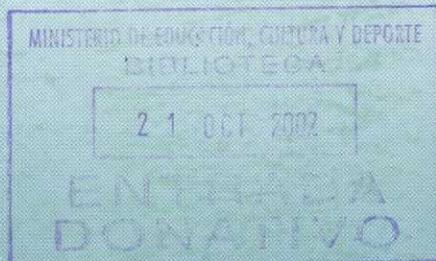


Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



INTRODUCCIÓN

**MÓDULO DE
ANIMACIÓN Y
DINÁMICA DE GRUPOS**

Animación y dinámica de grupos



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE**

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

INTRODUCCIÓN

MÓDULO DE ANIMACIÓN Y DINÁMICA DE GRUPOS



ÍNDICE GENERAL	5
PRESENTACIÓN DEL MÓDULO	7
CONTENIDO DEL MÓDULO	9
GLOSARIO DE TÉRMINOS	15
SOLUCIONES DE LAS PRUEBAS DE AUTOEVALUACIÓN	29

ÍNDICE GENERAL

UNIDAD DE TRABAJO 1: LA SOCIEDAD HOY

1. LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL	7
2. LA FAMILIA	27
3. ¿CÓMO ESTÁN USTEDES? (LA INFANCIA HOY)	37
4. EL OCIO	42
5. ¿EN QUÉ ELEMENTOS DEBES FIJARTE DE ESTE CUADRO QUE TE HEMOS PRESENTADO?	53

UNIDAD DE TRABAJO 2: EL GRUPO

1. NATURALEZA DE LOS PEQUEÑOS GRUPOS	7
2. FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LOS GRUPOS	11
3. EL ENTORNO FÍSICO	21
4. EL ENTORNO PERSONAL	27
5. LA COMPOSICIÓN DEL GRUPO	37
6. LA ESTRUCTURA DEL GRUPO	43
7. EL ENTORNO DE LA TAREA	51

UNIDAD DE TRABAJO 3: EL GRUPO INFANTIL

1. LA PERSONALIDAD	7
2. LA SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO	23
3. EL GRUPO ESCOLAR COMO MODELO EN U.B. GRUPAL INFANTIL	33

UNIDAD DE TRABAJO 4: LA ANIMACIÓN. PRINCIPIOS Y MODALIDADES

1. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: CONCEPTOS BÁSICOS	7
2. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, ACCIÓN CULTURAL Y DESARROLLO COMUNITARIO	17
3. LA PRÁCTICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	31
4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO EDUCACIÓN NO FORMAL	39

UNIDAD DE TRABAJO 5: EL PROYECTO

1. EL PROYECTO SOCIAL	7
2. PRIMER MOMENTO DEL PROYECTO. DIAGNÓSTICO	13
3. SEGUNDO MOMENTO DEL PROYECTO. PLANIFICACIÓN	23
4. TERCER MOMENTO DEL PROYECTO. DESARROLLO Y EJECUCIÓN	39
5. CUARTO MOMENTO DEL PROYECTO. EVALUACIÓN	43
6. EL INFORME FINAL	47

UNIDAD DE TRABAJO 6: EL ANIMADOR: SUS CARACTERÍSTICAS Y SUS HERRAMIENTAS

1. EL ANIMADOR: REQUISITOS Y TIPOLOGÍAS	7
2. EL ANIMADOR COMO DINAMIZADOR DE GRUPOS	17
3. LA DIRECCIÓN DE REUNIONES	27

UNIDAD DE TRABAJO 7: TRABAJANDO SOBRE LAS CONDUCTAS. ANÁLISIS DE CONDUCTAS

1. EL COMPORTAMIENTO HUMANO	7
2. EL APRENDIZAJE DEL COMPORTAMIENTO HUMANO	21
3. TECNOLOGÍA CONDUCTUAL	27
4. PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	31
5. HABILIDADES SOCIALES	45

UNIDAD DE TRABAJO 8: LA COMUNICACIÓN

1. LA COMUNICACIÓN ES UN PROCESO	7
2. HABLAR EN PÚBLICO	23
3. OTROS MEDIOS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	41

UNIDAD DE TRABAJO 9: EL ANÁLISIS GRUPAL

1. EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS. ENFOQUES TEÓRICOS	7
2. EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS. ENFOQUES EMPÍRICOS	15
3. INSTRUMENTOS PARA ANALIZAR LOS GRUPOS	21
4. LAS TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS.	31

UNIDAD DE TRABAJO 10: LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS. LA FASE DE CONOCIMIENTO GRUPAL

1. EL GRUPO DE FORMACIÓN	7
2. LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS	19
3. LA FASE DE CONOCIMIENTO GRUPAL	33

UNIDAD DE TRABAJO 11: LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS. LA FASE DE DESARROLLO GRUPAL

1. CARACTERÍSTICAS DE ESTA FASE	7
2. LA NORMA DE RESPONSABILIDAD GRUPAL	13
3. LA NORMA DE RESPONDER A LOS DEMÁS	29
4. LA NORMA DE COOPERACIÓN	43
5. LA NORMA DE TOMA DE DECISIONES POR CONSENSO	51
6. LA NORMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	59

UNIDAD DE TRABAJO 12: LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS. LA FASE DE MADUREZ GRUPAL

1. LA FASE DE MADUREZ GRUPAL	7
2. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	9
3. EL GRUPO ALCANZA LA EFICIENCIA	23
4. EL PROCESO GRUPAL LLEGA A SU FIN	31

UNIDAD DE TRABAJO 13: LA EVALUACIÓN

1. LA EVALUACIÓN Y SU UTILIDAD	7
2. LA EVALUACIÓN Y SU FORMA	15
3. LOS INDICADORES DE LA EVALUACIÓN	25
4. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN	31

Presentación del Módulo

Dentro del Título Superior de Educación Infantil, este Módulo representa un saber transversal dirigido a ayudarte a desarrollar capacidades referidas a la conducción de la dinámica de los grupos desde la perspectiva de la Animación Sociocultural, como tecnología social que sustenta toda intervención en un medio comunitario determinado.

El grupo es el primer medio comunitario en que se desenvuelven los seres humanos y es necesario conocer su dinámica para poder intervenir sobre ella y favorecer el objetivo de toda institución social, cual es permitir la socialización de los individuos.

Esta socialización se desarrolla en dos niveles: saber hacer en grupo y demostrar valores de funcionamiento social. En el primer caso, se trata de que enseñes a niños y padres los rudimentos básicos para trabajar en grupo, yendo desde el conocimiento mutuo a la organización plena de un grupo en funcionamiento para solventar los distintos tipos de tarea a que se enfrenta.

En el segundo caso, se trata de trasladar, durante la interacción grupal, valores de comportamiento social que faciliten el respeto y la tolerancia entre los individuos que forman el grupo y estimulen la responsabilidad ante los demás que todo grupo necesita para funcionar.

Por ello, las Capacidades Terminales de este Título, es decir, el saber hacer que pretendemos obtengas cuando finalices su estudio, están orientadas al fin de cualificarte para la intervención en el grupo:

CAPACIDADES TERMINALES DEL MÓDULO «ANIMACIÓN Y DINÁMICA DE GRUPOS»

1. Analizar los factores psicosociológicos que pueden incidir en la Animación.
2. Analizar la Animación como profesión, contextualizándola en los distintos ámbitos en que puede ejercerse.
3. Analizar la dinámica interna de los grupos, describiendo los roles, relaciones y problemas característicos y la forma en que el animador se integra en dicha dinámica.
4. Caracterizar y aplicar diferentes procedimientos y/o técnicas de Animación de grupos.
5. Utilizar eficazmente diferentes técnicas de comunicación con grupos para emitir instrucciones e informaciones, intercambiar ideas u opiniones y asignar tareas, adaptando los mensajes a los receptores de los mismos.

Estas Capacidades Profesionales hacen referencia a un profesional de la Animación Sociocultural, que, como agente de intervención socioeducativo, debes conocer para implementar nuevas formas de hacer en el ámbito de la enseñanza y de la intervención en el tiempo libre.

Es evidente que el medio escolar es uno de los mejores ámbitos para introducir el conocimiento de la dinámica grupal y de valores de socialización en los individuos, comenzado a trabajarlos desde los primeros años de la vida, si bien con las peculiaridades que a lo largo del texto desentrañamos para el trabajo en edades tan tempranas.

También se trata de un recurso eficaz para guiar y orientar las sesiones de trabajo con los padres, primeros agentes de socialización de la infancia, a los que hay que procurar trasladar las pautas de funcionamiento y los valores de la interacción grupal.

Contenido del Módulo

Hemos organizado el Contenido de este Módulo teniendo en cuenta las *Fases de un Proyecto* de intervención social, intentando acercarte desde la estructura de este material la preocupación por planificar y organizar tu trabajo, en consonancia con las Capacidades que al final debes obtener para prepararte para el mundo profesional.

La disposición de los Bloques de Contenidos y de las Unidades de Trabajo que integran este material responde a ello, para lo cual hemos diseñado el siguiente gráfico:

ESTRUCTURA DE LOS CONTENIDOS DEL MÓDULO		
Fase del Proyecto	Bloque de Contenidos	Unidades de Trabajo
Diagnóstico	I	1. La sociedad hoy.
		2. El grupo.
		3. El grupo infantil.
Planificación	II	4. La Animación. Principios y Modalidades.
		5. El Proyecto.
		6. El Animador: sus características y sus herramientas.
Intervención	III	7. Trabajando sobre las conductas. Análisis y modificación de conductas.
		8. La comunicación.
		9. El análisis grupal.
	IV	10. Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de conocimiento grupal.
		11. Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de desarrollo grupal.
		12. Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de madurez grupal.
Evaluación	V	13. La evaluación.

Explicaremos a continuación la estructura de esta tabla.

La *fase de Diagnóstico* se refiere al conocimiento de la realidad sociocultural sobre la que vas a operar. Debes conocer sus características generales y las condiciones en que se desarrollan los grupos para poder determinar el tipo de intervención que vas a implementar con las personas con las que trabajas. A ello hemos dedicado el *Bloque I*, compuesto por las siguientes *Unidades de Trabajo*:

1. *La sociedad hoy*. En ella pretendemos mostrarte los fenómenos que determinan la estructura y funcionamiento de la sociedad actual y los valores que la sustentan, que condicionan la vida de los individuos. Un elemento clave para la intervención socioeducativa es conocer los procesos de marginación, pues las personas afectadas por ellos están más necesitadas de tu intervención.

Dadas las características de tu trabajo, hemos analizado la situación de la familia y de la infancia en este modelo sociocultural, así como los sectores de ocio más destacados para estos dos ámbitos sociales.

2. *El grupo*. Analizamos en esta Unidad de Trabajo la dinámica grupal, desde las relaciones del individuo con el grupo y desde la interacción que éste genera y que influye en el comportamiento individual y social de sus miembros. Ello produce unos fenómenos y una estructura sobre la que el profesional debe operar para obtener de cada grupo la socialización de los individuos y la eficacia de los grupos.

3. *El grupo infantil*. En esta Unidad te introducimos en el concepto de personalidad, necesario para entender los procesos de desarrollo infantil, ofreciéndote las principales teorías explicativas y un modelo general de desarrollo, válido para explicar el desarrollo de cada ser humano. Sólo a partir de este conocimiento puedes entender el proceso de socialización del niño, que se relaciona con los hitos del desarrollo intelectual, afectivo y moral de la infancia. La concreción de este desarrollo en el aula escolar nos ofrece la posibilidad de conocer la interacción grupal infantil, muy semejante a la de los grupos en general, pero con algunas peculiaridades que debes conocer.

La *fase de Planificación* se refiere a los principios y objetivos que persigue la Animación que han de concretarse en la organización de la intervención, meditando sobre sus objetivos, sus métodos y los recursos necesarios para llevarla a cabo. Esta fase está contemplada en el *Bloque II*, compuesto por las siguientes *Unidades de Trabajo*:

4. *La Animación. Principios y modalidades*. Tratamos, en primer lugar, de encontrar las bases de la Animación como tecnología social, sus relaciones con ciencias como la Sociología, la Psicología y la Pedagogía y su carácter de Educación No Formal. Analizamos sus fines y sus modos característicos de operar desde el ámbito del ocio y el tiempo libre a través de la Democracia Cultural y el Desarrollo Comunitario. Por último, analizamos algunos problemas de su práctica concreta y los momentos de intervención característicos.

5. *El Proyecto*. En esta Unidad fundamentamos los principios de un Proyecto Social y en qué se diferencia de otros modelos de programar de otras ciencias. Después, hacemos un recorrido por las fases de un Proyecto (puedes verlas en la Tabla), sobre los elementos y los requisitos que deben reunir y su forma de concretarlos en el papel. Para ello, utilizamos un ejemplo de Proyecto de intervención con una Asociación de Padres de Alumnos (APA).

6. *El Animador: sus características y sus herramientas*. Analizamos las cualidades y aptitudes que debe reunir un Animador y algunas pautas de cómo trabajarlas. A continuación, podrás comprobar cuáles de ellas debe utilizar en la dinámica grupal y su aplicación sobre los tres campos fundamentales de trabajo sobre un grupo: los objetivos, las normas y la estructura. Para comprender este uso, te proponemos un primer acercamiento a las técnicas de dinámica grupal y te explicamos cómo debe ser una buena dirección de reuniones, forma de trabajo básico de tu intervención sobre el grupo.

La *fase de Intervención* se refiere al momento de aplicar las acciones y actividades previstas en la Planificación, momento en que el Animador pone en juego su saber hacer característico, utilizando las técnicas y procedimientos adecuados para cada intervención. Hemos incluido este aspecto fundamental y más importante de este Título en los *Bloques III y IV*.

En el *Bloque III* hemos incluido aquellas técnicas y procedimientos generales para la intervención con personas, referidos al reconocimiento de los principales fenómenos relacionados con la comunicación humana, la conducta y el comportamiento grupal, así como técnicas y procedimientos para trabajar los dos primeros conceptos. Por ello, incluye las siguientes *Unidades de Trabajo*:

7. *Trabajando sobre las conductas. Análisis y modificación de conductas*. En esta Unidad y desde la tecnología de la Modificación Conductual, hemos tratado de analizar cómo se produce y cómo se aprende el comportamiento humano, de modo que podamos actuar sobre él aplicando técnicas y procedimientos de modificación de conductas, guiados por un objetivo comportamental determinado. También pueden ser aplicados como procedimientos para situaciones aisladas o como normas de comportamiento del animador ante conductas similares, a fin de prever situaciones disruptivas para la marcha de las actividades.

