recibir información en función de intereses propios y al mismo tiempo, formar una imagen de la persona con la que nos comunicamos y una imagen de nosotros mismos.⁴¹



Verdadera efectividad logra la comunicación cuando regula, coordina las acciones entre las personas que se comunican. Esta función reguladora se muestra en la influencia que puede ejercer la comunicación en el comportamiento de dos o más personas hacia metas compartidas.

¿Cuánto se comparte y cuánto se transmite en la comunicación?

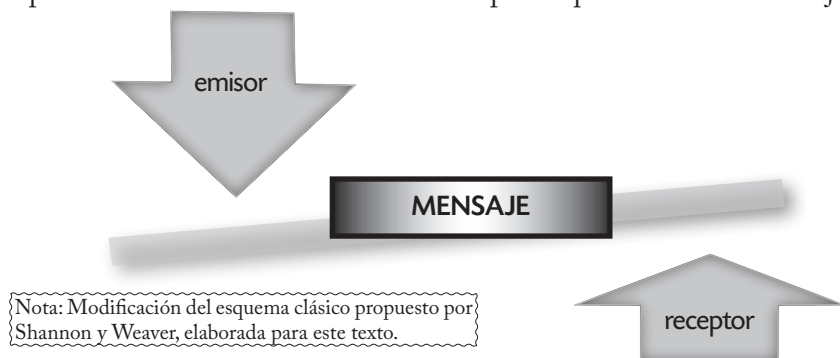
Es frecuente que en la práctica, las formas en que nos comunicamos no facilitan que las funciones de la comunicación antes mencionadas se cumplan de manera efectiva. Contar con competencias para la gestión de la comunicación interpersonal requiere poder articular los componentes de la comunicación en mensajes verbales y extraverbales que sean claros, que pongan en común intenciones, visiones propias y que faciliten, a la vez, la expresión de todas las personas con quienes estamos interactuando. Tal como se asumió en esta experiencia, para un coordinador la gestión competente de la comunicación interpersonal sería promover, de forma participativa, que se alcancen las metas que la comunidad ha fijado como prioritarias, propiciando la cohesión y la autoconfianza de sus miembros.

¿Cómo puede ser la comunicación interpersonal? ¿Cómo debería ser?

⁴¹ Ver trabajo de M. Díaz y A. Durán, A. (1999). PRECOM. «Prepararnos para la comunicación». Programa educativo dirigido a padres y madres. Preparación para la convivencia humana y las relaciones interpersonales. Departamento de Estudios sobre Familia. CIPS.

En las maneras en las que las personas se comunican se despliega un poder asociado a su rol, su responsabilidad, su edad, su cultura, etc. Este poder es en unos casos poder para transformar, cooperar, inspirar; mientras que en otros se expresa como poder sobre las demás personas, lo que hace a la comunicación un acto de dominación.

Este último modo de comunicarse se asocia al «modelo de comunicación trasmisivo»,⁴² que se pone en práctica cuando una persona –por lo general en una posición de poder que le favorece– transmite sus visiones de una realidad específica asumiendo al resto como receptoras pasivas de ese mensaje.



Dentro de la comunicación, transmitir es una acción opuesta a compartir. Transmitir significa que la persona siente que *posee* algún saber y que puede pasarlo a otra. En este tipo de actuación, la comunicación se desarrolla como un proceso vertical, unidireccional, que tiende al control, a la dominación.⁴³ Compartir, por su parte, es encuentro, participación, elaboración del conocimiento mientras se interactúa con otras personas.

La comunicación como proceso horizontal, entre dos personas o en pequeños grupos, se desarrolla de forma multidireccional y participativa. Sin embargo, en la práctica ambas formas compiten o se expresan en diferentes actos comunicativos como resultado de la historia de relaciones que conforman las experiencias de vida de cada cual.⁴⁴

⁴² El esquema clásico emisor-mensaje-receptor propuesto por Shannon y Weaver, fue concebido para la transmisión de información entre máquinas y se generalizó luego para la comunicación humana.

⁴³ Ver artículo de G. Kaplún. (2004). «Mapas y territorios de la participación». En: Alejandro, M y Vidal, J. R. (comp.) *Comunicación y educación popular*. Editorial Caminos, La Habana.

⁴⁴ Revisar artículo de G. Kaplún y R. Moreira. (2004). «Las dificultades de la comunicación dialógica». En: A. García, G. Kaplún y R. Moreira (editores). *Comunicación popular, ¿diálogo o monólogo?*, segunda edición, grupo Aportes, Uruguay, Ed. ECOSUR, p. 37-40.

No podemos pretender una comunicación plenamente participativa en una sociedad que no es participativa... Pero tampoco se trata de esperar a que la sociedad cambie para empezar a caminar desde ahora en un sentido diferente.

(García, A., Kaplún, G. y Moreira, R., 2004, p. 39)

Comunicación liberadora como referente del Programa de formación

El Programa de formación tuvo el propósito de promover el aprendizaje de formas emancipadoras de comunicación, partiendo de la horizontalidad y la participación en las relaciones entre los miembros de la Comunidad de Aprendizaje. Para ello tuvo en cuenta las concepciones de comunicación y diálogo elaboradas por diferentes autores.

La propuesta pedagógica de Paulo Freire, por ejemplo, plantea una educación problematizadora, crítica y liberadora, donde el grupo –en este caso la Comunidad de Aprendizaje– es protagonista de su propia transformación. El énfasis de la comunicación que se promueve desde esta perspectiva se dirige a facilitar un proceso educativo orientado a potenciar la transformación de las realidades en que viven las personas y desmontar los aprendizajes que llevan a reproducirlas. En la obra de este pedagogo, el diálogo ocupa un lugar central; es promovido como espacio de crítica y de liberación de las personas que dialogan. No es solo un ejercicio intelectual sino un llamado a la acción. Para Freire, el diálogo comprende un constante ir y venir del contexto dialógico a los espacios de existencia de las personas. En el primero se analizan las condiciones de opresión, se comparten alternativas de transformación para luego actuar sobre los espacios de existencia.⁴⁵

Otro de los referentes que se tuvo en cuenta fue el construccionismo social, donde la noción de diálogo pone énfasis en su posibilidad de articular nuevas representaciones de objetos, procesos, en los que se inscriben prácticas y valores culturales. Según Kenneth Gergen, cuando imaginamos nuevas posibilidades damos lugar a nuevas prácticas.⁴⁶ Desde esta perspectiva, el diálogo generativo constituye un valioso recurso, empleado en el desarrollo de esta experiencia formativa.

Ambas perspectivas destacan la posibilidad del diálogo para promover enlaces, vínculos, nuevas posibilidades de relación. Quienes coordinan procesos comunitarios de forma participativa necesitan reconocer y organizar secuen-

⁴⁵ Ver libro de Paulo Freire (1994). *Pedagogía del oprimido*. Editorial siglo XXI, Buenos Aires.

⁴⁶ Gergen, K. (2002). «Foreword». En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (editores). *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc., xi-xv.

cias, recuperar lo dicho, los temas y diálogos pasados y construir diálogos futuros. Aquí, un punto de contacto con la concepción de Freire es la idea del diálogo como proceso que genera mundos sociales, produce un cambio de perspectiva que desplaza la dominación y promueve la coordinación, la integración, la cooperación y el apoyo mutuo.

A la vez, la concepción de diálogo generativo tiene salidas metodológicas que son herramientas para implementar espacios de diálogo y producir acuerdos dialógicos que guían la acción conjunta de personas y grupos. Las matrices generativas son un ejemplo en ese sentido. En síntesis, una matriz generativa es una base de necesidades que se construye en el diálogo, a partir de demandas compartidas, y que sostiene el trabajo grupal como una condición indispensable para su crecimiento.

En una conversación generativa, que sería el medio a través del cual se desarrolla ese diálogo, hay lugar para la expresión de diversas voces y para una multiplicidad de diálogos enlazados o con potencial para promoverlos; las personas están integralmente involucradas en esa conversación, construyendo aquello que entienden como significativo, tanto para las relaciones que sostienen en el presente, como para aquellas en las que participarían como parte de nuevas redes y mundos posibles. Es en diálogo y a través de él, que se pueden modificar las relaciones entre los participantes o crear acciones, significados relevantes y nuevas realidades.⁴⁷



Recursos que las personas movilizan para ser competentes en su comunicación

Es importante no perder de vista que la comunicación posibilita la satisfacción de necesidades, brinda bienestar psicológico, facilita el trabajo conjunto y es una vía de solución de conflictos y de concertación de intereses cuando están implicados actores diversos. Sin embargo, aunque todos podemos, no todos sabemos comunicarnos. Las competencias para la comunicación interpersonal implican:⁴⁸

- Habilidades comunicativas.
- Actitudes.
- Nivel de conocimiento.
- Posición dentro de un sistema sociocultural.

⁴⁷ Fried, D. (en prensa). «Diálogos generativos e indagación apreciativa: perspectivas y herramientas para el diálogo en/entre organizaciones». En B. Schmukler (coord.) (en prensa). *Co-construyendo el espacio de la cooperación: evidencias de la evolución en el vínculo Academia-OSC*. México: W.K. Kellogg.

⁴⁸ Basado en artículo de Vidal, J. R. (2004). «Factores de la comunicación humana». En: Alejandro, M y Vidal, J. R. (comp.) *Comunicación y educación popular*. Editorial Caminos. La Habana.

De acuerdo con nuestro concepto de competencias estos elementos deben concebirse de forma integrada. De este modo, en un Programa formativo la presentación de nuevos contenidos (conocimientos) se debe acompañar de espacios de práctica e intercambio de saberes y de problematización crítica, que potencien la formación de habilidades comunicativas, resaltando las actitudes que le dan coherencia. Todo ello, considerando los códigos, experiencias de vida y contextos en que se desempeñan las personas, cuestiones relacionadas con las posiciones que ocupan en sus respectivos sistemas socioculturales.

La escucha activa, la coherencia entre la comunicación verbal y no verbal, así como la posibilidad de interpretar esas señales en los interlocutores y de ser asertivos, son herramientas imprescindibles para una comunicación efectiva. Las actitudes con las que enfrentamos ese proceso constituyen un elemento clave en ese sentido. Podemos señalar tres actitudes básicas que favorecen la comunicación.

ACEPTACIÓN:

Estar abierto a la otra persona, aceptar las diferencias.

EMPATÍA:

Comprender el punto de vista de la otra persona ¿por qué dice lo que dice o por qué no comparte mi punto de vista?

CONGRUENCIA:

Ser consecuente con lo que decimos, honestidad, claridad de propósitos.

Elas destacan en mayor medida una orientación hacia las demás personas, siendo menos visible el rol que tiene la autoestima y el reconocimiento de los derechos propios en la comunicación. Una actuación asertiva, implicaría, además:

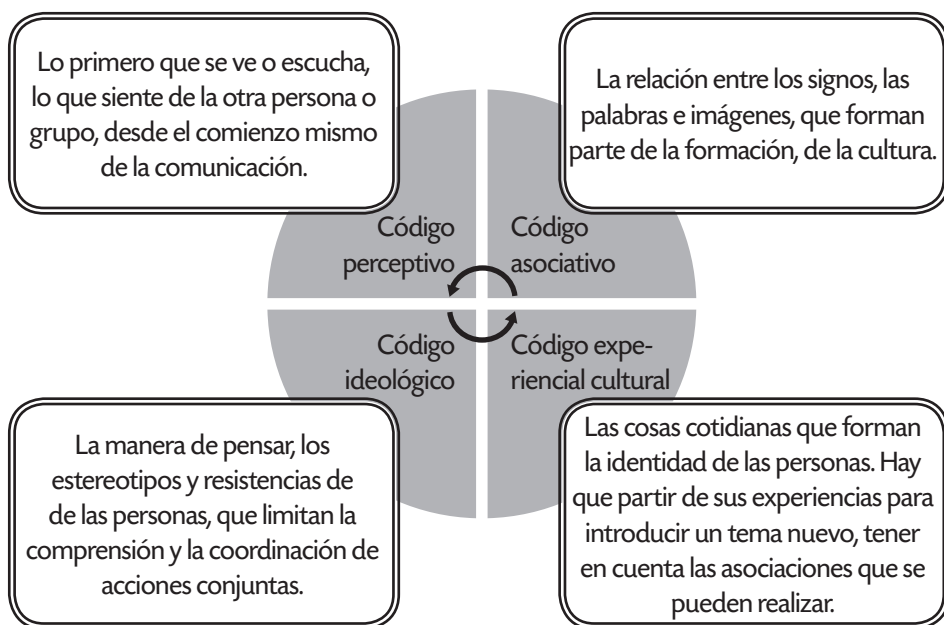
- Tener en cuenta las necesidades y deseos personales, cuidando siempre no vulnerar los deseos y derechos de los demás.
- Responsabilidad con lo que decimos.
- Honestidad y respeto al expresar pensamientos, sentimientos y creencias de modo directo.

La persona asertiva defiende y realiza sus derechos a:

- Tomarse un tiempo y pensar antes de actuar.
- Solicitar lo que desea, aceptando que puede no recibirlo.
- Cambiar de parecer.
- Cometer errores.
- Sentirse bien de ser quien es.

- La autorrealización.
- Aceptar cambios.
- Determinar su propio estilo de vida.
- Cambiarse a sí misma, su conducta, sus valores y situaciones vitales.

La comunicación como un proceso liberador y emancipatorio depende del desarrollo personal de quienes se comunican, a la vez, no se puede desconocer aspectos del entorno: imágenes y asociaciones que ellas evocan, códigos culturales e ideológicos, entre otros. A continuación un resumen con algunas pistas que son imprescindibles para tomar conciencia de los códigos que están en juego:⁴⁹



Las competencias para la comunicación interpersonal, en quienes coordinan procesos comunitarios participativos, integran recursos aprendidos a lo largo de sus historias de vida; lecciones sobre voluntad, necesidad de cambio, sensibilidad, conciencia crítica. A la vez, toman en cuenta herramientas comunicativas, que son válidas desde la coherencia de lo que son como seres humanos, lo que dicen y lo que hacen. Todo ello, también en función de las peculiaridades de contextos específicos, con sus códigos y condiciones. El reto es colocar todo eso en mensajes que potencien los elementos transformadores de sus grupos y comunidades de pertenencia, y que favorezcan una actitud crítica hacia los aspectos conservadores y las resistencias al cambio.

⁴⁹ Ver artículo ya referido de A. Kaplún y R. Moreira. «Las dificultades de la comunicación dialógica». En: Alejandro, M y Vidal, J. R. (comp.). *Comunicación y educación popular*. Editorial Caminos, La Habana.

La educación emocional de quienes coordinan procesos comunitarios participativos

La antigua polémica del origen de las emociones y de su posibilidad de educación ha llegado al siglo XXI con nuevas miradas desde una psicología positiva y el auge de teorías como la de la inteligencia emocional, aportada por Peter Salovey y John D. Mayer⁵⁰ a principios de los años noventa del siglo pasado, y popularizada por Daniel Goleman⁵¹ a partir de 1995.

Más recientemente, otros autores⁵² han desarrollado valiosas ideas sobre la educación emocional. En primer lugar, conceden gran importancia al desarrollo de la conciencia emocional, cuya formación parte de la atención que nos otorgamos a nosotros mismos, algo que hay que atender desde edades tempranas.

¿Qué significa desarrollar la conciencia emocional?

Entre otras cosas, significa:

- Distinguir y nombrar las diferentes emociones, sentimientos, estados de ánimo y pasiones.
- Evaluar la intensidad, la duración y las causas de esos estados afectivos.
- Reconocer y utilizar su lenguaje, las señales fisiológicas y otras reacciones y conductas movilizadoras o paralizantes que se manifiestan en la comunicación verbal y no verbal.

El conocimiento y la percepción de los estados afectivos propios, es evaluado como metaconocimiento de los estados emocionales, mediante la Escala TMMS24⁵³ elaborada por el grupo de investigación dirigido por Salovey y Mayer. Este instrumento (ver Anexo 5.4) es empleado para evaluar tres aspectos relacionados con la conciencia emocional:

- la atención que brindamos a nuestros estados afectivos,
- la comprensión o claridad que tenemos de los mismos y
- la conciencia de cómo los regulamos.

⁵⁰ Esta concepción aparece desarrollada en el libro *Emotional Intelligence*. Editado en 1990 por Baywood Publishing Co.inc.

⁵¹ Ver el libro de este autor: *La inteligencia emocional*. Publicado en Buenos Aires, 1997.

⁵² Nos referimos a Juan Cassasus, autor de *La educación de las emociones*; Victoria Camps, quien escribió *El gobierno de las emociones* y Jorge Bisquerra, con su libro *La educación emocional en la formación del profesorado*.

⁵³ Trait Meta-Mood Scale, por sus siglas en inglés.

En el cuadro que sigue se presentan algunas diferencias que pueden ayudar a identificar los estados afectivos, pero mucho más importante es el manejo que debemos hacer de ellos en nuestra vida cotidiana.

<i>Crterios de comparación</i>	<i>Emociones</i>	<i>Sentimientos</i>	<i>Pasiones</i>	<i>Estados de ánimo</i>
Duración	Se expresan en un período breve.	Más estables y prolongados.	Suelen ser estables.	Relativamente estables.
Intensidad	Intensas	Menor intensidad que la emoción.	Intensas	Poca intensidad
Forma de aparición	Relativamente brusca	Paulatina aparición.	Paulatina	Paulatina
Manifestaciones	Reacciones fisiológicas evidentes	Se expresan verbal y extra-verbalmente.	La conducta se organiza en función de un motivo significativo.	Manifestaciones comportamentales y vivenciales imprecisas.

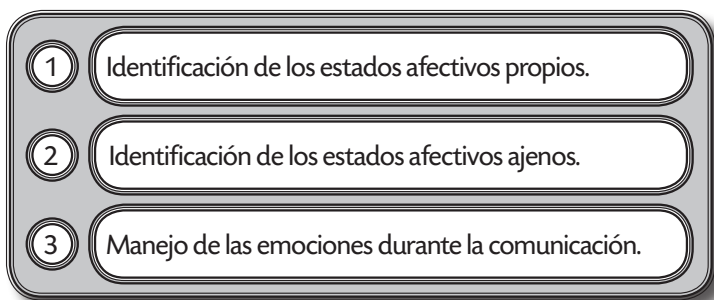
Tener conciencia de los propios estados afectivos es el punto de partida para el manejo adecuado de las emociones en la comunicación interpersonal. La atención y comprensión que las personas poseen de su emocionalidad, es un primer paso para percibir y comprender lo que le ocurre al otro y para poder regular la comunicación interpersonal. La tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad para diferir gratificaciones, las habilidades de afrontamiento en situaciones de conflicto y el desarrollo de la empatía, son componentes importantes de la autorregulación emocional.

La autorregulación no debe confundirse con la represión ni la evasión de las emociones. Ella parte de la anticipación que podemos hacer de ciertos estados afectivos, si analizamos las situaciones que los provocan y si reconocemos que las emociones tienen mucha relación con nuestra historia de vida, lo que significa que podemos educarlas a partir de la reflexión sobre nuestras reacciones y sobre las conductas más pertinentes en cada caso.

Otros elementos importantes son la percepción que logramos de las emociones de las otras personas y la comprensión de que ellas tienen sus propios estados afectivos, que no necesariamente tienen que coincidir con los nuestros. También es necesario comprender las circunstancias y causas que los provocan y no juzgar desde nuestros patrones sino sostener y apoyar sus propias decisiones.

En esta experiencia formativa nos hemos planteado la educación emocional como parte de la formación de competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal de manera eficiente; para ello se previó la formación de los siguientes recursos:



- 
- 
- 1 Identificación de los estados afectivos propios.
 - 2 Identificación de los estados afectivos ajenos.
 - 3 Manejo de las emociones durante la comunicación.

Para gestionar la comunicación interpersonal y grupal, el coordinador de procesos comunitarios participativos debe prepararse en la utilización de diferentes herramientas de la comunicación que requieren de una educación emocional. El entrenamiento en ejercicios de replanteo y reflejo de mensajes, por ejemplo, parte de la posibilidad de identificar emociones durante la comunicación y de dominar las típicas expresiones no verbales que revelan su presencia. Durante el ejercicio de la escucha activa es necesario desarrollar la empatía, ponernos en el lugar del otro, identificar sus estados afectivos, comprender sus causas y fomentar conductas asertivas.



También estos recursos son necesarios para el ejercicio del diálogo generativo en los procesos comunitarios. No podremos reconocer las necesidades que subyacen en las posiciones que toman las partes en una situación de conflicto, ni formular preguntas generativas que permitan el reconocimiento del otro, si no somos competentes en la percepción de los estados afectivos y no sabemos manejar las emociones propias y ajenas en la comunicación.

El manejo de conflictos y la concertación: la necesidad de ser comunicadores competentes

Las fallas en el proceso comunicativo suelen estar en la base de los conflictos a cualquier escala. Por ello, la reflexión en torno a la formas de manejarlos y resolverlos, supone pensar que una comunicación humana de calidad puede ser la clave en la aplicación de los métodos que facilitan su resolución.

En otras palabras, una buena comunicación, exenta de obstáculos y bloqueos por parte de aquellos involucrados en el conflicto, resulta esencial para que puedan manejarlo. Precisamente, la mediación de conflictos, se ha considerado como un proceso de comunicación asistida, en tanto su eje principal implica transformar formas de interrelación y comunicación deterioradas o equivocadas, tras la existencia de un conflicto mantenido. Por lo general, las partes en conflicto han cedido el espacio de la buena comunicación a diálogo de sordos, al intercambio iracundo de frases ofensivas y se impone restablecer un diálogo favorable a la comprensión y el entendimiento mutuos.



De modo que la comunicación apropiada se hace crucial. Incluso en algunos enfoques de la mediación no resulta tan importante llegar a un acuerdo o solución como conseguir formas adecuadas de comunicación, que suponen, en alguna medida, una transformación en las personas. La apropiación de herramientas para el diálogo productivo se convierte en una meta de la mediación y la concertación, que garantiza una adquisición duradera y un aprendizaje de formas más fructíferas ante nuevas situaciones que puedan emerger en el contexto de las relaciones interpersonales y grupales.

En este sentido, para que se pueda alcanzar una solución ajustada y esta resulte perdurable, cada parte implicada debe ser escuchada y comprendida, y sentir que lo ha sido. La tarea fundamental no es hacer que las partes simplemente conversen (esto pueden haberlo hecho ya), sino lograr que se comuniquen expresando todo aquello que puede ser útil y necesario en la resolución del conflicto o problemática, o en la toma de una decisión colegiada; que aprendan a expresar sus puntos de vista, sus creencias, necesidades, valores, para conseguir transitar de sus posiciones a los intereses de fondo que están condicionando la situación en cuestión.

Para lograr esta tarea, el papel del diálogo se torna central a lo largo de la mediación y la concertación, y también un reto importante cuando corroboramos que muchas personas carecen de las herramientas y experiencias que denotan su dominio. Se hace imprescindible entonces, declarar y conducir a las partes a que reconozcan el valor y la necesidad de un diálogo sincero si desean avanzar productivamente en el proceso. El acuerdo de dialogar, respetar la intervención y la oportunidad del otro para hablar, y la insistencia de aportar a la comunicación cada información de interés, son cuestiones que deben quedar expuestas desde un inicio. Su cumplimiento debe ser alentado y cuidado por el mediador o facilitador, quien se convierte en la persona que vela permanentemente por mantener el diálogo adecuado.

Sin embargo, esta tarea es sumamente compleja, no solo por las razones ya expuestas, relacionadas con el deterioro que con frecuencia muestran las relaciones interpersonales, sino porque es común que se reiteren en el contexto de la mediación o concertación los infinitos obstáculos y barreras que repetimos cotidianamente en nuestra comunicación y que también allí frenan la interacción abierta y franca entre las personas. Los actos que contribuyen a bloquear o aniquilar la posibilidad de escuchar son disímiles, tales como:

- Criticar
- Insultar
- Ordenar
- Amenazar
- Tranquilizar ignorando los sentimientos.

- aconsejar desconfiando de la capacidad del otro.
- completar el pensamiento del otro.
- alabar de modo manipulativo.
- moralizar
- ofrecer ayuda o soluciones prematuras.
- desviar la atención hacia uno mismo.
- buscar argumentos lógicos que evitan los sentimientos.

El diálogo que se busca en el proceso de mediación y concertación debe propiciar que se sustituyan estos obstáculos por recursos que las partes puedan emplear para comprender cabalmente no solamente sus palabras, sino también sus sentimientos, pensamientos y acciones; no podemos olvidar que las palabras por sí solas pueden ser engañosas. Muchas son las cosas que pueden interferir para que el mensaje deseado llegue a su destino (lo que está ocurriendo a nuestro alrededor, asunciones o suposiciones, lo que esperamos que diga la otra persona, nuestras propias emociones).

Por otro lado, se hace indispensable leer cada mensaje no verbal que es transmitido. Este es relevante no únicamente para el mediador o facilitador de la concertación, sino para todas las personas que participan, las cuales deben aprender también a valorar, interpretar y manejar los disímiles mensajes no verbales que se expresan durante la comunicación.

Nuestra sonrisa, postura y gestos revelan cómo nos sentimos. Se dice que apenas el 7 % de lo que se comunica corresponde a la expresión verbal, el resto es comunicación no verbal. Cuando mensajes verbales y no verbales se contradicen, generalmente se acepta al mensaje no verbal como el portador de la verdad. La persona habituada a escuchar cuidadosamente presta atención a lo que se dice y a cómo se dice, pues sabe que la mayoría de los mensajes no verbales contienen sentimientos que son más fuertes que el elemento racional u objetivo del mensaje. Por ello, formar a las personas en la comprensión de que estas habilidades son parte del diálogo y la comunicación en general, es sumamente necesario para solidificar el avance del proceso y sus resultados durante la mediación y la concertación, para garantizar su coherencia y comprobar que no existen inconformidades o falsos acuerdos.

Existe una gran variedad de herramientas que facilitan la comunicación interpersonal. Estamos hablando de herramientas psicológicas que deben ser formadas, y que son de valor no solo instrumental, sino para el funcionamiento íntegro de las personas. La bibliografía relacionada con los métodos que nos ocupan refiere un conjunto de ellas,⁵⁴ las cuales son inicialmente aplicadas por

⁵⁴ Ver, por ejemplo, en la bibliografía referida en este libro, las propuestas de Mara Fuente, Cheryl Picard, Dora Fried y Laurent Thévoz.

el mediador y facilitador de la concertación con el propósito final de que en buena medida las personas implicadas puedan incorporarlas para su uso cada vez más autodirigido y adecuado en otras situaciones.

La práctica de una escucha activa, el dominio de las emociones para dialogar de un modo razonado y la búsqueda de alternativas de solución consensuadas, son herramientas esenciales para lograr una efectiva comunicación entre las partes. Ellas serán objeto especial de formación y desarrollo en nuestro Programa.

La escucha activa, como expresión de un diálogo de calidad, permite que las partes asuman una actitud responsable en el proceso de comunicación. No podemos olvidar que son ellas las que deben llegar a un acuerdo. Por ello, el diálogo se torna herramienta y objeto de aprendizaje para aquellos que se involucran en la mediación y la concertación: solamente si aprenden a dialogar y emplean los recursos para una comunicación productiva y respetuosa, se podrán apreciar los avances hacia una solución. A esto se añade, que el diálogo compensa la necesidad que traen las partes de sentirse escuchados, que en realidad solo es satisfecha en la medida que el otro comprende y escucha atentamente a la persona que tiene delante: sus palabras, pero también sus emociones, sus demandas, sus necesidades.

De esta manera, el diálogo entre las partes en conflicto es el indicador esencial de éxito en la mediación. Se dice que el proceso de mediación ha tenido efecto cuando las partes dejan de comunicarse por separado con el mediador para dialogar entre sí, tanto verbal como extraverbalmente. La mediación y la concertación resultan exitosas, cuando las personas se centran en aportar todo aquello que resulta importante para develar sus intereses comunes e individuales y encuentran la manera de satisfacerlos. De hecho esta posibilidad aparece de un modo genuino cuando el diálogo comienza a ser controlado por los propios implicados, quienes logran asumir con naturalidad sus reglas. De igual modo, la comprensión paulatina de que solo el diálogo permite avanzar al entendimiento mutuo y al acuerdo será el regulador implícito que los movilizará para su empleo creciente. El ideal más acabado es que ese diálogo se torne cada vez más productivo y generador, en el sentido de identificar el mayor número de oportunidades y de generar múltiples alternativas.



Análisis metodológico del Momento Generativo

Los objetivos:

El segundo Momento fue organizado en doce situaciones de aprendizaje para responder a metas parciales, relacionadas con la formación de dos de



los núcleos de competencias para la coordinación de los procesos comunitarios participativos, identificados por los participantes: competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal de manera eficiente, y competencias para el manejo de situaciones emergentes en las relaciones interpersonales.

Las primeras seis situaciones de aprendizaje, correspondientes a la formación de competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal, responden a objetivos tales como:

- Elaborar metas de aprendizaje relacionadas con la comunicación interpersonal y grupal.
- Elaborar una nueva guía de autoevaluación del desempeño, que incluya las competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal.
- Analizar las acciones evaluativas de cada sesión y el estado de desarrollo de la comunidad. Practicar la escucha activa y la comunicación no verbal.
- Caracterizar la comunicación interpersonal.
- Replantear y reflejar mensajes.
- Identificar barreras comunicativas.
- Elaborar mensajes asertivos.
- Identificar las emociones y otros estados afectivos, durante la comunicación.
- Identificar estrategias de manejo de emociones en situaciones de conflicto.



Otras seis situaciones de aprendizaje se dedicaron a la gestión de situaciones emergentes en la comunicación interpersonal, para las que se elaboraron los siguientes objetivos:

- Elaborar metas de aprendizaje relacionadas con el manejo de situaciones emergentes.
 - Proponer indicadores para evaluar las competencias para el manejo de situaciones emergentes.
 - Analizar la nueva guía de autoevaluación.
 - Caracterizar los procesos de mediación y concertación.
 - Realizar ejercicios de reestructuración de mensajes tóxicos.
 - Identificar las etapas del proceso de mediación de conflictos.
 - Practicar el rol de mediador de conflictos interpersonales mediante ejercicios de simulación.
 - Autoevaluar el ejercicio del rol de mediador en las simulaciones realizadas.
 - Emplear las herramientas para la concertación de procesos multiactores.
 - Trabajar en equipo para la facilitación de situaciones de aprendizaje.
- 

Este último objetivo fue muy importante para el desarrollo integral de los miembros de MADIBA. Constituyó una oportunidad para mostrar el desarrollo de las competencias alcanzadas en la coordinación de procesos grupales. La inclusión de esta meta en el Programa estuvo fundamentada en el tiempo de formación transcurrido y la posibilidad de aprovechar los saberes con que contaban una buena parte de los miembros de la comunidad en materia de mediación y concertación.

Para lograrlo se diseñaron cuatro talleres adicionales dedicados a la preparación previa de los equipos de co-coordinación que tendrían la responsabilidad de facilitar estas seis situaciones de aprendizaje. Ello implicó trabajar sobre cuatro importantes metas:

- Diseñar de manera conjunta con los facilitadores la situación de aprendizaje que coordinarían.
- Autoprepararse para el dominio de contenido y metodología de la sesión a facilitar.
- Analizar la guía para la autoevaluación como coordinador de sesión. Coordinar la situación de aprendizaje diseñada.
- Autoevaluar su desempeño como coordinador de la situación de aprendizaje.

El contenido de las situaciones de aprendizaje:

Para el diseño de las situaciones de aprendizaje de este segundo Momento, se seleccionaron los elementos de contenido más importantes en la formación de las competencias para gestionar la comunicación interpersonal y grupal, algunos de los cuales se presentan en el cuadro de la página siguiente.

Se planificaron acciones de discusión y elaboración de dos nuevas guías de autoevaluación del desempeño a partir de la elaboración personal de nuevas metas de aprendizaje, ahora incluyendo los elementos de estas competencias (Anexos 3.2 y 3.3).

También se seleccionaron para estas sesiones tres técnicas de autoreporte sobre comunicación y estados afectivos: autoinventario de escucha, evaluando cómo te comunicas y TMMS 24 (ver los Anexos 5.2, 5.3 y 5.4). Se planificó el aprendizaje de la habilidad de sistematización, desde el análisis de su significado hasta su puesta en práctica mediante el establecimiento de relaciones entre los resultados de las tres técnicas mencionadas (Anexo 5.5). Para ello se utilizaron los criterios: atención a la comunicación, comprensión de la comunicación y regulación de la comunicación, que les permitieron seleccionar los ítems de las tres técnicas que los implican.

Por último, se planificó el análisis de las estrategias para la regulación de las emociones durante la comunicación interpersonal.





CONOCIMIENTOS

- Escucha activa.
- Barreras en la comunicación.
- Asertividad.
- Lenguaje no verbal.
- Respuestas no defensivas.
- Replanteo y reflejo de mensajes.
- Reestructuración de mensajes.
- Mensajes «yo».
- Estados afectivos.
- Afrontamiento de conflictos.
- La mediación como método.
- La concertación.

HABILIDADES

- Realizar escucha activa.
- Identificar barreras en la comunicación.
- Replantear y reflejar mensajes.
- Elaborar mensajes asertivos.
- Elaborar mensajes «yo».
- Reestructurar mensajes.
- Elaborar respuestas no defensivas.
- Identificar sus emociones.
- Identificar emociones en otros.
- Regular las emociones durante el diálogo.
- Comprender el lenguaje no verbal.
- Identificar estilos de enfrentamiento a los conflictos.
- Mediar conflictos en situaciones simuladas.
- Aplicar herramientas de la concertación.