8. *La comunicación*. Hemos tratado de analizar cuál es el proceso mediante el cual se comunican los seres humanos, los elementos que lo conforman y los problemas que se plantean en este proceso, tratando de orientarte sobre cómo se solucionan en la interacción entre personas. Además, hemos incluido estrategias para saber hablar en público y para utilizar otros medios de expresión y comunicación, como la expresión escrita, los recursos visuales y los medios de comunicación de masas.

9. *El análisis grupal*. Enlazando con la Unidad de Trabajo nº 2, hemos analizado los enfoques teóricos y empíricos que existen para acercarse al análisis de los grupos para que tengas una referencia sobre lo que creen los especialistas, que es fundamental para desentrañar los secretos de los grupos. Además, te hemos

ofrecido una serie de instrumentos y técnicas para analizar los grupos, destacando entre todos ellos el *test sociométrico*, muy adecuado para el trabajo de un Animador.

En el *Bloque IV* hemos destacado el instrumento central de la intervención del Animador: las técnicas de dinámica de grupo. Las hemos estructurado según las fases de desarrollo de un grupo para facilitar su conocimiento y la aplicación sobre grupos reales, distinguiendo las particularidades de su aplicación con adultos o con niños. Las *Unidades de Trabajo* que presentamos son:

10. *Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de conocimiento grupal.* Hemos analizado, en primer lugar, el origen de las técnicas de dinámica grupal asociadas a terapias de recuperación social que han utilizado algunas escuelas de Psicología, transformadas después en verdaderos cursos de formación social. Después, nos introducimos en las fases de intervención sobre el grupo y en las recomendaciones necesarias para que puedas adaptarlas a tu condición de Educador Infantil. A continuación, te proponemos una serie de ejercicios para esta fase de la intervención con el grupo, así como unas recomendaciones para tu papel como dinamizador del grupo.

11. *Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de desarrollo grupal.* Siguiendo con el esquema de la anterior Unidad de Trabajo, te presentamos los objetivos que debes conseguir en esta fase del grupo (responsabilidad grupal, responder a los demás, cooperación, consenso y afrontar los problemas), recomendaciones para tu papel en esta fase y adaptaciones y consejos para utilizarlas con niños.

12. *Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de madurez grupal.* El esquema de presentación es igual a las dos anteriores, pero centrándonos en los aspectos específicos de esta etapa, como la resolución de conflictos, la eficiencia grupal y la preparación para el fin de la experiencia grupal.

La *fase de Evaluación* se refiere al último paso del Proyecto, aquel que debe permitirnos medir su grado de adecuación a la realidad sobre la que se ha intervenido y los logros obtenidos tras su aplicación, teniendo en cuenta que habremos modificado el Proyecto cuando hayamos detectado problemas en su aplicación, pues la Evaluación se realiza durante todo el mismo. Sólo hemos desarrollado una *Unidad de Trabajo*:

13. *La evaluación.* Hemos analizado los objetivos de la evaluación para la Animación Sociocultural, los modelos y formas que esta evaluación puede adquirir, los indicadores que nos permiten efectuar la medición y los instrumentos necesarios para llevarla a cabo, con especial atención a los instrumentos adecuados para medir la dinámica grupal. Además, te hemos aportado un modelo de Evaluación muy útil para un animador y que hemos denominado *Modelo de Evaluación Integral*.

Como ves, tratamos de ser lo más prácticos posible, situándote desde el primer momento en el centro de tus responsabilidades profesionales, teniendo claro que el papel sólo incluye los aspectos más cognitivos de tu aprendizaje.

Hemos utilizado una serie de *Actividades y Actividades de Autoevaluación* para que fijes los contenidos de cada Unidad y para ayudarte en el proceso de aprendizaje, deteniendo tu lectura cuando lo hemos considerado necesario. La mejor forma de resolverlas es haber leído la parte correspondiente de la Unidad, para el caso de las primeras, y toda la Unidad, en el caso de las segundas. En el lugar correspondiente podrás hallar las soluciones a las mismas, que tratan de tener un sentido también educativo y no sólo evaluador.

Además, cada Bloque Temático, finaliza con unas *Actividades de Heteroevaluación*, propuestas por el Tutor y resueltas según las indicaciones de éste, que pretenden un desarrollo de conceptos o procedimientos que no pueden ser evaluados por ti mismo y que te permitirán ampliar tus conocimientos.

Por último, creemos necesaria la realización de una serie de *Actividades Colectivas*, que realizarás en compañía de otros alumnos que, como tú, están cursando esta formación, con el objeto de desarrollar aquellas capacidades que no pueden ser adquiridas mediante el trabajo con estos materiales y a las que es obligatoria la asistencia. Los objetivos de estas actividades son:

OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES COLECTIVAS

- Analizar la dinámica grupal de la infancia en un contexto determinado mediante el estudio de casos reales y con instrumentos básicos de recogida de información para dicho análisis.
- Realizar una primera toma de contacto con la realidad de tu comunidad para conocer la situación de la infancia y sus necesidades de ocio, reconociendo los elementos básicos para elaborar un Diagnóstico sociocultural y que pueda ser utilizado en un Proyecto de intervención elaborado individual y colectivamente.
- Aplicar los procedimientos, requisitos y valores adecuados a la elaboración de un Proyecto de intervención.
- Manejar, en situación de simulación, técnicas adecuadas para controlar las conductas y organizar la comunicación en una situación grupal.
- Desarrollar procedimientos de comunicación apropiados para el contacto de un Animador con un público potencial.
- Realizar el análisis de situaciones grupales simuladas, utilizando técnicas y recursos adecuados a cada situación.
- Diseñar y aplicar técnicas de dinámica de grupos, en situaciones simuladas, en cada una de las fases de desarrollo de un grupo, utilizando los procedimientos adecuados.
- Valorar los procedimientos empleados en el desarrollo de las técnicas, su adecuación a las situaciones planteadas y los posibles efectos que pueden afectar a la dinámica grupal.
- Reflexionar sobre el papel del animador durante la aplicación de las técnicas, apreciando formas adecuadas y erróneas de actuar y planteando alternativas a dicha actuación.
- Diseñar y aplicar instrumentos de Evaluación adecuados a las situaciones grupales practicadas.
- Aprender valores de rigor, profundidad y claridad en la información necesaria para intervenir en una realidad sociocultural concreta.



OBJETIVOS DE LAS ACTIVIDADES COLECTIVAS (continuación)

- Tomar contacto con los requisitos y necesidades del trabajo en equipo.
- Conocer al resto de compañeros del Curso e interactuar con él en situación de trabajo de equipo.
- Informarse sobre el calendario de actividades presenciales del Curso.
- Establecer un calendario de visitas individualizadas con el Tutor.
- Elaborar una programación personal para trabajar los materiales del Curso, estableciendo una temporalización adecuada al calendario de actividades presenciales y de visitas al Tutor.
- Adquirir pautas generales sobre la mejor forma de trabajar los materiales de apoyo a través del contacto con el Tutor y con el resto de compañeros del Curso.
- Identificar la relación de este Módulo con el resto de Módulos del presente Título.

Es una lista larga de objetivos, pero ten en cuenta que las actividades presenciales están pensadas para unas 6 sesiones, situadas al final de cada Bloque, aunque tres de ellas serán muy seguidas, pues están pensadas para ser efectuadas tras cada una de las Unidades de Trabajo dedicadas a las Técnicas de Dinámica de Grupos, pues ya hemos comentado que son el eje central de tu intervención con grupos.

Esperamos que este material y las actividades que lo complementan te sean provechosos y te formen, como es nuestra intención, para actuar con grupos de niños y padres en la mejor disposición y saber hacer posibles, de modo que pronto consigas una buena inserción profesional.

Glosario

Incluimos a continuación un Glosario de términos que creemos fundamentales para aclarar determinados conceptos que son fundamentales para la comprensión de los Contenidos de este material. Proponemos todos los vocablos que nos han parecido esenciales o más difíciles de comprender, su definición y la indicación de la Unidad de Trabajo a la que pertenecen. Siempre que lo necesites no dudes en recurrir a él para aclarar tus dudas sobre el texto escrito y si lo tienes permanentemente junto a ti mientras los lees y trabajas, mejor. Creemos que es una recomendación muy útil.

Definiciones

Unidad de Trabajo

A

Actitud. Conjunto de conductas que un individuo manifiesta en relación con su entorno.	2
Acuerdos de Schengen. Acuerdos adoptados por los países de la Unión Europea para reforzar los sistemas de vigilancia y control policial de las actividades delictivas o ilícitas. Una parte importante está dedicada a la inmigración ilegal, planteándose la creación de fronteras-muro para evitarla. España es una de ellas.	1
Afectividad. Capacidad de los seres humanos para establecer relaciones de intimidad con sus semejantes.	3
Alienación. Se trata de aquel proceso por el que un individuo o una colectividad transforman su conciencia hasta actuar de forma contraria a como cabría esperar. De ese modo, tanto el individuo como el colectivo se perciben como distintos a sí mismos y a su vida. Se suele equiparar al término «deshumanización».	6
Análisis Conductual. Técnica de observación del comportamiento humano que tiene como objetivo determinar la habilidad de un individuo o un pequeño grupo en una determinada conducta, tanto al inicio de un plan de Modificación de Conducta como después de la aplicación de los procedimientos de intervención.	7
Animador benévolo. Persona que dedica su tiempo a procurar bienestar a los demás o a trabajar para mover a otros de forma desin-	6

teresada y no profesional. El trabajo voluntario en los servicios sociales podría ser un ejemplo de ello.

Anomia social. Estado de pasividad y desinterés generalizado en un grupo social determinado. En la sociedad actual, se relaciona con la ausencia de identificación respecto a un conjunto de valores determinado, especialmente en aquellas zonas muy castigadas por el desempleo y el trabajo precario, donde las personas manifiestan un gran desinterés por los temas culturales y educativos. 4

Ansiógeno. Se refiere a cualquier estímulo o situación que provoca ansiedad en el cuadro emocional de una persona. Es un elemento disruptivo de la actividad de un grupo en el desarrollo de un ejercicio de dinámica grupal. 10

Antropología. Ciencia que estudia la forma en que los hombres organizan su cultura material, intelectual y moral en relación con un medio ambiente determinado. Entre sus corrientes destacan el evolucionismo de Taylor, el difusionismo de Smith, el particularismo histórico de Boas, el funcionalismo de Malinowski, el neoevolucionismo de White, el configuracionismo de Kroeber, el estructuralismo de Lévi-Strauss y el materialismo cultural de Marvin Harris. 4

Aptitud. Conjunto de capacidades que un individuo posee para enfrentarse a la solución de los problemas. 2

Autoafirmación. Necesidad de los seres humanos de sentirse seguros con sus emociones y creencias, ocupando la posición en el mundo social que el individuo percibe como más adecuada a sus características. 3

Autogestión. Modelo de organización social que defiende la capacidad de agruparse y gestionarse de los seres humanos en comunidades autónomas y autosuficientes, interdependientes entre sí, que funcionan según modelos democráticos y de gestión compartida de los asuntos comunes. La ideología anarquista es la inspiradora de este concepto. 4

Autonomía grupal. Situación en la que el grupo es el dueño de sus decisiones y asume sus responsabilidades. En ella, el Animador debe ceder su protagonismo y presentarse como un recurso para el crecimiento y maduración del grupo. 11

C

Caracteres somáticos. Conjunto de rasgos de personalidad que se establecen por la relación entre rasgos físicos (altura, peso, forma, etc.) y las conductas sociales. Están relacionadas con afirma- 3

ciones del tipo «las personas de constitución ancha son tranquilas y sociables».

- Cine-club.** Organización social que nació en Francia en los años 50 en la que participaban grupos de personas que, a través del análisis de obras cinematográficas, discutían sobre las mismas y sobre los temas que éstas sugerían respecto a la vida cotidiana y a la solución de conflictos sociales. 4
- Codificación/Decodificación.** Proceso de interpretación de un determinado código comunicativo por el que representamos determinados significados por medio de unos signos y unas reglas para su relación. En el primer caso, se trata de llevar las ideas hasta símbolos para poder transmitir un mensaje y lo realiza el emisor; en el segundo, el receptor recibe el mensaje y procede al desciframiento en sentido contrario, de los símbolos a las ideas. 8
- Cohabitación.** Relación de pareja en la que no existen vínculos legalizados y que tiene como objetivo la convivencia afectiva de sus miembros. Pueden ser personas de distinto sexo o del mismo. 1
- Coherencia.** Criterio que permite medir la relación de dependencia entre los distintos elementos, objetivos y fases que debe tener una evaluación. 13
- Cohesión grupal.** Interacción que favorece la permanencia de las personas en un grupo. A mayor cohesión, mayor nivel de satisfacción individual y mayor grado de asunción de la dinámica grupal. 2
- Compatibilidad grupal.** Relación positiva entre las distintas características personales de los miembros de un grupo, que se manifiesta en la coincidencia de necesidades o en la respuesta hacia los demás. 2
- Conducta disruptiva.** Cualquier actitud manifestada por un individuo que interrumpe el normal devenir de una actividad grupal, que puede tener que ver con características personales o situaciones sociales concretas del individuo que las produce o del medio en que se produce. 7
- Conflicto afectivo.** Situación en que dos o más personas manifiestan entre sí conductas agresivas o defensivas debido a que, durante el proceso de interacción personal, se ha provocado la ruptura del equilibrio emocional que compartían debido a la aparición de valores, opiniones y sentimientos que no habían aparecido previamente y que han generado inseguridad en el vínculo relacional. 12

Constructo. Conjunto de conceptos y relaciones que el individuo establece, en aspectos parciales o globales, para explicarse el mundo. Cuando se introduce un nuevo concepto o relación, el individuo reordena y reclasifica su conocimiento, permitiéndole ampliar lo que sabe. Cuando se utiliza como concepto científico, se refiere a la reunión de conceptos y relaciones que permiten analizar y comprender un fenómeno determinado, teniendo en cuenta que no son la realidad misma. 3

Costo. Según la *teoría del intercambio*, inhibición de una conducta o una secuencia de conductas de respuesta en una situación de relación interpersonal. 9

D

Desarrollo evolutivo. Concepto de la Psicología que establece que el ser humano crece de forma constante hacia un estado superior, identificado generalmente con la autonomía personal, mediante una serie de fases caracterizadas. 3

E

Empatía. Habilidad social consistente en la capacidad de situarse en la situación de otras personas para valorar sus sentimientos ante una actitud determinada, lo que permite experimentar emociones y sentimientos ajenos para adecuar la conducta a los requerimientos de los demás y a las relaciones interpersonales. 7

Enseñanza comprensiva. Modelo educativo que pretende acomodar sus objetivos y contenidos a las necesidades de cada individuo, dotándoles de los recursos básicos para desarrollar su personalidad en el marco social y de las aptitudes necesarias para desarrollar sus potencialidades educativas y laborales. 5

Escucha activa. Actitud que se fundamenta en atender a las expresiones y sentimientos de los demás, procurando no interrumpir su parlamento y contribuyendo a precisar y mejorar la riqueza de lo que el otro expresa. 11

Espíritu gregario. Actitud que se manifiesta entre distintas especies animales de permanecer y estar en grupo, como forma de protección y supervivencia ante las amenazas del medio. En los seres humanos provoca la necesidad de comunicación y relación social. 7

- E sponsorización.** Forma de financiamiento que consiste en asumir la publicidad de una empresa a cambio de financiación para un Proyecto o una asociación. Suele ser empleada con fines exclusivamente comerciales, pero comienza a ser utilizada para Proyectos sociales e, incluso, para actividades escolares. 5
- Estimulación consecuyente.** Cualquier respuesta que se produce después de la manifestación de una actitud por parte de un individuo que permite reforzar o mantener una determinada conducta. 7
- Estimulación precedente.** Cualquier estímulo que antecede a la reacción conductual de un individuo y que condiciona la respuesta. 7
- Estrategias compensadoras.** Concepto de la Sociología y de la Educación que hace referencia a aquellas formas de intervenir en la sociedad que permitan compensar las desigualdades sociales o solucionar problemas concretos de personas con problemas de integración social. Entre los grupos a los que se dirige, estarían los adultos analfabetos, los drogodependientes o las personas con minusvalías. También se denominan «paliativas». 4
- Estructura informal.** Conjunto de posiciones y roles que el grupo asigna a cada uno de sus miembros en el proceso de interacción del grupo, según las cualidades de los miembros y la opinión colectiva sobre cada uno. 9
- Evaluación externa.** Tipo de Evaluación que se realiza por observadores situados fuera de la acción emprendida y que sirve para validar la evaluación interna que se ha realizado, aunque sólo puede servir con gran exactitud para la medición de los logros obtenidos. 13
- Expresión.** Forma de comunicación en que prima la personalidad, la intención y el estilo del emisor y en la que, generalmente, no se espera la respuesta del receptor. Suele utilizar reglas de saber hacer y códigos artísticos. 8

F

- Facilitación social.** Concepto de la Psicología Social que se refiere a que la cantidad y calidad de las tareas de una persona que se ven facilitadas por la presencia de otras, participen o no en el desarrollo de las mismas, favoreciendo el desarrollo de la interacción interpersonal. 2
- Factores perinatales.** Acontecimientos, accidentes, malformaciones, enfermedades o cualquier otro suceso que se produce durante el embarazo y que condiciona el desarrollo físico y psíquico de una persona. 7

Feed-back. Vocablo prestado de la lengua inglesa y que equivale al concepto de «retroalimentación», que se utiliza en el sentido de que una persona, sometida a un estímulo, produce una conducta y, tras reflexionar sobre la misma y sus consecuencias, extrae información para modificarla. 10

Flash de noticias. Emisión radiofónica breve, de periodicidad temporal fija, en la que se vuelcan una serie de hechos y acontecimientos de actualidad sin ningún comentario. 8

Formación continua. Se refiere a aquellos programas educativos que permiten el desarrollo de una educación adaptada a los cambios que se producen en la vida de los individuos, especialmente en los aspectos laborales. Se destinaría, por ejemplo, a la formación de profesionales en nuevas técnicas productivas (informática) u organizativas. 4

G

Grado de eficacia. Criterio de evaluación que permite medir la adaptación de un Proyecto de intervención al contexto en que se inscribe teniendo en cuenta la relación entre los objetivos previstos y los logros alcanzados. 13

Grado de eficiencia. Criterio de evaluación que permite medir la adaptación de un Proyecto de intervención al contexto en que se inscribe teniendo en cuenta la relación entre los logros alcanzados y los recursos consumidos. 13

Grupos vivenciales. Muy ligados a ideas religiosas y místicas, se trata de grupos surgidos en los años 60 cuyo objetivo era compartir experiencias vividas para obtener sentido a la vida humana y expresar valores de convivencia. 10

H

Habilidades de análisis. Capacidades cognitivas que permiten comprender todos los aspectos necesarios para resolver un conflicto cognitivo planteado en un individuo por la aparición de información no conocida o por la necesidad de ampliar la comprensión de un hecho conocido. 11

Habilidades de síntesis. Capacidades cognitivas que permiten establecer relaciones entre diversos conceptos para construir un resumen o un concepto de orden superior que englobe todos los conceptos interrelacionados. 11

Hedonismo. Actitud de los seres humanos que tiende a la realización de las actividades que proporcionan placer, frecuentemente con olvido de otros valores de desarrollo personal y cohesión social.	1
Hogares monoparentales. Modelo de familia en la que un solo adulto se encarga del cuidado de los hijos. La independencia de las mujeres a la hora de elegir su maternidad y el divorcio y las separaciones son las causas más frecuentes de su aparición.	1
Homogeneidad-heterogeneidad de grupo. Se refiere a la semejanza o variedad de rasgos personales u otros elementos relevantes en la dinámica grupal. Los grupos más heterogéneos tienen mayor posibilidad de obtener los objetivos propuestos.	2
I	
Implementación. Proceso de desarrollo y aplicación de un Proyecto, en el que se tienen en cuenta los aspectos de retroalimentación necesarios para modificar el Proyecto cuando éste no se ajusta a lo planificado o cuando las condiciones han variado. Está tomado del inglés y se corresponde, no completamente, con el castellano «aplicar» o «desarrollar».	5
Información. Conjunto de ideas, sentimientos o hechos que son transmitidos en el proceso de comunicación con el fin de dar a conocerlos y que el receptor amplíe o precise su conocimiento de la realidad.	8
Intervención socioeducativa. Define toda intervención social que pretende educar a los individuos en los procesos de socialización necesarios para mejorar y reforzar la convivencia. Es una forma de aplicación de la Pedagogía Social, que nace en principio con objetivos compensatorios para aquellas personas con dificultades de integración social y que se ha extendido a todo el aprendizaje socializador de los individuos.	4
Institución social. Conjunto de personas que se caracteriza por los objetivos que cumple y la influencia que ejerce sobre el grupo social y la socialización de cada individuo. Una institución se define por el espacio que ocupa, la composición individual de sus miembros, la estructura que posee y las tareas que emprende.	2
Instrumentos de evaluación. Recursos concretos que se utilizan para obtener datos para una evaluación y que son concreciones de las técnicas de evaluación o son creados para un indicador o criterio concreto. Una entrevista a un informador significativo o una guía de observación grupal son ejemplos válidos.	13

Instrumento de investigación. Técnica o ejercicio cuya aplicación sobre un fenómeno psicosocial, en este caso los grupos, permite acumular datos para conocer una dinámica social determinada o verificar una hipótesis previamente formulada. 9

Inventario. Documento escrito que recoge, de forma ordenada y sistemática, los recursos de carácter fijo con que cuenta un colectivo social o una institución. Se refiere, por tanto, a equipos, herramientas y medios técnicos con los que podemos contar de forma permanente. Debe incluir un análisis del estado de los elementos inventariados y un control de su uso. 5

L

Línea base. Conducta manifestada por un individuo que es objeto de observación para su modificación o mantenimiento mediante la aplicación de un plan de modificación de conducta. Conducta que el individuo manifiesta en condiciones naturales. 7

LODE Ley Orgánica del Derecho a la Educación. Aprobada por el Parlamento español en 1985, pretende regular las condiciones en que debe desarrollarse el servicio educativo para cumplir con su imperativo de derecho social que garantice la igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos. 5

M

Magazine. Programa radiofónico o televisivo que reúne diversidad de temas y de intenciones a la hora de comunicar información. Puede incluir noticias, secciones de entretenimiento, secciones culturales, etc. 8

Maltrato infantil. Tratamiento extremadamente inadecuado que los adultos encargados de cuidar al niño le proporcionan y que representa un grave obstáculo para su desarrollo. 1

Mapa cognitivo. Método de representación del almacenamiento y recuperación de información de los seres humanos que consiste en la representación de una serie de conceptos relacionados mediante flechas de flujo que identifican las corrientes mediante las cuales el cerebro clasifica la información y la recupera. También se utiliza como estrategia de aprendizaje para los individuos. 10

Mass media. Todo medio de transmisión de palabras, imágenes y sonidos cuyo ámbito de audiencia abarca al conjunto de la sociedad, como la televisión, la radio o el cine. 1

- Mecanismos cognitivos.** Conjunto de estrategias que el individuo utiliza para aprender y que guardan gran relación con el desarrollo de la personalidad y con la socialización y, a su vez, la condicionan. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, el procesamiento de información, la memoria y la resolución de problemas. 3
- Mensaje proyectado/recibido.** Diferencia que existe entre lo que el emisor intenta transmitir y lo que realmente percibe el receptor, sometido a problemas de comunicación tanto de transmisión como del propio receptor. 8
- Mérito de un Proyecto.** Criterio de medida de una evaluación que permite establecer las bondades intrínsecas del objeto que queremos evaluar. 13
- Modelo de toma decisiones.** Modelo de evaluación que se fundamenta en la utilidad de la evaluación para intentar resolver los problemas o conflictos que el Proyecto plantea a lo largo de su desarrollo y que deben ser resueltos mediante una decisión de las personas implicadas. Para que sea efectivo, debe aplicarse de forma sistemática en todas las fases de un Proyecto o acción. 3
- Moral.** Conjunto de normas y valores que determinan la conducta del individuo. Tiene un marcado carácter social y permite al individuo valorar su conducta, reconocer su efecto sobre los demás y asumir las consecuencias que de ella se derivan para él mismo. 3
- Muletilla.** Expresión coloquial, generalmente de uso personal («o sea», «bueno», «evidentemente», etc.), que acompaña un mensaje, generalmente oral, cuando éste no ha sido planificado y que permite ordenar sobre la marcha las ideas del emisor. Causan mal efecto en un orador y pueden interrumpir el proceso comunicativo. 8

N

- Negociación transaccional.** Método para alcanzar un consenso entre dos personas que se basa en el equilibrio entre la expresión verbal y no verbal para conseguir que dos personas, mediante el intercambio de información, lleguen a un acuerdo satisfactorio entre ambos en el que consiguen sus objetivos cediendo a parte de los presupuestos del contrario. 10

O

- Orientación hacia los demás.** Según el modelo psicoanalítico, tendencia natural de los seres humanos a relacionarse con otros, 9

cuyo modo característico de operar es propio de cada individuo y responde a los aprendizajes realizados en la infancia.

P

Personalidad creativa. Existen una serie de capacidades individuales que determinan la creatividad de una persona. En los primeros estadios de la vida, el nivel de creatividad es muy similar, pero se va perdiendo con los años. Algunas personas mantienen en sus rasgos de personalidad las capacidades creativas en su etapa adulta. 6

Productividad grupal. Nivel de esfuerzo desarrollado por un grupo para obtener sus objetivos y que depende, según Steiner, de las contribuciones individuales de cada miembro y de los efectos que la dinámica grupal ejerce en la productividad individual. 9

R

Recompensa. Según la *teoría del intercambio*, satisfacción que produce en un individuo la respuesta recibida tras emitir una conducta o una secuencia de conductas en una situación de relación interpersonal. 9

Red de comunicación intragrupal. Conjunto de posiciones y direcciones mediante las que se establece la comunicación en el seno de un grupo. Puede ser centralizada o descentralizada y sus flujos, unidireccionales o bidireccionales. 2

Relación inputs/outputs. Indicador de proceso que mide la relación entre los recursos previstos y los resultados obtenidos. 12

Rentabilidad social. Categoría de evaluación que pretende establecer los beneficios que un Proyecto genera para el contexto en que se inscribe, tanto en el aspecto humano como en el material. Suele ser medido por las instituciones responsables de los Proyectos y, por tanto, estar referido a la responsabilidad política de la acción. 13

Repertorio conductual. Conjunto de conductas que un individuo manifiesta, tanto motivadas por factores externos como sociales, y que constituyen su forma de interacción con el medio, lo que permite su adaptación a él. 7

Resistencia al cambio. Fenómeno social que se basa en la prevención individual o comunitaria a las transformaciones que se operan en los subsistemas sociales (economía, política, familia), ya que necesitan una readaptación de gran esfuerzo que no siempre se está 6

dispuesto a realizar o porque se prefiere el mantenimiento de la tradición, por seguridad o por comodidad.