ACTITUDES

- Confianza
 - Respeto a la diversidad
 - Colaboración
 - Empatía
 - Honestidad
 - Esfuerzo
 - Disposición al diálogo
- 

Las seis sesiones que se programaron para formar competencias para el manejo de situaciones emergentes en procesos participativos, incluyeron los saberes necesarios para la mediación de conflictos y los procesos de concertación.

En estas sesiones se organizaron acciones de aprendizaje de los conceptos de participación y diálogo generativo, estilos de afrontamiento de conflictos, mediación, concertación, así como las etapas de estos procesos para fomentar el ejercicio de habilidades que propicien la formación de las competencias correspondientes. También se organizó la preparación de algunos participantes como coordinadores para facilitar las situaciones de aprendizaje con el resto de los miembros de la comunidad. Se planificó la autoevaluación del rol de mediador y de coordinador de procesos, con el apoyo de sendas guías (Ver Anexos 3.5 y 3.6) que fueron analizadas y aprobadas por los participantes para luego utilizarlas en sus autovaloraciones.

El proceder metodológico:

Para este segundo Momento se seleccionaron métodos muy relacionados con el contenido a tratar.

Se concibieron técnicas para trabajar las barreras en la comunicación y dramatizaciones donde los aprendices pudieron identificarlas y describirlas, un «Ejercicio de escucha activa» (ver Anexo 4.3) para sensibilizar sobre lo molesto que resulta que narremos una situación y nos interrumpan o no nos presten atención. Este ejercicio favorece el análisis posterior de los objetivos y las herramientas de la escucha activa que son habilidades a desarrollar en estas situaciones de aprendizaje.

Se realizaron también técnicas de animación como «Las cotorras» en la que las personas dispuestas en pareja hablan sin parar y sin ser escuchadas, y la técnica «El guardián» en la que hay que estar muy atentos a la comunicación no verbal pues se intercambian señas que un participante con el rol de guardián debe descubrir. La técnica «Secretos chinos» se utilizó para transmitir afectos o mensajes positivos como actitudes que se pretende fomentar en la comunidad; «El chiste del chino» que muestra los malos entendidos en la comunicación verbal y la técnica de «Las pegatinas» en la que se pide a los participantes formar grupos de acuerdo al color de la pegatina que cada uno tiene pegada en la frente. Esta técnica facilita la gestión comunicativa, a través de la ayuda cooperada en el grupo, cuando solo se tiene la información no verbal de los otros para formar los equipos afines.

Se crearon ejercicios para desarrollar habilidades de reestructuración de frases con el propósito de eliminar su contenido agresivo, de replantear el contenido de un mensaje concreto y de reflejar las emociones y de elaboración de respuestas no defensivas y mensajes «yo».





Para la percepción de las emociones propias y ajenas se planificaron audiciones de melodías, análisis de materiales audiovisuales, el uso de colores para representar emociones, la narración de historias comunitarias y otras técnicas de animación como la del contagio de «La carcajada» y de «La papa caliente» que consiste en pasar una papa mientras se mencionan las emociones o estados afectivos que vivenciamos.

La apropiación del método de mediación de conflictos interpersonales fue planificada mediante el juego de roles y la simulación. Para ello se elaboraron situaciones de conflicto hipotéticas (Anexo 6), orientaciones para el análisis de los roles, guía para la observación (Anexo 2.4) y se planificó el reconocimiento de las etapas de un proceso de mediación de conflictos mediante el uso de videos didácticos.⁵⁵

Los ejercicios de simulación de situaciones de mediación ante conflictos interpersonales fueron una buena oportunidad para que los participantes practicasen las herramientas de la comunicación: escucha activa, replanteo y reflejo, reestructuración de mensajes, comprensión del lenguaje no verbal, manejo de las emociones y modelaran el proceso de la mediación de conflictos. La autoevaluación del desempeño como mediadores y los análisis colectivos de los ejercicios de mediación en CA, permitieron identificar fortalezas y debilidades en este rol.



En este Programa de formación se promovió el uso permanente del diálogo generativo como procedimiento que permite crear oportunidades, perfilar las metas comunes, buscar alternativas y coordinar acciones conjuntas. Sin embargo, en esta etapa es donde se profundiza en el estudio de este método y se utiliza con más fuerza, durante las simulaciones de mediación de conflictos y la concertación de procesos. Para ello, se realizó el ejercicio de preguntas que permiten identificar y describir posibilidades generativas, como las que aparecen en la guía de entrevista de la página siguiente.

En esta etapa se planificó también la asunción de la facilitación, por la mayor parte posible de los participantes, para garantizar la ejercitación de lo aprendido.

La conformación de equipos de facilitación de sesiones de trabajo fue un hecho muy significativo para el desarrollo competente de los miembros de la comunidad, pues la preparación de las situaciones de aprendizaje y sobre todo su facilitación demandó más esfuerzo y protagonismo. En los cuatro talleres preparatorios desarrollados lograron autoorganizarse para definir qué iban a facilitar en la sesión y cómo diseñar las tareas de aprendizaje. Los participantes

⁵⁵ En el año 2005 un grupo de investigadores del CIPS realizamos de conjunto con el CFV y la Sociedad Cubana de Psicología la serie de cuatro videos didácticos *Mediación de Conflictos interpersonales*, que muestran las concepciones sobre los conflictos, las formas de manejarlos y las etapas del proceso de mediación.



mostraron alta dosis de responsabilidad y creatividad. Este proceso incluyó una autoevaluación del desempeño, a partir de la guía correspondiente, previamente discutida y aprobada por ellos.

Guía de entrevista generativa:

1. Puede contarme brevemente una experiencia significativa en su labor como coordinador de procesos en su comunidad. ¿Qué la hace significativa para usted?
2. ¿Qué sentimientos, emociones, estados de ánimo le producen recordar esa experiencia? ¿Por qué?
3. Probablemente durante el proceso tuvo dificultades, barreras, incomprendiones. ¿Cómo logró sortearlos?
4. ¿Le fue difícil encontrar oportunidades en medio de las dificultades? ¿Qué tipo de oportunidades identificó y cómo las utilizó?
5. ¿Qué tipo de interrogantes, dudas, incertidumbres aparecieron durante el proceso? ¿Cómo las afrontó?
6. ¿Qué aprendió en esa experiencia que pudiera serle útil hoy?
7. Durante ese proceso, ¿qué le llamó más la atención? ¿Qué le provocó curiosidad? ¿Qué hizo para profundizar en ello?

La evaluación:

Se prepararon dos guías básicas para la autoevaluación del desempeño. En la primera guía (Anexo 3.2) se presentan los indicadores relacionados con la comunicación y el manejo emocional durante esta: escucha activa, lenguaje no verbal, asertividad, empatía y manejo de emociones y en la segunda guía (Anexo 3.3) se combinaron estos indicadores de comunicación interpersonal y emociones con el manejo de situaciones emergentes. En este último caso fueron los propios participantes, los que elaboraron los indicadores de autoevaluación.

Fueron elaborados otros tres instrumentos evaluativos para ser utilizados en este segundo Momento: la guía de autoevaluación del desempeño como mediador de conflictos interpersonales, las indicaciones y guía para observar juegos de roles en los ejercicios de simulación de mediación de conflictos, así como la guía para evaluarse en su rol de facilitación de la situación de aprendizaje.

Dividendos del viaje: la formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos

Al segundo Momento de nuestro viaje le hemos llamado Generativo. Comienza a partir de la SA 7, cuando ya MADIBA estaba fundada, con una identidad reconocida por sus miembros. Las condiciones estaban aseguradas





para empezar a navegar rumbo a otros territorios, desconocidos para algunos, pero ya explorados por otros.

Desde la SA 6, con la que culminó el Momento Fundacional de MADIBA, los miembros de esta CA ya habían definido cuáles eran los núcleos de competencias necesarios para la coordinación de procesos comunitarios participativos, esto se lo permitió el análisis reflexivo de sus propias prácticas y el debate consensuado.

A partir de aquí el proceso de construcción colegiada del Programa de formación tuvo otro carácter: los miembros de MADIBA generarían las nuevas situaciones de aprendizaje para atender sus propias demandas formativas, considerando las potencialidades existentes en cuanto a dominio de contenidos y práctica de saberes en sus espacios de trabajo docente o comunitario, así como el desarrollo alcanzado en la autorregulación del aprendizaje.

Se logró un acuerdo previo de priorizar los núcleos de competencias relacionados con la gestión de la comunicación interpersonal y grupal y para afrontar situaciones emergentes. Las competencias para gestionar estratégicamente acciones de transformación, y las relativas a facilitar el trabajo en grupo, no serían objeto de atención directa, en tanto que implícitamente la forma en que se desarrollaba el trabajo en MADIBA era un modelo de formación de estos recursos.

De modo que en este capítulo avanzaremos en el análisis del proceso formativo de las competencias para gestionar la comunicación interpersonal y para afrontar situaciones emergentes durante esta.

Navegar por aguas procélosas: avances y desafíos en el camino de la comunicación interpersonal

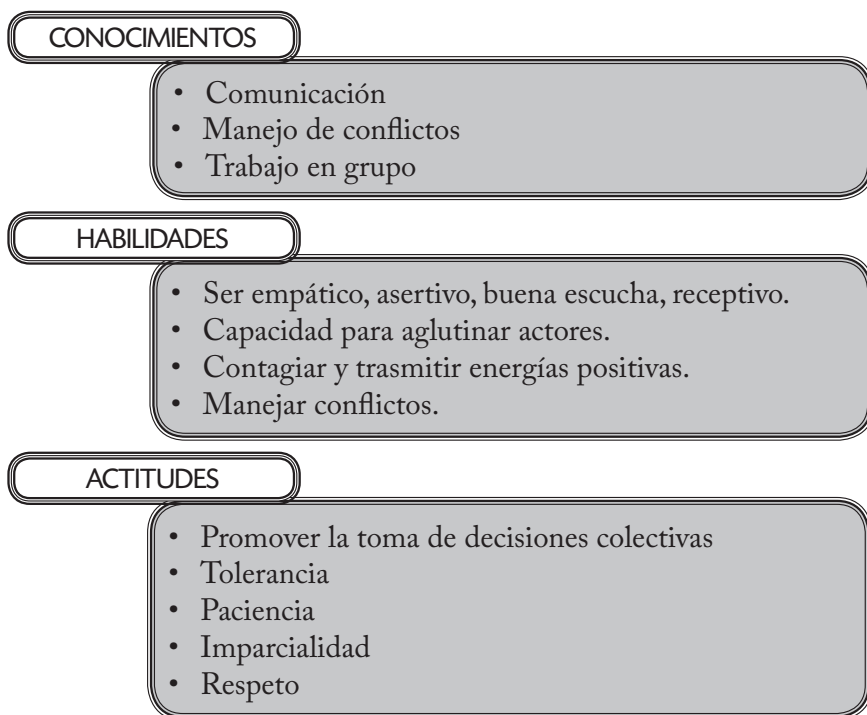
La conformación de la comunidad MADIBA se realizó a través de situaciones de aprendizaje que tuvieron como base la participación: se propició la construcción colectiva de conocimientos y el intercambio de experiencias entre personas que desarrollan diferentes roles en la gestión de procesos comunitarios. El punto de partida fueron las prácticas cotidianas de estas personas en dichos roles y la finalidad última fue contribuir a transformar esa realidad a través de la participación. En ese sentido, la comunidad MADIBA, tal como la hemos presentado en este texto, es resultado de una experiencia de formación que contribuyó a la cultura participativa de las personas implicadas. Ir y venir de las sesiones de trabajo a las acciones comunitarias, les permitió enriquecer sus prácticas a partir de contenidos compartidos en los talleres.

Este proceso se produjo a través del diálogo como forma de comunicación que se privilegió desde la concepción teórica y metodológica de la propuesta. A la vez, se enfatizó la formación de núcleos de competencias para la gestión



de procesos comunitarios participativos. Se pidió a las personas participantes que dijeran todos los conocimientos, habilidades y actitudes que creían necesarios para que fuera efectiva su labor de coordinación de procesos comunitarios de forma participativa. La importancia atribuida a la comunicación indicó la necesidad de trabajar la formación de un núcleo de competencias para la gestión de la comunicación interpersonal y grupal.

Los contenidos asociados a este núcleo de competencias se construyeron como resultado del trabajo de la CA. El equipo de facilitación presentó una síntesis de las producciones grupales, para su validación. Según la perspectiva de los participantes, este núcleo de competencias quedó conformado a partir de los contenidos que aparecen en el diagrama siguiente.



A partir de esos contenidos y de las demandas que ellos suponen para la coordinación de procesos comunitarios de forma participativa, se establecieron indicadores para la formación de este núcleo de competencias. Ellos son: la escucha activa, la asertividad, la comunicación no verbal y el manejo de emociones.

En este epígrafe se comentarán progresos y aprendizajes de MADIBA en cuanto a escucha activa, comunicación no verbal y asertividad. En un siguiente apartado se profundizará en lo ocurrido respecto al manejo de emociones.

Para la formación de esos primeros tres aspectos de la comunicación, se propuso la realización de diferentes situaciones de aprendizaje que permitieron



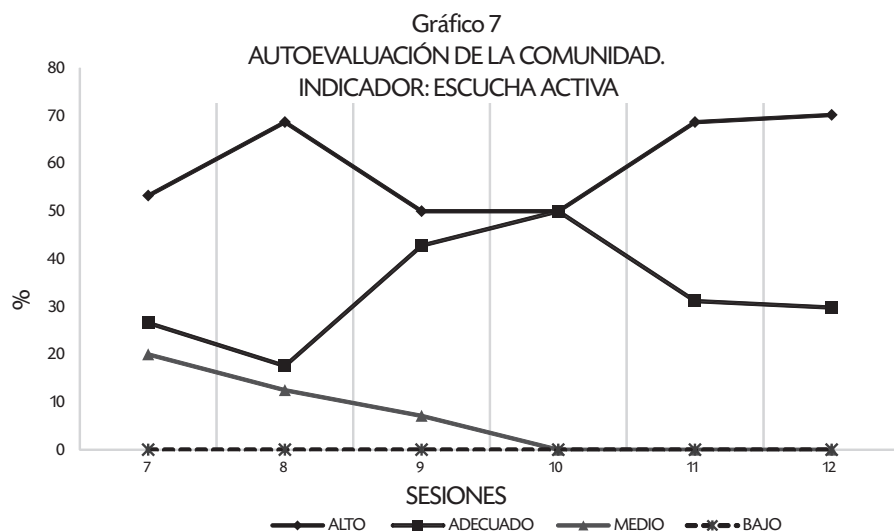
identificar en la práctica cuándo se realiza una escucha activa y ejercitar algunas de sus herramientas. También dieron la oportunidad de identificar barreras de la comunicación, definir el significado de algunos gestos, posturas corporales y movimientos, así como reconocer la importancia del lenguaje no verbal. Se promovió la reflexión acerca de la correspondencia que debe existir entre la comunicación verbal y no verbal y se propició el intercambio de saberes sobre las principales características de la asertividad. Las situaciones de aprendizaje también permitieron practicar «mensajes yo», como uno de los recursos para ser asertivos en la comunicación.

Para esta comunidad, la comunicación formó parte de sus metas de aprendizaje, individuales y grupales, que se plantearon en diferentes momentos: «aprender a comunicarse mejor», «conocer herramientas para el diálogo», «ganar en comunicación con el grupo». También se reconoció la importancia de la comunicación para resolver «conflictos en la familia», «mejorar el trabajo en la comunidad».

En los debates realizados a partir de cuestionarios aplicados individualmente y en dúos (autoevaluación y coevaluación), se conoció que varios participantes tenían conciencia de sus dificultades para escuchar activamente. Aunque se reconocían personas «comprensivas», reflexionaron acerca de su tendencia a emitir juicios valorativos y a adelantar visiones respecto a los temas que les confiaban otras personas. También indicaron la necesidad de mejorar la autorregulación de las emociones y su expresión extraverbal «... me cuesta armonizar la comunicación verbal y la extra-verbal», lo que puede distorsionar el propósito de un mensaje y restarle validez para los interlocutores.

La mayoría de los miembros de la comunidad lograron identificar y ponerle nombre a sus limitaciones más sentidas mientras se comunican. Se mencionaron por ejemplo: «debo mejorar las preguntas que hago para comprender [un tema o problema]», «necesito estudiar sobre escucha activa, eso es importante para mí...», «necesito prestar más atención a personas que subvaloro por sus conocimientos». También ha aumentado la habilidad de algunas personas para «transmitir, comunicar ideas con efectividad», «...he ganado en claridad sobre asertividad».

En general, la comunidad potenció la escucha activa, lo que se mostró en intercambios cada vez más fluidos, la disminución de intervenciones individuales extensas, y el uso de herramientas para escuchar activamente. Las personas participantes en sus autoevaluaciones mostraron el reconocimiento de esos progresos. El gráfico 7 ilustra las autovaloraciones de la comunidad en cuanto a escucha activa. Se presentan las sesiones de la siete a la doce porque solo en ellas se evaluó de forma explícita este indicador.



Puede apreciarse en la primera sesión una sobre valoración de las posibilidades personales para la escucha activa. Las valoraciones se van ajustando en la segunda y la tercera sesión dedicadas al tema, en las cuales se van compartiendo saberes y ejercicios prácticos que van ofreciendo a las personas una perspectiva de la complejidad de este proceso. Luego volvió a aumentar la autopercepción de logro en el dominio de la escucha activa, debido a su aplicación en diferentes situaciones de aprendizaje.

Acerca de la comunicación no verbal, la comunidad valoró positivamente el acercamiento a estos contenidos. Para algunas personas, era la primera vez que conocían del tema. Desde los saberes compartidos se conformó un listado exhaustivo de expresiones faciales y posturas corporales que denotan estados afectivos, emociones y/o transmiten mensajes claros aún sin que se utilicen palabras.

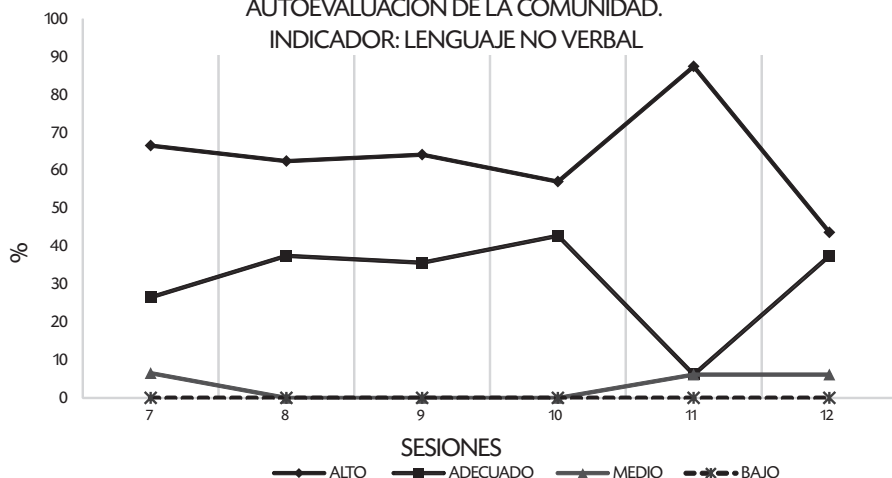
A lo largo de las sesiones diseñadas para el manejo de situaciones emergentes en la comunicación, las personas que hicieron el papel de observador tomaron nota de expresiones no verbales que complementaban mensajes o constituían barreras para la comunicación en diferentes momentos. La identificación de esas expresiones, sin embargo, no llevó a un análisis crítico del potencial de la comunicación no verbal para facilitar o entorpecer los procesos de mediación y/o concertación. Cuando se abordó la necesidad de «desescalar emociones» se hizo alusión a las pistas no verbales que van indicando que la situación de conflicto puede «irse de las manos». Sin embargo, no hacían referencia de forma consciente a estas pistas cuando se practicaban herramientas de la mediación y la concertación orientadas a gestionar emociones y a focalizar los aspectos lógicos y racionales de los procesos de toma de decisiones

colectivas. En una de las sesiones facilitadas por miembros de la comunidad, una de las participantes reflexionó:

«El objetivo de las respuestas no defensivas es neutralizar el ciclo amenaza-defensa. Es una herramienta de comunicación, tiene que ver mucho con las habilidades que aprendamos..., tiene mucha cuota de paciencia, y para hacer esto necesitamos buscar recursos».

Aunque el comportamiento de este indicador no mostró los progresos que vimos en la escucha activa, las personas en sus autoevaluaciones hicieron referencia a vivencias de logro y disfrute con el desempeño individual y grupal hasta la sesión once. En la doce, última sesión en la que se trabajó la gestión de las emociones y se completaron los contenidos al respecto, las personas cambiaron sus valoraciones. Aumentó el número de quienes consideraron su desempeño «adecuado», mientras disminuyó el número de quienes lo consideraron «alto».

Gráfico 8
AUTOEVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD.
INDICADOR: LENGUAJE NO VERBAL



Este ajuste en las autovaloraciones puede estar relacionado con la toma de conciencia de cuán difícil resulta monitorear las expresiones no verbales propias y de las personas con las que interactuamos. Esta sensación compartida por el grupo llevó a valoraciones muy similares a las ofrecidas en las primeras sesiones, lo que puede estar relacionado con la diversidad y complejidad de las situaciones de aprendizaje que fueron proporcionando al grupo una idea más ajustada de su desempeño en este indicador.

La asertividad, por su parte, generó gran interés entre las personas de la comunidad. Era una palabra que la mayoría escuchaba por primera vez, encerraba necesidades de algunos, y representaba un desafío para otros. El debate en comunidad permitió compartir el significado que, desde la experiencia de las personas, tiene la defensa de los derechos propios respetando los derechos

de los demás. El desafío de decir «no» y sentir que se actúa de manera legítima, el reto de pedir ayuda, disculparse, decir «sí», fueron vivencias traídas al grupo para generar aprendizajes acerca de cuán difícil resulta ser quien uno desea ser realmente en los espacios familiares, laborales, comunitarios.

A pesar del reto de propiciar el desarrollo de este indicador en espacios de formación como la comunidad MADIBA, la coordinación enfatizó el acercamiento al mismo, porque valora la importancia de la autenticidad y la transparencia de las personas que gestionan procesos comunitarios de forma participativa, así como la necesidad de aprender herramientas para que la expresión personal sea respetuosa y constructiva.

La palabra asertividad se utilizó frecuentemente después del primer acercamiento en la sesión 9. Las personas reconocían con pesar que debieron ser asertivas en alguna situación particular y con ello se evitarían «sentimientos de culpa», «frustración» que estaban sintiendo por haber cedido a las demandas de otros.

Aunque se autoevaluaron de forma satisfactoria en asertividad a medida que progresaban las sesiones, expresaron preocupación porque les costaba avanzar en este indicador, lo que puede asociarse a la presión de su conformación como CA y a la presión social en general que existe en nuestra cultura.

A partir de las sesiones dedicadas al manejo de situaciones emergentes en la comunicación interpersonal, estos indicadores se integraron en el núcleo de competencias para la gestión de la comunicación interpersonal y grupal. Se realizó entonces un seguimiento más general que permitió apreciar la apropiación de herramientas y contenidos relativos a la comunicación, ahora vinculados a la mediación de conflictos y a la concertación:

«Ya cuando uno va a un proceso de mediación es porque se supone que el conflicto está en su máxima expresión, donde hay muchos problemas de comunicación, donde como se decía anteriormente nos centramos en la persona y no en el proceso».

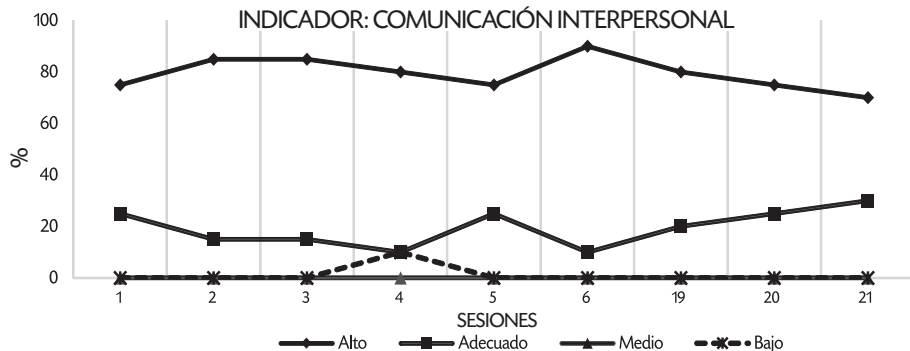
Una de las personas en el rol de observador durante las sesiones de mediación comentó:

«Las partes se comunican mejor, son menos agresivas. En todos los equipos están más calmadas».

Las sesiones de concertación fueron diseñadas y facilitadas por personas de la comunidad con experiencia en estas prácticas, con el acompañamiento del equipo de coordinación. Uno de los objetivos propuestos por ellas fue ejercitar competencias de comunicación necesarias para la concertación. Desde esa lógica, las técnicas propuestas atendieron a ese objetivo; muy elocuente fue la consigna en una de las primeras técnicas de animación: «Empezamos con el tema de la concertación y queremos antes de pasar al salón, desnudarnos de todos los miedos, de las malas comunicaciones, primero nos vamos a quitar esa mala escucha que a veces tenemos».

En general, en las sesiones dedicadas al manejo de situaciones emergentes fueron utilizadas las herramientas para la comunicación, con preocupación y persistencia para dominarlas. Se notó el disfrute de la comunicación misma, de intercambiar, compartir en comunidad y en pequeños grupos. Las personas se autoevaluaron mayormente en el «nivel alto» y «adecuado». Al final de la experiencia, con el conjunto de aprendizajes vivenciales, las personas fueron más cautelosas en sus autoevaluaciones, predominando el nivel «adecuado» por sobre el «alto».

Gráfico 9
 AUTOEVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD.
 INDICADOR: COMUNICACIÓN INTERPERSONAL



En términos generales puede decirse que MADIBA fue gestionando la comunicación interpersonal y grupal de forma más efectiva con el avance de las sesiones. Un mayor número de personas que inicialmente permanecían calladas, se fueron integrando a la comunicación en pequeños grupos y contribuyeron a resolver tareas colectivas.

Se avanzó en el reconocimiento de las dificultades personales para una comunicación efectiva y se compartieron experiencias, acerca del uso de herramientas aprendidas en los talleres para atender problemas en las familias y comunidades de procedencia. Se produjo una toma de conciencia acerca de la importancia de la comunicación para afrontar problemáticas de la comunidad de forma participativa.

Miembros de la comunidad, en diálogo con los facilitadores, hacían análisis sistemáticos de los avances y retrocesos del aprendizaje. En una ocasión, una participante expuso los resultados de las autoevaluaciones del día:

«...todo en la comunicación subió hacia una evaluación adecuada. La escucha activa, el lenguaje no verbal y la asertividad cambiaron, hemos subido bastante. En nivel bajo no hay nadie, en nivel medio una sola persona».

Desde la facilitación se propuso el análisis para develar que no siempre todo tiene que estar en nivel «alto», sino que lo importante es que ha ocurrido un cambio positivo en general.

Algunas evidencias de estos cambios se dan a nivel individual:

«Yo me siento contenta de estar en esta nave, muchas emociones. Me ha servido para mejorar muchísimo a la hora de comunicarme, no ser tan directa y agresiva».

Uno de los aprendizajes más integrales que se produjo en la comunidad respecto a la comunicación estuvo relacionado con su vinculación directa a los procesos de participación.

«Participar no es escuchar ahí, un simple receptor, participar es ser parte del problema a la hora de las decisiones».

En la experiencia de uno de los participantes también se legitimó la comunicación como vehículo de la participación:

«Con toda la reevaluación en la economía, allí donde vivo se presentó un problema con arrendar la pública, yo le expliqué a la población lo que se iba a hacer, la población no estuvo de acuerdo y la pública no se arrendó, ahí está la pública todavía. Se logró porque se dio la oportunidad a la gente de expresarse, se les tuvo en cuenta en la toma de decisiones».

En diálogo con la coordinación se produjo una reflexión interesante acerca de los matices del vínculo entre participación y comunicación, que quedó como aprendizaje a la comunidad:

«...no somos iguales en la participación, somos diferentes en saberes, poder, eso marca las diferencias y cómo cada uno participa, lo importante entonces es que en ese proceso la gente dé el máximo de lo que pueda dar, para eso tienen que estar involucrados, ese compromiso y esa voluntariedad parte de que sus intereses están reconocidos, si no, no tiene sentido y no pueden desplegarse sus competencias para la comunicación».

Otro resultado interesante fue el uso de términos asociados a la comunicación cuando se analizan experiencias prácticas. Por ejemplo, en una de las sesiones finales, dedicadas a la transferencia de lo aprendido, uno de los participantes comentó:

«Hubo una defensa fuerte de los intereses individuales por cada uno de los implicados, hubo en algún momento posiciones agresivas, hubo interrupción de la palabra, en algún momento también hubo que hacer el rol de mediador para poder llamar al orden del respeto a la palabra de los que estaban hablando y evitar que las posiciones agresivas hicieran perder el sentido de la reunión».

Para generar vínculos y propuestas de cara al futuro de la comunidad, el equipo de facilitación propuso la reflexión acerca de varios asuntos: «¿Qué les hace sentir identificados con MADIBA?» «¿En qué sentido la experiencia ha sido útil?»





Las respuestas rescataron nuevamente el rol atribuido por los participantes a la comunicación.

«La comunicación, la cooperación, la solidaridad, el hecho de que nadie quisiera destacarse por encima del resto, y que no hubiese discriminación aunque hubiesen conocimientos diferentes».

«Vimos como algo muy útil las formas de comunicación y participación. Aprender otras herramientas y metodologías para propiciarlas en experiencias diversas y en diferentes contextos a partir de las cosas que expusieron aquí, cada quien desde las diferentes problemáticas que tienen sus comunidades».

En este mismo sentido, personas de la comunidad que trabajan la docencia de pregrado y posgrado dijeron:

«... esta experiencia nos ha dejado como una cosa importante que nos ha puesto a pensar que nosotros en nuestros grupos de pregrado y posgrado no trabajamos de esta forma».

Para MADIBA, los aprendizajes respecto a la comunicación develaron nuevos desafíos para sus prácticas, en palabras de una de las participantes:

«...esas comunidades que no creen en la transformación precisamente por las propias barreras que coloca un discurso vacío, limitante, no significativo para las personas y en el peor de los casos por la propia incomunicación. Entonces es un desafío cómo llegar a las comunidades, cómo comunicar».



Los viajeros viven las emociones del viaje: el manejo emocional y de situaciones emergentes en la comunicación interpersonal

El manejo de las emociones y los estados afectivos es uno de los indicadores que se utilizó para la formación de la comunicación interpersonal. Se incluyeron acciones con ese objetivo en las sesiones dedicadas a la comunicación y al afrontamiento de situaciones emergentes. Específicamente se organizaron tres situaciones de aprendizaje (SA 10 a la 12) para: la percepción de los estados afectivos propios, la percepción de los estados afectivos ajenos y al manejo de las emociones en la comunicación.

Desde las primeras situaciones de aprendizaje del Segundo Momento del Programa de formación, ya se aprecia en los participantes una alusión más directa a sus estados afectivos, pues los ejercicios y acciones planificadas así lo demandaban. Sin embargo, no se puede hablar de indicios de una conciencia emocional en los participantes hasta las sesiones en las que se caracteriza a estos estados afectivos y se les pide prestar atención para identificarlos.

Durante la ejecución de los ejercicios realizados en las situaciones de aprendizaje de percepción emocional se debatió acerca de la falta de costum-



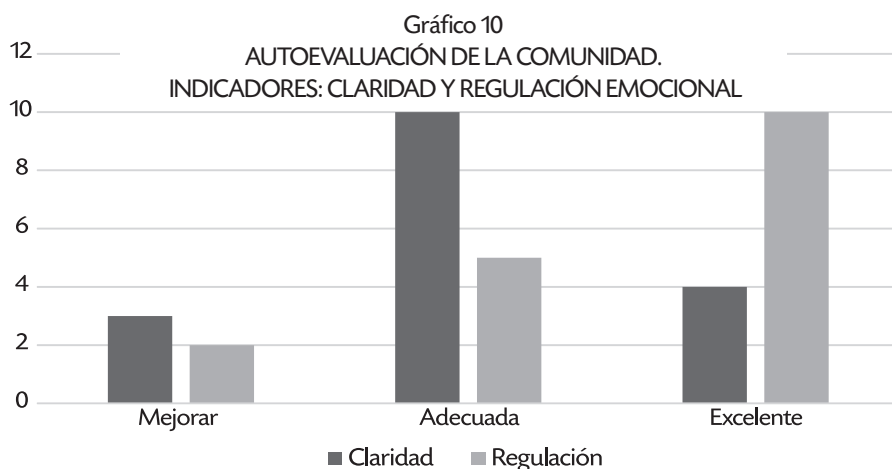
bre que tenemos las personas para observar nuestras propios estados afectivos, reflexionar sobre sus causas y las conductas que desencadenan. Algunas personas expresaron que al principio se sintieron incómodas y que luego fueron tomando conciencia de lo que sentían al escuchar una melodía, escribir lo que otra persona les provocaba o representar con colores una vivencia afectiva significativa en su vida.

En las situaciones de aprendizaje dedicadas a la percepción de emociones ajenas fue interesante también el debate acerca de la diversidad en las emociones que puede provocar un mismo estímulo, en este caso un material audiovisual, y la importancia del respeto a la individualidad.

Para el diagnóstico de este indicador se utilizó el test TMMS24 (Anexo 5.4) que mide esencialmente tres aspectos en el manejo emocional: la atención a los estados afectivos, la claridad o comprensión de estos y la reparación emocional, que se refiere precisamente a la regulación o manejo que hacemos de nuestros estados afectivos.

La calificación de este test ubica a las personas en diferentes categorías según la atención que prestan a sus emociones. Las categorías son: «poca atención», «atención adecuada» y «demasiada atención». Respecto a la claridad emocional y la regulación emocional, las categorías son: «debe mejorar», «adecuada» y «excelente».

Es interesante el análisis de los resultados que se observan en el siguiente gráfico donde la mayoría de los participantes se autoevalúan de excelente en la regulación emocional, pero son más cautelosos para evaluar su claridad emocional. Estas calificaciones pudieran ser resultado de los ejercicios realizados donde los participantes tomaron conciencia de sus limitaciones en estas habilidades.

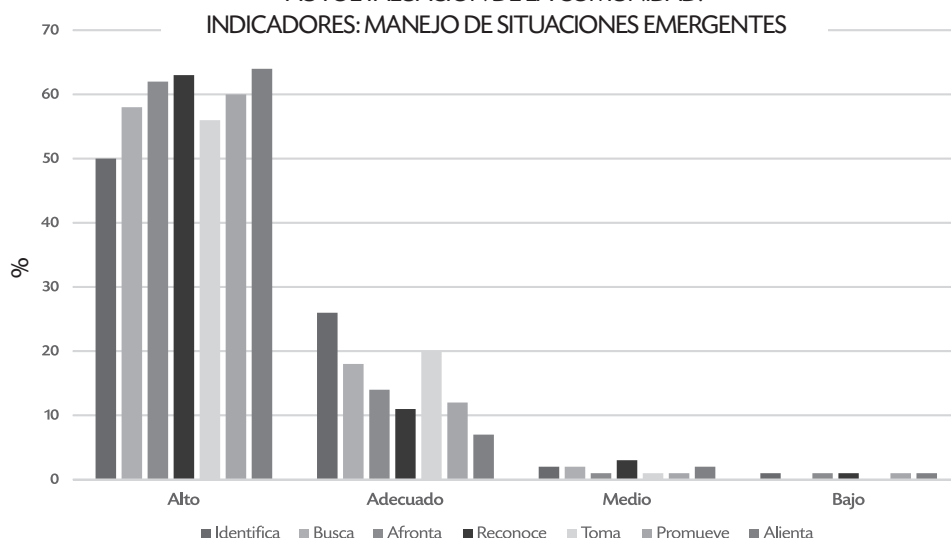


Para trabajar los elementos del manejo de situaciones emergentes se organizaron seis situaciones de aprendizaje en las que los participantes ejecutaron

el rol de mediadores, observadores y partes, en ejercicios de simulación organizados a tal efecto.

Se incorporaron a la guía de evaluación del desempeño (Ver Anexo 3.3) los indicadores correspondientes (identifica, busca las causas, afronta la situación constructivamente, reconoce la diversidad de criterios, toma en cuenta todos los criterios, promueve soluciones colectivas y alienta la participación de todos). Los resultados más generales se muestran en el gráfico 11 donde se puede observar el predominio de calificaciones de desempeño alto y adecuado en la totalidad de los indicadores.

Gráfico 11
AUTOEVALUACIÓN DE LA COMUNIDAD.



Si se comparan los resultados de la autoevaluación del desarrollo de competencias para el manejo de situaciones emergentes, con las habilidades que se manifestaron en los juegos de roles realizados en las sesiones correspondientes, se pudiera inferir cierta tendencia a la sobrevaloración. Esto también queda manifiesto en las expresiones de inseguridad que contradicen las calificaciones que se asignan:

- «... ¿qué hacer cuando uno se siente de alguna de las partes?»
- «...en la toma de decisiones comunes, debo trabajar más en que cuando hay una solución le sirva a las dos partes...»
- «...debo trabajar más en encontrar puntos comunes».

Al valorar la calidad de los juegos de roles de mediación realizados, se observa que fueron exitosos en relación con su condición de ejercicio realizado por primera vez, sin embargo, no se corresponden con los resultados que muestran los participantes al evaluar los indicadores en la autoevaluación.

En las sesiones dedicadas al manejo de situaciones emergentes se pudieron identificar además algunas frases que apuntan a una progresión en la atención a los estados afectivos. A continuación se presentan algunas de estas expresiones relacionadas específicamente con la identificación de los estados afectivos propios y ajenos:

- «... me sentí presionada, mucha gente mirándonos...»,
- «...me sentí cómoda, carente todavía, estoy falta de práctica todavía, el tema me tocó...»
- «...tengo muchas emociones, palabras que no sabemos muchas veces cómo utilizar...»
- «...aunque hemos dado cursos, no hemos mediado, me siento en un *cas-ting*...»
- «... (x) estaba tan cómodo, relajado que facilitó el proceso, aprendí mucho de él...»
- «...sentía que (x) tenía un poco de ansiedad, no sabía cómo distribuirnos y (a) tuvo que hacerlo...»

Estas frases muestran por una parte, cierto progreso en la identificación de estados emocionales que pueden movilizar o paralizar a los participantes en su desarrollo de competencias para el manejo de situaciones emergentes y por otra, son evidencias de que el aprendizaje de esas competencias está aún en un nivel reproductivo y que requiere de un proceso de ejercitación y sistematización posterior al desarrollo de este Programa de formación.



Marcas de eslora: habilidades para la mediación

Una de las características que tuvo el proceso de aprendizaje de las habilidades y herramientas para la mediación, es que los aprendices autorregulados desplegaron roles diversos que constituyeron oportunidades muy valiosas para comprender mejor y desarrollar estos recursos, que forman parte del núcleo de competencias para el manejo de situaciones emergentes.

Para los que facilitaron las tres SA dedicadas a esta temática fue una ocasión para profundizar en el dominio conceptual y de las herramientas vinculadas a la comunicación en procesos de mediación de conflictos, para los que asumieron el rol de mediadores durante los ejercicios de mediación, fue una importante oportunidad para poner a prueba sus competencias.

La importancia y el sentido que tiene este saber para la Comunidad de Aprendizaje reside en el alto nivel de funcionalidad de estas habilidades para responder a las demandas de formación, no solo de los miembros de MADIBA sino de sus comunidades de procedencia, pues los conflictos

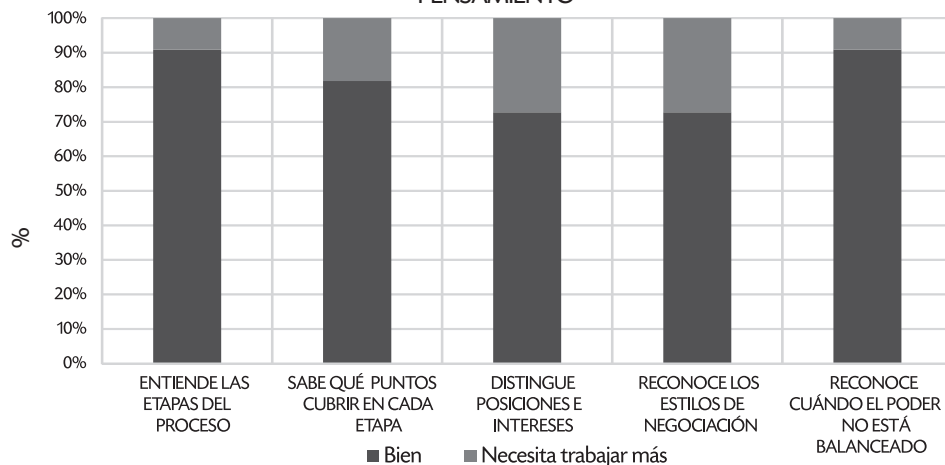
forman parte de la realidad de sus vidas cotidianas y de su trabajo comunitario. El manejo acertado de estas herramientas es la diferencia entre un obstáculo o un catalizador de la transformación social a la que se aspira.

Estas SA transcurrieron secuencialmente detrás de otras con carácter de soporte necesario para los nuevos aprendizajes. En ese sentido, la escucha activa, la asertividad y las herramientas de replanteo y reflejo, facilitaron la transferencia, allanaron el camino para otras herramientas como la reestructuración de mensajes o el uso del diálogo generativo. Los ejercicios prácticos y reflexiones grupales realizadas en las sesiones, unido a los videos didácticos disponibles también facilitaron altos índices de autoeficacia en las simulaciones, a través de «Juego de roles de mediación» (Anexo 6).

Tras ese ejercicio se aplicó a once aprendices (57,5 %) un instrumento de autorreporte que permitió evaluar el dominio que tuvieron al emplear la mediación como método para el manejo de conflictos interpersonales (Anexo 3.5). El instrumento sirve para evaluar sus habilidades en tres áreas: el pensamiento, los sentimientos y la articulación de ambos (juntando los elementos).

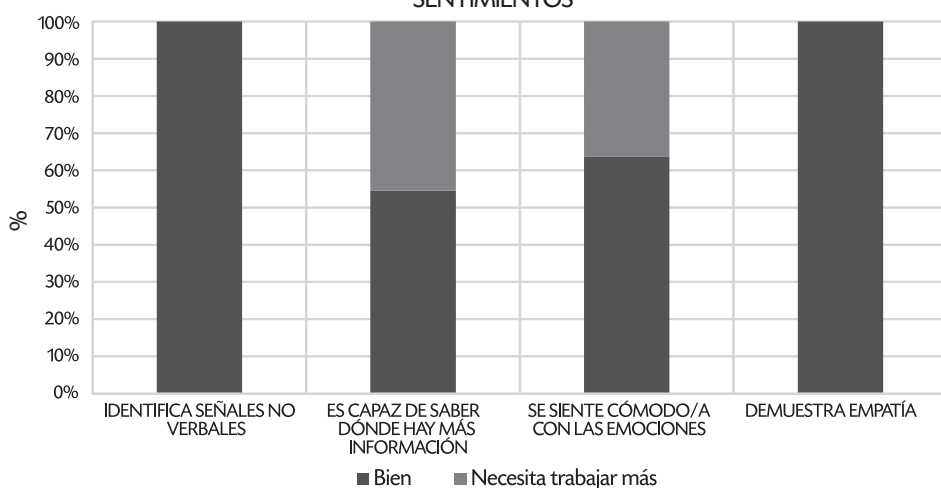
Con respecto al pensamiento, los resultados muestran un alto grado de autoeficacia que disminuye relativamente, acorde al grado de complejidad de la habilidad. Los participantes perciben que en una situación de conflicto a mediar, reconocen mejor cuándo el poder no está balanceado, y que la comprensión de las etapas del proceso es menos trabajosa que saber cubrir cada punto en las diferentes etapas. Asimismo identifican que en lo que más deberían trabajar para lograr la competencia es en la distinción entre posiciones e intereses, y en reconocer los estilos de negociación.

Gráfico 12
AUTOEVALUACIÓN DEL ROL DE MEDIADOR(A)
PENSAMIENTO



Acerca de los sentimientos, la identificación de señales no verbales y la capacidad para mostrar empatía parecían ser contenidos vencidos. Esto no es un hecho casual, es el resultado de un continuo proceso que comenzó seis sesiones antes cuando practicaron las herramientas de la escucha activa, la asertividad y el manejo de las emociones en la comunicación interpersonal. El mismo continuo propició un alto grado de criticidad con respecto a la capacidad para percibir emociones y para identificar dónde hay que buscar más información cuando se media un conflicto; estas son, por supuesto, áreas en las que sienten que deben seguir trabajando.

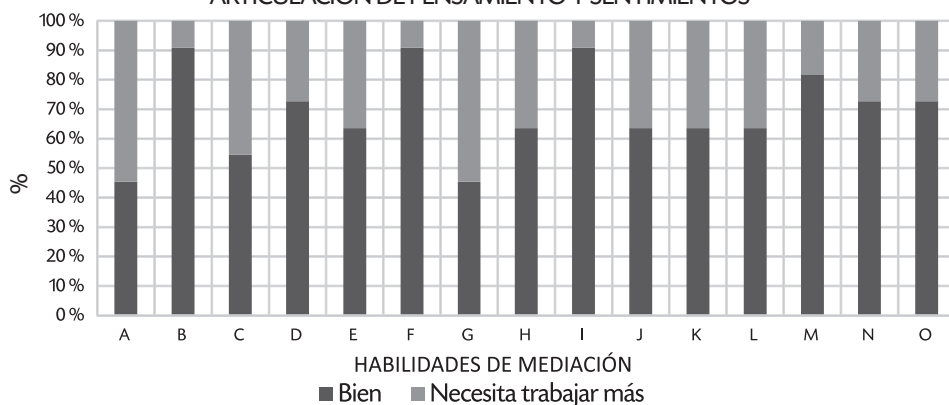
Gráfico 13
 AUTOEVALUACIÓN DEL ROL DE MEDIADOR(A)
 SENTIMIENTOS



En la autoevaluación de los «mediadores», las habilidades que articulan pensamientos y sentimientos, muestran que si bien entender las etapas del proceso y saber qué puntos cubrir en cada una no se reconocen como déficit, ser competente para conducir las etapas de la mediación resulta ser algo que una buena parte de los participantes reconoce como un área a trabajar más. Eso y manejar las interrupciones, así como ayudar a las partes a aportar información pertinente a sus preocupaciones, parecen ser el talón de Aquiles en la conducción de un proceso de mediación. Se destacan como fortalezas la capacidad para ser breve, conciso e ir directo al punto, vincular las habilidades de escuchar y hablar, así como la promoción de los diálogos productivos entre las partes. Por lo demás, el gráfico 14 se muestra consistente a los datos y análisis antes mencionados.



Gráfico 14
AUTOEVALUACIÓN DEL ROL DE MEDIADOR(A)
ARTICULACIÓN DE PENSAMIENTO Y SENTIMIENTOS



Habilidades de mediación

- A. Es competente para conducir las etapas de mediación
- B. Es capaz de ser breve, conciso e ir directo al punto
- C. Es capaz de ayudar a las partes a aportar información pertinente a sus preocupaciones
- D. Se siente cómodo/a con el replanteo
- E. Ayuda a las partes a identificar intereses
- F. Vincula las habilidades de escuchar y hablar
- G. Maneja interrupciones
- H. Hace preguntas efectivas para centrar la discusión
- I. Promueve diálogos productivos entre las partes
- J. Maneja los excesos emocionales con el uso del reflejo
- K. Resume los asuntos y sondea para buscar más información
- L. Atrae la atención de las partes cuando se alejan del asunto
- M. Establece el balance en la comunicación entre las partes
- N. Ayuda a las partes a generar opciones
- O. Concluye la mediación



Los viajeros como tripulantes: análisis de la coordinación de sesiones

Las últimas seis sesiones del Segundo Momento del Programa (SA 13 a la 18) fueron facilitadas directamente por los miembros de la CA, previa preparación en talleres de intercambio realizados paralelamente a las SA del Programa.

Esta oportunidad permitió observar el grado de dominio de las competencias definidas y desarrolladas en las sesiones anteriores: resultó pues una especie de evaluación final. Los participantes seleccionaron libremente los temas y sus participaciones en pequeños equipos de dos o tres facilitadores. De cierta manera reprodujeron el estilo de los facilitadores, aunque añadieron,



de acuerdo con sus experiencias y pericias, nuevas acciones y modalidades, la mayoría bien recibidas por los participantes.

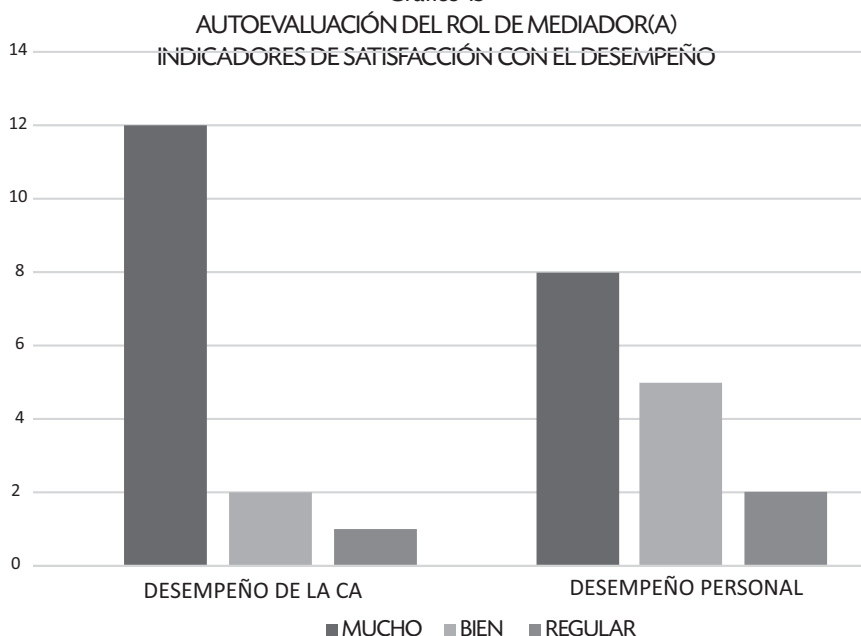
Lo interesante fueron las autoevaluaciones que realizaron a partir de una guía elaborada para tales efectos (Anexo 3.6) y que durante los talleres de preparación fuera ampliamente discutida y aprobada por los participantes. Esta evaluación se complementó luego con el ejercicio de reflexión desarrollado durante el Tercer Momento del Programa cuando se les pidió que analizaran de manera retrospectiva su rol como facilitadores de sesiones en la CA MADIBA.

La pregunta clave era: ¿qué le reportó esa experiencia para su labor de facilitador(a) de procesos en las comunidades?

Los resultados encontrados son un buen indicio de los logros de las sesiones anteriores. La primera observación es significativa: no todos los participantes aprovecharon la oportunidad de coordinar sesiones por diversas razones, pero de los diecinueve participantes, dieciséis coordinaron sesiones de trabajo de la CA y quince respondieron el ejercicio de autoevaluación, lo que resulta una respuesta satisfactoria, en tanto cada participante se «probaba» ante la observación de sus colegas y de los facilitadores. Aquellos que efectivamente tenían más experiencia en las acciones de coordinación desplegaron muchos recursos y técnicas; sin embargo, los que tenían menor experiencia ejecutaron coordinaciones acertadas, evaluadas por la comunidad y reflejadas a su vez en la satisfacción con el desempeño general.



Gráfico 15





En general se puede apreciar que la mayoría aprovechó su oportunidad para fungir como coordinadores; sin embargo, no hubo mucha autocrítica en sus registros personales. Incluso, para la mirada de los facilitadores, tal resultado era un tanto «triunfalista», aunque es de notar las diferencias entre la evaluación personal, siempre inferior a la evaluación del desempeño grupal. De esta manera se confirma que los participantes habían comprendido que la eficacia en las acciones de coordinación reside más en el papel del grupo que en las cualidades del coordinador.

Al preguntarse por las cuestiones que habían afectado la evaluación de las sesiones de coordinación, algunos, en especial los pocos que se habían evaluado de «bien» o «regular», señalaron aspectos específicos. Las dimensiones en que ocurrió esto fueron:

- Cuestiones de planificación: referencias a la falta de preparación previa, el manejo del tiempo y la imposibilidad de cumplir todas las tareas previstas por parte de los coordinadores. Aquí por supuesto se afectaba sobre todo la autoevaluación del desempeño personal en aquellos casos en que había poca experiencia. Parece ser una causa que puede ser eliminada con más tiempo para la planificación y concentración e intensidad en su preparación (19 referencias).
- Cuestiones de comunicación: en este caso se refería a los discursos de los coordinadores y la manera en que la comunidad los comprendía y asimilaba. Era evidente que aunque se había avanzado en las competencias comunicativas todavía algunos participantes sentían que faltaban experiencias para probarlas y ajustarlas. Tampoco puede descartarse en algunos pocos casos la falta de una cultura general para enfrentar temas muy complejos y utilizar el vocabulario adecuado. No obstante, no fue un obstáculo demasiado marcado. Otras veces las dificultades se localizaban en la propia comunidad, en la concentración que lograban sus miembros en las tareas asignadas, lo que era reconocido por los propios participantes. Otra curiosa observación se refería a la creación de ambientes seguros. En este caso se incluían aspectos tales como confianza, receptividad y comodidad para los participantes, ya acostumbrados a los facilitadores habituales, pero para los cuales era una experiencia diferente tener como facilitador a otro miembro de la comunidad, hasta ese momento solo participante. Eran inevitables algunas actitudes no muy conscientes, de incomodidad e inseguridad (18 referencias).
- Cuestiones de «sintonía»: esta referencia resultó más compleja en su comprensión. Se referían a la forma de establecer una unidad de propósitos y acción entre los miembros de la comunidad, y el estilo personal de cada facilitador. No era solo de comunicación o discurso, sino tenía un alcance más

amplio. La mayoría de las referencias se concentran en cualidades del estilo, como la necesidad de alentar a los miembros, acercarse a ellos con mente abierta y no rígida, buscar puntos de contacto efectivos, apoyarse en los otros y mantener el sentido del humor. Aparecía este nuevo componente de la competencia: el estilo de «sintonización», que por supuesto estaba mejor perfilado en los experimentados y no tanto en los inexpertos. Un aspecto por tanto que requería más práctica y mayor conciencia (13 referencias).

En cuanto a las observaciones a registrar en la guía, aunque muy pocos respondieron, algunos señalaron que les permitió profundizar en el tema tratado, pero ninguno habló explícitamente de la función de facilitador y cómo le había servido la experiencia de coordinar. De todas formas, en el análisis es posible evidenciar que sí tuvo este efecto, lo que todavía de manera vaga y difusa.

No existen dudas de que es un logro alcanzado, pero que requiere de mayor experiencia de aplicación y de mayor concientización del rol de facilitación. Tal vez, cuando la atención del facilitador deje de dirigirse preferentemente al contenido y a la planificación de actividades, pueda concentrarse precisamente en el eje de la coordinación, que es la comunicación efectiva con los participantes, alcanzar la «sintonización» de propósitos y acciones.

La observación permitió también construir la hipótesis de que tal vez la comparación, en términos de imaginarios culturales, entre las funciones del coordinador y las del profesor u otras profesiones que suponen la acción ante un grupo, estaba actuando en la imagen y consecuentemente en el estilo de la coordinación, ya que en algunos casos era evidente la necesidad de «dar clases», sentida por los facilitadores y por los participantes. Para experiencias futuras esta dimensión deberá ser al menos identificada en otras acciones: los imaginarios acerca de la coordinación y sus lecturas desde otros roles aparentemente cercanos y mucho mejor perfilados en las actividades cotidianas.

*Todos pueden superar sus circunstancias y alcanzar el éxito
si están dedicados y apasionados por lo que hacen.*

NELSON MANDELA

Capítulo 5. Bifurcaciones en el camino: propuestas de extensión de los aprendizajes

El Tercer Momento del Programa de formación sirvió de colofón para que los miembros de MADIBA pudieran apreciar el desarrollo de su Comunidad de Aprendizaje y de las competencias formadas, así como para proyectar acciones de continuidad encaminadas a extender los alcances de MADIBA, perfeccionar lo aprendido y aplicarlo en los espacios comunitarios donde actúan sus miembros.

Las cuatro tareas esenciales que guiaron el aprendizaje durante este Momento Extensivo, en el marco de un Taller de Cierre, serán el objeto principal de análisis en este capítulo. También colocamos aquí, a modo de epílogo, las reflexiones del equipo de facilitación-investigación sobre nuestra vivencia de este proceso formativo.

Análisis metodológico del Momento Extensivo

Los objetivos:

El tercer Momento del viaje se organizó en torno a cuatro metas:

- Valorar las propuestas de transformación en el espacio comunitario donde estén insertados, como extensión y aplicación de los aprendizajes logrados.
- Retroalimentar los informes del equipo coordinador con sus valoraciones personales.
- Evaluar apreciativamente el desempeño de la comunidad.
- Proyectar iniciativas y acciones de continuidad.

Con estos objetivos de aprendizaje se aseguraba el cierre del Programa formativo y la apertura a la continuidad del trabajo de MADIBA. Fue un momento importante para la retroalimentación, la confrontación de percepciones y valoraciones acerca del desarrollo del Programa formativo y sus efectos en los miembros de la CA, así como para proponer acciones de extensión y aplicación de lo aprendido en sus espacios cotidianos de actuación, a través de proyectos de transformación que se convierten en nuevas pautas de trabajo para MADIBA.

El contenido de las situaciones de aprendizaje:

El tercer Momento de este Programa de formación de competencias fue planificado en tres SA, con la peculiaridad de que su duración fue mucho más extensa⁵⁶ aprovechando la posibilidad del retiro, en un espacio apropiado para que los participantes realizaran un amplio intercambio durante esos tres días en una especie de Taller de Cierre,⁵⁷ cuyo programa de trabajo aparece en el Anexo 8.

Fueron planificadas cuatro tareas para este Momento Extensivo:

TAREA 1

Extensión de lo aprendido a las comunidades donde realizan su aporte de transformación.

TAREA 2

Análisis de los resultados del Programa.

TAREA 3

Apreciación del desarrollo alcanzado por MADIBA

TAREA 4

Proyección de acciones futuras de MADIBA.

Se planificó una SA para la presentación de propuestas de extensión y aplicación de lo aprendido, en una feria donde se expuso el trabajo de algunos de los proyectos de transformación comunitaria que coordinan los participantes.

⁵⁶ Estas sesiones duraron aproximadamente ocho horas cada una.

⁵⁷ La logística de este taller fue asegurada (como el resto de toda la experiencia formativa) por el CFV.

En esta sesión se realizó un análisis crítico de los trabajos presentados por los miembros de la comunidad, apoyado en una guía elaborada por el equipo coordinador (Ver Anexo 10).

La segunda SA de esta etapa se destinó a la discusión de informes sobre la valoración que hicimos los facilitadores-investigadores de la aplicación del Programa formativo y sus efectos en los participantes. Fue un importante espacio de retroalimentación que permitió comparar percepciones y puntos de vista para conformar un cuadro integrado por los resultados alcanzados y los aspectos que merecían ser continuados y profundizados.

La tercera SA fue planificada para valorar apreciativamente el desarrollo de MADIBA y para la proyección del trabajo futuro, referido al desarrollo, en sus contextos, de las competencias para la coordinación de procesos comunitarios y la propuesta de acciones de seguimiento y extensión.

El proceder metodológico:

La primera tarea requirió de acciones metodológicas que facilitaron el análisis crítico y las valoraciones de los proyectos presentados por los participantes. Es por ello que para el diseño de los trabajos se elaboró una guía de orientación (Anexo 9) que señala los elementos de fundamentación de la propuesta, tales como, antecedentes, problemática o necesidad que atiende, originalidad y novedad de la propuesta, significación para la comunidad, posibilidad de ser realizada, una breve descripción económica, histórica, geográfica del contexto, la estrategia de cambio que se propone, así como los métodos y formas de trabajo a emplear. La discusión de los trabajos por los equipos se proyectó en dos partes. La parte más teórica fue expuesta siguiendo la guía de orientación.

Los equipos que trajeron muestras de los resultados materiales en sus proyectos de transformación, los presentaron mediante el uso del método de «feria» o «casa abierta».

Para la tarea de análisis del informe elaborado por los facilitadores-investigadores, se siguió la secuencia de los criterios para identificar y desarrollar comunidades de aprendizaje: identidad, participación y práctica.

La valoración de estos aspectos se organizó a partir de la reflexión individual y luego en equipos con tareas concretas que permitieron la amplia discusión en CA de los aspectos señalados en la medida que se fueron presentando.

Como insumos para realizar estas valoraciones se presentaron tablas y gráficos con los resultados de las autoevaluaciones de las competencias trabajadas, que ayudaron a la comprensión de las valoraciones hechas por los investigadores y favorecieron el intercambio de opiniones.

La secuencia de tareas propuestas para los análisis fue la siguiente:

Ejercicio 1

¿Qué los hace sentirse identificados con MADIBA? ¿Cómo valoran el cumplimiento de las metas de aprendizaje inicialmente propuestas por la CA?

Ejercicio 2

¿Qué otros elementos, criterios, aportarías al análisis de la participación durante la experiencia MADIBA? ¿En qué sentidos la experiencia MADIBA ha sido útil para su trabajo de coordinación de procesos participativos?

Ejercicio 3

Valore, a través de los gráficos, el comportamiento de la evaluación de los indicadores de las competencias para autorregular el aprendizaje: Semejanzas y diferencias / Causas de los comportamientos.

Ejercicio 4

¿Qué oportunidades y desafíos ustedes identifican para continuar mejorando la comunicación en su trabajo en las comunidades?

Ejercicio 5

Analice de manera retrospectiva su rol como facilitador(a) de sesiones en la CA MADIBA.
¿Qué le reportó esa experiencia para su labor de coordinador(a) de procesos en las comunidades?

También se proyectaron técnicas participativas que garantizaran la animación del grupo y su caracterización: «el arcoíris de las emociones» que se construyó mientras los miembros de la Comunidad de Aprendizaje mencionan colores para representar los estados afectivos que ha provocado el Programa de formación, «La línea del tiempo» para ubicarlos por orden cronológico, y la «Técnica de las barcas» donde se incita a los participantes a montar diferentes barcas de acuerdo a su edad, municipio de procedencia, estado civil, entre otras cuestiones identitarias trabajadas durante el Programa formativo.

En esta etapa se desarrolló un concurso literario sobre el análisis de la canción «Tres hermanos» del cantautor Silvio Rodríguez y su relación con la Comunidad de Aprendizaje con la intención de seguir valorando ideas de trabajo cooperativo y de ayuda mutua.

Las tareas tercera y cuarta se desarrollaron durante la última SA, esta transcurrió utilizando los recursos de la metodología de Indagación Apre-

ciativa.⁵⁸ Se utilizó la «entrevista apreciativa-generativa» (Anexo 11) con preguntas para indagar sobre los mejores momentos vividos en la Comunidad, sobre lo que más valoran de sí mismos, de los integrantes y de la comunidad en sí misma, y sobre los principales factores que han contribuido a los mejores momentos vividos. También se situaron preguntas encaminadas a proyectar deseos, generar ideas y anticipar lo que ocurrirá con MADIBA en el futuro.

Este último aspecto se trabajó a través del dibujo grupal para representar el futuro soñado de la CA y mediante la técnica «Agencia de noticias» (Anexo 4.5), donde los participantes desplegaron toda su creatividad al aportar ideas innovadoras.

La evaluación:

Cada una de las tareas propuesta para este momento del Programa fue evaluada en sus diferentes variantes (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación). Los ejercicios y guías propuestas sirvieron a estos efectos.

Como se trataba del cierre del proceso formativo, se dedicó un momento especial para una valoración integral de los resultados del aprendizaje y las estrategias de continuidad. A través del análisis individual y con la utilización de sus portafolios, todos los participantes pudieron valorar sus trayectorias de aprendizaje. Este análisis fue orientado de la siguiente forma:

Reflexione sobre su proceso de aprendizaje durante toda la experiencia, y responda a las siguientes preguntas:

- » ¿Qué he aprendido?
- » ¿Qué debo mejorar?
- » ¿Qué me queda por aprender?

(Utilice su portafolio para valorar el cumplimiento de sus metas personales durante las sesiones del Taller).



Las propuestas de aplicación y extensión de los aprendizajes logrados

La SA19, dedicada a presentar las propuestas de extensión y aplicación de los aprendizajes logrados en MADIBA en sus espacios comunitarios, fue valorada como muy productiva tanto por los miembros de la CA como por los facilitadores.

⁵⁸ Esta metodología aparece ampliamente descrita en el libro de Diana Whitney y Amanda Trosten-Bloom, *El poder de la Indagación Apreciativa. Una guía práctica para el cambio positivo*. Versión traducida al español por un grupo de investigadores y colaboradores del CIPS y editado por el CFV. El libro fue entregado a cada uno de los miembros de MADIBA.



Cada equipo expuso su propuesta, primero a modo de «Feria Expositiva» y luego en «Mesa de trabajo» para analizar en detalle, de conjunto con la CA, la pertinencia de la propuesta, así como su concepción y posibilidades de aplicación, de acuerdo con los requisitos establecidos en la orientaciones para elaborarlas (Anexo 9). Para este análisis se utilizó también una guía (Anexo 10).

Las propuestas fueron enriquecidas durante el debate. Se establecieron conexiones con experiencias similares, se hicieron recomendaciones precisas para ampliar la mirada y el alcance de la propuesta, y se calibró mejor el carácter de oportunidad para aplicar lo aprendido. Posteriormente los autores trabajaron en la reelaboración de la propuesta atendiendo a las sugerencias hechas por la CA.

Una intervención muy elocuente de lo que significó este proceso para los participantes es la que sigue:

- «... esto da fe de cuánto hemos aprendido en relación a las competencias y que cómo estas acciones de transformación que presentaron cada uno de los miembros de MADIBA, sirven para aplicar esas competencias».
- «No es un proceso acabado, yo diría que es el inicio de emprender este largo camino que nos va a tocar, de coordinar los procesos donde estamos. Considero que es muy satisfactorio el hecho de habernos propuesto metas que hoy podemos decir y sentir que las hemos cumplido».



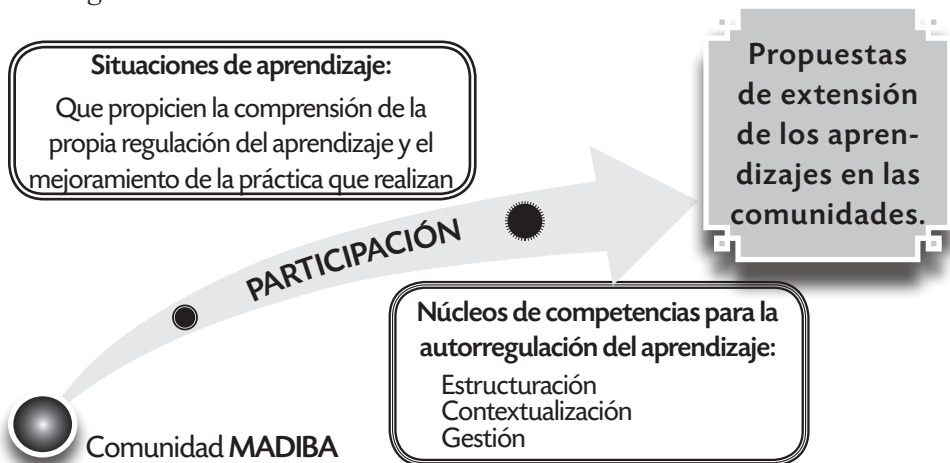
En general, destacamos la pertinencia de todas las propuestas y el uso creativo que proponen hacer de los recursos aprendidos durante su experiencia formativa en MADIBA.