Respiración diafragmática. Variedad de respiración que consiste en hacer llegar el aire al estómago y regular su salida mediante el diafragma, para permitir mayor tiempo de contención de la respiración y mayor capacidad de retención de oxígeno. 8

Retroalimentación. Procedimiento de planificación, organización y desarrollo de actividades que permite valorar la marcha de los mismos e introducir modificaciones que permitan el logro de los objetivos previstos. 7

Rol. Conjunto de funciones que se asignan a una determinada posición en la estructura social. No depende de las cualidades de los individuos y son asignados, según la institución social de que hablemos, siguiendo diversos procedimientos (mérito, capacidad, elección, afectividad, etc.). 2

Rol impuesto. Conjunto de roles que el grupo necesita para funcionar y ser más eficientes, que pueden coincidir o no con los roles naturales establecidos por la interacción grupal. Los más significativos son *organizador, colaborador, animador y conector*. 11

Rol sexual. Conjunto de normas, valores y conductas que se asocian a las personas pertenecientes a uno de los sexos. Algunos son innatos (agresividad y audacia masculinas; sociabilidad y conformidad femeninas), pero la mayoría son de origen social. 3

S

Segunda transición demográfica. Modelo demográfico caracterizado por una baja natalidad, generalmente por debajo de las tasas de reproducción generacional, una baja mortalidad, que se incrementa un poco por la presencia de un porcentaje muy alto de ancianos, y un crecimiento nulo o negativo de la población en términos naturales. Suele ser característico de las sociedades más desarrolladas. 1

Semiótica. Ciencia que estudia el significado de los símbolos en distintos tipos de códigos y que trata de descifrar su valor social y crear una teoría general sobre ellos. 8

Significado. Idea, objeto o sentimiento que se esconde tras todo símbolo emitido en un código determinado. Un objeto de cuatro patas con una tabla encima y que suele servir para apoyar objetos sería el significado de la palabra «mesa». 8

Significante. Símbolo o conjunto de símbolos que tratan de expresar un significado determinado. En el ejemplo anterior, y en el idioma castellano, «mesa» sería el significante del concepto expresado.	8
Signo. Unidad indivisible de cualquier código de comunicación y que, en combinación con otros, trata de expresar una idea, hecho o sentimiento mediante un significante o un símbolo. En el lenguaje escrito, cada letra sería un signo; en el hablado, cada sonido.	8
Símbolo. Conjunto de unidades expresivas de un código determinado que tratan de expresar un significado o conjunto de significados mediante un elemento simple. La letra «m» sería el símbolo del sonido correspondiente.	8
Sinergia. Según la teoría de la sintonía grupal de Cattell, energía total que posee un grupo que se obtiene sumando las energías individuales puestas al servicio del grupo por cada uno de sus miembros, según las necesidades que esperan satisfacer mediante su inclusión en el grupo.	2
Sintonía. Concepto acuñado por Cattell para definir el conjunto de elementos potenciales que componen el grupo (rasgos personales, rasgos de sintonía grupal y rasgos de la interacción grupal) que le confieren la energía necesaria (sinergia) para que funcione, tanto en lo relativo a la cohesión grupal como en los objetivos del grupo.	9
Sociabilidad. Actitud de los seres humanos para entablar relaciones con los demás en una estructura social determinada y que da lugar a fenómenos observables que ayudan a desentrañar la dinámica de las relaciones interpersonales, la estructura organizativa necesaria para su funcionamiento y las acciones necesarias para intervenir sobre dicha estructura desde el punto de vista de la Psicología Social.	9
Socialización. Proceso mediante el cual el individuo adquiere las aptitudes y actitudes necesarias para convivir con otros en un marco social determinado.	3
Status. Nivel social que adquiere o posee una persona según su posición en el entramado social. Está relacionado con la cantidad de poder y la ascendencia en relación con los demás.	2
Subcultura. Conjunto de ideas y representaciones culturales características de un grupo social determinado en el seno de un conjunto social más amplio. Puede hacer referencia a las diferencias de edad (cultura juvenil, cultura adulta, etc.), a divisiones sociales o territoriales (cultura burguesa, cultura obrera, cultura urbana, cultura rural) o a subgrupos sociales específicos (cultura de la marginación, tribus urbanas, etc.).	4

T

- Técnicas de Evaluación.** Conjunto de formas de obtención de información que se diferencia en los procedimientos específicos para la recogida de datos. La entrevista o la observación son ejemplos válidos. 13
- Tejido comunitario.** Conjunto de relaciones, instituciones y valores asociados a las comunidades humanas, generalmente de pequeño tamaño, en las que los seres humanos cimentan su ser social. 6
- Teorías ecológicas del aprendizaje.** Modelo de análisis y de intervención educativa basado en la consideración de que el proceso de aprendizaje se sitúa en un conjunto de relaciones que intervienen sobre él y sobre los que hay que operar para poder desarrollar dicho proceso. Por ejemplo, para poder enseñar en un aula habría que tener en cuenta el ambiente sociocultural, las condiciones socioeconómicas, el nivel de maduración de los alumnos, las relaciones grupales escolares y extraescolares, las relaciones profesor-alumno, etc. 10
- Terapia.** Conjunto de técnicas y acciones encaminadas a resolver una situación de conflicto de la conducta humana, basado en una metodología y en unos principios determinados, que constituyen un modelo científico concreto. Pueden constituir terapias específicas asumidas por todos los modelos científicos o conjuntos de técnicas orientados a un fin concreto. En este sentido, podríamos decir que las técnicas de dinámica grupal son una terapia para resolver conflictos de construcción de comunidad. 10
- Terciarización.** Proceso socioeconómico que consiste en la consolidación del sector servicios, frente al sector primario y al sector industrial, como fundamento de la actividad económica y de desarrollo social de un país. 1
- Tratamiento de la información.** Proceso mediante el cual se descomponen y se reúnen todas las informaciones y conceptos relativos a un conflicto cognitivo o una necesidad de aprendizaje para componer un nuevo cuadro cognitivo que permite ampliar los conocimientos anteriores y servir de base para futuros aprendizajes. 11

U

- Umbral de la pobreza.** Nivel económico mínimo por debajo del cual se entiende que las personas comienzan a sufrir penalidades y procesos de marginación social. En el Estado español, este umbral se sitúa en el salario mínimo, recibido sólo por un miembro de una familia, o la mitad de dicho salario para las personas que viven solas. 1

V

- Valor de un Proyecto.** Criterio de medida de una evaluación que permite establecer el grado de adecuación de una acción a las características de un contexto sociocultural determinado. 13
- Variable.** Fenómeno específico que interviene en una realidad concreta y cuya modificación produce cambios en las características o en los resultados de dicho fenómeno. El tamaño del grupo, las características individuales o el entorno de intervención son variables que afectan a la dinámica grupal. 9
- Voluntad de afiliación.** Necesidad que manifiestan determinadas personas de integrarse en conjuntos sociales. Sus valores varían entre la soledad voluntaria y la sumisión social. 2

Soluciones de las pruebas de Autoevaluación

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT1

1. Las características esenciales son: proceso de independencia respecto al hombre, integración en el mundo laboral, ocupaciones del sector terciario, menos ingresos respecto a los varones en iguales condiciones laborales, segunda jornada de trabajo en el hogar, separaciones y divorcios y carga familiar correspondiente, «feminización» de la pobreza. A lo largo del texto se han ido integrando estos conceptos.
2. Las tres situaciones son la incorporación de la mujer y el desempleo de larga duración para jóvenes que no han accedido al mercado laboral y para personas mayores de 45 años que han perdido su puesto de trabajo. Las consecuencias son la pobreza, la desesperación, el trabajo precario, las drogodependencias y el circuito de la delincuencia, en muchos casos.
3. El matrimonio es una unión entre dos personas que tiene objetivos diversos según el modelo, aunque la función afectiva parece predominar. Puede incluir hijos o no. Una familia siempre incluye hijos y puede estar formada por una pareja o un solo adulto (monoparental).
4. Un matrimonio sancionado civilmente con uno o dos hijos. Las funciones son las establecidas por el Grupo de Trabajo de California en 1987 que tienes en el apartado 2.3.
5. Ingreso al matrimonio, «nido sin usar», nacimiento de los hijos, crianza de los hijos, «nido vacío» y senectud. Es importante que entiendas las edades en que esto ocurre para los miembros adultos de la familia.
6. Significa que los padres pretenden ponerse al nivel del hijo y no asumir su condición de adulto respecto a él. Tiene que ver, probablemente, con el rechazo a la educación

Vuelve a repasar el Apartado 1 y comprueba si están y en qué epígrafe.

Revisa el Apartado 1.4.

Revisa los Apartados 2.2. y 2.3.

Revisalo si no lo has encontrado.

Revisa el Apartado 2.3. y elabora un cuadro con las fases y las edades o tiempos de duración.

Revisa el Cuadro que elaboraste para la Actividad nº 5.

<p>recibida, con el ansia de juventud de la sociedad actual y con la dejación de funciones de los padres respecto a la responsabilidad paterna. Las consecuencias son hijos que no tienen referencias del mundo adulto, sin valores morales y con problemas de integración en el entorno social.</p> <p>7. No. Existe mayor posibilidad en este grupo de personas de convertirse en padres que maltratan, pero no todos. Hay que tener en cuenta el ambiente social y educativo en que ha vivido, que favorecerá o no la aparición de esta tendencia. La reflexión es importante para abandonar todo determinismo a la hora de juzgar las conductas humanas.</p> <p>8. No tiene una única respuesta y te sería útil acercarte a una Escuela Infantil cercana, si es posible, para preguntar qué ítems son los más aconsejables. Desde una perspectiva educativa y sin tener en cuenta factores del entorno, tendríamos que analizar el nivel cultural, los hábitos familiares (tiempo que se dedica al trabajo, tiempo a los hijos, salidas, asistencia a actos culturales, etc.) y los horarios (sueño, comidas, actividades de ocio, etc.).</p>	<p><i>Puedes utilizar otros argumentos y, si has errado, revisar el apartado referido al maltrato en la infancia.</i></p>
---	---

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT2

<p>1. La 4. En ella se cita la tarea y los objetivos, pero no la interacción ni las necesidades. Por ejemplo, un grupo de personas que intenta salvar a un herido en un accidente de tráfico no forma un grupo, aunque sus objetivos y tareas coinciden.</p> <p>2. Si el objetivo de la Psicología Social es analizar la inserción social del individuo en la sociedad, analizar una institución como el grupo permite conocer la forma de socialización de los individuos.</p> <p>3. Sí. Hemos definido a la familia como un grupo primario y puesto que en todos los grupos se observa el fenómeno de la facilitación social, la familia es el primer lugar donde el individuo comprueba y aplica este efecto. El niño actúa mejor cuando sabe que sus padres van a evaluar su conducta.</p> <p>4. En cada fase, a partir de los objetivos del grupo y de los que tú te propongas, deberás conseguir los requerimientos de dicha fase para permitir el crecimiento del grupo. En la fase de conocimiento, deberás facilitar los contactos y favorecer la confianza. En la fase de desarrollo, debes ayudar al</p>	<p><i>Revisa el Apartado 1.1.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 2.1.</i></p> <p><i>Revisa la definición de grupo primario y el Apartado 2.2.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 2.4.</i></p>
---	---

grupo a establecer sus normas, a generar pautas de comunicación adecuadas y entrenarle en estrategias de cooperación, de consecución del consenso y de resolución de problemas. En la fase de madurez, debes ayudarles a encontrar mecanismos para resolver sus conflictos y mejorar su eficacia.

5. Influyen la territorialidad, pues Pedro parece haberse apropiado de ese banco, y el espacio personal, pues al sentarse Juana junto a él, siente violado su espacio, hecho que se agrava al intentar abordarlo de frente, posición vista con mucho recelo por cualquier individuo. También influye el sexo, pues ya hemos visto que los hombres se sienten más cohibidos y tienden a ampliar su espacio personal en situaciones de relación socioafectiva.
6. Orientación interpersonal, sensibilidad social, ascendencia social, confiabilidad y estabilidad emocional. Es importante que valores las diferencias entre las categorías, no siempre claras, y las observes en situaciones de tu vida cotidiana, anotando tus observaciones y contrastándolas con lo expuesto en el Apartado 4.4.
7. El status determina la aceptación y la cantidad de poder de una persona en el seno de un grupo. Influye en la cantidad de relaciones que tiene, en su posición espacial en las reuniones de grupo, en la influencia que tiene en la opinión de los demás, en las funciones que debe desarrollar y en las normas que debe cumplir. Ten en cuenta que el status define la posición y el rol de los individuos, así como su potencialidad de liderazgo.
8. Dificultad, multiplicidad de soluciones, capacidad motivadora, exigencias intelecto-manipulativas y familiaridad de los miembros con la tarea. Es importante que medites sobre tipos de tarea que puedes encargar a un grupo infantil y a un grupo de padres.

Revisa los Apartados 3.1. y 3.2.

Revisa el Apartado 6.

Revisa el párrafo 3 del Apartado 7.

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT3

<p>1. Al Psicoanálisis pertenecen los conceptos de instinto y libido; al Fenomenológico, actualización y autoafirmación, y al Factorial, sentimientos.</p>	<p><i>Revisa el párrafo 3 del Apartado 1.3., los párrafos 2 y 3 del Apartado 1.4. y el párrafo 3 del Apartado 1.5.</i></p>
<p>2. El Psicoanalítico. Fíjate que la división por edades coincide en lo esencial con la propuesta por Erikson y que aparecen conceptos propios de esta escuela («complejo de Edipo», «control esfintérico»).</p>	<p><i>Revisa el Apartado 1.3. y los Apartados 2.1. a 2.3.</i></p>
<p>3. La segunda. Un padre democrático dejará a su hijo manifestar su afecto, pero no dejará que el niño haga su voluntad cuando ésta no se ajusta a la norma. Democracia no es sinónimo de hacer lo que se quiere, sino de hacer lo que se debe.</p>	<p><i>Revisa el Punto 2 del Apartado 1.6.</i></p>
<p>4. Ambas son formas de experimentar para el niño. En el primer caso el niño experimenta sensaciones físicas, mientras en el segundo experimenta con emociones afectivas.</p>	<p><i>Revisa el párrafo 2 de los Apartados 2.1. y 2.2.</i></p>
<p>5. Sí. El juego simbólico es una representación de la realidad que permite al niño conocer el mundo exterior y experimentar con él. Según el momento evolutivo, puede desarrollarlo junto a otro niño o desarrollarlo en asociación con él.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 2.4.1. y compáralo con el Apartado 2.4.2. para comprender el sentido de la frase.</i></p>
<p>6. La necesidad de autoafirmación es la primera razón. Se relaciona con otros para afirmarse a sí mismo, por lo que acepta cualquier condición para cumplir con ese objetivo. En segundo lugar, la necesidad de que se reconozca su madurez. El niño maduro suele ser líder del grupo, pues tiene mayor seguridad en sí mismo y siempre sabe lo que hay que hacer, siendo admirado por los demás por ser el modelo al que aspiran. En tercer lugar, el niño necesita violentar las normas sociales para comprobar su validez y el niño maduro tiene mayor tendencia a este comportamiento. Por último, el niño ha aprendido que las normas son necesarias para relacionarse con otros y esas normas son más claras cuanto menor grado de reflexión requieran, por lo que es más fácil adaptarse a la voluntad del líder.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 2.4.3.</i></p>
<p>7. El concepto de «futuro». En la medida en que comprende que la satisfacción de la necesidad se puede dilatar en el tiempo y alcanzarla mediante determinadas estrategias, con resultado no necesariamente inmediato, el niño adquiere mayor capacidad para controlar sus emociones.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 3.5.</i></p>
<p>8. La actividad y la semejanza de aptitudes y necesidades.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 3.6.</i></p>

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT4

1. Falso. La transformación del concepto se debe a la introducción del sistema educativo universal y, en muchos casos, gratuito, en los países desarrollados. Ello permite que los niños ya estén siendo educados, por lo que las necesidades educativas se trasladaron a aquellos adultos que no tuvieron oportunidad de educarse, al no existir este modelo obligatorio de enseñanza.
2. Es un proceso de desarrollo, un proceso de puesta en relación y un proceso de creatividad, que impulsa a los individuos a crecer, a participar y a estimular su imaginación.
3. Las tienes expuestas en el Apartado 1.5.1.: desmitificación, diálogo, reflexión y acción, emancipación, cambio y solidaridad.
4. Según el orden en que están expuestos, «cultura como sentido humanista», «cultura como sentido artístico», «cultura como conjunto de obras artísticas», «cultura como sentido social y cívico», «cultura como sentido antropológico», «cultura como conjunto de representaciones e imágenes».
5. A la concepción «superorgánica», pues interpreta la cultura como algo fijo (una fotografía) con lo que el individuo debe identificarse, sin posibilidad de transformarlo (copiar) para comportarse como la sociedad espera que lo haga, según su modelo cultural (ingresar en sociedad).
6. Las técnicas que utiliza la Animación para favorecer la autonomía son las de dinámica de grupos, las de comunicación social, las de estudio del entorno, las de comunicación oral y las de organización, programación y administración de Proyectos.
7. Por orden de aparición, pertenecen a las actividades formativas, lúdicas, de difusión y artísticas.
8. Las actitudes y procedimientos que debemos mantener son:
 - Informar y entusiasmar desde la primera reunión.
 - Favorecer la comunicación de experiencias cotidianas sobre la educación de los hijos.
 - Conocer sus nombres y saludarlos individualmente.
 - Ofrecer alternativas de colaboración y participación que se ajusten a sus necesidades y realidades personal y profesional.
 - Utilizar medios atractivos de convocatoria.
 - No culpabilizarles directamente de las actitudes negativas de sus hijos, ofreciendo elementos de análisis y alternativas.