En términos de significación social hay que decir que todas las propuestas se desarrollarán en comunidades consideradas como vulnerables: por su ubicación geográfica (rural, periurbana), su estatus jurídico (ilegalidad), la fragilidad medioambiental del lugar donde está enclavada, entre otras razones, y atenderán necesidades de grupos en situación de vulnerabilidad: campesinos, adolescentes, mujeres sin empleo, discapacitados y familiares. Todas las propuestas se enfocan a la transformación favorable de problemáticas sociales identificados por los propios habitantes de estas comunidades, tales como:

- Calidad de vida de la población: seguridad alimentaria y energética, higiene ambiental, condiciones de vivienda adecuadas.
 - Reducción de inequidades.
 - Atención a discapacitados y sus familiares.
 - Protección de la biodiversidad.
 - Generación de empleos. Atención especial a las mujeres.
 - Cooperativismo y economía solidaria.
 - Uso social de los espacios comunes en las localidades.
 - Orientación vocacional de los adolescentes.
- 

- Formación de valores en los estudiantes de la enseñanza media.

En el Anexo 12 presentamos brevemente, a modo de ficha técnica, las siete propuestas aprobadas para dar continuidad al trabajo iniciado en MADIBA. Ellas serán objeto de acompañamiento, por parte del equipo de facilitación-investigación junto a los miembros de MADIBA, en un próximo proyecto de investigación-transformación.



Retroalimentación a la Comunidad de Aprendizaje de los resultados del proceso formativo

Como ya se explicó el cumplimiento de esta tarea requirió la elaboración previa de un informe con los resultados del proceso formativo por parte del equipo investigativo, el cual fue presentado a los miembros de MADIBA en la SA 20 para un necesario proceso de retroalimentación, tal y como indica la metodología de investigación-acción participativa.

El análisis de este informe transcurrió a partir de un sistema de preguntas que permitió a los miembros de MADIBA reflexionar profundamente, de manera individual y en equipos, sobre todos los elementos manejados en dicho informe.⁵⁹ El debate en CA de estas reflexiones permitió enriquecerlo, aclarar puntos de vista y sobre todo comprender mejor, de una manera integral y sistémica, el proceso vivido.

A continuación resumiremos los comentarios más relevantes respecto a algunas de las preguntas debatidas, que ilustran la riqueza de esta reflexión compartida.

⁵⁹ El informe referido recoge las ideas expuestas en los capítulos 3 y 4 de este libro, en su versión primaria.

¿Qué les hace sentir identificados con MADIBA?

- **Actitudes y valores compartidos:** alegría, amor a lo que hacemos, empatía, respeto a la diversidad, compañerismo, humanismo, solidaridad, integración, compromiso, cooperación, inclusión.
- **Propósito común:** mejorar el trabajo en las comunidades.
- **Intereses y motivaciones comunes:** para aprender conocimientos, adquirir herramientas, habilidades.
- **Integración:** entre la coordinación y la Comunidad de Aprendizaje.
- **Inspiración** en la personalidad de Mandela.

¿Cómo valoran el cumplimiento de las metas de aprendizaje inicialmente propuestas por la CA?

- «Se han cumplido las metas, pero son procesos abiertos, hay que seguir sistematizando, practicando y tratando de continuar con esta comunidad».
- «Se llega a la construcción de la comunidad y se justifica con casi todas las cosas dichas en el informe».
- «Todos los integrantes tuvieron la oportunidad de probarse en la coordinación de una de las sesiones de trabajo. Esto tiene que ver precisamente con esas competencias que no serían logradas a nivel máximo, pero al menos tuvimos esa oportunidad de probarnos todos y todas aquí en la coordinación».
- «Todos los equipos fueron capaces de en el día de ayer traer una Propuesta de transformación, aplicando lo que habíamos aprendido durante todos estos meses que hemos estado compartiendo».
- «Se cumplieron las metas satisfactoriamente. No solo las planteadas para este espacio, sino que se supo llevar a los espacios de trabajo de cada quien y sirvió para el crecimiento individual».

¿En qué sentido la experiencia MADIBA ha sido útil para su trabajo de coordinación de procesos participativos?

- «Las formas de comunicación y participación, las herramientas y metodologías aprendidas».
- «Conocer experiencias diversas y en diferentes contextos a partir de las cosas que expusieron desde las diferentes problemáticas que tienen sus comunidades».
- «Visualizar nuestras propias deficiencias individuales y nuestras potencialidades para poder trabajar en base a ellas y además conocer nuestros estilos de trabajo».
- «Ver cómo trabaja el equipo de coordinación».
- «Construir normas de trabajo grupal».
- «Rotar los roles de los participantes».
- «Crear lazos afectivos que alimentan la participación».

- «Tomar en cuenta el saber de todos aquí y que además se vivenció haberlo compartido».

«La oportunidad de vivir otra mirada hacia el cambio».

En el debate de esta pregunta, hubo intervenciones muy interesantes que marcaron muy bien el impacto de la metodología en los participantes, en cuanto a favorecer el cambio de concepciones respecto a la participación y la incorporación de herramientas prácticas para emplear en sus espacios de coordinación. Lo interesante de estas apreciaciones es que fueron dichas por las personas que son líderes comunitarios:

- «Yo pensaba que como yo era el gobierno se tenía que hacer lo que yo dijera allí y ahora aprendí que tengo que escuchar, tengo que coordinar esa participación».
- «Creía que tenía que estar de parte de alguna de las partes, y ahora yo aprendí que lo que tengo es que mediar».
- «Cuando (X) llegó aquí, e íbamos a hacer cualquier ejercicio él decía: “yo todo eso me lo sé, yo soy el Delegado de mi circunscripción”. Ahora se ha visto el cambio, pero un cambio muy fundamental, ahora dice: “Vamos a ver qué herramientas utilizamos”».



Evaluación y proyección apreciativa generativa

La SA 21 se desarrolló combinando los recursos de la metodología de Indagación Apreciativa con el Diálogo Generativo para lograr los propósitos deseados:

- Hacer una valoración apreciativa del viaje realizado: la transformación de la comunidad de práctica inicial en la Comunidad de Aprendizaje MADIBA.
- Proyectar el futuro de MADIBA.

Hace ya un cuarto de siglo que metodologías, investigaciones, y prácticas vienen demostrando el potencial de un enfoque diferente para abordar el cambio. La tesis es pragmática: en vez de identificar las flaquezas y solventar los déficits, se trata de identificar las oportunidades y potencialidades buscando evidencias en las experiencias de éxito.

La Indagación Apreciativa (IA) se inserta en este enfoque como un cuerpo de premisas para la interpretación, investigación y cambio de los sistemas humanos. Generalmente implica un proceso perfilado con claras intenciones transformadoras llamado de las 4 D en inglés, por las iniciales de los momentos descritos en este: Descubrimiento (*Discovery*), Sueño (*Dream*), Diseño (*Design*) y Destino (*Destiny*).



Se trata de engarzar las causas y motivaciones detrás de las experiencias de éxito para apreciar lo que existe; y descubrir fortalezas esenciales (núcleo positivo) que servirán de insumo para imaginar sin reservas lo que podría ser en el mejor de casos. Soñar en serio fortalece la implicación y el compromiso con el cambio positivo y ayuda a construir, colegiadamente, una imagen de lo que debería ser, identificándola con metas alcanzables redactadas en presente (proposiciones provocativas). Solo es cuestión de coherencia y análisis, desglosar esas metas en tareas y ponerles fecha de llegada.

La ventaja del uso de la IA en este caso, es que articula eficazmente la evaluación dinámica con la planeación de acciones, sacando el máximo provecho de las motivaciones grupales.

Los recursos de la Indagación Apreciativa y el Diálogo Generativo fueron incorporados desde el inicio mismo de la constitución de MADIBA, como principios básicos de su funcionamiento: apreciar lo positivo, alentar la participación, reconocer los aportes, destacar los avances, celebrar los logros, descubrir oportunidades, generar nuevas ideas, entre otros.

Ambos recursos se complementan muy bien para guiar los procesos de aprendizaje en la comunidad. Facilitan aprender desde la vivencia, a partir de la reflexión profunda de sus propias prácticas. La Indagación Apreciativa se asienta en lo positivo, lo más valioso que pueden recuperar las personas, los grupos y organizaciones acerca de su trayectoria de desarrollo. Es una indagación elaborada desde el pasado con perspectiva de futuro deseado. Por su parte, el enfoque generativo significa la apertura a lo emergente; permite identificar las oportunidades y crear matrices generativas que cambien para bien, los modos de interacción entre las personas. Aquí la búsqueda se sitúa en un presente generador (único e irrepetible) para marcar la futura estrategia de cambio.



Valoración apreciativa del desarrollo de MADIBA

Integrando los diferentes temas tratados en el Programa formativo, la sesión se inició solicitando a la CA elaborar de conjunto el «arcoíris de las emociones», bajo la consigna: «Pensemos de qué color pintaríamos el día de hoy de acuerdo con las emociones que estamos sintiendo». Las respuestas fueron inmediatas. Cada cual dijo el color que prefería y lo argumentaba con referencias a sus creencias religiosas (San Lázaro, Virgen de la Caridad, Virgen de Regla), los atributos de la naturaleza (la luz, el mar, la noche, el Sol, el cielo) y cualidades y valores significativos (la pureza, la energía, la esperanza, la paz, la confianza, el valor, la pasión y la locura). Las expresiones fueron emotivas, cargadas de humor, espontaneidad y alegría.

Al final quedó construido el arcoíris que presidiría la sesión de trabajo como muestra de la diversidad, la inspiración para crear.





EL NEGRO PEGA CON TODO
(rima, combina)

MADIBA



Arcoíris de las emociones

La valoración apreciativa se hizo a través de la aplicación de una entrevista apreciativa-generativa (Ver Anexo 11) en dúos de trabajo, donde las personas se entrevistaron respectivamente. Los resultados fueron compartidos posteriormente con todos los miembros de la CA y sirvieron de insumos para las sucesivas construcciones colectivas, que siguieron a este momento inicial y que corresponde a las diferentes etapas del método de Indagación Apreciativa.

Cuando recuperamos la vivencia de los participantes al entrevistar o ser entrevistado, las ideas más significativas fueron:

- La atmósfera agradable en que transcurrió la conversación. Había afabilidad. Se sentían cómodos hasta para contar lo que no hubieran contado en otras circunstancias.
- La rememoración de emociones positivas que los movilizaban para seguir adelante.
- La incitación a transferir desde el pasado lo que es útil para seguir aprendiendo.

- El análisis de los problemas tiene otro carácter: encontrar nuevas posibilidades y buscar estrategias de cambio.
- Las preguntas sirvieron de marco para dialogar, todo fluyó de un modo más productivo de lo que esperaban.

Las preguntas dirigidas a descubrir lo valioso de MADIBA y de sus miembros, aportaron un sinfín de valores y cualidades de las personas, que apreciaron como las fortalezas que les permitieron llegar al punto en que estaban. Se habló de la alegría, el respeto, la integración, la inteligencia de la comunidad, la aceptación de lo diverso, el hecho de que se lograron construir metas comunes, una comunicación abierta, franca, se resaltó la confianza, que precisamente permitió que la gente creciera en este espacio, la solidaridad, la capacidad de la comunidad para soñar, el enriquecimiento espiritual, la flexibilidad que permitía la incorporación de ideas nuevas y cambiar quizás el curso de alguna dinámica o forma de trabajo para satisfacer las inquietudes de sus miembros.

Entre los mejores momentos se mencionó el encuentro inicial cuando se conocieron, y todos los instantes que les permitieron disfrutar su crecimiento personal, ver el crecimiento de otra persona, y acompañar ese crecimiento.

Aparecieron dudas e incertidumbres, relacionadas con la continuidad, si alcanzarían las metas planteadas en sus propuestas de extensión, mantener los encuentros e intercambios entre todos; pero de inmediato surgieron iniciativas de acción: hacer encuentros anuales, buscar un financiamiento, establecer alianzas, realizar intercambios interprovinciales, apoyarse en las redes de trabajo, procurar algún viaje, publicar las experiencias.

Las propuestas de premio para MADIBA fueron diversas y subrayaban el interés porque se conociera la experiencia, el valor de sus propuestas de transformación en las comunidades, los cambios que se han ido produciendo en favor de la paz, de la mediación de conflictos, los procesos de concertación. Algunas propuestas fueron: «Nobel de la Paz y la Solidaridad»; «A la obra de toda la vida»; «Embajadores de buena voluntad»; «Premio a la perseverancia».

El futuro de MADIBA

A través de las fases de la Indagación apreciativa, MADIBA se proyectó al futuro. En medio de sugerencias, en ocasiones idílicas o chistosas, quedaron implícitas las proyecciones de continuidad.

Para todos estuvo muy clara la necesidad de seguir, de continuar juntos emprendiendo nuevos caminos, de sistematizar y sostener el trabajo, de aplicar lo aprendido en los procesos reales, multiplicarse, divulgar la experiencia. Se propusieron profundizar en los métodos y herramientas ya aprendidos para mejorar sus competencias de coordinación, establecer alianzas, crear re-

des, buscar acompañamiento del CIPS y otras instituciones, entre otras tantas acciones proyectivas que fueron expuestas y discutidas, en la medida que el proceso avanzaba con la identificación de cuatro tópicos afirmativos y las proposiciones provocativas correspondientes que diseñaban el futuro deseado para MADIBA.

Tópicos afirmativos:

1. «Memorias para el desarrollo: Del Sol al futuro».
2. «Saberes para andar».
3. «Sembrando saberes: MADIBA se multiplica».
4. «Tendiendo puentes, tejiendo redes».

1. «Memorias para el desarrollo: Del Sol al futuro»

- MADIBA presenta la 4ta. edición del libro con las experiencias del trabajo realizado por sus integrantes.
- El lanzamiento se realizará El sábado del Libro en la Plaza Vieja
- En el marco del I Congreso Internacional de la CA MADIBA se estrenará el documental «De Sol al futuro».
- Se trabajará por comisiones:
 - Identidad MADIBA.
 - Desarrollo de competencias.
 - Buenas prácticas del trabajo comunitario.



2. «Saberes para andar»

- MADIBA inicia su segundo ciclo de aprendizaje de herramientas para la mediación y concertación, con énfasis en la modelación de situaciones reales y el acompañamiento.
- Se incorpora intencionalmente el aprendizaje de la Educación Popular, el enfoque de género en el trabajo comunitario.
- Culmina el primer proceso de acreditación de competencias para coordinar procesos participativos.

3. «Sembrando saberes: MADIBA se multiplica»

- Miembros de MADIBA multiplican la formación en diferentes comunidades en Cuba y el mundo.
- En el marco de un Proyecto Sombrilla miembros de MADIBA desarrollan proyectos demostrativos en diferentes comunidades del país.
- Representantes de MADIBA participan en debates del Parlamento cubano demostrando sus competencias.
- Planes integrales de desarrollo en los municipios acompañados por MADIBA.
- Aprendizajes de MADIBA se incorporan a planes de capacitación de gobierno.

- 

- Nosotros.
- Estamos todos aprendiendo.
- La fuente de vida, luz y desarrollo.
- Alegría, salud y sueños.
- Fe, esperanza, confianza y seguridad.
- La esperanza de volvernos a encontrar.
- La voluntad de seguir perteneciendo a MADIBA.
- Las ganas de seguir haciendo.
- La lealtad con la identidad que construimos.
- La responsabilidad ante cada convocatoria.
- La humildad, el respeto a la diversidad.
- La materialización de los sueños.



MADIBA: ALIMENTO PARA EL ALMA

La mayor gloria no es nunca caer, sino levantarse siempre.

NELSON MANDELA

Volviendo sobre nuestros pasos. Una mirada crítica del equipo de facilitación-investigación sobre este viaje

Repensar lo vivido, tomar distancia, siempre es un ejercicio clave para extraer aprendizajes, resaltar logros y dejar definidos los desafíos que quedan para próximas etapas. El equipo de facilitación-investigación se planteó un espacio con ese propósito, que realizó a través de un encuentro participativo diseñado para generar reflexiones en función de cuatro ejes fundamentales:

- Metodología utilizada.
- Facilitación de la experiencia.
- Contenidos propuestos desde la facilitación.
- Control del proceso de formación.

Respecto a la metodología utilizada, se vivió como una propuesta compleja, que integró muchas variables y se implementó a través de un gran número de sesiones. Se valoró como un acierto la construcción participativa con los miembros de MADIBA de los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios. También se destacó la pertinencia de las situaciones de aprendizaje que se realizaron en los talleres, para el desarrollo de los núcleos de dichas competencias. En general, se destacó que la metodología propició la formación de la identidad de la Comunidad de Aprendizaje y que fue eficaz para alcanzar los objetivos previstos.

El equipo reconoció que fue necesario más tiempo y espacios de práctica para consolidar la formación de algunos contenidos y habilidades, y poder prestar mayor atención a la diversidad de ritmos de aprendizaje que existían entre quienes participaron de la experiencia. También se indicó la necesidad

de promover reflexiones, recursos, que de forma más frecuente a lo largo de las sesiones, conectaran las nuevas propuestas de aprendizaje que traía el equipo, con las experiencias prácticas de las personas de la comunidad.

Entre los desafíos, identificados para nuevas etapas de desarrollo de esta experiencia, estuvo potenciar el correcto uso de las guías de autoevaluación, dominar la metodología de acompañamiento a la coordinación de procesos comunitarios y la familiarización con los procedimientos para realizar talleres de intercambio como parte de esa metodología.

La facilitación de la experiencia por parte del equipo también fue revisada. De lo vivido se rescató que a la hora de facilitar sesiones hubo fluidez y adecuación a las metas de trabajo por parte de todas las personas del equipo que tuvieron ese rol. Se reconoció que hubo dificultades en la orientación de algunos ejercicios —que debía ajustarse a diferentes formas y niveles de comprensión que coincidían en el grupo— y que no se dedicaba suficiente énfasis a la evaluación en cada una de las sesiones. Afloraron potencialidades en algunas personas del equipo que se acercaban por primera vez al rol de facilitador(a) o a los tipos de contenidos abordados. Se reconoció como un acierto para la conformación de la identidad MADIBA, potenciar, desde la facilitación, la diversidad de saberes y experiencias que confluyeron en ese grupo.



El equipo aprendió que es preciso definir claramente roles de apoyo a la facilitación para que quienes llevan el protagonismo frente al grupo puedan focalizarse en su labor, sin estar pendientes de los aseguramientos logísticos de la sesión. Algunas personas aprendieron a contenerse de intervenir en la facilitación cuando no les tocaba este rol. Intercalar diferentes personas en la facilitación de una sesión o potenciar aún más la co-facilitación, se reconocieron como alternativas para continuar el fortalecimiento del equipo. Todo el equipo coincidió en la labor minuciosa y detallada que se realizó al diseñar cada sesión.

Como los principales desafíos para continuar facilitando las nuevas etapas de desarrollo de esta experiencia, incluida la redacción de este libro, el equipo identificó que es preciso develar todos los roles que cada uno ha incorporado y desde cuál o cuáles está contando la historia: si lo hace como participante, como facilitador o facilitadora de la experiencia o con los espejuelos de la investigación. El equipo estuvo de acuerdo en que corresponde privilegiar la mirada de las Ciencias Sociales al proceso de transformación de una comunidad de práctica a una Comunidad de Aprendizaje, que desarrolló competencias para coordinar procesos comunitarios participativos. Precisar los niveles a los cuales se llevará a cabo el acompañamiento y prever los tiempos de los intercambios para optimizar los encuentros, se fijaron también como desafíos para el trabajo futuro.

Sobre los contenidos tratados se reconoció que hubo solapamiento entre algunos como comunicación y emociones. Aunque son procesos difíciles de separar en la actuación, su estudio supone peculiaridades que deben abordarse de forma separada. También se recordó que faltó tiempo para profundizar en contenidos como la mediación y la concertación que requieren de práctica para poder aprenderlos. Hubo sobrecarga de contenidos en algunas sesiones, pero la comunidad logró producir en torno a ellos y generar sus propias elaboraciones acertadas, valiosas.

El equipo rescató que es preciso hacer más explícito el aprendizaje a partir de las experiencias prácticas de las personas, que sus saberes sean contenidos a analizar y sobre los cuales generar nuevos aprendizajes. También se indicó que es necesario dar más seguimiento a los niveles de apropiación que se logran respecto a los diferentes temas. Balancear los contenidos identificados como esenciales y ajustarlos a los tiempos, fue otro aprendizaje que el equipo destacó en función de evitar las sobrecargas.

Para el trabajo futuro un primer desafío es incluir como un contenido de la formación «las competencias para evaluar el aprendizaje», que las personas aprendan a monitorear cómo aprenden en función de sus propios progresos y que no se orienten por estándares o expectativas grupales que desean satisfacer. Otro desafío es que el equipo sea más sistemático para generar espacios de puesta en común de los contenidos que son patrimonio del grupo Aprendizaje para el Cambio, así como de otros saberes que traen las personas que lo integran desde sus respectivas experiencias. También se situaron nuevos ejes de trabajo como contenidos a atender en las nuevas etapas: diversidad, equidad, inclusión social, participación.

Acerca del control del proceso se compartieron vivencias distintas. Este se logró en gran medida, pero fue un proceso de formación prolongado, cuestión que siempre dificulta el control del conjunto de las acciones realizadas. Se sintió que el equipo estuvo más centrado en la construcción de la Comunidad de Aprendizaje y su identidad como tal, que en la lectura de los progresos desde el sistema categorial que se propuso desde el diseño de la investigación.

El equipo aprendió que es preciso transformar concepciones muy arraigadas en las personas acerca de la evaluación, que suele concebirse como algo externo que nos coloca etiquetas de mejores o peores estudiantes. Desde esa visión, puede actuarse colocando fachadas de buen desempeño en las autoevaluaciones, lo cual no ayuda al aprendizaje. También identificó que es necesario tener más sistematicidad en la revisión de los portafolios individuales y encontrar formas que potencien la toma de apuntes y el registro de reflexiones personales. Contar con las transcripciones de las sesiones antes del diseño del siguiente bloque, es un elemento clave para dar seguimiento a las acciones y emprender las modificaciones que sean pertinentes.



Incorporar más la coevaluación y la heteroevaluación se situó como un desafío para el trabajo futuro del equipo. A la vez, se identificó el reto de diseñar instrumentos de seguimiento más integradores, que permitan visualizar las transformaciones como parte de una experiencia que se vive de forma colectiva y como expresión de una incidencia elaborada desde presupuestos teóricos y metodológicos específicos. Momentos, paradas en el camino, son imprescindibles para valorar lo que van diciendo esos instrumentos de seguimiento, cómo funcionan para calibrar lo que está ocurriendo y qué debe hacer el equipo para ajustar sus acciones.



Mi ideal más querido es el de una sociedad libre y democrática en la que todos podamos vivir en armonía y con iguales posibilidades.

NELSON MANDELA

La continuidad del viaje. Reflexiones para movilizar

El viaje ha terminado. Hemos arribado a puerto seguro. Después de ordenar y clasificar los *souvenirs* del viaje, las fotos, los registros, pero también las vivencias, las experiencias, las emociones sentidas, se impone un momento de reflexión a modo de resumen.

Los propósitos iniciales se alcanzaron, pero lo importante de este viaje no era solo lograr el cumplimiento de los objetivos, sino comprender y perfeccionar el viaje mismo. Algunas de las ideas que quedan como conclusión son las siguientes:

El modelo de Comunidad de Aprendizaje y el enfoque de formación por competencias evidenciaron que existe correspondencia entre el conocer y el aprender, entre la naturaleza de las competencias y los mecanismos sociales a través de los cuales ellas se forman, se socializan y se desarrollan.

El análisis de esta asunción teórica en la identificación y desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje, da cuenta del carácter sistémico del proceso y los vínculos evidentes entre todos los indicadores estudiados. La valoración de la estructura y el contenido de la práctica que desarrollaron los miembros de MADIBA reafirman la idea de que lo que se comparte se aprende y se convierte a la vez en fuente de cohesión. La participación legítima, la práctica como objetivo común y la identidad como efecto colectivo son categorías efectivas para la comprensión, descripción y evaluación de los procesos de aprendizaje. Los procesos formativos que tienen en su base la participación social constituyen mediadores eficaces para el aprendizaje genuino y generativo.



La segunda idea se refiere a los núcleos de competencias para la coordinación de procesos comunitarios. Su identificación y descripción a partir de las experiencias de los participantes no es el único resultado del viaje, sino la forma en que se modelaron en situaciones de aprendizaje, uniendo los conocimientos de los facilitadores con la práctica de los miembros de MADIBA. Las competencias no son asunto de cualidades de las personas o exigencias de una actividad: es la emergencia del encuentro entre ambos requisitos. Esta idea teórica resultó bien confirmada en este viaje, y de hecho será necesario profundizar y establecer su vigencia para otras actividades.

La otra idea confirmada es la aparición de ZDP por efecto de las relaciones entre los participantes, al implicarse de manera conjunta en una práctica. Lo interesante, ya de por sí significativo, no fue su aparición como posibilidad de crecimiento en los miembros de MADIBA, sino que además, los propios facilitadores aprendieron, creando también sus ZDP que les permitirá enfrentar nuevas experiencias mejor preparados. La conciencia de la transformación, vivida como emergencias, sentida como emociones, registrada o no en las evaluaciones, es uno de los resultados más legítimos de este estudio. Lo importante no es solo el lugar adonde se llega, sino también la manera de viajar y los recursos que somos capaces de movilizar para emprender el viaje.



El Programa de formación resultó una nave segura y con un itinerario posible. No se tenían todos los recursos; incluso no estaban definidas todas las competencias. Sin embargo, en el camino se fueron construyendo colectivamente, probando y ajustando, evaluando y rehaciendo. Este es uno de sus resultados más prometedores: el Programa es viable no por sus definiciones acabadas, sus herramientas listas para ser usadas o sus objetivos bien perfilados; es viable porque permite la creatividad, la improvisación, el cambio de itinerario sin perder de vista la seguridad de la práctica, sin temor a la incertidumbre. Requiere paciencia, tolerancia, confianza, y hasta una dosis de optimismo. Pero es posible, y más aún, se puede aplicar de nuevo con sus promesas para arribar a un buen destino a través de un viaje no siempre agradable pero sí satisfactorio.

El final del viaje se concretó en un nuevo principio. Los viajeros no llegaron fatigados a su destino, sino cargados de esperanzas, posibilidades, herramientas, listos para nuevas aventuras. Este es otro resultado: la voluntad de continuar nuevos viajes y otras transformaciones necesarias, que se hicieron visibles durante la experiencia. Tendrán el acompañamiento de los tripulantes, que devinieron viajeros ellos también por el camino, y llevan su cuota de sorpresa, satisfacción y posibilidades.

Sirva este libro como registro de lo pasado y promesa de lo futuro.

El viaje terminó. El ancho mar está enfrente. Otros viajes están por comenzar.



Los soportes del viaje.

Referencias bibliográficas

- Arenas, P.: «Mapa para comprender la participación». En Pérez, A. (comp.) *Participación social en Cuba*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas CIPS, La Habana, 2004.
- Barrios, I.: *Una investigación en busca de la transformación grupal*. Centro Graciela Bustillo de la Asociación de Pedagogos de Cuba, La Habana, 2000.
- Bellón, M. V.; A. M. de la Torre, M. Moleón: *Sistematización de los saberes contruidos en procesos de mediación y concertación. Experiencias desarrolladas en los municipios Habana del Este, Cumanayagua y Holguín*. Publicaciones Acuario, La Habana, 2012.
- Bisquerra, R.: «La educación emocional en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. vol. 19 no. 3, 2005, pp. 95-114.
- Brown, A. L.: «Knowing When, Where, and How to Remember. A Problem of Metacognition». In R. Glaser. *Advances in Instructional Psychology*, vol 1. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978.
- Brown, J. S. y P. Duguid: «Organizational learning and communities of practice: Toward a unified view of working, learning and innovation». In E.L. Lesser, M.A. Fontaine y J.A. Slusher. *Knowledge and communities*. Butterworth Heinemann, Boston, 2000, pp. 99-121.
- Bruner, J y H. Haste: *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1990.
- Camps, V.: *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial. Barcelona, 2011.
- Candelé, I. C.: «Una mirada a la participación en el perfeccionamiento empresarial». En Pérez García, A. (comp.). *Participación social en Cuba*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana, 2004.

- Carr, W. y S. Kemmis: *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Ediciones Martínez Roca S. A, Barcelona, 1988.
- Casassus, J.: *La educación de las emociones*. 2da. edición. Editorial Cuarto Propio, Santiago de Chile, 2007.
- Chaiklin, S. y J. Lave (comps.): *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu editores, Buenos Aires, 2001.
- Coll, C.: *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Paidós, Barcelona, 1996.
- Corral, R.: «El concepto de zona de desarrollo próximo: Una interpretación». *Revista Cubana de Psicología*, vol. 18, no. 1, 2001, pp. 72-76.
- : «El currículo docente basado en competencias». *Caudales*, CIPS, La Habana, 2006.
- Cruz, Y.: *La participación infantil en la escuela. La Organización de Pioneros José Martí como puerta de entrada*. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, Universidad de La Habana, 2009.
- D'Angelo, O.: «Hacia un nuevo concepto de persona social». *Revista Cubana de Psicología*, vol. 15, no. 2, 1998, pp. 147-153.
- Díaz M. y Durán, A.: PRECOM. «Prepararnos para la comunicación». Programa educativo dirigido a padres y madres. Preparación para la convivencia humana y las relaciones interpersonales. Departamento de Estudios sobre Familia. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 1999.
- Domínguez, M. I. y Lutjens, Sh. L.: «La Federación de Estudiantes de la Enseñanza Media (FEEM) y la participación estudiantil en Cuba». En Pérez García, A. (comp.). *Participación Social en Cuba*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas, La Habana, 2004.
- Drucker, P. F.: *La sociedad postcapitalista*. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1995.
- Espina, M.: «Humanismo, totalidad y complejidad. El giro epistemológico en el pensamiento social y la conceptualización del desarrollo». En Linares, C.; P. E. Moras y Y. Rivero (comps.) *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. CIDCC Juan Marinello, La Habana, 2004.
- Flavell, J. H.: *El desarrollo cognitivo*. Libros Visor, Madrid, 1984.
- Freire, P.: *Pedagogía del oprimido*. Editorial Lima S.R.L, Lima, 1995.
- : *Pedagogia da autonomia*. Paz e Terra, São Paulo, 1997.
- Fried, D. (comp.): *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Fried, D.: «Diálogos generativos». En G. Rodríguez Fernández (comp.) *Diálogos Apreciativos: el socioconstruccionismo en acción*. Instituto Internacional de Sociología Jurídica Oñati-Editorial Dykinson, País Vasco- Madrid, 2008, pp. 17-48.
- Fried, D. y J. Schnitman: «Contextos, instrumentos y estrategias generativas» En D. Fried y J. Schnitman (comp.). *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*. Granica, Buenos Aires, 2000.
- Fried, D y M. Rodríguez-Mena: «Afrontamiento generativo y desarrollo comunitario». En García, J.F; J. A. Betancourt y F. Martínez (comp.) *La transdis-*

- ciplina y el desarrollo humano*. Editorial Dirección de Calidad y Enseñanza de Salud. Secretaría de Salud del Estado de Tabasco, Villahermosa, 2011.
- Fuentes, M.: *Mediación en la solución de conflictos*. Publicaciones Acuario, La Habana, 2000.
- Gardner, H.: *Inteligências Múltiplas. A Teoria na Prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995
- Gergen, K.J.: *Realidades y Relaciones*. Paidós, Buenos Aires, 1996.
- : «Foreword». En D. Fried Schnitman y J. Schnitman (editores). *New Paradigms, Culture and Subjectivity*. Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc., xi-xv, 2002.
- : *Relational Being: beyond Self and Community*. Oxford University Press, New York, 2009.
- Goleman, D.: *La inteligencia emocional*. Javier Vergara Editor S. A., Buenos Aires, 1997.
- Gore, E.: *Hacer visible lo invisible. Una introducción a la formación en el trabajo*. Granica, Buenos Aires, 2010.
- Hernández, A. H.: *La investigación-acción como método. Una mirada desde la organización laboral*. Publicaciones Acuario, La Habana, 2009.
- Kaplún G.: «Mapas y territorios de la participación». En Alejandro, M y Vidal, J. R. (comps.) *Comunicación y educación popular*. La Habana, Editorial Caminos, 2004.
- Kaplún G. y Moreira R.: «Las dificultades de la comunicación dialógica». En A. García, G. Kaplún y R. Moreira (editores). *Comunicación popular, ¿diálogo o monólogo?*, segunda edición, grupo Aportes, Ed. ECOSUR, Uruguay, 2004, p. 37-40.
- Knowles, M. S; E. F. Holton II y R. A. Swanson: *Andragogía. El aprendizaje de los adultos*. Oxford University Press, México, D.F, 2001.
- Kolb, D.A.: *Experimental Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. 1984.
- Labarrere, A.: «Aprendizaje, Complejidad y Desarrollo. Agenda Curricular para Enseñar en los Tiempos Actuales». *Revista de Psicología*, Universidad de Chile, vol. 22, no.2, 2006, pp. 97-114.
- Lave, J. and E. Wenger: *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, New York, 1991.
- Leontiev A. A.: «La comunicación como objeto de la investigación psicológica» En *Problemas Metodológicos de la Psicología Social*, Editorial Progreso, Moscú, 1984.
- Lewin, K.: *Field Theory in Social Science*. Harper Collins, New York, 1951.
- Lipman, M, A. M, Sharp y F, Oscanyan: *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre, Madrid, 1992.
- Martin, J. L.: Prólogo. En Pérez García, A. (comp.). *Participación Social en Cuba*. Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas (CIPS), La Habana, 2004.