Revisa el Apartado 1.1., especialmente el Párrafo 3.

Revisa el Apartado 1.4.

Revisa la clasificación de conceptos de cultura que te proponemos en el Apartado 2.1.

Revisa el Apartado 2.2.

Revisa el Apartado 3.2.

Revisa el Apartado 3.3.

Revisa el Apartado 4.3.

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT5

1. No. Un Proyecto es flexible cuando trata de adaptarse al entorno en que se va a desarrollar y no cierra ningún camino para resolver problemas o modificar el Proyecto. En la frase se ha faltado al sentido de coherencia, pues cualquier camino no es válido para cualquier objetivo. Además, el Proyecto se vuelve inflexible cuando lo extrapolamos a situaciones diferentes para la que fue proyectado.
2. Son los siguientes:
 - Ausencia de algo útil o necesario, comparando con modelos existentes.
 - Contraste de niveles de estándares o metas establecidas en otros Proyectos.
 - Comparación con niveles deseables de carácter ideal.
 - Previsión del futuro, comprobando en esa evolución qué problemas o carencias se pueden presentar.
 - Detección de hechos negativos no deseados o no deseables.
3. Podemos decir que todos ellos han intervenido en la formulación y jerarquización de prioridades, pero, si te fijas, la situación de la APA ha inclinado la balanza a favor de la *eficiencia*, pues se han ordenado desde las más sencillas de resolver a las más complejas, estando relacionadas con la cantidad de población sobre la que se opera. Por ello, primero se ha situado el conocimiento de las actividades de la APA y en último lugar la relación con otras APA en el marco de una colaboración zonal.
4. Hacen referencia a los criterios a tener en cuenta a la hora de seleccionar una técnica de dinamización y una actividad concreta para desarrollar en un Proyecto.
5. Nos estamos refiriendo, dentro de los recursos, a los medios de difusión que utiliza el Animador. La pizarra se suele utilizar para un público restringido, los impresos para un público amplio y la radio para un público masivo. Su utilización dependerá de los objetivos y del ámbito de intervención establecido para el Proyecto.
6. Están expuestas en el Apartado 4. Revísalas cuidadosamente y procura aprenderlas bien, pues serán parte fundamental de tu intervención desde la perspectiva de la Animación Sociocultural.

Revisa el Apartado 1.

Revisa la introducción del Apartado 2.

Revisa el Apartado 2.1.

Revisa el Apartado 3.3. y estúdialas detenidamente.

Revisa el Apartado 3.5.

<p>7. Todos los momentos del Proyecto y todos sus componentes, pues la Evaluación no es un informe final, sino un medio de estar informado sobre la realidad, sobre la adecuación de lo planificado, sobre la marcha de la intervención y sobre la bondad del propio proceso evaluativo. Todos estos elementos deben ser revisados a partir de los objetivos y la metodología establecidos.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 5, párrafo primero.</i></p>
<p>8. Verdadero. El informe debe tener presente a quién se destina y la utilidad que se le va a dar, por lo que el nivel de su redacción debe adecuarse a las personas que lo leerán, no pudiendo utilizar un lenguaje muy técnico cuando se trata de no iniciados. En general, debe ser claro y preciso y contener los elementos imprescindibles para comprender los objetivos perseguidos, el alcance del Proyecto y los logros obtenidos.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 6, especialmente el párrafo segundo.</i></p>

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT6

<p>1. Falso. El Animador debe respetar sus condiciones laborales, especialmente su horario. Durante su tiempo de trabajo, debe estar a disposición de los usuarios o participantes, pues se trata de un profesional y no de un Animador benévolo.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 1.1, Párrafo 6.</i></p>
<p>2. Son los Animadores centrados en la acción, en la autoridad, en el equipo pedagógico y en la autonomía.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 1.2.2.</i></p>
<p>3. Verdadero. El Animador debe prever todos esos aspectos para tratar de intervenir de forma eficaz.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 2.2.</i></p>
<p>4. No. Deben estar al servicio de los principios y objetivos que inspiran el Proyecto, al servicio de la comunidad y al de un determinado grupo. Si no lo hiciéramos así, se convertirían en mecanismos terapéuticos sin valor para la intervención socioeducativa.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 2.4., especialmente el Punto 5.</i></p>
<p>5. Se debe prever el desarrollo (pequeño grupo, gran grupo), la relación entre las distintas partes de la reunión, la expresión de las deliberaciones y la fórmula para alcanzar el consenso.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 3.1., Párrafo 3.</i></p>
<p>6. Al denominado «Yo lo sé todo». Hay que averiguar si sabe de qué habla y, si sabe, permitirle intervenir en la reunión</p>	<p><i>Revisa el Apartado 3.4., Cuadro tercero.</i></p>

<p>para aportar sus conocimientos al grupo e integrarse en su dinámica. Si no sabe, dos o tres preguntas aceradas conseguirán que modifique su actitud, aunque, como a cualquier persona, hay que incitarle a hablar, respetarle y no herir su sensibilidad.</p> <p>7. En «El doble».</p> <p>8. En la técnica aleatoria, pues para generar asociaciones entre conceptos y entre éstos y el problema planteado, tanto podemos sugerirlos mediante palabras, como mediante imágenes. Ambos recursos son útiles y, cuanto más pequeños en edad los participantes, más útiles las imágenes.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 3.5, fase de presentación-liberación.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 3.5., fase de creatividad.</i></p>
---	--

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT7

<p>1. El organismo y el ambiente físico y social, en una interacción dinámica entre el sujeto en desarrollo y los cambios que le marca el medio.</p> <p>2.</p> <p>3. De las dos formas, según pretendamos enseñar una conducta o mantenerla. En el primer caso, debemos aplicar el reforzador tras cada comportamiento acertado del individuo y en el segundo, en aquellos momentos que determinemos, según la conducta que queramos mantener y que ésta vaya apareciendo de forma natural.</p> <p>4. Falso. La primera parte de la frase es verdadera: debemos utilizar con preferencia los reforzadores positivos; si se ha demostrado que éstos no son útiles, debemos utilizar los negativos. Con mucha prudencia y en casos extremos, según la sensibilidad del individuo y su historia de aprendizaje, podemos aplicar el estímulo aversivo. En las personas sensibles, la aplicación de un castigo puede tener efectos muy negativos y en personas acostumbradas al castigo puede no tener ninguna utilidad.</p> <p>5. Sí. Hay que permitir a los miembros del grupo pequeñas inexactitudes para que interioricen la actitud deseable. Una norma inflexible motiva a su incumplimiento.</p> <p>6.</p> <p>7.</p> <p>8. Son las número 2, 3, 12, 14, 17, 18, 25, 32, 37, 39 y 40.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 1, Párrafo 5.</i></p> <p><i>Elige 4 de las 7 posibles que tienes en el Apartado 3.2.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 4.2.1.</i></p> <p><i>Revisa los Apartados 4.2. y 4.3.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 4.5.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 4.6., Párrafo 2.</i></p> <p><i>Revisa el Párrafo 5 del Apartado 5 y el Cuadro de Habilidades Sociales.</i></p> <p><i>Revisa el cuadro de Habilidades Sociales y fíjate en las que te proponemos.</i></p>
--	--

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT8

- | | |
|---|--|
| <p>1. El mensaje realmente transmitido, intermediario real entre lo que el emisor proyectó y lo que el receptor recibe, compuesto por una serie de símbolos que han acotado las ideas e intenciones del emisor, en un contexto y por un canal determinados, que son recibidos por el receptor y reinterpretados. Como no siempre coincide lo proyectado y lo transmitido, lo que percibe el receptor es una parte del mensaje proyectado.</p> | <p><i>Revisa en el Apartado 1.1. Los elementos físicos . Punto 1</i></p> |
| <p>2. Sí. Es una técnica que permite dar a entender al emisor que estamos atendiendo a su mensaje, incitarle a que exprese el máximo de información posible sobre lo que pretende transmitir realmente y permitirle expresarlo de forma tranquila y meditada. Ello hará que nuestra respuesta sea la más adecuada posible.</p> | <p><i>Revisa en el Apartado 1.1. Los elementos relacionados con el receptor</i></p> |
| <p>3. Al problema denominado defensa psicológica, pues en la frase se trata de negar la evidencia de una afirmación realizada por otra persona que pone en cuestión nuestra opinión sobre ella y demuestra que no la conocíamos tanto como creíamos. Con esa frase pretendemos defender esa opinión y evitar cambiarla.</p> | <p><i>Revisa en el Apartado 1.2. Los problemas debidos al receptor. Punto 4.</i></p> |
| <p>4. Sólo sabremos si es cierto preguntando a esa mujer de dónde ha sacado el bolso, siempre que sea oportuno. Se ha realizado una inferencia a partir de unos pocos datos de la realidad que, en la mente de quien realiza la afirmación, son perfectamente lógicos, pero no necesariamente corresponden a la verdad de lo ocurrido: puede ser prestado, puede ser viejo, pero nunca lo ha llevado al trabajo, etc. La comunicación interpersonal sólo es eficaz si separamos hechos, sentimientos y opiniones y permitimos a nuestros interlocutores expresarse completamente. Si la persona que ha hecho tal afirmación la da por buena delante de otras personas, sin comprobarla, puede influir negativamente en las relaciones de la mujer del bolso nuevo en su grupo de trabajo.</p> | <p><i>Revisa el Apartado 1.2. Los problemas debidos al receptor. Punto 6.</i></p> |
| <p>5. En esa lista faltan la progresión y la transición, sin las cuales el discurso no puede adquirir calidad.</p> | <p><i>Revisa en el Apartado 2.2. El orador prepara el discurso. Punto 2.</i></p> |
| <p>6. La respuesta correcta es 1-D, 2-C, 3-B y 4-A.</p> | <p><i>Revisa el Apartado 2.3. Los recursos fonéticos.</i></p> |
| <p>7. Ninguna de las tres opciones identifica a un auditorio que no se manifiesta como grupo, puesto que todos los auditorios se manifiestan como grupo. Aunque sólo compartan</p> | <p><i>Revisa el Apartado 2.4.</i></p> |

<p>unas pocas horas de su vida, las personas de un auditorio sienten que están en un grupo y se comportan como tal, aspecto que el orador debe aprovechar para mejorar su discurso.</p> <p>8. La Tabla 1 resume la clasificación de esos documento.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 3.2., Punto1.</i></p>
---	--

TABLA 1

DOCUMENTO	PROPÓSITO	AUDIENCIA	PROCEDIMIENTO	CONTENIDO
Carta personal	Emocionar	Yo, otros	Organizar Reorganizar	Imágenes visuales, hechos, estados mentales
Editorial	Convencer	Otros	Inventar-Generar	Ideas, estados mentales, palabras alternativas
Cita poética	Entretener	Otros	Reproducir	Hechos, ideas

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT9

<ol style="list-style-type: none"> 1. El quinto, que se refiere a la ley del efecto. 2. No. Es una relación personal en que dos o más personas interactúan mediante conductas, secuencias de conductas o repertorios de conductas individuales según el refuerzo recibido por cada individuo. 3. La historia psicológica de los miembros no es relevante para el Animador, a menos que sea un grupo de personas con alguna deficiencia psíquica y, aun así, la mayor parte de los aspectos referidos a la psique individual no caen dentro de la actividad profesional del Animador. El Animador se interesa por las personas desde la perspectiva grupal y desde la acción para el cambio, por lo que las demás opciones son fundamentales para su trabajo. 4. Ello iría en contra de la diversidad y podría significar una conformidad excesiva hacia las normas grupales o la presencia de un líder autoritario. Lo que sí es necesario es que todos los miembros estén de acuerdo en el significado de las palabras que más frecuentemente utilizan para favorecer la comunicación, objetivo primordial de la intervención sobre los grupos. 	<p><i>Revisa el Apartado 1.1., Punto 2.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 1.2.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 3.1., Punto 2.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 3.2.</i></p>
--	---

<p>5. Teniendo en cuenta que hay que observar cómo el grupo se organiza colectivamente para afrontar una tarea, las preguntas podrían ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando el grupo comienza a trabajar, ¿todos los miembros inician el trabajo a la vez? - ¿Toda la información se pone a disposición del grupo? - ¿Existe una pauta de organización concreta que implique a todos los miembros del grupo? - ¿Alguna persona se siente insatisfecha durante la actividad del grupo? <p>6. Si se trata de un conflicto, hay que tratar de averiguar su origen a partir de los sentimientos del entrevistado, por lo que podemos escoger las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué impresiones te hacen sentir esos sentimientos hacia esa persona? - ¿Estás satisfecho de tu situación en este grupo? ¿Por qué? - ¿Qué deseos albergas respecto a este grupo? ¿Cómo podrían realizarse? - ¿Qué virtudes crees tener en relación a la actividad del grupo? ¿Crees que la otra persona los aprecia? ¿Por qué? ¿Cómo crees que podría llegar a apreciarlas? <p>7. En este sociograma se aprecia claramente que existe un líder claro y que todas las cadenas apuntan al mismo individuo (10). Éste parece tener una persona de confianza en el nº 16, pues lo ha elegido como líder. Existen, sin embargo, una serie de personas marginadas que no han sido elegidas por nadie (Beal, pág. 305).</p> <p>8. Sí. De hecho es la forma adecuada para volcar los datos en una sociomatrix, ya que valora a todos los miembros del grupo según una escala respecto a una conducta, puntuando de 1 a 5. La única diferencia es que mientras en el ejemplo de sociomatrix propuesto la valoración más alta corresponde al nº 5, en el ejemplo de escala social la puntuación es inversa. Simplemente habría que cambiar el valor de las opciones y ya podríamos utilizarla.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 3.3.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 3.4.</i></p> <p><i>Revisa el Apartado 4.1., Puntos 1 y 2.</i></p> <p><i>Revisa el ejemplo de sociomatrix propuesto (Apartado 4.1., Punto 1) y el Apartado 4.2.</i></p>
---	---

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT10

- | | |
|---|--|
| <p>1. Utilizan ambas, ya que lo importante es lo que experimentan los individuos y la posibilidad de comunicar y experimentar el <i>feed-back</i> de información obtenida. Recuerda que sus detractores señalaban que éste era uno de los errores básicos de los grupos de formación, pues es preferible utilizar la información positiva y estimular su uso y reservar el <i>feed-back</i> negativo para conflictos graves y sólo cuando el grupo está maduro para saber utilizarlo.</p> | <p><i>Revisa el Apartado 1.1., factores que el director del grupo debe tener en cuenta. También revisa el Apartado 1.3., último Párrafo, donde se especifican las críticas más importantes a estos grupos.</i></p> |
| <p>2. Según Lewin, mediante la aplicación de una serie de técnicas de dinámica de grupos, se procede en primer lugar al <i>descongelamiento</i> del grupo, para poder introducirles luego en la interacción grupal, tras la que el Animador y el propio grupo provocan un <i>recongelamiento</i> de las pautas de conducta en interacción social y se aplica un proceso de <i>feed-back</i> que permita internalizar los cambios operados durante el proceso.</p> | <p><i>Revisa el Apartado 1.1., el Párrafo referido a las ideas de Lewin.</i></p> |
| <p>3. Los <i>grupos de encuentro</i>, basados en la experimentación de emociones y sentimientos, cuya comunicación a los demás es instantánea para que el proceso de <i>feed-back</i> permita vivir y asumir los cambios necesarios para mejorar nuestra relación en grupo mediante el autodesarrollo y la cohesión grupal.</p> | <p><i>Revisa el Apartado 1.2., el Párrafo referido a las ideas de Carl Rogers.</i></p> |
| <p>4. El «dictador cariñoso», pues según los investigadores los individuos, en un grupo de formación, aprecian a aquellos líderes que manifiestan una fuerte tendencia a saber organizar y que son cariñosos y amables con los participantes, estrategia que parece encaminada no tanto a las relaciones con los demás, como a la búsqueda de la eficiencia en la tarea. Se parece bastante al tipo de líder que denominamos <i>Autoritario</i> en la Unidad 2.</p> | <p><i>Revisa el Apartado 1.3., Punto 3 y la U.T. nº 2, Apartado 6.</i></p> |
| <p>5. De nuevo la respuesta, como en la Actividad nº 2, es abierta, pero en este caso está en función de lo que elaboraste. Nosotros elegimos la Actividad nº 6, <i>Proyecto de visión de futuro</i> y vamos a justificarte los aspectos a que hace referencia la pregunta.</p> | <p><i>Revisa el Apartado señalado en la pregunta y los Apartados 3 y 4 de la Unidad 5.</i></p> |

- **Objetivos.** El que más nos interesa es el cuarto, *Informar y formar a los padres de los instrumentos necesarios para una participación eficaz*, pues pretendemos una participación activa, formar en la necesidad de programar y ofrecer una forma de intervenir abierta. La esperanza de que su trabajo se refleje en el Proyecto les motivará a la participación.
 - **Madurez del grupo.** En el ejemplo se señalaba que la fecha de celebración era abril, por lo que el grupo ya ha mantenido suficientes contactos como para conocerse y haber alcanzado cierta madurez. La participación será más amplia y eficaz que si la hubiéramos programado antes.
 - **El tamaño.** Es un grupo grande, presumiblemente, pues el tema preocupa a los padres, por lo que hemos elegido una actividad que se ajusta a este criterio.
 - **El tiempo.** La fecha elegida se adecua a los criterios establecidos en el ejemplo, pues no interrumpe momentos importantes de la vida del Centro y no se deja para última hora, cuando la gente se prepara para las vacaciones.
 - **Los miembros.** Los padres están preocupados por el tema y, si hemos trabajado bien, querrán saber qué pueden hacer para hacer frente a la implantación de un nuevo modelo educativo. Además, la participación en la actividad no parte de cero, pues la Actividad 5 finalizó con un *Brainstorming* que recogió sus principales sugerencias.
 - **El Animador.** Después de algunos meses de trabajo, el Animador está más preparado para desarrollar actividades en las que el grupo es el gran protagonista, por lo que en esta actividad puede actuar como moderador y sugerir posibles caminos para proyectar el futuro.
6. Compara tu propuesta con la Tabla 1 anexa.
 7. Compara tu respuesta con la Tabla 2 anexa.
 8. Compara tu respuesta con la Tabla 3 anexa.

TABLA 1

Ejercicio: El epitafio.		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 35'	Grupo: Pequeño
<p>OBJETIVOS: Reflexionar sobre la propia vida. Expresar a los demás experiencias y sentimientos.</p>		<p>MATERIALES: Una hoja con una lápida dibujada y lápiz para cada participante.</p>
<p>DESARROLLO: Se entregan la hoja y el lápiz para que cada participante escriba el epitafio que le gustaría tener, incluyendo cualquier dibujo que desee. Cuando acaban, se les pide que lo coloquen en lugar visible, para que todos puedan verlo y se pide a un voluntario que explique lo que ha dibujado. Conviene alternar un voluntario con un participante seleccionado por el Animador.</p>		<p>ANIMADOR: Repartir los materiales. Explicar el ejercicio. Mantener la neutralidad ante las opiniones. Moderar el debate, evitando preguntas o insinuaciones que puedan causar daño. Rebajar la posible ansiedad utilizando el buen humor o decorando la sala con dibujos tétricos graciosos. Resumir y anotar las ideas principales.</p>

TABLA 2

Ejercicio: El balón mensajero		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Pequeño
<p>OBJETIVOS: Comprender y controlar expresiones no verbales. Percibir la reciprocidad de las relaciones.</p>		<p>MATERIALES: Una pelota no muy pesada.</p>
<p>DESARROLLO: En círculo, se deposita el balón en el centro. Se proponen cuatro mensajes: <i>No lo conocía y me gustaría conocerlo, Lo conocía, pero me gustaría conocerlo más, Me gustaría que hablara conmigo, Me gustaría tenerlo como amigo.</i> Un participante toma el balón y lo «carga» con el primer mensaje y lo lanza hacia el receptor elegido. Éste lo devuelve cargado con el mismo mensaje a otro participante, y así sucesivamente hasta que se hayan lanzado todos los mensajes. Finalmente, se establece un diálogo general.</p>		<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Puede hacer una rueda entre los participantes con cada mensaje, para permitir que todos puedan expresarse. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.</p>

TABLA 3

Ejercicio: Círculos dobles		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y Pequeño
<p>OBJETIVOS: Conocer los nombres de los compañeros. Averiguar simpatías y antipatías entre los niños. Trabajar el concepto derecha-izquierda. Trabajar los tonos de voz.</p>		<p>ANIMADOR: Elaborar las preguntas, simples y que se contesten «Sí» o «No». Explicar claramente las reglas. Si el número de un círculo es impar, se pone en el círculo. Dirigir la contestación de las preguntas y los movimientos del círculo. Motivar a la participación de todos. Anotar las respuestas a las preguntas y la selección de parejas que se realicen. Repetir hasta que se cansen o hasta que se considere necesario.</p>
<p>DESARROLLO: Se divide a los niños en dos corros, uno hacia adentro y otro hacia fuera, según los intereses del educador. Se pide a los niños del grupo exterior que griten su nombre y la primera pregunta. Los del círculo interior contestan levantando la mano, primero los que contestan «Sí» y luego los que contestan «No». Luego, los del círculo interior dicen su nombre y la pregunta en voz baja y los del exterior contestan levantando las manos. Luego, el círculo exterior avanza un paso hacia la derecha o la izquierda y, con una nueva pareja, realizan la siguiente pregunta de la lista en voz baja los de fuera y gritando los de dentro, así hasta completar el círculo. Si la lista se acaba antes de finalizar las parejas, se comienza por la primera pregunta. Se finaliza diciéndoles que van a jugar al «Pilla-Pilla» por parejas y que elijan a su pareja.</p>		
<p>EJEMPLOS DE PREGUNTAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Te gustan los helados de fresa o los de vainilla? 2. ¿Tienes hermanos? 3. ¿Tienes un perro en casa? 4. ¿Te gusta «Blancanieves»? 5. ¿Te gusta el color rojo o el amarillo? 		<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Prefieres jugar al fútbol o al baloncesto? 7. ¿Lleváis calcetines blancos? 8. ¿Te gusta más tu compañero de la izquierda o el de la derecha? 9. Tu compañero de la derecha, ¿es rubio o moreno? 10. Tu compañero de la izquierda, ¿es alto o bajo?

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT11

1. Representa la mejor forma de organizar al grupo en esta fase de desarrollo y para la mayor parte de los ejercicios de las distintas normas. En esta figura, todos pueden comunicarse con todos y mantener contacto visual, lo que facilita la adquisición de las habilidades necesarias para madurar en esta fase.
2. En la Tabla 1, te proponemos el ejemplo más sencillo, que puedes mejorar o complicar según tus necesidades o las de los observadores del grupo que lo van a emplear en los ejercicios de práctica de roles del Apartado 2.
3. En la Tabla 2, te ofrecemos el modelo ya corregido. En grupos poco expertos, lo puedes entregar vacío para ayudar a la solución del juego. Este modelo lo puedes utilizar en cualquier juego de misterio.
4. Compara tu propuesta con el ejemplo que se propone en la Tabla 3.
5. Sí. Te proponemos tres posibles soluciones:
 - Pedir a varias personas que expliquen el mismo objeto, habiendo salido previamente de la sala, sin hablar entre ellos y entrando de uno en uno. Luego se valoran las diferencias de las distintas descripciones.
 - Pedir a uno o varios grupos de 5 personas que preparen una descripción del objeto para presentar al gran grupo. Luego, entran en la sala y explican el objeto, bien eligiendo un representante, bien aportando cada miembro una parte de la descripción.
 - Podemos preparar una serie de tarjetas con frases que pretenden describir el objeto en cuestión y pedir al grupo que elija las que le parecen más acertadas para describirlo. Luego se entabla un diálogo sobre las seleccionadas y las rechazadas.
6. No hablar hasta que el otro haya terminado, indicar que se está escuchando y preguntar cuando no se entiende. Éstas son las primeras que debemos trabajar con niños tan pequeños, incitándoles incluso a que exageren. Por ejemplo, dejar un largo silencio entre intervenciones, mover fuertemente la cabeza diciendo «sí» o exclamar interjecciones altisonantes cuando no entendemos (¿Qué dices?, etc.). Así se les permite comprender mejor el funcionamiento de las normas. El resto de normas se pueden

Revisa el Apartado 1.1., Punto 3.

Lo hemos realizado según las indicaciones del Apartado 2.3.

Revisa los Apartados 3.1. y 3.4.

TABLA 2

LUGAR	Izquierda	Centro	Centro	Derecha
TRABAJO	Peluquera	Niñera	Secretaría	Telefonista
FAVORITO	George	Ringo	Paul	John
NOMBRE	Mónica	Ana	Bárbara	Juana
DEPORTE	Tenis	Balonmano	Natación	Gimnasia
MÚSICA	Guitarra	Saxofón	Banjo	Clarinete

TABLA 3

Ejercicio: Dibujo guiado		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 35'	Grupo: Pequeño
OBJETIVOS: Practicar roles grupales para poder atender tareas colectivas.	MATERIALES: Material para dibujar, procurando que haya varias pinturas del mismo color, pero no tantas como participantes.	
DESARROLLO: Se entrega a los niños el material de dibujo. Se nombra un organizador que decidirá el dibujo que van a hacer y los colores que utilizarán. A otro miembro se le entregan las pinturas. Se les recuerda que deben respetar las decisiones de quien "manda", pero éste también puede admitir las sugerencias de los demás. El que tiene los materiales debe entregarlos cuando se lo piden. Se puede repetir varias veces para evitar que se sientan heridos. Una vez que terminan el dibujo, se puede entablar un diálogo con preguntas como: ¿Qué habéis pintado?, ¿Qué colores habéis utilizado?, ¿Quién ha decidido el dibujo?, ¿Habéis hablado para decidir el dibujo y los colores?, ¿Cómo has entregado las pinturas?, ¿Ha habido alguna pelea?, ¿Si no había para todos, las has repartido según te lo pedían o por turno?, ¿Todos han respetado el turno?	ANIMADOR: Repartir los materiales. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y evitar conflictos peligrosos. Observar y anotar. Moderar los debates. Resumir y anotar las ideas principales. Durante el debate, recuérdales formas posibles de organizarse, como hablar primero sobre lo que van a pintar, pensar en los colores más lógicos, establecer turnos para usar las pinturas, etc.	

TABLA 4

Ejercicio: Nuestra excursión ideal		
Tipo: Consenso	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Pequeño
OBJETIVOS: Alcanzar un acuerdo para una actividad concreta. Practicar el consenso.		MATERIALES: Un itinerario con la excursión. Un cartel de la excursión con las actividades y las horas.
DESARROLLO: Se entrega a los niños una copia del itinerario de excursión y un cartel de actividades para cada uno. La mayor parte de las horas están cubiertas por actividades ya decididas (un paseo, la comida, la merienda, algunas actividades lúdicas), pero hemos dejado dos huecos de 1 h., uno por la mañana y otro por la tarde. Para por la mañana les planteamos que pueden ocupar esa hora jugando con juegos de pelota o con juegos de corro; por la tarde, pueden elegir entre cantar canciones o jugar al escondite (o un juego similar si son más pequeños). Se les dice que deben elegir una de las dos opciones, pero que todos deben estar de acuerdo. Si no les gustan las propuestas, pueden cambiarlas, pero siempre que todos estén de acuerdo. Cuando hayan terminado, se habla sobre cómo consiguieron ponerse de acuerdo.		ANIMADOR: Elegir el lugar y el horario de actividades. Preparar los materiales Explicar las normas. Ayudarles a concretar las propuestas. Evitar conflictos. Es interesante que les digas que construyan sus frases de la siguiente manera: "A mí me gusta más jugar a..., pero no me importa jugar a...". Ello puede ayudar a que pongan sobre la mesa otras alternativas y a aliarse con las alternativas de otros. Moderar el debate. Ayúdales a expresarse claramente. Resumir y anotar las ideas principales, transformarlas en reglas sencillas para otras situaciones en que deban elegir por consenso. El premio puede ser realizar la excursión.