- Martínez, M. M.: *Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación*. Editorial Trillas, México, 1989.
- Naisbitt, J.: *Megatrends: ten news directions transforming our lifes*. Warner Books, New York, 1982.
- Nikerson, R. S, D. N, Perkins y E. E, Smith: *Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1990.
- Partido Comunista de Cuba: *Lineamientos de la Política Económica y Social del Partido y la Revolución*. Aprobados en el VI Congreso del Partido Comunista de Cuba. PCC, La Habana, 2011.
- Peña, L.: «Globalización y desarrollo local: una visión desde la actualidad de la academia cubana». En A. Guzón (comp.). *Desarrollo local en Cuba. Retos y perspectivas*. Editorial Academia, La Habana, 2006, pp. 17-45.
- Picard, Ch. A.: *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos* (2da. edición, corregida y aumentada). Publicaciones Acuario, La Habana, 2007.
- Pichon-Rivière, E.: *El proceso grupal*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1975.
- Pozo, J. I.: *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Ediciones Morata S. A, Madrid, 1989.
- : *Aprendices y maestros*. Alianza Editorial S.A., Madrid, 1996.
- Quiroga, A.: *Introducción al análisis de datos reticulares. Prácticas con UCINET6 y NetDraw1, Versión 1*. Material digital elaborado por el Departamento de Ciencias Políticas, Universidad Pompeu Fabra, 2003.
- Resnik, L y L, Klopfer: *Currículum y Cognición*. Aique, Buenos Aires, 1996.
- Rivero, Y.: «Participación docente: acercamiento desde la investigación». En Linares, C., Moras, P.E., Rivero, Y. (comp.). *La participación: Diálogo y debate en el contexto cubano*. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, La Habana, 2004.
- Rodríguez-Mena, M.: *PRYCREA: «Una Aproximación a la elaboración de criterios psicopedagógicos para la identificación de los aprendizajes de calidad y su potenciación»*. (Resultado de Investigación), CIPS, La Habana, 1999.
- : «Aprendiendo en Comunidades». *Revista Mexicana de Pedagogía*, año XV, no. 78, 2004, pp. 13-16.
- : «El aula como comunidad para aprender» *Cultura y Educación. Revista de teoría, investigación y práctica*. vol. 19, no. 1, 2007, pp. 17-29.
- : «La naturaleza social de los aprendizajes». En G. Fariñas y L. Coelho (orgs.). *Cadernos ECOS: Educação, Cultura e Desenvolvimento Humano*. Volumen II, Terceira Margem Editora Didática Ltda. São Paulo, 2008.
- : «Aprender en Comunidades de Práctica. Presupuestos teóricos y metodológicos para potenciar el aprendizaje en espacios sociales» (Resultado de Investigación), CIPS, La Habana, 2011.
- : «Proceso de desarrollo de las comunidades de aprendizaje. Estudio en tres comunidades de práctica en organizaciones laborales cubanas» (Resultado de Investigación), CIPS, La Habana, 2013.

- Rodríguez-Mena, M.: «Una visión socio-histórico del aprendizaje y la formación en las organizaciones». *Caudales 2013*, CIPS y en *Revista Cubana de Educación Superior*, no 2, mayo-agosto, 2013.
- Rodríguez-Mena, M y D. Fried: «Participación, diálogo y aprendizaje en la acción comunitaria». Cd *Hominis 2013*, Editorial Félix Varela, La Habana, 2013.
- Rodríguez-Mena, M. y L. Benítez: «La formación y el aprendizaje para el cambio organizacional». En CD *Caudales 2008*, CIPS, La Habana, 2008.
- Rodríguez-Mena, M. y R. Corral: «How Participation in a Learning Community Transformed a Community of Practice». En *Cultures of Participation at Work in Cuba and the US. OD Practitioner*, Journal of the Organization Development Network. Fall Year 2006, vol. 38 no. 4, 2006, pp. 19-24.
- : «Aprender en una Comunidad de Práctica. El aprendizaje en la empresa». En Arenas, P y M, Monet (editores). *Culturas de participación en el trabajo de Cuba y los Estados Unidos*. Publicaciones Acuario, La Habana, 2007.
- : «Las competencias y su formación desde el enfoque histórico-social». En *Caudales 2013*, CIPS y en CD *Hominis 2013*. Editorial Félix Varela, La Habana, 2013.
- Rodríguez-Mena, M.; R. Corral y C. L. López: «Aprender a manejar conflictos a través de prácticas dialógicas en comunidades de aprendizaje». En *Caudales 2013*, CIPS, La Habana, 2013.
- Rodríguez-Mena, M, I. García, R. Corral, C.M. Lago: *Aprender en la empresa. Fundamentos sociopsicopedagógicos del Programa de Formación de Aprendices Autorregulados en Comunidades de Aprendizaje*. Editorial Prensa Latina, La Habana, 2004.
- : «Competencias para la autorregulación del aprendizaje». *Crecemos, Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento*, San Juan, Puerto Rico, año 7, no. 1, 2005, pp. 24-29.
- Salovey, P y John Mayer: *Emotional Intelligence*. Baywood Publishing Co. inc. 1990.
- Sternberg, R.: «Razonamiento, solución de problemas e inteligencia». En *Inteligencia humana II Cognición, personalidad e inteligencia*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1987.
- Thévoz, L.: *Procesos de concertación para la gestión pública. Conceptos, dimensiones y herramientas*. 3ra. edición ampliada. Publicaciones Acuario, La Habana, 2014.
- Tobón, S; J. A. García; N. M. López y B. Fernández: *Estrategias didácticas para la formación de competencias*. Ecoe ediciones, Bogotá, 2012.
- Torres, R. M.: *Comunidad de Aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje, Barcelona Fórum 2004, Instituto Fronesis, Ecuador/Argentina, 2001.
- Vidal J. R.: «Cómo comunicarnos mejor». En Alejandro, M y Vidal, J. R. (comps.) *Comunicación y educación popular*. Editorial Caminos, La Habana, 2004.

- 
- Vidal J. R.: «Factores de la comunicación humana». En Alejandro, M y Vidal, J. R. (comps.). *Comunicación y educación popular*. Editorial Caminos, La Habana, 2004.
- Vygotski, L. S.: *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1982.
- : *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico Técnica, La Habana, 1987.
- Wenger, E.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós, Barcelona, 2001.
- Whitney, D. y A. Trosten-Bloom: *El poder de la indagación apreciativa. Una guía práctica para el cambio positivo*. La Habana: Publicaciones Acuario y Editorial CENESEX, 2010.
- Zimmerman, B. J.: «Becoming a Self-Regulated Learner: Which Are the Key Subprocesses?». In: *Contemporary Educational Psychology*, 11, 1986, pp. 307-313



Anexos: OTRAS EVIDENCIAS DEL VIAJE

Anexo I. Caracterización de los miembros de la CA MADIBA

Tabla 1. Distribución por edades

Rango de edad	No. de mujeres	No. de hombres	Total
Menos de 30 años	2	-	2
30 a 45 años	3	-	3
46 a 55 años	7	2	9
56 a 65 años	3	1	4
Más de 65 años	-	1	1
Total	15	4	19

Tabla 2. Municipios de procedencia

Municipios	No. de mujeres	No. de hombres	Total
Cerro	1	-	1
Cumanayagua	2	2	4
Habana del Este	3	2	5
Holguín	4	-	4
Playa	2	-	2
Plaza	3	-	3
Total	15	4	19

Tabla 3. Organismos de procedencia

Organismos	No. de mujeres	No. de hombres	Total
Poder Popular (TTIB)	3	1	4
MES	3	-	3
Comunales	-	2	2
Agricultura	2	-	2
CFV	2	-	2
CITMA	-	1	1
MINCIN	1	-	1
Salud	1	-	1
Estudiante	1	-	1
Jubilada	1	-	1



Organismos	No. de mujeres	No. de hombres	Total
Ama de casa	1	-	1
Total	15	4	19

Tabla 4. Nivel de escolaridad

Nivel de escolaridad	No. de mujeres	No. de hombres	Total
9no. grado	3	1	4
12mo. grado	1	1	2
Técnico medio	3	1	4
Universitario	8	1	9
Total	15	4	19

Tabla 5. Espacio comunitario donde laboran

Territorio	No. de mujeres	No. de hombres	Total
Rural	2	2	4
Urbano	13	2	15
Total	15	4	19

Anexo 2. Técnicas para la observación y el registro

Anexo 2.1. Guía para aplicar durante la observación de las sesiones de trabajo

1. Elaborar croquis del salón y ubicación de los participantes (registrar los movimientos durante el desarrollo de la sesión, aclarando las circunstancias).
2. Registrar (grabación) todas las intervenciones (quién dice qué, cuándo, cómo y a quién).
3. Señalar quiénes manifiestan, y en cuáles circunstancias, los siguientes comportamientos:
 - I Expresión efectiva de ideas, emociones y sentimientos.
 - II Reestructuración de ideas a partir del intercambio con otros y la propia reflexión.
 - III Conexión de ideas, generación de otras nuevas.
 - IV Organización y control de su proceso de aprendizaje.
4. Identificar en la dinámica grupal los siguientes aspectos:
 - A Puntualidad de los miembros del grupo.
 - B Permanencia en la sesión.
 - C Disposición a la acción.
 - D Enfocados en la tarea.
 - E Respeto a las normas de trabajo establecidas.
 - F Organización de las acciones en función de las metas grupales.
 - G Escucha activa (atención a lo que se dice y asegurarse de comprender lo dicho)
 - H Tolerancia a los errores.
 - I Conocimiento y aceptación de otros miembros.
 - J Interrupciones entre unos y otros.
 - K Careos o contrapunteos ante situaciones.
 - L Confianza para la expresión de opiniones (eventos personales).
 - M Logro de objetivos, cumplimiento de tareas conjuntas.
 - N Propuestas para seguir trabajando en grupo.
 - O Decisiones grupales rápidas ante problemas identificados.
 - P Establecimiento de marcas grupales identificatorias.
 - Q Reflexividad grupal para evaluación de alternativas, riesgos, opciones, costos, beneficios, esfuerzos, barreras, potencialidades, oportunidades.
 - R Uso de pronombres (yo-nosotros).



- s Existencia de subgrupos.
- T Establecimiento de jerarquías.
- U Expresiones de afectividad (positivas, neutrales, negativas).

Anexo 2.2. Modelo para preparación de sesiones de trabajo

- I Situación de aprendizaje:
- II Datos generales (fecha, lugar, hora):
- III Temas:
- IV Objetivos:
 - v Procedimientos de trabajo:
 - vi Materiales necesarios:
- VII Condiciones del local:
- VIII Secuencia de actividades de la situación de aprendizaje.

Anexo 2.3. Modelo para registro de sesiones de trabajo

No. de sesión: _____

Fecha: _____

Lugar: _____

Hora de inicio: _____

Hora de cierre: _____

Cantidad de participantes: _____

Nombres de ausentes: _____

Equipo coordinador (nombre y función): _____

Croquis del salón:

Hora	Descripción de la actividad	Intervenciones	Comportamientos individuales identificados	Aspectos de la dinámica grupal	Comentarios

Anexo 2.4. Guía para observar Juegos de Roles en la Simulación de Mediación de conflictos (Basado en propuestas de Cheryl Picard).

- ¿Fueron cubiertos en las palabras de apertura los elementos que se citan a continuación?

_____ la bienvenida	_____ las introducciones
_____ los procedimientos	_____ el papel del mediador
_____ las pautas	_____ la confidencialidad

- ☐ el tomar notas
 ☐ las expectativas con la mediación
☐ el agradecimiento
 ☐ el consentimiento para continuar

2. El mediador:

- ☐ estableció un clima agradable
☐ le permitió a las partes igual tiempo
☐ reformuló las posiciones de cada uno
☐ clarificó los asuntos debidamente
☐ exploró los asuntos y necesidades subyacentes
☐ reflejó los sentimientos y preocupaciones
☐ manejó los desbalances de poder
☐ manejó los excesos emocionales
☐ exploró las opciones a fondo
☐ aseguró la satisfacción mutua con los acuerdos
☐ especificó el plan de acción (quién, dónde, cuándo, cómo)
☐ discutió un plan alternativo para en caso de que el acuerdo fallara

3. Comente sobre el uso de:

- Herramientas para la escucha.
- Barreras de la comunicación.
- Lo extraverbal.



4. ¿Cuál de las cosas que hizo el mediador usted consideró?:

Útiles	Inútiles

5. ¿Cuáles fueron las fortalezas del(de la) mediador(a)?

6. ¿Qué necesita mejorar el (la) mediador(a)?

7. Otros comentarios

Anexo 3. Guías de autoevaluación del desempeño

Anexo 3.1. Guía de autoevaluación del desempeño (autorregulación del aprendizaje)

Nombre: _____ Fecha: _____

La siguiente guía constituye un instrumento para que usted pueda evaluar su desempeño como aprendiz autorregulado en cada sesión de trabajo en Comunidad. La utilidad de esta evaluación dependerá de su autopercepción crítica y responsable.

Instrucciones:

1- Evalúe su desempeño en los siguientes indicadores de acuerdo con las categorías propuestas A (desempeño alto), M (desempeño medio), B (bajo desempeño).

Indicadores de desempeño	Contenido:
___ Motivación	• Interés en la sesión y en los temas de aprendizaje.
___ Gestión	• Elaboración de objetivos y metas de aprendizaje. • Uso de estrategias para lograrlos. • Control de las acciones de aprendizaje.
___ Estructuración	• Organización eficiente de los temas de aprendizaje. • Identificación de lo nuevo a aprender.
___ Indagación- problematización	• Cuestionamiento productivo para el aprendizaje.
___ Razonamiento	• Comprensión de los temas de aprendizaje. • Enjuiciamiento y argumentación de ideas.
___ Transferencia	• Empleo útil de experiencias previas. • Posibilidad de aplicación de lo aprendido.
___ Generación	• Producción de ideas novedosas o interesantes.
___ Flexibilidad	• Receptividad a otros puntos de vista. • Autocorrección del punto de vista propio.
___ Interacción grupal	• Integración y aporte al debate grupal. • Uso de reglas para dialogar en comunidad.
___ Identidad con el grupo	• Sentido de pertenencia, deseo de compartir con los otros miembros de la comunidad

2- Satisfacción con el desempeño personal.

Mucho _____ Regular _____ Poco _____

3- Satisfacción con el desempeño de la Comunidad de Aprendizaje. (Participación de los miembros, integración al trabajo colectivo, clima de cooperación, uso de premisas para el diálogo en comunidad).

Mucho _____ Regular _____ Poco _____

Breve análisis de las causas de los desempeños o limitaciones:

Otras observaciones y sugerencias:

Anexo 3.2. Guía de autoevaluación del desempeño (comunicación)

Nombre: _____ Fecha: _____

La siguiente guía constituye un instrumento para que usted pueda evaluar su desempeño comunicativo en cada sesión de trabajo en Comunidad. La utilidad de esta evaluación dependerá de su autopercepción crítica y responsable.

Instrucciones:

1- Evalúe su desempeño en los siguientes indicadores de acuerdo con las categorías propuestas A (desempeño alto), D (Adecuado), M (desempeño medio), B (bajo desempeño).



Indicadores de desempeño	Contenido:
___ Escucha activa	___ Escucha atenta de la información que se recibe. ___ Clarifica el significado de la información que recibe. ___ Devuelve de modo neutral al interlocutor lo que ha comprendido. ___ Resume los puntos más importantes de la comunicación. ___ Alienta al interlocutor para que se exprese.
___ Lenguaje no verbal	___ Identifica y/o reconoce gestos y posturas en otros. ___ Comprende el significado de posturas, gestos, movimientos, tono de voz y énfasis del otro. ___ Se expresa de modo claro mediante gestos, posturas y movimientos, tono de voz y énfasis. ___ Identifica los efectos en otros de su lenguaje no verbal.

Indicadores de desempeño	Contenido:
__ Asertividad	__ Puede decir «no» sin agredir o sentirse culpable. __ Explicas sus criterios en forma directa, sin rodeos o rebuscamientos. __ Respeta los criterios de los demás.
__ Empatía	__ Se pone en el lugar del otro, conectándose emocionalmente, cuando la situación lo requiere.
__ Manejo de emociones	__ Identifica sus propias emociones __ Regula sus emociones para comunicarse mejor __ Percibe las emociones del otro __ Puede manejar las emociones del otro durante de la comunicación.

2- Satisfacción con el desempeño personal.

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____

3- Satisfacción con el desempeño de la Comunidad de Aprendizaje. (Participación de los miembros, integración al trabajo colectivo; clima de cooperación, uso de premisas para el diálogo en comunidad).

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____



Breve análisis de las causas de los desempeños o limitaciones:

Otras observaciones y sugerencias:

Anexo 3.3. Guía de autoevaluación del desempeño (comunicación y situaciones emergentes)

Nombre: _____ Fecha: _____

La siguiente guía constituye un instrumento para que usted pueda evaluar su desempeño en cada sesión de trabajo en Comunidad. La utilidad de esta evaluación dependerá de su autopercepción crítica y responsable.

Instrucciones:

1- Evalúe su desempeño en los siguientes indicadores de acuerdo con las categorías propuestas A (desempeño alto), D (desempeño adecuado), M (desempeño medio), B (bajo desempeño).

Indicadores de desempeño	Contenido:
___ Comunicación interpersonal	___ Utiliza las herramientas de la escucha activa. ___ Reestructura los mensajes tóxicos. ___ Explica sus criterios en forma directa, sin rodeos o rebuscamientos. ___ Respeta los criterios de los demás. ___ Se pone en el lugar del otro. ___ Es asertivo. ___ Regula sus emociones para comunicarse mejor. ___ Puede manejar las emociones del otro durante de la comunicación.
___ Manejo de situaciones emergentes	___ Identifica con facilidad la situación. ___ Busca las causas de la situación. ___ Afronta la situación de modo constructivo. ___ Reconoce la diversidad de criterios y posiciones. ___ Toma en cuenta, todos los intereses comprometidos. ___ Promueve soluciones colectivas. ___ Alienta la participación de todos.

2- Satisfacción con el desempeño personal.

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____



3- Satisfacción con el desempeño de la Comunidad de Aprendizaje. (Participación de los miembros, integración al trabajo colectivo, clima de cooperación, uso de premisas para el diálogo en comunidad)

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____

Breve análisis de las causas de los desempeños o limitaciones:

Otras observaciones y sugerencias:

Anexo 3.4. Guía de autoevaluación del desempeño (integrada)

Nombre: _____ Fecha: _____

La siguiente guía constituye un instrumento para que usted pueda evaluar su desempeño en cada sesión de trabajo en Comunidad. La utilidad de esta evaluación dependerá de su autopercepción crítica y responsable.

Instrucciones:

1- Evalúe su desempeño en los siguientes indicadores de acuerdo con las categorías propuestas A (desempeño alto), D (desempeño adecuado), M (desempeño medio), B (bajo desempeño).

Indicadores de desempeño	Contenido:
___ Autorregulación del aprendizaje	___ Motivación. ___ Gestión. ___ Reestructuración. ___ Indagación-problematización. ___ Razonamiento. ___ Transferencia. ___ Generación. ___ Flexibilidad. ___ Interacción grupal. ___ Identidad con la CA.
___ Comunicación interpersonal	___ Utiliza las herramientas de la escucha activa. ___ Reestructura los mensajes tóxicos. ___ Explica sus criterios en forma directa, sin rodeos o rebuscamientos. ___ Respeta los criterios de los demás. ___ Se pone en el lugar del otro. ___ Es asertivo. ___ Regula sus emociones para comunicarse mejor. ___ Puede manejar las emociones del otro durante de la comunicación.
___ Manejo de situaciones emergentes	___ Identifica con facilidad la situación. ___ Busca las causas de la situación. ___ Afronta la situación de modo constructivo. ___ Reconoce la diversidad de criterios y posiciones. ___ Toma en cuenta, todos los intereses comprometidos. ___ Promueve soluciones colectivas. ___ Alienta la participación de todos.

2- Satisfacción con el desempeño personal.

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____

3- Satisfacción con el desempeño de la Comunidad de Aprendizaje. (Participación de los miembros, integración al trabajo colectivo, clima de cooperación, uso de premisas para el diálogo en comunidad)

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____

Breve análisis de las causas de los desempeños o limitaciones:

Otras observaciones y sugerencias:

Anexo 3.5. Guía de autoevaluación del desempeño como mediador (Tomado de Cheryl Picard)

Nombre: _____ Fecha: _____

Para evaluar el nivel de sus habilidades:

1. Lea la lista de las habilidades y evalúese acorde a cómo cree que se encuentra.
2. En el reverso de la hoja, agregue cualquier habilidad adicional que quiera evaluar.
3. Vuelva nuevamente a leer la lista y encierre en un círculo 3 o 4 habilidades que quiera mejorar en estos momentos.

Habilidades	Bien	Necesita trabajar más
<i>Con respecto al pensamiento</i> • Entiende las etapas del proceso de mediación. • Sabe qué puntos cubrir en cada etapa. • Distingue las posiciones de los intereses. • Reconoce el estilo de negociación de las partes. • Reconoce cuando el poder no está balanceado.		
<i>Con respecto a los sentimientos</i> • Identifica las señales no verbales. • Es capaz de saber dónde hay más información que sacar a la luz. • Se siente cómodo con las emociones (las suyas y las de los otros). • Demuestra empatía.		
<i>Juntando los elementos</i> • Es competente para conducir a las partes a través de las etapas de la mediación. • Es capaz de ser breve, conciso y de ir directo al punto. • Es capaz de ayudar a las partes a aportar información pertinente a sus preocupaciones. • Se siente cómodo con el replanteo. • Ayuda a las partes a identificar los intereses. • Vincula las habilidades de escuchar y hablar. • Maneja las interrupciones.		



Habilidades	Bien	Necesita trabajar más
<i>Juntando los elementos (cont.)</i> • Hace preguntas efectivas para centrar la discusión. • Promueve diálogos productivos entre las partes. • Maneja los excesos emocionales a través del uso del reflejo. • Resume los asuntos y sondea para obtener más información. • Atrae la atención de las partes cuando estas se alejan del asunto. • Establece el balance en la comunicación entre las partes. • Ayuda a las partes a generar opciones. • Concluye la mediación.		

Anexo 3.6. Guía de autoevaluación del desempeño como coordinador de SA

Nombre: _____ Fecha: _____



La siguiente guía constituye un instrumento para que usted pueda evaluar su desempeño en la coordinación de la sesión de trabajo en Comunidad. La utilidad de esta evaluación dependerá de su autopercepción crítica y responsable.

Instrucciones:

1- Evalúe su desempeño en los siguientes indicadores de acuerdo con las categorías propuestas A (desempeño alto), D (desempeño adecuado), M (desempeño medio), B (bajo desempeño)

Indicadores de desempeño
☐ Preparación previa a la sesión. ☐ Asegura todas las condiciones previas a la sesión. ☐ Cumple todas las actividades previstas. ☐ Proporciona un ambiente seguro para aprender. ☐ Maneja adecuadamente los tiempos de trabajo. ☐ Establece un tono positivo en sus intervenciones. ☐ Logra la concentración de la comunidad en la tarea. ☐ Anima a la comunidad y le brinda apoyo y energía. ☐ Solicita información, opiniones, ideas y sentimientos de la comunidad. ☐ Retroalimenta a la comunidad con sistematicidad de manera honesta y sensible. ☐ Identifica las dificultades de la comunidad para trabajar eficazmente. ☐ Responde a las necesidades individuales y colectivas.

Indicadores de desempeño

- ___ Alienta y analiza las diferencias y busca puntos comunes para resolverlas.
- ___ Ayuda a construir un sentimiento de cohesión de la comunidad.
- ___ Solicita participación y otorga reconocimiento.
- ___ Demuestra aceptación y es receptivo a las ideas de otros.
- ___ Alivia la tensión y aumenta el placer mediante el humor y la empatía.
- ___ Utiliza prácticas de comunicación efectivas y garantiza que cada miembro de la comunidad comprenda lo que se comunica.
- ___ Mantiene la mente abierta y piensa de manera creativa.
- ___ Apoya a (y se apoya en) los otros coordinadores.

2- Satisfacción con el desempeño personal.

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____

3- Satisfacción con el desempeño de la Comunidad de Aprendizaje. (Participación de los miembros, integración al trabajo colectivo, clima de cooperación, uso de premisas para el diálogo en comunidad)

Mucho _____ Bien _____ Regular _____ Poco _____

Breve análisis de las causas de los desempeños o limitaciones:



Otras observaciones y sugerencias:

Anexo 4. Técnicas participativas

Título: «La carcajada»

Objetivo: Favorecer un clima agradable para comenzar la sesión.

Procedimiento: Se identifica a la persona que mejor tiene su estado de ánimo y el resto repite el sonido onomatopéyico de la risa (ja) que esa persona realiza hasta que todos se contagian.

Título: «Se mueve el esqueleto»

Objetivo: Elevar la capacidad de trabajo mediante cambio de actividad.

Procedimiento: Las personas se tocan la cabeza, hombros cintura, rodillas y tobillos mientras cantan: «si me pongo la mano aquí se me mueve el esqueleto, se me mueve el esqueleto». Luego se repite en parejas.

Título: «Conducción en parejas»

Objetivo: Generar un ambiente de confianza.

Tiempo: 20 min.

Materiales: pañuelos.

Procedimiento: Se forman parejas. En cada una se determina quién será el «carro» y quién el «chofer». El «carro» debe ir con los ojos bien cerrados o tapados con un pañuelo. El «chofer» y el «carro» no pueden hablar, solo se comunican por señales. Antes de empezar deben ponerse de acuerdo sobre las señales que van a utilizar para no chocar con otros (cambios de dirección, adelantar y retroceder, etcétera).

Las parejas comienzan a caminar intentando no chocar con otros «carros». Después de un tiempo la facilitación presenta una tarjeta amarilla y se cambian los papeles: los «carros» son «choferes» y viceversa.

Al final, se hace una reflexión grupal sobre las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se sintieron cuando eran «carros»?
- ¿Y cómo cuando eran «choferes»?
- ¿Que prefirieron ser: «choferes» o «carros»? ¿Por qué?

Condiciones: Garantizar un espacio donde se puedan desplazar cómodamente.

Título: «Entrevista en tríos»

Objetivo: Propiciar el conocimiento mutuo entre los participantes.

Materiales: hojas, papelógrafos, plumones.

Tiempo: 30 min. (Depende del número de participantes)

Procedimiento: Iniciar con ejercicio para aflojar tensiones y crear clima psicológico adecuado. Se pedirá a todos que se pongan de pie y comiencen a caminar por el salón, saludándose.

Crear tríos.

Ya en los tríos se organizarán para entrevistarse entre ellos y luego presentarlos al resto del grupo (esto mismo harán los coordinadores).

Preguntas de la entrevista:

- Nombre (precisar cómo le gusta que lo(a) llamen).
- Formación profesional.
- Función en la organización.
- Tiempo de trabajo.
- ¿Por qué estás aquí? (en las sesiones).
- ¿Qué esperas que suceda en estas sesiones?
- ¿Qué piensas aportar al trabajo del grupo?

Toda la información será recogida en pancartas por la coordinación para que pueda ser visualizada y utilizada en trabajos posteriores.

Condiciones: Salón amplio, sin ruidos.

Título: «Pasando la pelota»

Objetivo: Identificar cualidades personales favorecedores del desarrollo de la Comunidad de Aprendizaje.

Materiales: pelota, papelógrafos, plumones.

Tiempo: 30 min. (Depende del número de participantes).

Procedimiento: Sentados en círculo. El facilitador lanza la pelota a un miembro de la comunidad. Se solicita al resto de los miembros que nombren cualidades personales de la persona que tiene la pelota en la mano que contribuyen al buen funcionamiento de la comunidad.

Paralelamente el cofacilitador va listando esas cualidades en papelógrafo. Se pasa la pelota a otro participante y se listan sus cualidades. Así sucesivamente hasta cubrir todos los participantes.

Reflexionar colectivamente sobre la utilidad de este tipo de ejercicio.

Condiciones: Salón amplio, sin ruidos.

Título: «La camisa del graduado»

Objetivo: Identificar los estados afectivos que nos provocan otras personas.

Tiempo: 20 min.

Materiales: plumones o bolígrafos, papeles y alfileres.

Procedimientos: Se explica que la técnica está inspirada en la costumbre cubana de escribir las camisas de uniforme al terminar un nivel de enseñanza (primaria, secundaria, pre, etc.), con halagos o frases significativas de lo que sentimos por las personas con quienes estudiamos.

Se colocan papeles o cartulinas en la espalda de los participantes para que el resto escriba qué emociones o sentimientos le provoca esa persona. Al



terminar cada persona lee lo que otros escribieron y puede hacer comentarios acerca de emociones que esto le provocó.

Condiciones: Garantizar clima agradable.

Título: «Definiendo normas»

Objetivo: Definir las normas para el trabajo en comunidad.

Materiales: tarjetas, papelógrafos, plumones.

Tiempo: 30 min.

Procedimiento: Se pedirá a cada participante que responda de manera individual la siguiente pregunta: *¿Qué necesito para sentirme bien trabajando en esta comunidad?*

En la medida que terminen irán escribiendo en tarjetas sus respuestas y las colocan en una pancarta.

Se organizarán las ideas en torno a los diferentes aspectos que pueden constituir las normas para trabajar en comunidad.

Se analiza el resultado expuesto en pancarta y se aclaran y reestructuran los aspectos que el grupo considere necesario. Al final debe quedar el consenso de las normas con las que la comunidad desea trabajar. Aclarar que las normas construidas serán objeto de análisis permanente y pueden variar según considere la comunidad.



Título: «Número sugerido»

Objetivo: Organizar al grupo en equipos.

Tiempo: 10 min.

Procedimiento: Se indica a los participantes desplazarse libremente por el salón. El facilitador dice una palabra y pide que la asocien a un número. Por ejemplo: tridente, estrella, cuadrado.

Se organizan en equipos, cuyo número de miembros corresponda a la cantidad indicada. El ejercicio termina cuando se hayan creado los equipos con el número de miembros deseados.

Condiciones: Salón amplio, sin ruidos y despejado de obstáculos.

Título: «Busca tu equipo»

Objetivo: Vivenciar la importancia de la comunicación no verbal y de la cooperación para la solución de un problema.

Materiales: pegatinas.

Tiempo: 30 min.

Procedimiento: Los miembros de la comunidad se sientan en círculo. Se les pide que se relajen y cierren los ojos. Se les advierte que sentirán un leve toque en la frente, pero que no será desagradable y que no pueden abrir los ojos.



Los facilitadores colocan en la frente de cada participantes pegatinas con diversas figuras, de modo que haya la posibilidad de crear un número razonable de equipos (según la figura de la pegatina), de acuerdo a la cantidad de participantes presentes (los equipos tendrán como máximo 5 participantes).

Se les invita a abrir los ojos y se les orienta buscar a su equipo, pero con la condición de que no pueden hablar.

Los participantes resuelven la tarea.

Una vez que están conformados los equipos se pasa a la reflexión sobre el ejercicio vivenciado:

- Solicitar que expresen las vivencias que tuvieron durante el ejercicio.
- Debatir sobre las ideas y sentimientos expresados.
- Construir conocimiento acerca de las formas de comunicación, la cooperación, las maneras en que ofrecemos y solicitamos ayuda, las estrategias para solucionar situaciones desestructuradas.
- Valorar aprendizajes y transferencia a la vida cotidiana.

Condiciones: Salón amplio, sin ruidos y despejado de obstáculos.

Título: «Recopilación de objetos»

Objetivo: Propiciar un espacio de juego para comprender el funcionamiento de un equipo.

Materiales: hoja con instrucciones.

Tiempo: 25 min.

Procedimiento: Se organizan varios equipos de cinco miembros. El resto de los participantes, si los hubiera, pueden fungir como observadores.

Se entrega a cada equipo la hoja con instrucciones para la tarea que debe realizar y las reglas de funcionamiento.

Instrucciones: A tu equipo le corresponde la tarea de recopilar en el menor tiempo posible los siguientes objetos:

- Un peso (MN) emitido en 1989.
- Un libro editado recientemente en su país.
- Una hormiga viva.
- Un instrumento útil para el trabajo intelectual.
- Una estructura foliácea.

Son reglas básicas para el trabajo:

- No salir del edificio
- No sabotear a los otros equipos.

Tiempo asignado: 5 min.

Una vez que pasa el tiempo se valora quiénes cumplieron o no la tarea y las razones que lo permitieron.



Se produce un amplio debate acerca de lo que es un equipo y cómo debe funcionar. Se compara lo sucedido con la vida real.

Condiciones: Respetar las instrucciones.

Título: «La sogá» (construcción de metas grupales)

Objetivo: Vivenciar la necesidad de contar con metas grupales para el trabajo en comunidad.

Materiales: sogá, tarjetas y tirillas de colores.

Tiempo: 60 min.

Procedimiento: Solicitar a cada participante que elabore sus metas personales de aprendizaje. Una vez que los participantes han elaborado sus metas de aprendizaje, se les invita a concentrarse como comunidad unida en el centro del salón.

Se rodea al grupo con una sogá, que deberán sostener para que no caiga al suelo.

Se entregan tirillas de colores diversos (al menos tres o cuatro colores) de modo que haya subgrupos con cantidades similares de participantes por cada color de tarjeta.

Se colocan una tarjeta de cada color (correspondiente al color de las tirillas) en los extremos del local. Cada tarjeta tendrá escrita la palabra META.

Se indica a los participantes que deben conseguir el modo de llegar a sus metas respectivas.

El ejercicio se detiene una vez que los participantes muestren sus estrategias de solución. Velar porque no se produzcan accidentes.

Se invita a:

- Expresar las vivencias que tuvieron durante el ejercicio.
- Debatar sobre las ideas y sentimientos expresados.
- Construir conocimiento acerca del valor de las metas y la importancia de las metas grupales, así como de las estrategias para conseguirlas.
- Valorar aprendizajes y transferencia a la vida cotidiana.

Condiciones: Salón amplio y despejado de obstáculos.

Antes de iniciar el ejercicio se debe aclarar que la tarea requiere esfuerzo físico para que los participantes decidan si participan o no. Deben llevar calzado ligero.

Previamente debe haberse analizado con los participantes sus ideas acerca de qué son las metas de aprendizaje y su vínculo con expectativas.

El debate debe esclarecer qué son las metas, cómo se elaboran las metas de aprendizaje, su importancia, qué sucede cuando no tenemos metas de aprendizaje en una actividad donde debemos aprender, plazos de las metas, experiencias reales en la elaboración de objetivos y metas en el contexto comunitario.

Título: «World Café» (Café Creativo)

Objetivo: Propiciar el amplio intercambio de ideas para la construcción grupal.

Materiales: papelógrafos (uno por mesa), plumones de colores.

Tiempo: 70 min.

Procedimiento: Se explica en qué consiste la dinámica y la importancia de que todos participen activamente. Se organizan equipos equitativos. Uno por cada pregunta a debatir.

En cada equipo se conversará de manera libre y desinhibida sobre la pregunta que aparece al centro de la mesa. Anotarán sus ideas, símbolos e imágenes que dan respuesta a esta, sobre el papelógrafo que funciona como mantel.

Se elige a un anfitrión que recibirá a miembros de otros equipos para compartir lo construido y que más tarde será el portavoz del equipo original ante la plenaria.

Orientar sucesivamente los intercambios entre mesas. Se harán al menos 4 cambios. Velar porque se mantengan los anfitriones en sus puestos originales y que los miembros de los equipos originales se dispersen entre el resto de los equipos. Cada cambio durará 6 min. y durante ese tiempo el anfitrión presentará brevemente lo que se hizo e invitará a los que han llegado, a enriquecer el trabajo realizado.

Una vez concluidos los intercambios, se pide a los anfitriones que expongan ante la plenaria (en 3 min) los resultados del trabajo.

Al finalizar cada uno se abre espacio para los comentarios si son necesarios.

Se hará un cierre por parte de los facilitadores donde se identifican las ideas fundamentales debatidas, se agradece por todo lo aportado y se valida la importancia de lo construido por todos.

Condiciones: Salón amplio con las mesas necesarias (una por equipo) distribuidas adecuadamente.

Título: «Círculos Concéntricos»

Objetivo: Intercambiar vivencias positivas sobre un tema de aprendizaje.

Construir consenso a partir del intercambio en plenaria.

Materiales: sillas, lista de preguntas.

Tiempo: 45 min.

Procedimiento: Dividir al grupo en dos subgrupos con igual número de miembros. El primer subgrupo se sienta en círculo con las sillas hacia fuera. El segundo subgrupo se ubica con las sillas hacia dentro uno frente a otro del subgrupo primero.

Se pide que conversen a partir de una pregunta en particular que explora vivencias personales en torno al aprendizaje. Se indica en cada pregunta quién de los dos sentados frente a frente inicia la conversación.

Antes de hacer la siguiente pregunta, se indica moverse de puesto para intercambiar la pareja con la que se va a conversar.

Preguntas empleadas:

1. Narre una situación en que haya experimentado intensamente la vivencia de aprender exitosamente en su entorno laboral.
2. Sin modestia alguna, ¿qué habilidades personales se pusieron de manifiesto?
3. ¿Involucró a otras personas? ¿Cómo?
4. ¿Qué factores posibilitaron esa experiencia?
5. Si quisiera repetir la experiencia, ¿qué haría?

Al finalizar las preguntas, vuelven al círculo en plenaria y se pide que comenten sobre la dinámica, sus valores, qué encontraron en común, qué resultó diferente en los distintos intercambios que tuvieron. Comentar ideas del proyecto respecto al aprendizaje y su naturaleza social si no fueron discutidas por los participantes.

La facilitación resume las ideas más importantes construidas de conjunto.

Condiciones: Salón amplio con las sillas necesarias distribuidas adecuadamente.



Título: «Mi estilo de aprendizaje»

Objetivo: Identificar el estilo de aprendizaje de cada participante.

Materiales: inventario de estilos de aprendizaje (Anexo 5.1), plumones.

Tiempo: 45 min.

Procedimiento: Intercambio de ideas sobre el término «estilos de aprendizaje». Su significado, función y utilidad práctica. Comentarios sobre lo que conocen acerca de su estilo de aprendizaje.

Explicar en qué consiste el Inventario de estilos de aprendizaje, la manera en que será aplicado y su vinculación con las competencias para la autorregulación del aprendizaje.

Aplicación de la encuesta inicial a cada uno de los participantes.

Identificación en un diagrama del modo de aprendizaje predominante en cada uno de los participantes. Exposición de los diagramas ante todo el grupo y comentar sobre lo que indican.

Clasificación de los participantes según sus estilos de aprendizaje (se hará a partir de la ubicación en cuadrícula de los modos de aprendizaje).

Reflexión en plenaria sobre el significado de los estilos de aprendizaje, la diversidad representada y la importancia del respeto mutuo y la colaboración.

Condiciones: Salón amplio, sin ruidos.

Título: «Estilos de aprendizaje y solución de problemas en equipo»

Objetivo: Solucionar un problema en equipos organizados según los estilos de aprendizaje de su miembros.

Materiales: absorbentes, *scotch tape*.

Tiempo: 60 min.

Procedimiento: Los equipos se organizarán según estilos de aprendizaje (equipos homogéneos y equipos heterogéneos).

Indicar el problema a resolver: cada equipo debe construir una torre (para ello se le entregarán absorbentes y *scotch tape* como materiales de trabajo). La única condición para aceptar la torre como válida es que pueda sostenerse sobre una superficie plana (los equipos tendrán plena libertad para diseñar de manera creativa su torre).

Cada equipo tendrá un observador que irá anotando el proceso de elaboración de la torre y las actitudes asumidas por los miembros del equipo. Al finalizar la tarea informarán al resto del grupo sus observaciones.

Comentarios sobre los distintos modos de actuación de los equipos atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje. Reconocimiento de las fortalezas y debilidades de cada estilo y la posibilidad de perfeccionarlo.

Comentarios sobre la importancia de conocer los estilos de aprendizaje, su vínculo con tareas prácticas como la solución de problemas y su aplicación a la vida cotidiana.

Indicación de la tarea individual de reflexionar acerca de su estilo de aprendizaje (el identificado en el inventario) y la elaboración de una estrategia personal para aumentar sus fortalezas como aprendices y atenuar las debilidades que puedan tener.

Condiciones: Salón amplio, sin ruidos.

Título: «Las cotorras»

Objetivo: Analizar los problemas de la comunicación cuando no existe escucha activa.

Tiempo: 10 min.

Procedimiento: Se solicita al grupo que se divida en dos mitades iguales (al conteo de 1, 2).

Se forman dos filas que se ubican de forma tal que los participantes queden espalda con espalda formando parejas. Al darse la señal, se volverán rápidamente y quedarán cara a cara con su compañero.

Se solicita a los participantes colocados en parejas que hablen continuamente sin parar; deberán hablar al mismo tiempo, de lo que sea, ¡y no tiene que tener sentido!, deberán seguir hablando durante tres minutos.





Reflexión final: Desde la facilitación se propicia el debate a partir de rescatar cómo se sintieron las personas. La facilitación guía el intercambio para que el grupo analice lo que sucede en una comunicación cuando no existe una escucha activa, y cómo se puede aplicar lo aprendido a su vida.

Título: «¿Me escuchas?»

Objetivo: Propiciar espacios para vivenciar la comunicación cuando se realiza y cuando no se realiza la escucha activa.

Sensibilizar sobre aspectos que deben tomarse para que se realice la escucha activa.

Materiales: tirillas con instrucciones para barreras de comunicación. Papelógrafos con objetivos de la escucha activa y con herramientas.

Tiempo: 30 min.

Procedimiento:

Primer momento

Se crean dúos con roles diferentes: uno habla (A) y otro escucha (B).

A los A se les deja en el salón para que elaboren su exposición bajo la consigna de que tendrán un interlocutor interesado al que podrán contarle cualquier preocupación o situación que deseen compartir con él.

A los B se les orientan diferentes acciones a realizar que constituirán barreras en la comunicación.

Ya en el salón se reúnen los dúos y desarrollan la conversación.

Reflexión:

- Solicitar que expresen las vivencias que tuvieron durante el ejercicio.
- Debatar sobre las ideas y sentimientos expresados.
- Construir conocimiento acerca de las barreras de la comunicación.
- Valorar aprendizajes y transferencia a la vida laboral cotidiana.

Segundo momento

Se intercambian los roles en los dúos. Para los que expondrán su problema o preocupación se mantiene la consigna anterior. Para los que escucharán esta vez, se les entrega una hoja con las instrucciones acerca de cómo realizar una escucha activa:

- Escuche atentamente los puntos de vista de la otra parte, tomando algunas notas.
- Haga un resumen de los puntos más importantes y describa esta lista a la otra parte.
- Pregunte si la otra parte está de acuerdo con el resumen presentado por usted. Si no lo está realicen de conjunto los arreglos necesarios.
- Repita el ciclo hasta que la otra persona esté satisfecha de haber sido entendida por usted.



Los dúos conversan, esta vez practicando la escucha activa

Reflexión:

- Solicitar que expresen las vivencias que tuvieron durante el ejercicio.
- Debatir sobre las ideas y sentimientos expresados.
- Construir conocimiento acerca de la escucha activa, sus herramientas y utilidad.

Objetivos de la escucha activa:

Entender lo que se nos dice.

- Transmitir que estamos recibiendo información que nos interesa.
- Ayudar a la otra persona a pensar sobre sí misma, sobre lo que le ocurre.

Se explican herramientas para la escucha activa:

- Alentar (no mostrar acuerdo, ni desacuerdo), usar palabras neutrales.
- Esclarecer (para ayudar a entender lo que se ha dicho).
- Replantear (decir con sus propias palabras).
- Reflejar (formular lo que usted interpreta, siente o le preocupa al interlocutor).
- Resumir (formular las ideas principales. Focalizar lo importante).
- Valorar aprendizajes y transferencia a la vida laboral cotidiana.

Condiciones:

Dos facilitadores.

Local amplio para situar las sillas de dos en dos, lo suficiente separadas para no interrumpirse mutuamente mientras conversan.



Título: «Abanico de palabras»

Objetivo: Propiciar un momento de evaluación y cierre de una sesión de trabajo.

Materiales: hoja de papel, plumones de colores.

Tiempo: 15 min.

Procedimiento: Pedir al grupo que piensen en una frase que resuma cómo se sintieron en la sesión. Se escriben en un abanico de papel que se va pasando de persona a persona. Cuando alguien escribe no puede ver lo que ha escrito la persona que le precedió. Al final se comparten las frases con el grupo.

Título: «Presentación en silencio»

Objetivo: Crear un espacio de juego que, a la vez, rescate la importancia de la comunicación no verbal.

Tiempo: 15 min.

Procedimiento: El facilitador solicitará a algunas personas que presenten a otras, pero sin usar palabras, solo gestos, señales (3 personas). El resto del grupo debe identificar a la persona que está siendo presentada.



Título: «Observando la comunicación no verbal»

Objetivo: Identificar y caracterizar el uso de la comunicación no verbal en situaciones problemáticas y/o conflictos comunitarios.

Materiales: lápices y papelógrafo.

Tiempo: 40 min.

Procedimiento: Se invita a formar tríos en los que un integrante cumple el rol de observador. Una persona cuenta a otra un conflicto o situación problemática que haya vivido como coordinador de actividades en su comunidad o grupo de trabajo.

Se le explicará al observador que debe atender al lenguaje no verbal, información que solamente él domina. Registra detalladamente cada gesto, movimiento, postura, etc. Se apoya en la guía de observación.

Guía de Observación:

1. ¿Qué cambios observó en sus rostros?
2. ¿Cómo era el tono y la intensidad de la voz?
3. ¿Cuáles fueron los gestos utilizados?
4. ¿Qué postura adoptaron?
5. ¿Notó algo que tenga que ver con su pertenencia de género, es decir, con el hecho de que sean hombre o mujer?
6. ¿Hay algo más que quisiera señalar?

Después de contado el conflicto o situación problemática, la persona que observa intercambia con los interlocutores acerca de lo observado.

En plenaria los observadores comentarán lo ocurrido en cada trío y quien lo desee puede dar su opinión.

Discusión: Se recoge en papelógrafo aspectos puntuales que describen (rostro, tono de voz, movimiento de manos, postura, etc.) Enriquecer el significado de gestos y posturas de conjunto con el grupo.

Título: «Guiñando un ojo»

Objetivo: Propiciar un espacio de juego que estimule la atención del grupo sobre los aspectos no verbales de la comunicación.

Materiales: sillas.

Tiempo: 20 min.

Procedimiento: Pedir a los participantes que se dividan en dos grupos por conteo 1, 2. (El segundo grupo, los que son número 2, con un participante más).

El primer grupo representa a los «prisioneros», que están sentados en las sillas. Hay una silla que queda vacía. El segundo grupo representa a los «guardianes» que deberán estar de pie, detrás de cada silla. La silla vacía tiene un «guardián». Este guardián debe guiñarle el ojo a cualquiera de los

prisioneros, el cual tiene que salir rápidamente de su silla a ocupar otra, sin ser tocado por su «guardián». Si es tocado debe permanecer en su lugar. Si el prisionero logra salir, el guardián que se quede con la silla vacía es al que le toca guiñar el ojo a otro prisionero.

Discusión: Promover el análisis de las señales no verbales que indicaban quién era el guardián y el momento en que se iba a producir el movimiento.

Condiciones: Respetar las instrucciones.

Título: «Comunicando emociones y sentimientos sin palabras»

Objetivo: Identificar nexos entre comunicación verbal y no verbal.

Tiempo: 30 min.

Materiales: Tarjetas con los mensajes escritos. Tarjetas con los sentimientos, emociones, estados de ánimo.

Procedimiento: Repartir tarjetas que contengan un mensaje escrito en cada una las siguientes frases:

- «Ya es tiempo de irme»
- «Terminó la clase»
- «Debo confesarte algo»
- «No me interesa lo que me estás diciendo»
- «Me gusta mucho»
- «Es una gran noticia»

Guardar en una bolsa tarjetas que contengan el nombre de sentimientos, emociones, estados de ánimo:

Cada participante deberá sacar una de estas tarjetas (sin que nadie la vea), leer el mensaje para sí, y expresar ante el grupo el sentimiento, emoción, estado de ánimo que dice la tarjeta. Los demás participantes tienen que identificarlo.

Discusión: Reflexionar sobre los resultados del ejercicio. Cómo se sintieron realizando las representaciones y cómo fue el proceso de identificarlas. Resaltar que el lenguaje no verbal hace que cambie el significado de un mensaje verbal. Muchas veces comunica más el lenguaje no verbal que las mismas palabras.

Título: «Escenas cotidianas»

Objetivo: Identificar aspectos de la comunicación no verbal y su coherencia o no con la comunicación verbal.

Materiales: pegatinas, música, material impreso con recursos de comunicación no verbal.

Tiempo: 30 min.

Procedimiento: Se pide a los participantes que se coloquen en una postura cómoda, que cierren los ojos. Con una música suave y las luces tenues, se



les invita a imaginar lugares agradables, que les generen paz, tranquilidad. Se colocan pegatinas en la frente de los miembros del grupo. Se les pide que se agrupen en subgrupos, sin hablar, según las formas de las pegatinas. Se facilita a una de las personas por subgrupo una síntesis de recursos de comunicación no verbal que pueden hacer más efectivo este intercambio. Se le pide que conversen sobre el material y se les propone que debatan acerca de situaciones problemáticas de la comunidad, debe seleccionarse una para dramatizarla mediante gestos. Una persona del grupo dramatiza con gestos la situación seleccionada. El resto del equipo debe interpretar la gestualidad que se utiliza.

Discusión: En plenaria, guiados por el facilitador, se hará el análisis de los intercambios. ¿Se logró coherencia entre la comunicación verbal y no verbal?, ¿qué pasa con el mensaje cuando es contradictorio? Se resumirá recordando la importancia de la comunicación no verbal.

Título: «Susurros chinos»

Objetivo: Generar un espacio de juego que permita establecer contactos, fomentar la comunicación.

Tiempo: 15 min.

Procedimiento: Los miembros del grupo andan desordenadamente por la sala. Cuando alguien quiere comunicarse con alguna persona no lo hace directamente, sino que se sirve de otra; por ejemplo: «dale a María las gracias por haberme ayudado ayer». El juego puede continuar hasta que se acaben los mensajes.

La coordinación interviene al finalizar para establecer los nexos entre lo ocurrido en la sesión anterior y lo que ocurrirá en esta. Se comparte el objetivo de esta sesión y se describe brevemente sus principales momentos.

Título: «Recuperando memorias»

Objetivo: Propiciar un espacio de comunicación que permita vivenciar la importancia de la asertividad.

Tiempo: 40 min.

Materiales: papelógrafo con las preguntas para la conversación en pareja.

Procedimiento: Formar dúos con la técnica «Reloj de letras». Se pide a las personas que se pongan de pie y formen un círculo. En esa posición deben realizar un conteo de A y B. Las personas con la letra A dan un paso al frente y forman otro círculo interno. Los B, tomados de las manos, giran a favor de las manecillas del reloj y los A giran en contra. Se cuenta 1 minuto girando, de forma suave, pausada y silenciosa, con una música de fondo. Luego se detiene el reloj. Las personas que han quedado una frente a la otra forman pareja.

Una vez formadas las parejas se les invita a compartir acerca de una situación en la que se hayan sentido manipulados, utilizados. Se sugieren preguntas como: ¿Cómo y cuándo se percataron que habían sido utilizados, violentados? ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo actuaron ante esa situación? ¿Cómo actuarían si se ven de nuevo en esa situación? ¿Qué apoyos, recursos necesitarían para actuar de forma diferente?

Discusión: En plenaria se comentan los aprendizajes de las personas al analizar las situaciones que compartieron en los dúos.

La coordinación resalta aquellos aprendizajes que tienen que ver con la comunicación de los derechos y los deseos personales y qué significa ser asertivo.

Título: «Practicando los mensajes Yo»

Objetivo: Ejercitar el uso de mensajes yo como recurso para expresar asertividad en la comunicación.

Tiempo: 40 min.

Materiales: Instrucciones con las pautas para confeccionar mensajes yo.

Procedimiento: Una vez formadas las parejas, se les reparten instrucciones con las pautas para confeccionar mensajes yo.

La coordinación explica la importancia de este tipo de mensaje para las relaciones interpersonales colaborativas. Se expone el contraste entre **mensajes yo** y **mensajes tú**.

Se les invita a conversar acerca de las cosas que les hacen pensar que son perezosos/as o muy diferentes. Se les pide que piensen en cómo suelen reaccionar en diferentes situaciones, si son asertivos/as o no, si usan los **mensajes yo** o los **mensajes tú** (5 min).

Luego se les invita a practicar los **mensajes yo** en parejas. (5 min). Se forman 3 subgrupos uniendo tres parejas (de 6 personas cada uno) y se les pide que piensen en situaciones comunicativas problemáticas en sus comunidades, para que seleccionen una que se puedan dramatizar, primero con **mensajes tú** y luego con **mensajes yo**. Se realizan las dramatizaciones en la plenaria y se analiza lo ocurrido.

Discusión: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué efectos provoca decir un mensaje tú? ¿...y un mensaje yo? Invitarlos a que usen los mensajes yo en su vida cotidiana.

Título: «Música y estados afectivos»

Objetivo: Reconocer los estados afectivos que evocan diferentes melodías.

Tiempo: 20 min.

Materiales: equipo de audio y grabaciones.



Procedimientos: Se orienta al grupo que escucharán tres melodías y que deberán prestar atención a las emociones, sentimientos o estados de ánimo que les provocan así como a cualquier reacción fisiológica o conductual. Se escuchan las tres melodías y luego se da un tiempo para reflexionen y puedan expresar sus estados afectivos y reacciones.

Condiciones: Se garantizará un clima agradable y que los participantes se sientan cómodos al escuchar las melodías.

Título: «La papa caliente»

Objetivo: Identificar estados afectivos propios de forma humorística.

Tiempo: 20 min.

Materiales: una papa.

Procedimiento: Se pasa una papa de mano en mano mientras se encuentran sentados en círculo. Al tomar la papa cada participante debe decir qué emoción, sentimiento o estado de ánimo le provoca y por qué.

Condiciones: Se propicia un clima agradable y humorístico.

Título: «Identificación de estados afectivos»

Objetivo: Reconocer estados afectivos que provocan materiales audiovisuales.

Tiempo: 40 min.

Materiales: video y equipo de proyección.

Procedimiento: Se prepara a los participantes para observar el video clip: «Ché comandante» y se les orienta que estén atentos a las emociones y sentimientos que les provocan para luego realizar un análisis de los estos.

Condiciones: Garantizar materiales, audio e iluminación apropiada.

Título: «Percepción de emociones ajenas»

Objetivo: Identificar estados afectivos de otras personas en un video de *performance*.

Tiempo: 40 min.

Materiales: video y equipo de proyección.

Procedimiento: Se presenta video de performance de Marina Abramović sin relatar lo que sucede para que realicen la observación de las reacciones emocionales y sus manifestaciones en esta artista plástica. Luego se realiza un debate de lo observado.

Condiciones: Garantizar materiales, audio e iluminación apropiada.

Título: «Dibujando emociones»

Objetivo: Representar estados afectivos propios con material pictórico.

Tiempo: 40 min.

Materiales: hojas y crayolas.



Procedimiento: Se analizan los estados afectivos y sus diferencias y cómo estos nos hacen ver las cosas de diferente manera. Se les propone graficar o representar un estado afectivo mediante el uso del color. Se reparten crayolas y se les pide que representen un estado afectivo que han identificado a partir de un suceso ocurrido.

Se colocan las hojas coloreadas en diferentes áreas del local según el contexto en que se produjo la situación que representaron (trabajo, familia, tiempo libre, pareja).

Las personas voluntariamente explican al grupo su representación y lo que significan.

Condiciones: Garantizar materiales e iluminación apropiada.

Título: «Conversando sobre los valores de nuestra comunidad» (Entrevista apreciativa)

Objetivo: Evaluar apreciativamente e identificar áreas para proyectar acciones para el trabajo en la C.A.

Tiempo: 45 min.

Materiales: hojas, papelógrafos, plumones.

Procedimiento: Se organiza el grupo en parejas con el objetivo de realizar las entrevistas generativa- apreciativas, mutuamente. El criterio a seguir será juntarse con las personas con quienes sientan que menos han compartido hasta la fecha. Se reparte y orienta la entrevista (ver Anexo 11), se ventilan dudas y se realiza el trabajo en parejas durante 30 minutos.

Luego se guía el trabajo en plenario con las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿Alguna reflexión, historia, frase, algo que quieran compartir? ¿Qué escuchó decir, en qué enfocaron su atención? ¿Cómo percibieron que se sentía su interlocutor/a? ¿Descubrieron proposiciones y/o posibilidades novedosas? ¿Por ejemplo?

La facilitación debe ir colocando en un papelógrafo los elementos positivos que la comunidad vaya identificando cómo áreas en las que trabajar.

Condiciones: Espacio de privacidad para las parejas. Se debe aplicar en una comunidad o grupo que haya realizado un trabajo previo en común.

Título: «Mística del sueño»

Objetivo: Identificar líneas de acción para el trabajo futuro en la comunidad.

Tiempo: 30 min.

Materiales: papelógrafos, plumones.

Procedimiento: Se sientan en círculo y se les pide en concentrarse en ruidos-ambiente para situarlos en una historia futura de la C.A. La facilitación los guía de forma creativa a través de un sueño a responderse en silencio un grupo de preguntas:

¿Cómo es la Comunidad de Aprendizaje? ¿Qué hacen allí? ¿Por qué es importante? ¿Qué han logrado? ¿Qué otras cosas piensan lograr? ¿Es divertido? Agregar preguntas esclarecedoras de los tópicos afirmativos y del núcleo positivo.

En plenaria se compartirán los sueños y la facilitación tomará notas en un papelógrafo con el encabezado «¿Qué no puede faltar en el futuro soñado de la C.A.?»

Condiciones: Ambiente cómodo, música de fondo (optativa).

Título: «Agencia de prensa»

Objetivo: Proyectar acciones futuras de trabajo en la C.A.

Tiempo: 90 min.

Materiales: hojas, papelógrafos, plumones.

Procedimiento: Se divide al grupo en equipos, a través de la técnica de conteo, según la cantidad de tópicos a desarrollar previamente identificados, asignándoles un tópico a cada equipo y un redactor jefe.

Se les indica que simularán distintas agencias de prensa que cubren un rumor sobre una decisión supuestamente tomada en relación con el tópico asignado. Tendrán que investigar e indagar en los estados de opinión de todo el grupo hasta llegar a la decisión tomada por este. Para ello se reunirá cada equipo y redactarán noticias.

Las noticias se divulgan en plenaria de la manera que el equipo considere. Deben incluir frases que declaren el ideal deseado para el futuro en tiempo presente, registradas en un papelógrafo.

Condiciones: Espacio de privacidad para los equipos. Se debe aplicar en una comunidad o grupo que haya realizado un trabajo previo en común.

Título: «Las sillas evaluadoras»

Objetivos: Permitir que cada persona exprese sus vivencias con relación al trabajo realizado.

Valorar el impacto del trabajo grupal en cada uno de los miembros.

Tiempo: 20 min.

Materiales: tres sillas.

Procedimiento: Se colocan las sillas una al lado de la otra. Invita a las personas a sentarse sucesivamente en cada silla y expresar sus vivencias. En la primera silla se expresa: ¿cómo llegué?; en la del medio, ¿cómo me sentí durante las sesiones?; y la tercera silla debe comentarse: ¿cómo me voy?.

Discusión: La coordinación extrae los principales avances y los retos del grupo en el aprendizaje de herramientas de la comunicación.

Anexo 5. Instrumentos para el diagnóstico

Anexo 5.1. Inventario de Estilos de Aprendizaje (Hojas de protocolo)

Inventario de los estilos de aprendizaje

El Inventario de los estilos de aprendizaje describe la manera en que usted aprende y maneja las ideas y las situaciones diarias en su vida. Todos pensamos que la gente aprende de distintas maneras, pero este inventario le ayudará a comprender lo que el estilo de aprendizaje puede significar para usted. Le ayudará a comprender mejor la forma en que usted:

- elige una carrera
- resuelve sus problemas
- establece sus metas
- dirige a otros
- maneja nuevas situaciones

Instrucciones

En la página siguiente se le pedirá que complete 12 oraciones. Cada una tiene cuatro terminaciones. Evalúe las terminaciones de cada oración de acuerdo con lo que usted estima sería más apropiado en relación con la manera en que *usted* actuaría al tener que aprender algo. Trate de recordar algunas situaciones recientes en las que tuvo que aprender algo nuevo, tal vez en su trabajo. Luego, haciendo uso del espacio disponible, evalúe con un «4» la terminación de la oración que describe la *mejor* manera en que usted aprende, descendiendo hasta llegar a «1» para la terminación de la oración que estima que es la manera *menos* probable en que usted aprendería algo. Asegúrese de evaluar todas las terminaciones de cada oración. Por favor, no las combine.



Ejemplo de una oración completa:

1. Cuando aprendo:

___ soy feliz ___ soy rápido ___ soy lógico ___ soy cuidadoso.

RECUERDE: 4 = *lo que más* se asocia con usted.
 3 = *lo segundo que más* se asocia con usted.
 2 = *lo tercero que más* se asocia con usted.
 1 = *lo que menos* se asocia con usted.

Y: Usted está evaluando *horizontalmente*, no verticalmente.

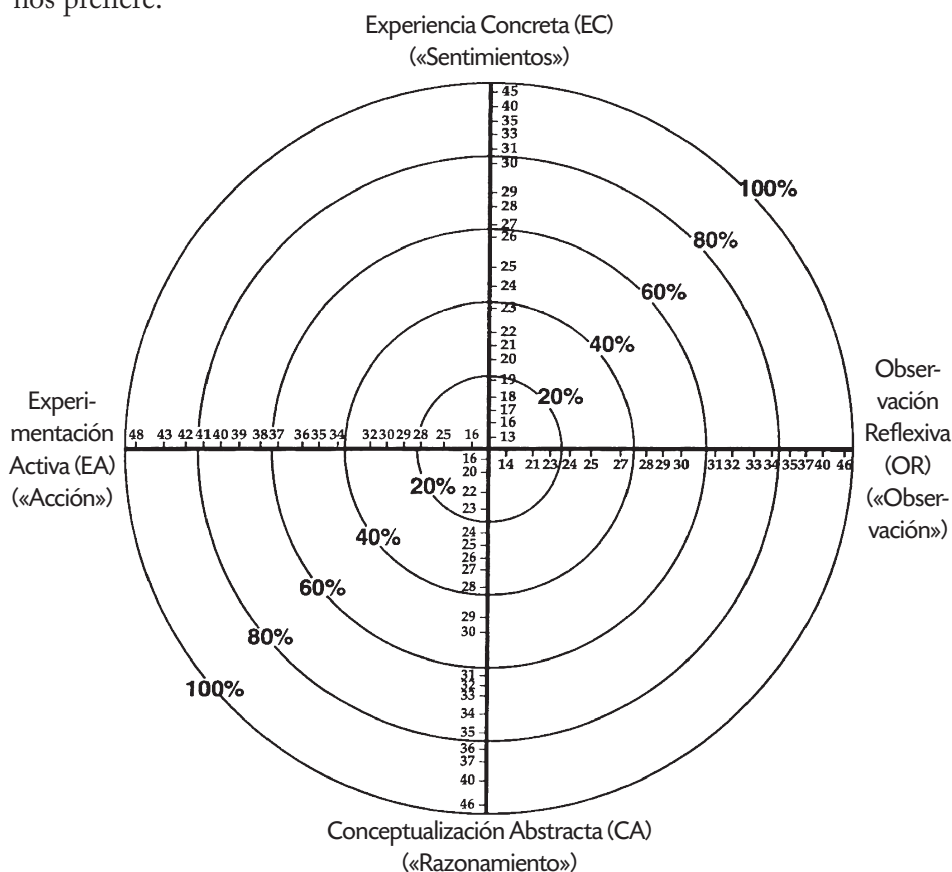
Inventario de los estilos de aprendizaje

1. Cuando aprendo:	___ me gusta tratar con mis sentimientos.	___ me gusta observar y escuchar.	___ me gusta pensar en las ideas.	___ me gusta estar haciendo cosas.
2. Aprendo mejor cuando:	___ confío en mis corazonas y sentimientos.	___ escucho y observo cuidadosamente.	___ me apoyo en el razonamiento lógico.	___ trabajo arduamente para hacer las cosas.
3. Cuando estoy aprendiendo:	___ tengo sentimientos y reacciones fuertes.	___ soy callado y reservado.	___ tiendo a razonar las cosas.	___ soy responsable.
4. Aprendo por medio de:	___ los sentimientos.	___ la observación.	___ el razonamiento.	___ la acción.
5. Cuando aprendo:	___ soy abierto a nuevas experiencias.	___ me fijo en todos los aspectos del asunto.	___ me gusta analizar las cosas, dividir las en partes.	___ me gusta experimentar con las cosas.
6. Cuando estoy aprendiendo:	___ soy intuitivo.	___ soy observador.	___ soy lógico.	___ soy activo.
7. Aprendo mejor de:	___ las relaciones personales.	___ la observación.	___ teorías racionales.	___ la oportunidad para intentar y practicar.
8. Cuando aprendo:	___ me siento involucrado personalmente en las cosas.	___ me tomo mi tiempo antes de actuar.	___ me gustan las ideas y las teorías.	___ me gusta ver resultados en mi trabajo.
9. Aprendo mejor cuando:	___ confío en mis sentimientos.	___ me apoyo en mis observaciones.	___ confío en mis ideas.	___ puedo intentarlo por mí mismo.
10. Cuando estoy aprendiendo	___ soy receptivo.	___ soy reservado.	___ soy racional.	___ soy responsable.
11. Cuando aprendo:	___ me involucro.	___ me gusta observar.	___ evalúo las cosas.	___ me gusta estar activo.
12. Aprendo mejor cuando:	___ soy receptivo y amplio de criterio.	___ soy cuidadoso.	___ analizo las ideas.	___ soy práctico.
Suma los resultados de cada columna:	___ Columna 1	___ Columna 2	___ Columna 3	___ Columna 4

Las cuatro columnas que usted acaba de sumar están relacionadas con las cuatro etapas del Ciclo de aprendizaje como resultado de la experiencia. En este ciclo hay cuatro modos de aprendizaje. Experiencia concreta (EC), Observación reflexiva (OR), Conceptualización abstracta (CA) y Experimentación activa (EA). Escriba el puntaje final de cada columna:

Columna 1 Columna 2 Columna 3 Columna 4
(EC): ____ (OR): ____ (CA): ____ (EA): ____

En el diagrama de abajo, coloque un punto en cada una de las líneas que corresponde con su puntaje de las columnas EC, OR, CA y EA. Luego una los puntos con una línea para obtener la forma de un «cometa». La forma y ubicación de ese cometa le mostrará los modos de aprendizaje que más y menos prefiere.