TABLA 5

Ejercicio: La película que vimos		
Tipo: Resolver problemas. Análisis	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o Pequeño
OBJETIVOS: Retener y organizar información. Resolver conflictos narrativos.		MATERIALES: Fotografías con momentos significativos de la película.
DESARROLLO: Tras la visión de una película, elegida por ellos o seleccionada por ti, se organiza una sesión para resolver el enigma ¿Por qué el personaje (uno significativo) hizo...? Se les presentan unas fotografías sobre escenas importantes de la película y se comentan con ellos para que recuerden toda la información de cada una de ellas. Si no recuerdan toda la información o no reconocen la escena, se puede recurrir a la fórmula retórica "¿Os acordáis cuando...?". Cuando todas han sido comentadas, se les pide que las ordenen según la historia de la película (10') y cuando lo consiguen, se pide a un voluntario que haga un resumen de la película siguiendo el orden de las escenas. Se recuerda la escena en que sucede lo que queremos averiguar y se les pide que lancen posibles soluciones. Se anotan en la pizarra y se analizan una por una, utilizando para conocer su validez las escenas que ayuden a comprender la mejor solución. Se finaliza pidiéndoles opinión sobre la película y recordándoles los pasos que han dado para resolver el enigma.		ANIMADOR: Tomar notas de la película o revisarla si está disponible en vídeo. Preparar las fotografías o, en su defecto, dibujar momentos significativos de distintas escenas. Explicar el ejercicio. Presentar las escenas y ayudar a concretar la verbalización de su contenido. Para ordenarlas, recordarles una sinopsis del desarrollo de la película, que servirá también para que el voluntario pueda elaborar su resumen. Anotar todas las soluciones aportadas. En la resolución, y para acortar, puedes eliminar aquellas soluciones poco lógicas, explicando el porqué. Relacionar las soluciones con las escenas elegidas para resolver el enigma, trabajando con expresiones como ¿Qué paso antes? o ¿Qué pasó después? Explicar los pasos del análisis y recordarlos en otras ocasiones.

SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT12

1. El cambio a través del conflicto, pues facilita que los miembros del grupo aprendan a controlar sus emociones y comunicarse afectivamente con los demás, sin evitar los conflictos, permitiéndoles la readaptación del equilibrio emocional del grupo. La armonía es deseable, pero en muchas ocasiones se persigue para evitar los conflictos, lo que retrasaría la maduración del grupo. El análisis de los problemas sólo es un paso para resolverlos, por lo que resulta insuficiente para apoyar la maduración del grupo. La dirección afectiva del Animador no es un recurso adecuado, pues se pretende que el grupo sea autónomo también en el aspecto afectivo.
2. Nosotros vamos a presentarte una alternativa basada en la frecuencia con que ocurren los acontecimientos en un grupo que ha entrado en la madurez. La respuesta *Raramente* se asocia al intervalo 0-15%, pues no es frecuente esta situación en un grupo maduro. La siguiente, *Algunas veces* incrementa su intervalo, 16-35%, pues nos acercamos a la normalidad dentro de un cálculo porcentual de frecuencia de conductas. *Frecuentemente* es la respuesta más amplia que suele manifestar una conducta, por lo que su intervalo es 36-65%. Las dos siguientes, van disminuyendo su frecuencia y respetamos los intervalos de las respuestas 1 y 2, pero en orden inverso y por las mismas razones. Así, *Generalmente* tiene un intervalo de 66-85% y *Siempre* de 86-100%. Así, moderamos el efecto de situaciones excepcionales o las respuestas desmesuradas para valorar mejor la dinámica habitual del grupo.
3. La respuesta más adecuada es que hay que recuperar ejercicios de todas las fases y normas que se han atravesado, pero los ejercicios más necesarios son los referidos a la *norma de responsabilidad grupal* (preparar la organización del grupo para trabajar), la *norma de toma de decisiones por consenso* (preparar el terreno para llegar a soluciones satisfactorias para todos y la participación global en las discusiones) y la *norma de resolución de problemas* (instrumento básico para tratar la información que se va a manejar).
4. Las cartas son: Diagnóstico. Objetivos. Metas. Recursos materiales. Actividades. Recursos humanos. Tiempo. Desarrollo. Evaluación. Procura que sean atractivas para favorecer la motivación al juego.

Revisa el Apartado 3.

Revisa el Apartado 4.

Revisa el Apartado referido a las 9 preguntas de la Unidad 5.

<p>5. Sí. Es aparentemente contradictorio, pero son dos opciones que el grupo manifiesta alternativamente o dos subgrupos de forma simultánea. En el caso de rebajar el trabajo, el grupo parece actuar de forma autónoma, intentando mitigar la incertidumbre de la separación con el pensamiento de que, como no se ha aprendido nada, no costará mucho separarse. En el caso de la hiperactividad, el grupo parece manifestar menor madurez, pues aún sigue pensando que una intervención suya obligará al Animador a prolongar la actividad del grupo para que éste se mantenga. Son mecanismos psicológicos individuales, que adquieren espíritu colectivo por la interacción grupal, para evitar la frustración.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 5.</i></p>
--	-------------------------------------

<p align="center">SOLUCIONES DE LA PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN UT13</p>	
<p>1. Que sea sistemática, es decir, que sea aplicada durante todo el proceso de desarrollo del Proyecto y permita la toma de decisiones; que determine el valor del Proyecto, si se ajusta al contexto y a la situación sobre los que intervenimos; que determine el mérito del Proyecto, su calidad intrínseca para ser desarrollado, y que recoja la información necesaria para determinar los requisitos anteriores.</p>	<p><i>Revisa la introducción del Apartado 1.</i></p>
<p>2. No. Cuando mide realmente lo que quiere medir se trata de una evaluación válida. Para que sea fiable debe poseer exactitud y constancia en las mediciones realizadas.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 1.1</i></p>
<p>3. Se refiere a la función optimizadora. Precisamente optimizar es conseguir el máximo logro posible con los recursos de que disponemos, pues a menor número de éstos, mayor posibilidad de que el Proyecto satisfaga las expectativas previstas y mayores posibilidades para continuar la acción en el futuro.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 1.3.</i></p>
<p>4. La segunda es la opción válida. La evaluación sumativa se sitúa al final del proceso y permite medir sus logros, indicando algunos elementos del proceso de intervención como la responsabilidad, la eficiencia y la rentabilidad del Proyecto.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 2.1.</i></p>
<p>5. La evaluación iluminativa, pues su objetivo fundamental es analizar modelos de intervención, las innovaciones que introducen y su influencia en la realidad social.</p>	<p><i>Revisa el Apartado 2.1.</i></p>

6. No. Una decisión debe ser sopesada antes de ser puesta en práctica, valorar si es operativa y los efectos que puede provocar una vez materializada. La toma de decisiones no es un elemento mecánico, sino un instrumento para el cambio que sólo puede ser aplicado cuando hemos analizado su viabilidad, su adecuación a las circunstancias y las ventajas e inconvenientes que plantea su puesta en práctica.
7. Teniendo en cuenta la disponibilidad de tiempo de los maestros, lo más razonable sería utilizar una técnica escrita, por ejemplo, un dossier, acompañado con un cuestionario de valoración de los datos suficientemente motivador como para que contesten y sus respuestas puedan servir para contrastar las conclusiones obtenidas por la APA. Si eres más atrevido y el clima social o la dinámica de la comunidad lo permiten, puedes utilizar técnicas más activas, como las técnicas de expresión, o si tienes suficiente pericia técnica y equipos adecuados, las técnicas audiovisuales. La selección siempre ha de depender de su adaptación a las características y situación de la comunidad escolar y a los objetivos y métodos previstos en la planificación del Proyecto.
8. Un ejemplo válido podría ser el que hemos elaborado para la Tabla 1.

Revisa el Apartado 2.2., Punto 5.

Revisa el Apartado 2.3. y haz memoria sobre lo tratado en los Apartados anteriores.

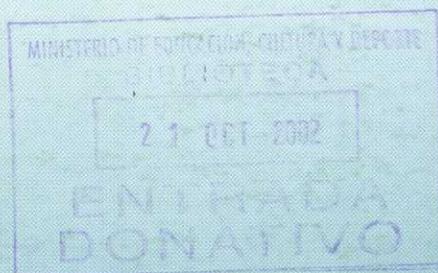
TABLA 1

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA DINÁMICA GRUPAL					
Señale con una cruz su opinión sobre cada cuestión					
Progreso mayor del esperado	Necesita más activación				
Aumento en la comprensión de las necesidades y motivaciones básicas individuales.	1	2	3	4	5
Aumento en la comprensión de la dinámica interna de los grupos.	1	2	3	4	5
Aumento en la comprensión de las habilidades para las relaciones humanas implicadas en los procesos grupales.	1	2	3	4	5
Aumento en la comprensión de la selección de técnicas que armonicen o guarden relación con las metas y la dinámica de los grupos.	1	2	3	4	5
Aumento de la comprensión de la importancia de las metas grupales y de la manera de establecerlas, expresarlas y evaluarlas.	1	2	3	4	5
Aumento en la comprensión de las responsabilidades de los miembros y los conductores del grupo.	1	2	3	4	5
¿Qué sugerencias realizaría Ud. para mejorar el logro de los objetivos grupales?					

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACION INFANTIL

60994



UNIDAD

1

LA SOCIEDAD
DE HOY

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA

Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

UNIDAD 1

LA SOCIEDAD HOY



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LA SOCIEDAD POSTINDUSTRIAL	7
1.1. Mucha gente, pero bajando	7
1.2. Vivimos de los servicios	9
1.3. Vivimos en ciudades	10
1.4. ¿Vivimos en el Paraíso?	13
1.5. ¿Tenemos valores?	21
2. LA FAMILIA	27
2.1. Ellos se preparan	27
2.2. Y a veces se emparejan	29
2.3. La familia bien, gracias	30
2.4. ¿Qué tal lo lleváis, pareja?	33
2.5. ¿Y con los niños?	33
3. ¿CÓMO ESTÁN USTEDES? (LA INFANCIA HOY) .	37
3.1. El niño <i>solitario</i>	37
3.2. El niño <i>tirano</i>	39
3.3. ¿Para qué quiero aprender?	40
3.4. El niño <i>matón</i>	41
3.5. Parejas rotas, niños rotos	41
3.6. Niños maltratados	42
4. EL OCIO	45
4.1. Servicios de atención	47
4.2. Parques especializados	48
4.3. Actividades culturales	48
4.4. Ludotecas	49
4.5. Actividades deportivas	49
4.6. Actividades en la naturaleza	50
4.7. Actividades de intervención socioeducativa	51
4.8. Actividades turísticas	52
5. ¿EN QUÉ ELEMENTOS DEBES FIJARTE DE ESTE CUADRO QUE TE HEMOS PRESENTADO?	53
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	55
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	56



Introducción

Esta Unidad de Trabajo pretende situarte ante las características básicas de la sociedad postindustrial (elementos estructurales, valores dominantes, procesos de integración y marginación social, problemas esenciales, perspectivas futuras, etc.) en el contexto del Estado español y de la Unión Europea, con relación al mundo familiar e infantil y los cambios habidos en las últimas décadas. Predominará la focalización de problemas, carencias y necesidades que te permitan, como profesional, enfrentarte a un contexto determinado.

Por otro lado, es necesario el análisis del ocio destinado a la infancia y a la familia, elemento básico de la vida cotidiana, de sus condicionantes y de sus posibilidades para el animador. Realizaremos un repaso general a las posibilidades que este ámbito ofrece.

Los contenidos de esta U.T. deben estar presentes siempre en tu mente y tu trabajo, pues si algo es básico en tu trabajo es la atención a la diversidad social. Pero son relevantes para la elaboración del Proyecto (U.T. 5), para la comunicación (U.T. 8), para la marcha de los grupos (U.T. 10) y para la evaluación de los proyectos (U.T. 13).

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Conocer el modelo estructural de las sociedades postindustriales contemporáneas.
- Comprender los mecanismos básicos que actúan en el desarrollo de las sociedades y deducir los problemas esenciales que plantean.
- Analizar y juzgar los valores dominantes de la sociedad contemporánea, su influencia en las actitudes y relaciones cotidianas y sus consecuencias para el futuro inmediato.
- Conocer el marco de las unidades familiares en la actualidad, sus tipologías y la inserción de la infancia en su seno.
- Valorar la importancia del ocio en la sociedad contemporánea, la necesidad del entrenamiento en su uso y las implicaciones que se derivan para el trabajo del educador.
- Situar las principales ofertas de ocio en la actualidad, sus condicionantes básicos y las propuestas que se pueden implementar desde la animación.
- Inferir las demandas esenciales de intervención de la animación en el contexto expuesto.

I La sociedad postindustrial

Se denomina *sociedad postindustrial* a aquella que ha surgido en las sociedades desarrolladas en los años posteriores a la II Guerra Mundial, que *se caracteriza por el desarrollo del sector servicios, el aumento de la población urbana y el incremento del bienestar general de la población.*

El desarrollo de las sociedades occidentales hacia un modelo basado en el consumo como elemento central de la actividad económica y de la vida de los individuos ha favorecido una serie de cambios en la estructura social que han derivado en cambios en las relaciones personales y sociales de los individuos.

Pasamos a exponer a continuación los más significativos.

1.1. MUCHA GENTE, PERO BAJANDO

¿Conoces el modelo de transición demográfica?

Recupera tus conocimientos de Geografía Humana y recuerda que se trata de un modelo demográfico que se desarrolla en los países que alcanzan la industrialización y que se caracteriza por unas tasas de natalidad altas, unas tasas de mortalidad bajas y un crecimiento alto de la población. En este momento se habla de una *segunda transición demográfica*.

En torno a 1965 (finales de los 70 para el caso español), se ha producido una caída espectacular de las tasas de natalidad y de fecundidad general, de modo que casi todos los países desarrollados se sitúan en tasas inferiores al 10‰ en la natalidad e inferiores al nivel de sustitución de generaciones respecto a la fecundidad, establecido en 2,1 hijos por mujer.