El inventario de los estilos de aprendizaje es un examen sencillo que le ayuda a comprender sus puntos fuertes y débiles como estudiante. Mide cuánto se apoya usted en los cuatro modos distintos de aprendizaje que son parte de un ciclo de aprendizaje de cuatro etapas. Distintos estudiantes comienzan

en distintos lugares en este ciclo. El aprendizaje eficaz usa cada etapa. Usted puede darse cuenta por la forma de su perfil (*arriba*) cuál de los cuatro modos de aprendizaje tiende a preferir durante el aprendizaje.

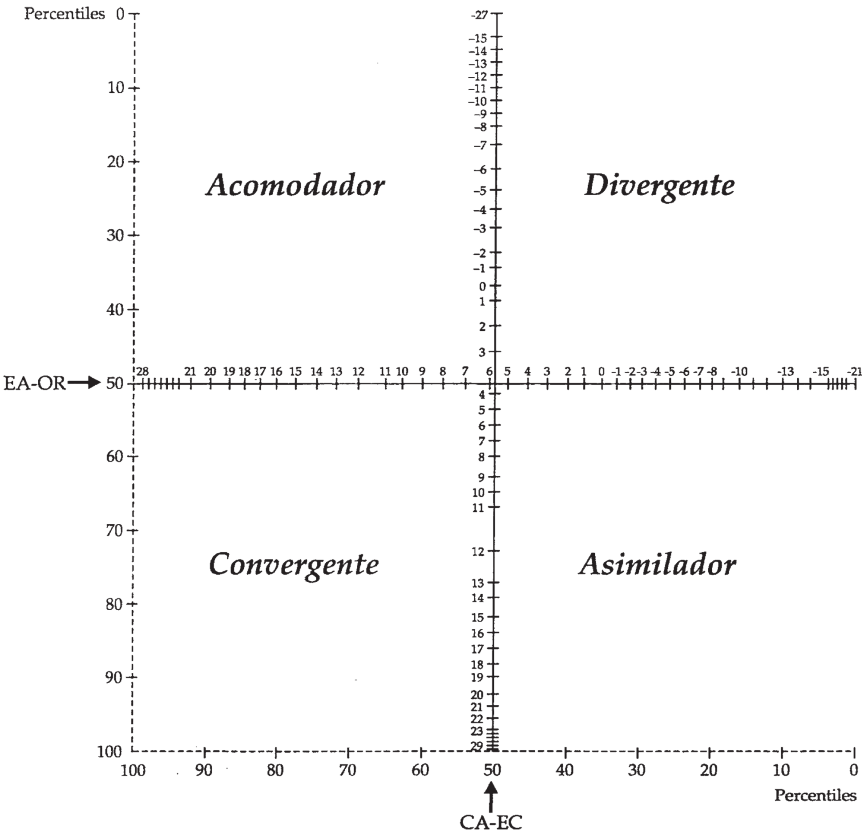
Rejilla para el tipo de estilo de aprendizaje

Tome sus resultados de los cuatro modos de aprendizaje y reste como se indica a continuación para obtener sus dos resultados de la combinación

CA - EC = CA-EC EA - OR = EA-OR

Un resultado positivo en la escala CA-EC indica que su aprendizaje es más abstracto, un resultado negativo indica que su aprendizaje es más concreto. De la misma forma un resultado positivo o negativo en la escala EA-OR indica que sus aprendizajes son más activos o más reflexivos.

Al marcar sus dos resultados de las combinaciones CA-EC y EA-OR en las dos líneas de la siguiente rejilla y graficando su punto de intersección puede descubrir el estilo de aprendizaje que le corresponde según el cuadrante de ubicación.



Los cuatro tipos de estilo de aprendizaje

Convergente:

Combina Las etapas del aprendizaje de la **conceptualización abstracta** y la **experimentación activa**.

Las personas que se inclinan por este tipo de aprendizaje se destacan cuando se trata de encontrar el uso práctico de las ideas y teorías. Si este es su estilo de aprendizaje preferido, usted tiene la capacidad de resolver problemas y tomar decisiones que se basa en encontrar soluciones a las preguntas o problemas. Usted prefiere manejar situaciones y problemas técnicos y no temas sociales e interpersonales. Esta habilidad del aprendizaje es importante para ser eficaz en carreras técnicas y de especialización.

Divergente

Combina las etapas del aprendizaje de la **experiencia concreta** y la **observación reflexiva**.

Las personas que se inclinan por este tipo de aprendizaje son expertas cuando se trata de observar situaciones concretas desde distintos puntos de vista. Su manera de enfrentar las situaciones consiste en observar en vez de actuar. Si este es su estilo, puede que disfrute las situaciones que requieren que se genere una amplia gama de ideas, como en una sesión de acopio de ideas brillantes. Probablemente usted tenga muchos intereses culturales y le guste recopilar información. Esta capacidad imaginativa y sensibilidad a los sentimientos es necesaria para ser eficaz en las carreras de las artes, el espectáculo y los servicios.

Asimilador

Combina las etapas del aprendizaje de la **conceptualización abstracta** y la **observación reflexiva**.

Las personas que se inclinan por este estilo de aprendizaje se destacan cuando se trata de entender una amplia gama de información y darle una forma concisa y lógica. Si este es su estilo de aprendizaje, probablemente a usted le interesen menos las personas y se interese más en las ideas abstractas y en los conceptos. Por lo general, las personas con este estilo de aprendizaje consideran que es más importante que una teoría tenga un sentido lógico, que un valor práctico. Este estilo de aprendizaje es importante para ser eficaz en las carreras científicas y de información.

Acomodador

Combina las etapas del aprendizaje de la **experiencia concreta** y la **experimentación activa**.

Las personas que se inclinan por este estilo de aprendizaje tienen la capacidad de aprender principalmente de la experiencia práctica. Si este es su estilo,

probablemente disfrute de llevar a cabo planes e involucrarse en experiencias nuevas y desafiantes. Su tendencia puede que sea el actuar guiado por su instinto más que por el análisis lógico. En el momento de resolver un problema, puede que confíe más en las personas para conseguir información que en su propio análisis técnico. Este estilo de aprendizaje es importante para ser eficaz en las carreras que tienen a la acción, tales como el mercadeo o las ventas.

Anexo 5.2. Autoinventario de Escucha

Lea dos veces cada una de las siguientes 15 preguntas. La primera vez marque con una X en el renglón de sí o no junto a cada pregunta. Márquela tan verazmente como sea posible a la luz de su comportamiento en reuniones o asambleas recientes a las que haya asistido. La segunda vez ponga un signo de más (+) al lado de su respuesta si está satisfecho con su respuesta, o un signo de menos (-) si desearía haber contestado de diferente forma.

	Sí	No	+ o -
1. Frecuentemente trato de escuchar varias conversaciones al mismo tiempo.	_____	_____	_____
2. Me gusta que la gente me dé solo los hechos y luego me deje hacer mis propias interpretaciones.	_____	_____	_____
3. A veces finjo que pongo atención a la gente	_____	_____	_____
4. Me considero un buen juez de las comunicaciones no verbales.	_____	_____	_____
5. Por lo general sé lo que otra persona va a decir antes de que lo diga.	_____	_____	_____
6. Suelo terminar las conversaciones que no me interesan desviando la atención del orador.	_____	_____	_____
7. Con frecuencia asiento con la cabeza, frunzo el ceño o hago alguna otra cosa para hacerle saber al orador cómo me siento acerca de lo que está diciendo.	_____	_____	_____
8. Casi siempre respondo de inmediato cuando alguien ha terminado de hablar.	_____	_____	_____
9. Evalúo lo que se está diciendo mientras se dice.	_____	_____	_____
10. Es común que formule una respuesta mientras la otra persona continúa hablando.	_____	_____	_____
11. El estilo del orador a menudo me distrae de escuchar el contenido.	_____	_____	_____
12. Suelo pedir a la gente que aclare lo que ha dicho en lugar de adivinar el significado.	_____	_____	_____

	Sí	No	+ o -
13. Hago un esfuerzo para tratar de entender el punto de vista de la otra persona.	_____	_____	_____
14. A menudo escucho lo que quiero oír en lugar de lo que se dice.	_____	_____	_____
15. La mayoría de las personas siente que he entendido sus puntos de vista, a pesar de que hayamos estado en desacuerdo.	_____	_____	_____

Anexo 5.3. Evaluando cómo te comunicas

Nombre: _____ Fecha: _____

A continuación se presenta una lista de comportamientos interpersonales importantes para que se te facilite chequear si son o no parte de tu habilidad para relacionarte con los demás. También puedes darla a otros y ver cómo te observan a partir de sus respuestas.

	Sí	No
1. Cuando hablas, ves a los ojos, tu expresión es firme y segura.	_____	_____
2. Los ademanes o gestos son congruentes con lo que expones.	_____	_____
3. El tono de voz es adecuado, se enfatizan las palabras clave.	_____	_____
4. La velocidad con la que hablas es adecuada, ni demasiado rápida o lenta.	_____	_____
5. Normalmente haces lo que dijiste que harías.	_____	_____
6. Cuando se te pide que no reveles información confidencial, no lo haces.	_____	_____
7. Suelen ver lo positivo en los demás y se lo dices con alegría.	_____	_____
8. Suelen ver lo positivo de las cosas y lo señalas.	_____	_____
9. Cuando hablas de tu persona, lo haces positivamente, señalando tus éxitos y deseos, sin parecer presuntuoso.	_____	_____
10. Si te elogian, respondes adecuadamente con alegría.	_____	_____
11. Cuando conversas con los demás, los escuchas sin interrumpir.	_____	_____
12. Cuando existen distintas opiniones, emites la tuya sin demandar que prevalezca.	_____	_____
13. Cuando existen distintas opiniones emites la tuya frenando el impulso de opinar en todo.	_____	_____
14. Cuando no sabes lo suficiente de las personas, no las críticas o rechazas.	_____	_____

	Sí	No
15. Cuando no estás de acuerdo con alguien lo haces saber sin ofender o agredir.	_____	_____
16. Cuando sucede algún problema más bien tiendes a asumir tu responsabilidad que culpar a los demás.	_____	_____
17. Cuando otras personas hablan, las miras directamente y adoptas una expresión de interés.	_____	_____
18. Cuando se ha llegado a algún acuerdo, tiendes a ya no discutirlo.	_____	_____
19. Solo das consejos o recomendaciones si te lo piden.	_____	_____
20. Cuando haces comentarios buscas que estos sean apropiados a la situación, al momento.	_____	_____
21. Cuando pides algo evitas hacerlo en forma de demanda innegociable.	_____	_____
22. Tratas de ser sensible a la situación por la que otros pasan sin por ello renunciar a tus metas.	_____	_____
23. Puedes decir no sin agredir o sentirte culpable.	_____	_____
24. Cuando otras personas están ocupadas tratas de no permanecer con ellas demasiado tiempo.	_____	_____
25. Cuando desees usar cosas que no te pertenecen, pides permiso.	_____	_____
26. Cuando haces bromas evitas ser hiriente.	_____	_____
27. Cuando otra persona se equivoca evitas burlarte o hacer comentarios negativos.	_____	_____
28. Cuando otras personas opinan tratas de tomar en cuenta y entender bien sus puntos de vista.	_____	_____
29. Si encuentras información válida en contra de tu punto de vista, lo modificas.	_____	_____
30. Si aparecen conflictos buscas llegar a un arreglo o acuerdo constructivo	_____	_____
31. Si los demás no lo entienden, buscas aclarar y mejorar tu habilidad de comunicación en lugar de quejarte o hacerte víctima.	_____	_____
32. Si hablas con varias personas te diriges a todas, en lugar de concentrarte solo en una de ellas.	_____	_____
33. Si hacen algo por ti manifiestas tu agradecimiento cálidamente.	_____	_____
34. Si te piden ayuda, tratas de darla.	_____	_____
35. Cuando se trabaja en equipo buscas compartir las responsabilidades equitativamente.	_____	_____
36. Cuando explicas algo lo haces en forma directa, sin rodeos o rebuscamientos.	_____	_____

	Sí	No
37. Si te equivocas, lo aceptas sin justificaciones defensivas.	_____	_____
38. Cuando hablas de ti mismo tratas de no excederte o extenderte de tal forma que los demás pierdan interés.	_____	_____
39. Eres puntual y respetas tus compromisos.	_____	_____
40. Cuando se conversa en grupo evitas monopolizar la plática.	_____	_____

Anexo 5.4. TMMS-24

Instrucciones:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una «X» la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1. Presto mucha atención a los sentimientos. 1 2 3 4 5
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. 1 2 3 4 5
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. 1 2 3 4 5
4. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. 1 2 3 4 5
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. 1 2 3 4 5
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente. 1 2 3 4 5
7. A menudo pienso en mis sentimientos. 1 2 3 4 5
8. Presto mucha atención a cómo me siento. 1 2 3 4 5
9. Tengo claros mis sentimientos. 1 2 3 4 5
10. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. 1 2 3 4 5
11. Casi siempre sé cómo me siento. 1 2 3 4 5
12. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. 1 2 3 4 5
13. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. 1 2 3 4 5
14. Siempre puedo decir cómo me siento. 1 2 3 4 5
15. A veces puedo decir cuáles son mis emociones. 1 2 3 4 5
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos. 1 2 3 4 5
17. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. 1 2 3 4 5
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. 1 2 3 4 5



19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. 1 2 3 4 5
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. 1 2 3 4 5
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. 1 2 3 4 5
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. 1 2 3 4 5
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz. 1 2 3 4 5
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. 1 2 3 4 5

La TMMS-24 está basada en Trait Meta-MoodScale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad de sentimientos y reparación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes:

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular</i> los estados emocionales correctamente



Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los ítems del 1 al 8 para el factor atención emocional, los ítems del 9 al 16 para el factor claridad emocional y del 17 al 24 para el factor reparación de las emociones. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan.

Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención <21	Debe mejorar su atención: presta poca atención <24





Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención >36

Claridad

Debe mejorar su claridad <25	Debe mejorar su claridad <23
Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
Excelente claridad >36	Excelente claridad >35

Reparación

Debe mejorar en reparación <23	Debe mejorar en reparación <23
Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
Excelente reparación >36	Excelente reparación >35



Anexo 5.5. Valoración integrada de competencias para la comunicación

Criterios	Autoinventario de escucha	Evaluando cómo te comunicas	TMMS 24	Valoración integral
Atención la comunicación	1. Frecuentemente trato de escuchar varias conversaciones al mismo tiempo.	1. Cuando hablas, ves a los ojos, tu expresión es firme y segura.	Atención	
	3. A veces finjo que pongo atención a la gente.	11. Cuando conversas con los demás los escuchas sin interrumpir.		
	6. Suelo terminar las conversaciones que no me interesan desviando la atención del orador.	17. Cuando otras personas hablan, las miras directamente y adoptas una expresión de interés.		
	10. Es común que formule una respuesta mientras la otra persona continúa hablando.			
	11. El estilo del orador a menudo me distrae de escuchar el contenido.			
Comprensión de la comunicación	2. Me gusta que la gente me dé solo los hechos y luego me deje hacer mis propias interpretaciones.	28. Cuando otras personas opinan tratas de tomar en cuenta y entender bien sus puntos de vista.	Claridad	
	4. Me considero un buen juez de las comunicaciones no verbales.	29. Si encuentras información válida en contra de tu punto de vista lo modificas.		
	9. Evalúo lo que se está diciendo mientras se dice.			
	12. Suelo pedir a la gente que aclare lo que ha dicho en lugar de adivinar el significado.			
	13. Hago un esfuerzo para tratar de entender el punto de vista de la otra persona.			
	14. A menudo escucho lo que quiero oír en lugar de lo que se dice.			

Regulación positiva de la comunicación	7. Con frecuencia asiento con la cabeza, frunzo el ceño o hago alguna otra cosa para hacerle saber al orador cómo me siento acerca de lo que está diciendo.	7. Sueles ver lo positivo en los demás y se lo dices con alegría.	Regulación
	8. Casi siempre respondo de inmediato cuando alguien ha terminado de hablar.	8. Sueles ver lo positivo de las cosas y lo señalas.	
	15. La mayoría de las personas sienten que he entendido sus puntos de vista, a pesar de que hayamos estado en desacuerdo.	9. Cuando hablas de tu persona lo haces positivamente señalando tus éxitos y deseos, sin parecer presuntuoso.	
		10. Si te elogian respondes con alegría.	
		12. Cuando existen distintas opiniones emites la tuya sin demandar que prevalezca.	
		15. Cuando no estás de acuerdo con alguien lo haces saber sin ofender o agredir.	
		30. si aparecen conflictos buscas llegar a un arreglo o acuerdo positivo.	
		31. Si los demás no lo entienden buscas aclarar y mejorar tu habilidad de comunicación en lugar de quejarte o hacerte víctima.	
		33. Si hacen algo por ti manifiestas tu agradecimiento cálidamente.	
		34. Si te piden ayuda tratas de darla.	
Otros			

Consigna para completar la tabla: En este instrumento se establecen relaciones entre algunos ítems de las técnicas desarrolladas en las sesiones anteriores en torno a los tres criterios que aparecen en la columna de la izquierda. Compare los resultados que usted obtuvo en cada criterio y realice su valoración integral como resultado de la coevaluación y la autoevaluación.

Anexo 6. Protocolos para ejercicios de simulación de mediación de conflictos

Conflicto familiar

EL APARTAMENTO

Por: Mario Rodríguez-Mena García

Mediador (es)

Recientemente Miriam ha tenido una fuerte discusión con Isabel (la madre de su nieta Ana) cuando esta le exigió que le entregara a Ana, que acaba de cumplir dieciséis (16) años, el apartamento que su padre (hijo de Miriam y ex-esposo de Isabel) le dejó en herencia seis (6) años atrás. Miriam no comprende la reacción de Isabel porque en varias ocasiones han conversado sobre el asunto y ella ha dejado bien claro que la voluntad del padre fue que le entregara el apartamento a la niña cuando estuviera apta para vivirlo. El estado de tensión de las relaciones con Isabel ha llevado a Miriam a solicitar los servicios de un mediador.

Miriam (abuela de Ana)



Durante seis (6) años, usted ha tenido bajo su cuidado el apartamento que su hijo mayor dejó en herencia a su nieta Ana. Dos (2) años atrás usted se lo había cedido cuando logró permutar una enorme casa de su propiedad por dos pequeños apartamentos. En todo este tiempo, usted, que además de atender su propio apartamento tiene un trabajo exigente en una empresa, ha vivido muchas preocupaciones y angustias por mantener intacto el inmueble con el propósito de que su nieta pueda habitarlo en un futuro. Usted ha tenido que enfrentar algunos malentendidos con los vecinos del edificio donde está ubicado el apartamento, e incluso más de una vez le han robado.

Ahora que Ana ha llegado a la mayoría de edad, Isabel ha venido ante usted a exigirle de una manera muy descompuesta que le entregue el apartamento a Ana. Usted se ha sentido muy ofendida y ha discutido fuertemente con Isabel en presencia de los vecinos del citado edificio.

Usted cree que Ana no es lo suficientemente madura para recibir el apartamento y que en todo caso Isabel se va a aprovechar de la situación, porque en el fondo lo que ella (Isabel) desea es arrebatarle la casa a su hija y así lograr lo que no pudo en vida de su ex-esposo. Se siente agotada y un tanto decepcionada. Cree que todos sus esfuerzos han sido en vano: Isabel logrará lo que quiere y usted le fallará a su hijo. No obstante, desea que las cosas se solucionen para bien de su nieta y ha solicitado ayuda al Centro de Mediación.

Isabel (madre de Ana)

Desde hace diez (10) años, usted vive con su única hija Ana en la casa de la familia de su actual esposo. Ana ha heredado un apartamento que su padre le dejó al morir hace seis (6) años; pero este está al cuidado de Miriam, la abuela de Ana.

Usted se siente incómoda conviviendo con la familia de su esposo: son muchas personas en la casa y además con hábitos de vida diferentes a los suyos. Por otra parte, Ana acaba de cumplir dieciséis (16) años y usted cree que ya es hora de que Miriam le entregue a su hija lo que le pertenece. En definitiva, el apartamento permanece vacío y ya se han creado algunos conflictos en torno a él, según le contó la presidenta del consejo de vecinos del edificio.

En varias oportunidades ha hablado de esto con Miriam; ella siempre le ha dicho que Ana es menor de edad y todavía no puede vivir sola en el apartamento como su padre quería, que hay que esperar. Usted cree que ha llegado el momento de exigirle a Miriam esa entrega y el último encuentro que tuvo con ella en las escaleras del edificio donde se encuentra el apartamento fue muy violento y se dijeron cosas desagradables.

Usted siente que Miriam desea quedarse con el apartamento, tal vez para dárselo a su otro hijo que lleva tres (3) años viviendo en casa de los suegros y allí no le va nada bien. Se siente muy ofendida porque sabe que la acusan de ser una persona que se quiere aprovechar de la situación, alguien capaz de quitarle a su hija lo que le pertenece. Cree que la han utilizado en todo este tiempo para cuidar de Ana y que al final lograrán separarla de su hija.



Conflicto entre vecinos

CUANDO LAS PALOMAS NO TRAEN LA PAZ

Por: Mario Rodríguez-Mena García

Mediador (es)

Se ha solicitado su mediación en un conflicto surgido entre Sofía y Laura, dos vecinas, cuyos continuos escándalos han llegado a perturbar la tranquilidad del barrio. Al presidente del Consejo de vecinos le preocupa el creciente deterioro que han sufrido las relaciones entre estas vecinas desde que el hijo menor de Laura comenzó a criar palomas y por ello ha venido a solicitar ayuda al Centro de Mediación.

Laura

Desde que se casó, usted ha vivido, con su esposo y su único hijo, en un tranquilo vecindario de la ciudad. Sus relaciones con los vecinos han sido muy afables; usted es una persona colaboradora y se preocupa por los demás. Particularmente, siempre ha sido muy afectuosa con su vecina Sofía cuya casa colinda con la suya.



Su hijo, Pedrito, tiene siete (7) años. Él es un niño enfermizo y a los cinco (5) años fue diagnosticado con retardo en el desarrollo psíquico. El niño asiste a una escuela especial desde hace un (1) año y ha mostrado avances en los últimos meses; pero esto es algo de lo que usted no suele hablar con otras personas. La situación de su hijo la ha llevado a mantener cierta protección sobre él que en ocasiones se torna algo exagerada. Usted trata de satisfacer sus más pequeños caprichos y el último de ellos ha sido: instalar un palomar sobre el techo de un pequeño cuarto de desahogo que existe en el patio de su casa. Usted se siente feliz viendo a su hijo disfrutar de sus palomas, e incluso se lo comentó a un psicólogo de la escuela y éste le dijo que eso podría ayudar al niño a ganar responsabilidad, entre otras cosas.

Parece que a Sofía le han molestado sobremanera las palomas de Pedrito; en varias ocasiones usted ha visto a Sofía ahuyentar a las palomas con la escoba y la ha escuchado requiriendo al niño de una forma un tanto violenta. Esto ha llegado a molestarla mucho y al conversar con Sofía sobre el asunto nunca han logrado entenderse y siempre han terminado discutiendo. La última discusión que tuvo con ella, cuando le dañó las alas a una de las palomas y Pedrito llegó llorando y muy nervioso hasta su cocina, parece que fue tan subida de tono que hasta el presidente del Consejo de vecinos tuvo que intervenir. Usted no acepta la exigencia de Sofía de deshacerse del palomar.



Usted se siente apenada por la situación que está provocando en el vecindario, no quiere herir los sentimientos de su vecina ni violar la paz de su jardín; pero considera que Sofía es demasiado injusta, solo piensa en su tranquilidad y no toma en cuenta el daño que le está haciendo a su hijo querido. Al final ha aceptado la propuesta del Presidente del Consejo de vecinos de asistir a una mediación.

Sofía

Durante toda su vida usted ha vivido en una linda casa en un tranquilo vecindario. La casa siempre fue de su familia y usted conserva aún un precioso jardín que sus abuelos plantaron antes de que usted naciera. Todos los vecinos le celebran sus rosas y sus orquídeas y usted de vez en cuando obsequia algunas flores porque para usted la buena convivencia es importante. Como todos conocen cuánto le gusta a usted la tranquilidad y se la respetan, usted ha vivido siempre en armonía con los demás, incluso con la familia de Laura, su vecina colindante, con la que siempre se ha llevado muy bien en estos diez (10) años que ella lleva viviendo con su esposo e hijo. Usted sabe, aunque Laura no se lo ha dicho nunca, que Pedrito (el hijo de Laura) es un niño con retardo psíquico y asiste a una escuela especial.

Usted tiene un trabajo de oficina algo agotador; no obstante, siempre encuentra tiempo entre los quehaceres de la casa para atender su bello jardín; tal



vez este sea lo que más usted quiere en la vida, después de sus hijos, claro está, que ya son mayores y han fundado su propia familia. Últimamente usted ha visto que sus plantas ya no son las mismas y después de observar el asunto con detenimiento ha comprendido que son las palomas de Pedrito las que están destruyendo el jardín con sus constantes picoteos. Usted ha hecho de todo: las ha ahuyentado con la escoba, ha puesto un espantapájaros que no le ha servido de nada y varias veces le ha llamado la atención a Pedrito para que recoja sus palomas. Todo esto ha molestado a Laura al punto de que no pueden conversar del tema sin que terminen discutiendo. En la última oportunidad que usted le exigió que quitara el palomar ella se sintió tan ofendida que la fuerte discusión que tuvieron provocó la intervención del presidente del Consejo de vecinos.

Usted siente que Laura se ha encaprichado en perturbar su tranquilidad; con tal de complacer al niño (cosa que no lo ayuda sabiendo el problema que tiene), ha logrado destruir en unos meses lo que su familia ha mantenido durante años. Usted cree que lo correcto es que Laura quite ese palomar; pero como no ha logrado convencerla de ello, ha aceptado la intervención de un mediador como le propuso el Presidente del Consejo de vecinos para que le colabore.



Anexo 7. Procedimiento para la elaboración de los diagramas de redes

Los diagramas de redes fueron elaborados a partir del registro de las intervenciones de los participantes en las situaciones de aprendizaje durante los grupos de discusión.

Se empleó el Programa UCINET 6 for Windows Versión 6.26 / 30 May 2003, Copyright © 1999-2003 Analytic Technologies, como herramienta de análisis y representación de redes (Quiroga, 2003).

La red es entendida aquí como un conjunto de lazos diádicos, todos del mismo tipo, entre una serie de actores (en este caso los participantes de las comunidades de aprendizaje). Un lazo es un episodio de una relación social (en este caso un intercambio entre los participantes durante la discusión en grupo).

Los elementos básicos del análisis de redes sociales son, entonces, los nodos (los puntos que representan a las personas) y la relación o vínculo que interesa analizar (intercambio en el grupo de discusión).

El programa UCINET permite construir la Matriz de datos con la información registrada y la observación realizada durante los grupos de discusión y luego graficar la red (diagramas) con la aplicación NetDraw1.



Anexo 8. Programa del Taller de Cierre



PROGRAMA

Taller de cierre del Programa de formación de competencias para la coordinación de procesos comunitarios participativos.

Día: martes 16 de septiembre de 2014

HORA	ACTIVIDADES
9:30 - 11:00	Sesión en Comunidad (Encuadre y organización de Feria)
11:00 - 11:15	Merienda
11:15 - 1:30	Sesión en Comunidad (Exposición y análisis de las propuestas)
1:30 - 2:30	Almuerzo
3:00 - 4:30	Sesión en Comunidad (Exposición y análisis de las propuestas)
4:30 - 4:45	Merienda
4:45 - 6:00	Sesión en Comunidad (Exposición y análisis de las propuestas. Evaluación de la sesión)
7:00 - 8:00	Cena
8:00 - 9:00	Confraternización



Día: miércoles 17 de septiembre de 2014

HORA	ACTIVIDADES
7:30 - 8:30	Desayuno
9:00 - 11:00	Sesión en Comunidad (Exposición y análisis de informe)
11:00 - 11:15	Merienda
11:15 - 1:30	Sesión en Comunidad (Exposición y análisis de informe)
1:30 - 2:30	Almuerzo
3:00 - 4:30	Sesión en Comunidad (Exposición y análisis de informe. Evaluación de la sesión)
4:30 - 4:45	Merienda
4:45 - 6:30	Sesión en Comunidad (Inicio de Indagación Apreciativa – Generativa)
7:00 - 8:00	Cena
8:00 - 9:00	Confraternización



Día: jueves 18 de septiembre de 2014

HORA	ACTIVIDADES
7:30 - 8:30	Desayuno
9:00 - 11: 00	Sesión en Comunidad (Indagación Apreciativa – Generativa)
11:00 - 11:15	Merienda
11:15 - 1: 15	Sesión en Comunidad (Indagación Apreciativa – Generativa)
1:15 - 2:00	Sesión en Comunidad (Evaluación de la sesión y Cierre del Taller)
2:00	Almuerzo

Anexo 9. Orientaciones para elaborar propuestas de extensión/aplicación de lo aprendido

Se trata de diseñar una propuesta de transformación en el espacio comunitario donde estén insertados los miembros de la Comunidad de Aprendizaje MA-DIBA, como extensión y aplicación de los aprendizajes logrados durante el proceso de formación de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos.

El documento a entregar con la propuesta de transformación en espacios comunitarios deberá contener los siguientes aspectos:

- Título de la propuesta.
- Autores/as.
- Objeto de transformación.
- Objetivos.
- Fundamentación de la propuesta (incluye: antecedentes, problemática o necesidad que atiende, originalidad y novedad de la propuesta, significación para la comunidad, posibilidad de ser realizada). También debe incluir una mirada sensible a las diferentes formas en que mujeres y hombres de la comunidad se vinculan con la problemática o necesidad que se atiende. En ese sentido, debe responderse a la siguiente pregunta:
 - ¿Qué necesidades e intereses de mujeres y hombres se vinculan a la problemática que aborda su propuesta?
- Breve descripción del contexto donde se aplica la propuesta (aportar datos económicos, históricos, geográficos, sociológicos, datos que ilustren la situación peculiar de las mujeres y los hombres en la comunidad).
- Estrategia de cambio que se propone. Métodos y formas de trabajo a emplear. Respecto al trabajo diferenciado con mujeres y hombres, tenga en cuenta las siguientes interrogantes:
 - ¿Cómo participarían mujeres y hombres en el diagnóstico, solución y seguimiento de la problemática? ¿Qué diferencias habría entre las acciones que realizarían unas y otros? Ponga algunos ejemplos para ilustrar estas diferencias.
 - ¿Qué hacer para que las mujeres y los hombres de la comunidad se empoderen en la solución de la problemática? ¿Qué acciones diferenciadas por género habría que realizar?
 - ¿Qué contribución pueden hacer las organizaciones de mujeres para solucionar la problemática abordada? ¿Cómo involucrarlas en el proceso?



- 
- Indicadores de cambio y formas de evaluación. Deben tener en cuenta, además, los cambios que se esperan propiciar en mujeres, hombres, y en sus relaciones.
 - Resultados esperados con la aplicación de la propuesta y su incidencia en mujeres y hombres. Debe tener en cuenta las siguientes interrogantes para valorar las posibles transformaciones en cuestiones de género.
 - ¿Qué beneficios tendría para mujeres y hombres la solución que propones?
 - ¿De qué manera las acciones previstas favorecerían la igualdad entre hombres y mujeres?
 - Tiempo y recursos necesarios para su realización (materiales, humanos, bibliográficos, instituciones, organizaciones, alianzas). Distinguir aquellos recursos y tiempos que se dediquen específicamente a empoderar, beneficiar a grupos de mujeres.

Anexo 10. Guía para el análisis de las propuestas de extensión/aplicación

1. Valorar en cada propuesta el cumplimiento de los siguientes aspectos:
 - Pertinencia: Ajuste de la propuesta al objetivo (diseñar una propuesta de transformación en el espacio comunitario donde estén insertados, como extensión y aplicación de los aprendizajes logrados durante el proceso de formación de competencias para coordinar procesos comunitarios participativos).
 - Identificación clara de todos los elementos de la propuesta (título, autores, objeto de transformación, objetivos, fundamentación, descripción del contexto, estrategia de cambio, métodos y formas de trabajo, indicadores de cambio y formas de evaluación, resultados esperados, tiempo y recursos necesarios).
 - Coherencia entre los elementos de la propuesta (esencialmente entre objeto-objetivo-estrategia-métodos y procedimientos-indicadores de cambio-evaluación-resultados esperados).
 - Lógica y claridad en la exposición de las ideas.
 - Originalidad y creatividad de la propuesta (como aplicación de lo aprendido).
 - Atención a la diversidad, en especial considerar el enfoque de género sugerido desde las preguntas.
2. Preguntar y sugerir a los autores sobre la base del análisis realizado para perfeccionar la propuesta.



Anexo II. Entrevista apreciativa-generativa

Conversando sobre los valores de nuestra comunidad

Te proponemos una entrevista apreciativa-generativa para que compartas con otra persona de MADIBA. La intención es conversar sobre cómo has vivido esta experiencia y cómo aprovecharla y extenderla en el futuro. Te recomendamos que apliques herramientas de la escucha activa. Te invitamos a registrar lo que consideres más significativo: imágenes, metáforas, ideas que generen cosas nuevas, etcétera.

1. ¿Cuál ha sido el mejor o los mejores momentos que has vivido en la Comunidad MADIBA?
(Momentos en que has sentido más motivación, alegría, productividad, orgullo de la comunidad, o de ti mismo por lo que has provocado en ella).
2. ¿Cuáles son los principales factores que han contribuido a los mejores momentos de MADIBA?
3. ¿Qué es lo que más valoras (sin modestia)?
 - De ti mismo y la forma en que trabajas. (Cuáles son esas habilidades especiales que le brindas al grupo)
 - De los integrantes de la comunidad.
 - De la comunidad en sí misma.
4. En el curso de este proceso de aprendizaje: ¿Qué despertó tu curiosidad y te invitó a explorar, profundizar?
5. ¿Cuáles son sus interrogantes, dudas e incertidumbres acerca de la comunidad MADIBA?
6. Si usted tuviera una varita mágica, ¿cuáles serían sus tres deseos para garantizar la buena marcha y vitalidad de MADIBA?
7. ¿Cómo podría involucrarse cada participante en la construcción de nuevas posibilidades de desarrollo de nuestra comunidad MADIBA?
8. En el 2020 la Comunidad MADIBA recibe un premio:
¿Qué premio recibe y por qué?



Anexo I2. Fichas de las propuestas de extensión y aplicación de los aprendizajes

Propuesta No. 1

Título: Transformaciones socio-productivas en la comunidad El Granizo, municipio Cumanayagua.

Objeto de transformación: calidad de vida y reducción de las inequidades.

Objetivo general:

- Contribuir a la mejora de la calidad de vida, reduciendo las inequidades de la población de la comunidad rural El Granizo, municipio Cumanayagua.

Objetivos específicos:

- Desarrollar las competencias para participar en los procesos que involucran a la comunidad.
- Implementar alternativas comunitarias participativas para la mejora del hábitat y las condiciones de trabajo y de vida.

Espacio de aplicación: comunidad rural El Granizo, Cumanayagua, provincia de Cienfuegos.

Fundamentación: La comunidad El Granizo cuenta con una extensión territorial de 200 m². Está integrada por familias afectadas por desastres (derrumbes, ciclones, etc.), con escasos recursos y problemas serios de salud que no tenían donde vivir hasta tanto se les construyera una nueva vivienda. Al no ser posible, se decidió convertir dicha estancia momentánea en viviendas oficiales. No cuenta con instituciones en el área, solo existe una bodega y un círculo social. Las principales problemáticas que reconoce la comunidad y que afectan el hábitat son:

- Falta de agua potable para el consumo.
- Muchos de los cuartos carecen de servicios sanitarios.
- Falta de preparación y capacitación para poder desarrollar una vida en comunidad de forma armónica.

Estas condiciones provocan en la población:

- No existe una buena relación entre los vecinos.
- Baja motivación.
- Personas alcohólicas pasivas y activas.
- Hábitos higiénicos inadecuados y aparición de enfermedades.
- Indisciplinas sociales como alteración del orden público.
- Pobre sentido de pertenencia.

El proyecto propuesto propiciará a la comunidad la posibilidad de trabajar conjuntamente en la solución de problemas que han sido identificados por ella dentro de los que más afectan su calidad de vida y las dinámicas sociales al

interior de esta, además de haberse mantenido sin solución por largos periodos de tiempo.

Métodos y procedimientos: En este contexto las principales alternativas de intervención son las siguientes:

1. Desarrollar las competencias para participar en los procesos que involucran a la comunidad:
 - Se realizará un diagnóstico participativo comunitario para identificar las necesidades básicas para desarrollar competencias comunitarias.
 - Se fortalecerán las capacidades para trabajar en grupo, mejorar la comunicación grupal e interpersonal y afrontar situaciones emergentes para que la comunidad pueda gestionar estratégicamente acciones de transformación.
 - Se ejecutará un programa de capacitación en temas de concertación, mediación de conflictos, participación y equidad género, comunicación grupal e interpersonal, uso eficiente del agua y los servicios sanitarios, educación popular y educación ambiental, a partir de la realización de talleres y creación de círculos de interés para niños.

Para ello se emplearán métodos y técnicas de trabajo comunitario y educación ambiental, herramientas sustentadas en los principios de la educación popular, apropiadas al contexto rural y que propician los procesos de acción-reflexión-acción, teniendo como eje transversal el enfoque de género.

2. Realizar paralelamente un grupo de acciones para mejorar condiciones materiales de vida (construcción de un pozo de agua potable con turbina y clorador, construcción de servicios sanitarios y habilitación de un taller de producción artesanal).

Estas acciones involucran al Consejo Popular, Delegación CITMA de Cienfuegos, Gobierno local, Establecimiento municipal de acueducto, Unidad municipal de vivienda.

Para la evaluación de programa se ejecutará un sistema integrado de seguimiento, monitoreo y evaluación que abarcará todo el ciclo del proyecto previéndose visitas de campo, consultas públicas, verificación de resultados e informes parciales, discusión de informes y secuencia fotográfica y/o filmica del proceso de intervención.

Resultados esperados:

- Cohesión social en la comunidad.
- Reducción de enfermedades transmisibles y gastrointestinales.
- Incorporación a actividades remuneradas de las mujeres que por problemas de salud no tienen acceso a las fuentes de empleo disponibles en la localidad.
- Desarrollo las habilidades manuales para la producción artesanal.

- Impacto económico en los hogares a partir de los ingresos de hombres y mujeres.
- Transformación de las relaciones de género en los ámbitos públicos y privados.
- Empoderamiento de la comunidad para desarrollar procesos comunitarios.
- Percepción de cambio.

Tiempo de duración: 2 años.

Propuesta No. 2

Título: Contribución a la protección y el mantenimiento de la diversidad biológica del Valle de Yaguanabo y al aprovechamiento sostenible de sus recursos naturales para satisfacer necesidades de la comunidad local.

Objeto de transformación: recursos naturales y biodiversidad del valle; seguridad alimentaria y energética de la comunidad

Objetivo general:

- Contribuir a la protección y el mantenimiento de la diversidad biológica del Valle de Yaguanabo y al aprovechamiento sostenible de sus recursos naturales para satisfacer necesidades de la comunidad local.

Objetivos específicos:

- Fortalecer las competencias de los miembros de la comunidad para participar en los procesos comunitarios.
- Implementar alternativas para el sustento comunitario y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales y la biodiversidad del Valle de Yaguanabo, contribuyendo a la seguridad alimentaria y energética de la comunidad.

Espacio de aplicación: asentamiento rural Yaguanabo Arriba, Cumanayagua, Cienfuegos.

Fundamentación: La comunidad Yaguanabo es un caserío aislado y de difícil acceso. Se reconoce que en su ecosistema tiene lugar la pérdida de la diversidad biológica, el agotamiento y pérdida del recurso agua, la contaminación atmosférica, la degradación de suelos y la deforestación; todo lo cual genera alteraciones, fragmentación y destrucción de hábitat y el paisaje, limita sus bienes y servicios ambientales e incide en el deterioro de las condiciones de vida de la población rural, en particular de la mujer.

Los anteriores impactos se derivan de presiones relacionadas con los usos de la tierra y las actividades inherentes a la población local, entre estas se destacan:

- Conversión de áreas boscosas para otros uso, principalmente para la ganadería.



- Mal manejo de los suelos en laderas, dado principalmente por el desconocimiento de los principios esenciales de agroforestería y silvopastoreo.
- Violaciones de la disciplina tecnológica en el manejo del ganado y los cultivos.
- Quemas sin control en áreas de potreros para renovación de pastos y en áreas boscosas para el fomento de cultivos.
- Proliferación de especies de plantas invasoras.
- Necesidades alimentarias que conllevan un aumento de los cultivos migratorios en laderas, talas, quemas y búsqueda de los parches de suelos fértiles que, una vez usados, quedan abandonados.
- El empleo de alternativas de aprovechamiento no sostenible de los recursos naturales, con frecuencia de manera ilegal, para satisfacer necesidades de la comunidad.
- Intensificación de los procesos naturales como la sequía y los huracanes.
- Escasa educación ambiental, capacitación, concientización y participación de la población en la protección de la biodiversidad y los recursos naturales. Además no ha sido posible cubrir plenamente necesidades y carencias de la población, generando consecuencias socioeconómicas negativas y estimulando el abandono por parte de las familias para trasladarse a otras localidades donde pueden acceder a la satisfacción de estas necesidades; así como, el incremento de las presiones e impactos sobre los recursos naturales y la biodiversidad del ecosistema y la no inserción plena en su conservación y uso sostenible. Por ello el problema ambiental principal que aborda el proyecto es la pérdida de diversidad biológica del Valle de Yaguanabo y particularmente de la Palma Guano Barbudo. Se estima que solamente queda una población alrededor de 200 ejemplares que está siendo amenazada directamente por la actividad humana.



Métodos y procedimientos:

- 1- Fortalecer las competencias de los miembros de la comunidad para participar en los procesos comunitarios.
 - Se realizará un diagnóstico participativo comunitario para identificar las necesidades básicas de desarrollo de las competencias comunitarias.
 - Se fortalecerán las capacidades para trabajar en grupo, mejorar la comunicación grupal e interpersonal y afrontar situaciones emergentes para que la comunidad pueda gestionar estratégicamente acciones de transformación.
 - Se ejecutará un programa de capacitación en temas de concertación, mediación de conflictos, participación y equidad género, comunicación grupal e interpersonal, uso eficiente del agua y los servicios sanitarios, educación popular y educación ambiental, a partir de la realización de talleres y creación de círculos de interés para niños.



Se emplearán métodos y técnicas de trabajo comunitario y educación ambiental, herramientas sustentadas en los principios de la educación popular, apropiadas al contexto rural y que propician los procesos de acción-reflexión-acción, teniendo como eje transversal el enfoque de género.

2. Implementar alternativas para el sustento comunitario y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales del Valle de Yaguanabo, contribuyendo a la seguridad alimentaria y energética de la comunidad:

- Proteger y fomentar nuevas plantaciones de Palma Guano Barbudo.
- Incrementar el control sobre especies de plantas invasoras y las medidas de mejoramiento y conservación de suelos y la reforestación de áreas de conservación; de patios, parcelas y áreas aledañas a la comunidad y de franjas hidroreguladoras, fomentando en esta última el bambú.
- Desarrollar las habilidades manuales para el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales del Valle de Yaguanabo (elaboración de artículos artesanales).
- Mejorar la infraestructura para la captación y distribución del agua de consumo de la comunidad (habilitar y conectar una nueva fuente de abasto y mejorar en redes), y promover el uso racional del agua.

En estas acciones participarán: Consejo popular, Delegación CITMA Cienfuegos, Establecimiento Provincial de Flora y Fauna, Gobierno local, Servicio Estatal Forestal, Jardín Botánico de Cienfuegos y Cuerpo de Guardabosques.

Para la evaluación de programa se ejecutará un sistema integrado de seguimiento, monitoreo y evaluación que abarcará todo el ciclo del proyecto previéndose visitas de campo, consultas públicas, verificación de resultados e informes parciales, discusión de informes y secuencia fotográfica y/o filmica del proceso de intervención.

Resultados esperados:

- Incremento de la cobertura forestal del ecosistema, conservación de la biodiversidad y el aprovechamiento sostenible de los recursos naturales.
- Beneficios socioeconómicos a partir de la diversificación y aumento de la producción local que promueve el empleo de hombres y mujeres.

Tiempo de duración: 2 años.

Propuesta No. 3

Título: Proyecto sociocultural comunitario «Cuenta Conmigo»

Objeto de transformación: calidad de vida y desarrollo local de individuos discapacitados y sus familiares.

Objetivo general: Crear un espacio solidario de atención, prevención social y de salud no solo para jóvenes con necesidades educativas especiales sino

también para sus familiares, a través de procesos participativos de creación artística, literaria y el deporte

Objetivos específicos:

- Crear espacios de creación artística, literaria y deportiva, en correspondencia con las necesidades de los jóvenes y sus familiares.
- Crear encuentros de Prevención de Salud y de Preparación para la Vida.
- Incrementar y enriquecer el movimiento de artistas aficionados del territorio.
- Contribuir a la formación de valores a través de la creación del Club Martiano, para familiares y amigos de discapacitados.
- Propiciar la capacitación del Grupo Gestor y del Consejo de Padres.

Espacio de aplicación: Comunidad del Consejo Sierra, en el municipio Playa de La Habana.

Fundamentación: En los trabajos de diagnóstico de la comunidad se comprobó que una de las características de las familias de las personas con necesidades educativas especiales es su vulnerabilidad social, económica y psicológica. Asimismo se identificaron como problemas fundamentales para dicha población:

- Escasez de actividades y talleres.
- No existencia de instituciones que brinden servicios educativos culturales, de recreación o formación de oficios para los egresados de escuelas y de centros psicopedagógicos.
- No existencia de instituciones, ni de asociaciones, con personalidad jurídica que aglutinen, representen y protejan a los discapacitados intelectuales a través de sus padres.

Métodos y procedimientos:

Crear un espacio de atención donde realizar una labor de prevención social y de salud para individuos discapacitados intelectuales y sus familiares a partir de las posibilidades que les brinda el Proyecto, propiciando y desarrollando diferentes opciones de aprendizaje y recreación que respondan a sus necesidades espirituales; también a la imponderable de que ocupen su tiempo libre de forma sana y educativa.

A partir de la convocatoria del proyecto y la divulgación de su objetivo fundamental, estimular a familiares y amigos de individuos discapacitados intelectuales a incorporarse a las acciones socioculturales, de prevención social y de salud, a través de procesos participativos de creación artística y literaria. A su vez, lograr el apoyo de los recursos humanos e institucionales con que cuenta del Consejo.

La capacitación del Grupo Gestor y del Consejo de Padres se hará siguiendo la metodología de la Comunidad de Aprendizaje. Se incluirán acciones de formación relativas al dominio de las herramientas para ges-

tionar la comunicación interpersonal y de grupo y para afrontar las situaciones emergentes que se producen en los proceso de interacción humana. Participarán los instructores de arte, especialistas, metodólogos, el Movimiento de Artistas Aficionados y la dirección de la Casa de Cultura Mirta Aguirre, la vanguardia artística, profesionales de salud, niños y niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores de la comunidad, organizaciones, organismos e instituciones del Consejo, además de todas las personas que se interesen y deseen apoyar la iniciativa.

Las formas de evaluación consisten en: reuniones mensuales del grupo gestor para el control del cumplimiento de las actividades y ejecución del proyecto, visitas de terreno para comprobar el desarrollo de las actividades, reuniones con las principales instituciones, visitas a las actividades de capacitación. En cuanto a la evaluación interna se llevará a cabo: reuniones del grupo gestor y principales actores, realización de encuesta al iniciar y finalizar el proyecto, talleres para medir resultados y efectos, taller final para medir cumplimiento de objetivos, taller para evaluar impacto 1 año después de concluido el proyecto.

Tiempo de duración: 2 años.

Propuesta No. 4

Título: ARTECOVA. Una mirada diferente

Objeto de transformación: el empleo y desarrollo comunitario fundamentalmente de mujeres.

Objetivo general: Contribuir a elevar el nivel de vida de los hombres y mujeres de la comunidad Matamoros mediante el estudio de las potencialidades para la creación de una cooperativa no agropecuaria en correspondencia con sus necesidades espirituales, materiales y culturales.

Objetivos específicos:

- Incrementar el capital social de mujeres y hombres desde las concepciones de la economía solidaria.
- Elevar los ingresos económicos y mujeres mediante el trabajo cooperativo.

Espacio de aplicación: comunidad periurbana Matamoros, consejo popular «Edecio Pérez», municipio Holguín.

Fundamentación: En diciembre de 2012, a solicitud del Centro Félix Varela se desarrolló un diagnóstico por el Grupo de Desarrollo Local de la Universidad de Holguín en todos los consejos populares del municipio cabecera en relación con el acceso a los recursos económicos, culturales, educacionales y de poder con perspectiva de género. Este diagnóstico develó que el Consejo Popular Edecio Pérez es uno de los que tiene mayores desventajas respecto a estas variables. Se reconoce una situación crítica con los servicios de la comunidad, porque para acceder a la





mayoría de ellos deben trasladarse a grandes distancias, en especial para obtener bienes básicos o de primera necesidad. Lo mismo sucede con los hospitales, secundarias, preuniversitarios, universidades, bancos, centros culturales y otros.

Entre los principales problemas existentes en la comunidad se encuentran:

- Insuficiencia en el manejo de residuales agropecuarios.
- Ausencia de puntos de ventas minoristas con bienes que satisfagan primeras necesidades.
- Gran porcentaje de las mujeres son amas de casas.
- Detrimento de los servicios.
- Limitado acceso a las fuentes de financiamiento.
- Instituciones con poco aporte o casi nulo al desarrollo del consejo popular.
- El trabajo de género es débil.
- Escasas fuentes de empleos.

Los artesanos y artesanas que residen en el consejo popular Edecio Pérez, ante el nuevo escenario de la economía cubana reconocen las ventajas de integrarse en la forma de gestión cooperativa, pues llevan varios años ejerciendo como emprendedores individuales y a raíz de la mediación de un proyecto patrocinado por el Centro Félix Varela con el acompañamiento del Grupo de Desarrollo Local de la Universidad de Holguín se decide iniciar los estudios para llevar a cabo una idea de negocio. Esta iniciativa tiene su génesis en la experiencia de trabajo en equipo que posee la comunidad en actividades culturales, políticas y sociales, que sirven de base para pasar a un nivel superior: al de organización económica en respuesta a las necesidades espirituales, materiales y culturales de la colectividad.

Durante el diagnóstico realizado se pudo constatar que una de las actividades más representativas de la comunidad es la de confecciones, razón por la cual se ha decidido colectivamente explotar dicha actividad en función de los intereses y necesidades colectivas. Además, la actividad de confecciones en el municipio de Holguín se desarrolla a través de dos formas fundamentales de gestión: la estatal y la privada, que son insuficientes para satisfacer las necesidades de la población.

Métodos y procedimientos:

1. Empoderamiento de hombres y mujeres a través de: acciones de sensibilización y capacitación en temas de género, asistencia técnica para desarrollar las potencialidades y capitalizar el saber hacer colectivo (economía solidaria) y potenciación de los roles no tradicionales en ambos géneros, el multioficio y visibilizar el valor del trabajo doméstico y el uso del tiempo para unas y otros.
- 

El plan de negocios empleará dos métodos fundamentales: 1) el método exploratorio de investigación de mercado que constituye un estudio cualitativo preliminar, en este caso para buscar problemas potenciales y oportunidades a través de fuentes secundarias de información, entrevistas con expertos, entrevistas no estructuradas con grupos de personas, examen de situaciones análogas y casos; y 2) el método de escenario para establecer ciertas aproximaciones sobre la demanda a partir del criterio de expertos.

Para la evaluación de la viabilidad ambiental se propone:

- Análisis de situación inicial y de variantes de soluciones propuestas a través de la matriz de identificación de impactos en función de las actividades que se desarrollarán para alcanzar los objetivos esperados.

Resultados esperados:

- La mayoría de las personas conocen y ponen en práctica las concepciones de la economía solidaria, elevan sus competencias profesionales, manifiestan una aptitud favorable hacia el medio ambiente y el entorno comunitario.
- Reducción de las brechas de inequidad.
- Generación de empleos.
- Incorporación a actividades remuneradas fundamentalmente de mujeres sin vínculo laboral.
- Revitalización y conservación de tradiciones de la localidad.
- Incremento de los ingresos individuales y colectivos.
- Mayor productividad, calidad del producto y condiciones de trabajo
- Cohesión social en la comunidad.
- Empoderamiento.
- Percepción de desarrollo.

Tiempo de duración: 2 años.

Propuesta No. 5

Título: Transformación de los espacios de uso colectivo y de los jardines aledaños a las viviendas «Con los pies en el barrio»

Objeto de transformación: espacios colectivos y jardines aledaños a las viviendas

Objetivos:

- Acompañar los procesos de concertación y mediación que demanden las acciones de transformación ambiental que se promuevan en la Comunidad 8 de Enero.
- Capacitar a los vecinos y vecinas en las temáticas que se requiera para lograr la transformación de la comunidad.

- Crear espacios de encuentros para la recreación, la capacitación y las actividades político-culturales.
- Lograr la rehabilitación ambiental con la participación de las mujeres, hombres, jóvenes, adolescentes, niños(as), instituciones y las organizaciones que allí se encuentren.

Espacio de aplicación: Comunidad 8 de enero «Con los pies en el barrio», Alamar Este, La Habana.

Fundamentación: Es una comunidad no urbanizada, fundada alrededor de la década de los años 90 a partir de instalaciones temporales de las microbrigadas, que fueron abandonadas al culminar las obras. Los espacios comunes se encuentran llenos de escombros, malezas y desechos de toda naturaleza. Se carece de espacios de encuentros sociales, culturales y deportivos, no cuenta con centros de trabajo, instituciones de salud, y de educación. Esta propuesta se corresponde con las necesidades sentidas de mujeres y hombres, y constituye un cambio significativo, no solo desde el entorno, sino también desde lo espiritual y lo social. En esta comunidad el camino de acceso se encuentra en malas condiciones, no cuentan con acueducto, ni poseen la legalización de las viviendas por lo que se vive en situación de inseguridad.

Métodos y procedimientos:

La comunidad se propone sanear y embellecer los espacios seleccionados para ser utilizados para el intercambio, la transmisión de saberes tanto culturales como educativos, la siembra de plantas medicinales, ornamentales y árboles frutales, mediante la recogida de escombros dejados por la antigua microbrigada, el chapeo y siembra de árboles frutales, plantas ornamentales y medicinales. Estas acciones se destinan tanto a hombres como a mujeres. Teniendo en cuenta los intereses de cada grupo.

Las actividades se convocarán por el Grupo Gestor de la comunidad, de forma tal que todos/as participen de la transformación propuesta. Se utilizarán las herramientas de la Concertación, Mediación de Conflictos, la Metodología de Mapa Verde y la Educación Popular en el diagnóstico, solución y seguimiento de las acciones propuestas y se pondrán en práctica, las competencias adquiridas en la Comunidad de Aprendizaje MADIBA. Además se diseñará un programa de actividades de capacitación que favorezca el empoderamiento de las mujeres para la solución de las problemáticas diagnosticadas.

Los recursos necesarios para su realización son:

- Materiales para la capacitación.
- Posturas de plantas ornamentales, medicinales y árboles frutales.
- Grúa y camiones para la recogida de escombros.
- Bancos rústicos.

- Implementos manuales para las labores agrícolas.
- Transporte, combustible y alimentación.

Resultados esperados:

- Desarrollo de habilidades en los vecinos y vecinas en beneficio de una mejor calidad de vida.
- Construcción de una nueva mirada entre todos los grupos etarios de la comunidad.
- Aumento del sentido de pertenencia.
- Capacidad del Grupo Gestor para facilitar procesos de autogestión.
- Espacios de uso colectivo y jardines aledaños a las viviendas embellecidos.

Tiempo de duración: 6 meses.

Propuesta No. 6

Título: San Gabriel, una comunidad que sueña.

Objeto de transformación: calidad de vida.

Objetivo: Mejorar la calidad de vida de las personas a partir de la construcción de un ranchón como espacio de socialización.

Espacio de aplicación: Comunidad San Gabriel, Campo Florido, municipio Habana del Este, La Habana.

Fundamentación: Esta comunidad se encuentra en lugar apartado, distante del Consejo Popular Campo Florido, a 7 km. A ella se llega por un camino de difícil acceso. Carece de espacios de socialización, donde las personas puedan realizar diferentes actividades socioculturales que les permitan una mejor calidad de vida, tales como escuela, consultorio médico, instalaciones culturales o deportivas. Por ello se propone construir un ranchón rústico, típico de las comunidades rurales, en un área del patio de uno de los miembros de esta comunidad. Se trata de una propuesta original y novedosa por cuanto no pretende la utilización de ningún espacio estatal, ni la utilización de recursos financieros procedentes de instituciones oficiales.

Métodos y procedimientos:

Se emplearán herramientas de diagnóstico, concertación, búsqueda de información y mediación.

La ejecución de la obra será a partir de recursos naturales de la propia zona, sin que ello implique la agresión o destrucción del medio ambiente. A estas acciones se vincularán todos los miembros de la comunidad, así como otras personas residentes en lugares aledaños de la propia circunscripción donde está enclavada la comunidad San Gabriel y otros residentes del Consejo Popular Campo Florido, convocados por las organizaciones de masas y los delegados, como una forma de romper el fatalismo geográfico

que impide una mayor integración de esta comunidad a la vida sociocultural del territorio.

Entre las estrategias de cambio se encuentra realizar un proceso de concertación donde participen todos los miembros de la comunidad, miembros de instituciones agropecuarias radicadas en la zona, funcionarios del control forestal, la promotora de cultura en el consejo popular, la promotora del INDER, representantes de salud pública, miembros del consejo popular, organizaciones de masas del consejo y otros actores de interés.

Resultados esperados:

- Transformación de un espacio privado y subutilizado, en un área de participación colectiva.
- Mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad.
- Existencia de un espacio de crecimiento personal para las mujeres.
- Mayor sentido de pertenencia.
- Capacidad de la comunidad para emprender procesos de autogestión.
- Igualdad de oportunidades para todos los miembros de la comunidad.

Tiempo de duración: 6 meses.

Propuesta No. 7



Título: Comunidad de Aprendizaje sobre temáticas sociales.

Objeto de transformación: Grupo de adolescentes de secundaria básica que deseen participar voluntariamente.

Espacio de aplicación: Consejo Popular Atarés-El Pilar, municipio Cerro.

Objetivos:

- Formar una Comunidad de Aprendizaje para la participación e integración grupal como parte importante del proceso educativo y para la formación de valores éticos.
- Introducir a los adolescentes en las temáticas sociales como parte importante de la orientación vocacional.
- Capacitar en temáticas de medio ambiente, comunicación, asertividad, mediación, concertación, género y herramientas como la cartografía social que permita conocer mejor su entorno y el medio en que se relacionan, así como enfrentar mejor las problemáticas típicas de su edad.

Fundamentación de la propuesta: Por la situación actual que vive nuestro país, y con el reordenamiento de los diferentes niveles de la enseñanza, se ha solicitado a profesionales que se vinculen a las escuelas a partir de la formación de círculos de interés en diferentes temáticas. Atendiendo a estas necesidades, nos proponemos la creación de esta Comunidad de Aprendizaje para acercar a los adolescentes a sus problemáticas y las de su entorno. Esto permitirá también ofrecer una instrucción vocacional en temáticas sociales, constituyendo esta desde hace varios años, un requerimiento

recurrente en los estudiantes que cursan la secundaria básica, especialmente aquellos que están en su noveno grado.

Con esta propuesta se les ofrece una opción más para emplear su tiempo libre de forma útil. También permite abrir los ojos a los jóvenes a situaciones legitimadas pero que encierran discriminación, poniendo a su disposición nuevas miradas éticas, y herramientas que les permitan lidiar mejor con las situaciones cotidianas. Romper con los patrones tradicionales de enseñanza bancaria, deconstruir los modelos tradicionales donde se separan a los jóvenes más aventajados de aquellos que no lo son, y se etiquetan y excluyen para por el contrario, promover y fomentar la participación.

También la propuesta intentará deconstruir la mirada patriarcal de género y a los mitos que ha instaurado acerca de lo que es ser hombre o mujer y la poca atención a la diversidad. Además, es de interés de los padres y para su tranquilidad, saber que sus hijos emplean parte de su tiempo al estudio y conocimiento de su realidad y la de su comunidad. Que posean herramientas para abordar mejor sus problemáticas y comprender a sus compañeros, así como la unidad del grupo que fomente mejores actitudes ante el estudio y relaciones de amistad duraderas.

Métodos y procedimientos:

Se propone modular conductas y formar competencias a través de encuentros de dos horas semanales y talleres, mediante la metodología de la educación popular, la Comunidad de Aprendizaje y otras metodologías participativas. También se realizarán otras tareas para introducirlos en el trabajo de campo y que apliquen las herramientas y conocimientos que vayan adquiriendo en su comunidad. Avanzada la experiencia, y si se decide por parte de la Comunidad de Aprendizaje, se pueden realizar actividades sociales los fines de semana y que fortalezcan la integración grupal en actividades de confraternización.

Se evaluarán las participaciones y conductas en los encuentros con consultas a profesores, encuestas aplicadas a los propios estudiantes acerca del proceso de aprendizaje y competencias de comunicación, etc., exposición y entrega de los trabajos de campo con enfoque de género, así como se tendrán en cuenta las relaciones de los miembros de la Comunidad de Aprendizaje desde su formación hasta que finalice.

Se invitarán a especialistas para que apoyen en alguna temática, de preferencia personas de la misma comunidad para usar sus potencialidades, además se establecerán alianzas con las instituciones y centros de trabajo ubicados en la comunidad que puedan participar en algunos talleres y estén dispuestos a realizar puertas abiertas a los estudiantes para que visiten y entrevisten a su personal. Por otro lado se requerirán materiales tales como: lápices, hojas, colores, plumones, grabadora.



Resultados esperados en los adolescentes:

- Concientización de valores y normas grupales.
- Relaciones armónicas y equitativas en cuanto al género.
- Cuidado del medio ambiente.
- Promoción y referencia de dichas condiciones.
- Empoderamiento, con mayor instrucción vocacional.

Tiempo de duración: un curso escolar.

SOBRE LOS AUTORES

Mario Rodríguez-Mena García. Doctor en Ciencias de la Educación (UH, 2013). Máster en Educación con mención en Psicología Educativa (UCPEJV, 1999) y Máster en Psicopedagogía (UH, 1997). Licenciado en Pedagogía y Psicología (UCPEJV, 1993). Investigador Titular, Coordinador del Grupo Aprendizaje para el Cambio y Secretario del Consejo Científico del CIPS. Miembro de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana, Coordinador del Grupo Manejo de Conflictos de la Sociedad Cubana de Psicología, Coordinador de la Red Cultura de Paz del Centro Félix Varela (CFV). Miembro de la Red Internacional de Trabajo para Diálogos Productivos. Desde hace más de 20 años se especializa en el estudio de los procesos de aprendizaje, la formación de competencias y el desarrollo de comunidades de aprendizaje. Es autor de varios libros y artículos sobre estos temas, publicados en Cuba y en el extranjero. Contacto: mariocips@ceniai.inf.cu

Carmen Luz López Miari. Doctora en Ciencias Pedagógicas (UCPEJV, 2007) y Máster en Educación con mención en Psicología Educativa (UCPEJV, 1997) Investigadora auxiliar del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Miembro de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana, de la Red Cultura de Paz del CFV y de la Red Internacional de Trabajo para Diálogos Productivos. Con veinte años de trabajo como docente en Educación Superior, en asignaturas de formación psicopedagógica, ha publicado artículos sobre el aprendizaje, la atención educativa a estudiantes potencialmente talentosos, la evaluación educativa, la didáctica y la educación emocional. Contacto: carmenluzcips@ceniai.inf.cu

Roberto Corral Ruso. Doctor en Ciencias Psicológicas (UH, 1991). Profesor Titular y Consultante de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana. Presidente de la Comisión Nacional de la carrera de Psicología. Vicepresidente de la Sociedad Cubana de Psicología y de la Cátedra Vygotski. Miembro de los Tribunales Nacionales de Grados Científicos de Psicología y de Comunicación. Desde el 2001 colabora con las investigaciones del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Durante más de 40 años ha impartido docencia universitaria de pregrado y postgrado y se ha especializado en temas de investigación relativos a: Modelos de Aprendizaje y Curriculares, Memoria, Epistemología y Metodología de la Investigación e Historia de la Psicología. Es autor de libros y artículos que sobre dichos temas ha publicado en Cuba y otros países. Contacto: rcorral@psico.uh.cu



Kenia Lorenzo Chávez. Máster en Ciencias de la Educación (UCLV, 2003) y Licenciada en Psicología (UCLV, 2000). Investigadora agregada, miembro del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS y de la Cátedra Vygotski de la Universidad de La Habana. Realiza su investigación de doctorado acerca del desarrollo de competencias para la interacción social en la infancia. En el año 2007 obtuvo beca de la UNESCO en el tema Educación y en el 2009 desarrolló una investigación auspiciada por el programa CLACSO-ASDI para jóvenes investigadores. Contacto: kenia@cips.cu

Wilfredo Pomares Ángel. Licenciado en Filosofía (UH, 2013) Reserva Científica del Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Trabaja temas de investigación relacionados al desarrollo de competencias, el aprendizaje en comunidades, la Indagación Apreciativa-Generativa, y las inequidades de género. Miembro de la Red Iberoamericana y Africana de Masculinidades. Miembro del Nodo de docencia e investigación de la Red Nacional de educadores y educadoras populares. Contacto: wilfredo@cips.cu

Carmen María Lago Palacio. Licenciada en Lengua Rusa (1981). Desde el 2001 se desempeña como Técnica para la Ciencia, la Tecnología y el Medio Ambiente, en el Grupo Aprendizaje para el Cambio del CIPS. Ha participado en el conjunto de sus resultados. Perteneció a la Red de Cultura de Paz del CFV. Ha participado en varios talleres y cursos relacionados con la mediación de conflictos, la concertación, entre otros y ha facilitado talleres de empoderamiento y comunicación. Asistió al curso Promotoras de género en México. Es coautora del libro «Aprender en la Empresa». Contacto: carmenmlcips@ceniai.inf.cu

Ana María Chao Hernández. Graduada de Maestra Primaria (1985). A partir del 2001 se desempeñó como Técnica para la Ciencia, la Tecnología y el Medio Ambiente del Grupo de Estudios sobre Familia en el CIPS. Es coautora de un libro y colaboradora de otros tres desarrollados por este Grupo. Desde el 2011 es miembro del Grupo Aprendizaje para el Cambio. Ha trabajado las temáticas de familia, violencia intrafamiliar y de género. Ha sido facilitadora en experiencias de transformación. Perteneció a la Red de Cultura de Paz del CFV. Asistió al curso Promotoras de género en México. Contacto: anamaria@cips.cu

Hypatia Regalado Suárez. Master en Nuevas Tecnologías para la Educación, (2007). Licenciada en Educación, Especialidad Geografía, (UCPEJV, 1993). Profesora Asistente. Ha cursado varios postgrados sobre Marketing Básico, Dirección para cuadros y coordinadores de Joven Club, Metodología para la solución de Problemas en Grupo y Trabajo Comunitario desde la Educación Popular. Actualmente se desempeña como Subdirectora de Informática y Desarrollo del CIPS; desde el 2013 colabora en el Grupo Aprendizaje para el Cambio. Contacto: hypatia@cips.cu