En el caso de España las cifras son del 10‰ y 1,5 por mujer, respectivamente, según el último censo de 1991, las más bajas del mundo.

Respecto a la *mortalidad*, las tasas de los países desarrollados se sitúan en niveles por debajo del 10‰ (9 en el caso español), lo que ha significado un alargamiento de la vida humana que no tiene precedentes y permite a los seres humanos prolongar su programación vital.

La *esperanza de vida* para la población española es de 76 años para los hombres y 80 para las mujeres y el número de ancianos supera el 16% de la población, según el censo de 1991. En el caso de las mujeres, esto significa que, tras perder la facultad reproductiva, aún le quedan, como mínimo, 30 ó 35 años de vida, lo que revierte en una mayor preocupación por tener una actividad profesional

remunerada. Este alto número de viejos puede llevar en el futuro a un aumento de la mortalidad.

El *crecimiento demográfico* español se sitúa en tasas del 0,3% anual, lo cual quiere decir que somos una sociedad que muy probablemente en poco tiempo tenga tasas negativas (según las últimas proyecciones, en torno al año 2010).

Ni siquiera el fenómeno de la inmigración, que en otros países desarrollados supone un factor de crecimiento de población, podrá modificar esta tendencia, pues la mayoría de los que pisan España lo hacen en tránsito a otros países. Además, la cifra es bastante baja, pues, sin contar a los extranjeros procedentes de países ricos, tanto los que tienen papeles como los que no los tienen, la cifra se sitúa entre 500.000 y 800.000, nada que ver con países como Francia o Alemania, donde esta cifra representa varios millones.

Curiosamente, en países considerados como escasos en infancia, como Noruega y Suecia, han aumentado las tasas de natalidad y las tasas de fecundidad mediante políticas de fomento de la natalidad, como el pago de salarios y otro tipo de ayudas a partir del tercer hijo o el incremento de la baja por maternidad a un año de duración, pudiendo ser ejercida por un miembro de la pareja o de forma alterna por los dos miembros, lo que ha redundado en un aumento de la tasa de fecundidad (de 2 a 3 hijos por mujer) y del crecimiento de población.

Te preguntarán si menos gente significa vivir mejor

La respuesta es que los niveles son muy elevados en todos los países desarrollados, gracias al modelo económico. Las tasas de crecimiento anual desde 1945 superan de media el 2%, independientemente de la crisis de 1973, que supuso un duro revés para la economía. Los niveles de renta y de consumo no han hecho más que crecer.

Por ejemplo, España multiplicó por 2,5 el salario medio mensual entre 1981 y 1991 y en la actualidad se sitúa por encima de las 200.000 ptas.

Eso no oculta, como veremos, amplios sectores inmersos en la marginación, calculándose que el 60% de las familias viven con ingresos inferiores a 150.000 ptas., planteando el problema de si las estadísticas no esconden una redistribución injusta de la riqueza.

Los hábitos de gasto se han modificado entre 1981 y 1991, perdiendo peso la alimentación y ganando aquellos que tienen que ver con la ropa y el vestido o el ocio, como puedes apreciar en la Tabla adjunta. La cantidad de bienes a disposición de los ciudadanos se ha incrementado considerablemente.

Los precios reales (en relación con el salario medio) han descendido considerablemente, a pesar de la inflación galopante de los años 70 y primeros de los 80, controlada en niveles más o menos bajos en casi toda la Unión Europea. Estamos en la *sociedad del consumo*, donde el gasto en productos justifica el crecimiento económico.

Si lo unimos, como veremos, a los valores sociales dominantes, adquirir bienes es un «deporte» extendido.

El mayor incremento en el gasto se ha producido en los apartados de bienes de uso personal, electrónica, automóvil y vivienda.

Tabla de gasto por hogar en España (%)		
Grupo de Gastos	1981	1991
1. Alimentación, bebidas y tabaco.	34,58	28,36
2. Vestido y calzado.	9,59	11,16
3. Vivienda, calefacción y alumbrado.	10,04	10,22
4. Menaje y conservación del hogar.	8,25	6,39
5. Servicios médicos y gastos sanitarios.	2,65	3,05
6. Transporte y comunicaciones.	14,42	14,18
7. Esparcimiento, enseñanza y cultura.	7,21	7,14
8. Otros bienes y servicios.	8,59	14,57
9. Otros gastos.	3,6	4,92

Fuente: Anuario Estadístico de *El País*, 1992.

La cobertura de los *servicios públicos* es muy amplia en todos los países europeos, a diferencia de otras zonas, como Estados Unidos. La sanidad es en muchos países un derecho universal, la escolarización es prácticamente total en la etapa de enseñanza obligatoria (3-16 años en la mayoría de los países) y supera el 60% en las etapas no obligatorias. El salario mínimo es una medida generalizada y las prestaciones por desempleo se han incrementado.

1.2. VIVIMOS DE LOS SERVICIOS

Tradicionalmente, asociamos crecimiento económico con crecimiento industrial. Sin embargo, el incremento generalizado del bienestar en los países desarrollados ha coincidido con la extensión del sector terciario, proceso conocido como *terciarización*.

Los procesos productivos han ido incrementando el peso del factor tecnológico y hemos asistido a la conversión de los trabajadores industriales en trabajadores especializados, con un nivel de salario por encima de la media, especialmente en actividades que requieren una importante cualificación.

De modo que, utilizando el argot actual de las autoridades laborales en sus intentos por combatir el desempleo, *los «yacimientos» de empleo más importantes desde el final de la II Guerra Mundial están en el sector servicios.*

Más del 70% de la población de los países desarrollados trabajan en este sector y su contribución a la riqueza nacional supera el 60% del P.I.B.

En el caso español, el porcentaje de población activa, en 1991, dedicado a los servicios, estaba en el 60%, algo por debajo de la media de los países de la OCDE, pero también es un caso excepcional, pues una sola actividad de este sector, el turismo, representa en España en torno al 10% del P.I.B.

Los *sectores más importantes* en este capítulo son el comercio, el ocio y los servicios sociosanitarios, que han sufrido un importante aumento en los últimos 20 años.

Pero hay que hacer notar que es el sector económico que mayores diferencias de renta presenta. La diferencia de salario entre un directivo de una empresa y un asalariado de este sector es muy elevada, pudiendo superar uno a otro en más de 25 veces el salario bruto anual. La mayor parte de los empleos no requieren cualificación profesional y ello explica su baja remuneración. Sin embargo, los empleos considerados de responsabilidad, asociados a una formación universitaria, como el marketing, la publicidad y el diseño, son los mejor pagados.

Curiosamente, este bajo nivel de cualificación de los puestos de trabajo y su baja remuneración han favorecido uno de los fenómenos históricos de mayor importancia de nuestro siglo, como es la *incorporación de la mujer al mundo laboral.*

En un principio, su ocupación se consideraba complementaria de la del marido, pues la mayor parte de las mujeres estaban dedicadas al hogar y su nivel de estudios no sobrepasaba, en general, los estudios primarios. Aunque aún su plena integración no está conseguida (los salarios suelen ser menores para las mujeres y sus posibilidades de ascenso son limitadas), el incremento de los niveles escolares (casi un 60% del alumnado universitario en España son mujeres), los movimientos reivindicativos y las medidas de discriminación positiva tomadas en algunos países, van modificando la situación.

España es uno de los países que sale peor parado en este aspecto, pues apenas el 40% de las mujeres tiene un trabajo remunerado reconocido y su nivel de desempleo es muy superior al de los hombres (un 25%, según datos del INEM de 1998). Contrastan estos datos con la información de la Tabla que te adjuntamos en el Apartado 1.4.

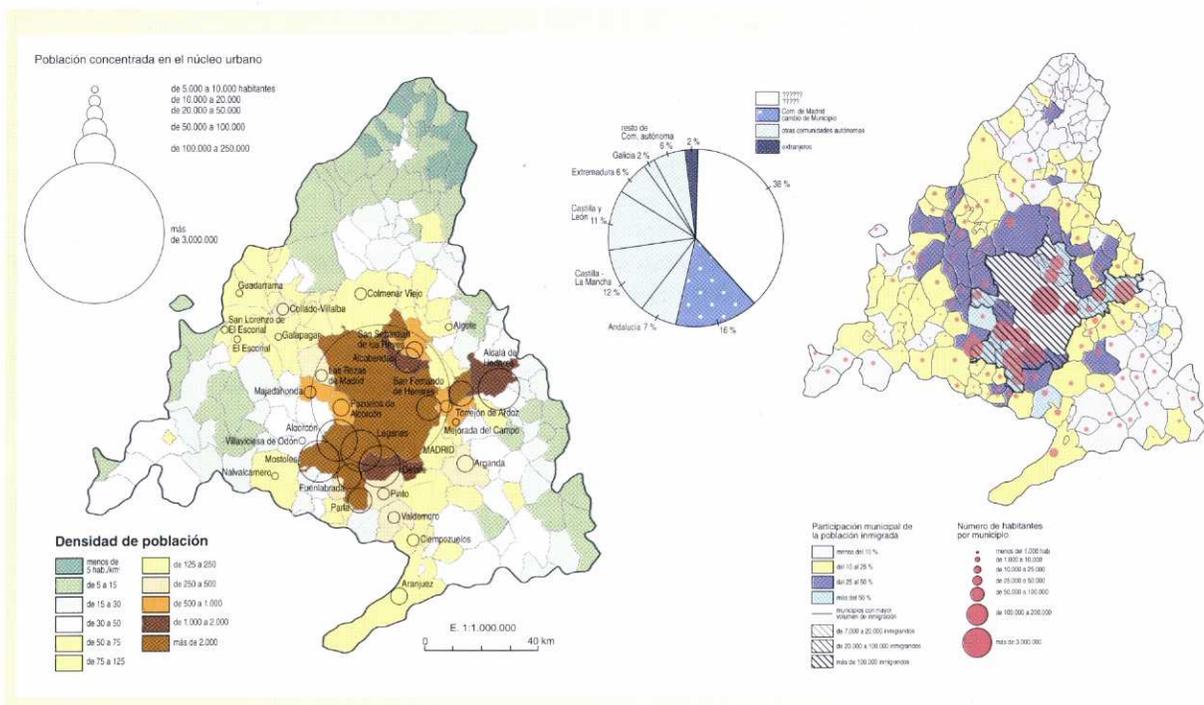
1.3. VIVIMOS EN CIUDADES

El 78% de la población vivía en ciudades (consideradas en España como entidades de más de 10.000 habitantes) en 1991, un 5% más que en 1981.

Pero se detecta que, si hasta los años 70 eran las grandes ciudades urbanas y sus zonas metropolitanas las que más crecieron, *hoy crecen más ciudades de tipo medio* (entre 10.000 y 200.000 habitantes), cada vez más alejadas de las grandes urbes, donde las viviendas son amplias (más de 100 m²) y concentradas en grandes áreas residenciales, donde se han desarrollado las viviendas unifamiliares, una especie de minivuelta al campo escapando de la jungla de asfalto y de la masificación de la casa-bloque, característica de las ciudades industriales.

Ello ha trastocado el diseño urbanístico de equipamientos elaborado en los años 80 y muchas ciudades a las que se calculaban necesidades inmensas, están hoy perdiendo habitantes a favor de estas nuevas zonas residenciales. De esta fiebre de la vivienda unifamiliar no han escapado ni los pueblos, pues en muchos de ellos se han levantado este tipo de edificios, en muchos casos demandados por los habitantes de las ciudades.

Este sentimiento de vuelta al campo puede tener que ver con la extensión de ideas en torno al ecologismo, algo muy presente en todas las sociedades desarrolladas, pero en el caso español parece más probable achacarlo al relativamente cercano éxodo rural de los años 50 y 60 y a la costumbre de veranear en los pueblos de origen, relacionando padres e hijos el mundo rural con esparcimiento. Sin embargo, las formas y niveles de vida son prácticamente idénticos en el mundo rural, aunque es deficitario en servicios públicos.



La población se concentra en la capital y el número de habitantes va decreciendo conforme nos alejamos de ella. Sin embargo, en torno a las grandes vías de comunicación aparecen ciudades de gran crecimiento (Pozuelo de Alarcón, Parla, Pinto, etc.), generalmente con viviendas de grandes dimensiones y con un predominio cada vez mayor de viviendas unifamiliares.

Si tienes coche, habrás comprobado que tu zona de residencia y aquellas en que puedes encontrar mayores ofertas laborales se han alejado. Has entrado en la *cultura del automóvil*, herramienta fundamental de la vida contemporánea, que ha impuesto su ley en la planificación del territorio. La carretera se ha convertido en una segunda casa. Las ciudades se encuentran rodeadas por amplias construcciones de asfalto (autopistas, vías rápidas, autovías, circunvalaciones) que comen más terreno a ciudades y campos. Las distancias entre la casa y el trabajo e incluso la escuela aumentan considerablemente, de modo que las familias españolas poseen una media de 2,5 coches por hogar y no dejan de incrementarse las ventas de vehículos (19% en 1998 con respecto al año anterior).

Ejercicio

1. ¿Son iguales los conceptos de nivel de consumo y nivel de bienestar?

Recuerda

Las sociedades postindustriales son aquellas que han superado la Revolución Industrial y se encaminan hacia un modelo de sociedad que tiene las siguientes características:

- *Segunda transición demográfica*: baja natalidad, baja tasa de fecundidad general, baja mortalidad, pero en aumento, y crecimiento de población nulo o negativo.
- Elevados niveles de bienestar y consumo, cada vez más alejados de las necesidades básicas y más cercanos a necesidades personales y de mejora de la calidad de los bienes y servicios demandados.
- Elevados niveles de servicios básicos, que permiten alcanzar altas cotas de igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. Sistemas democráticos consolidados.
- *Terciarización* de la actividad productiva, predominando las ocupaciones relacionadas con los servicios y decayendo las de los sectores secundario y primario.
- Mayor igualdad entre hombres y mujeres en los ámbitos público y privado.
- Elevada tasa de urbanización, viviendo en ciudades más del 80% de sus habitantes, con los problemas de masificación, contaminación y cambios en los hábitos de vida que ello plantea.

El Estado español está por debajo de la media de los países desarrollados en cuanto a las cifras globales que identifican estos fenómenos, pero se sitúa en este proceso de transformación desde los años 70.

1.4. ¿VIVIMOS EN EL PARAÍSO?

¿Crees que estamos «en el mejor de los mundos posibles»?

El cuadro que hemos descrito anteriormente así parece atestiguarlo. Tenemos más dinero, consumimos más, tenemos más servicios y nuestra vida es más larga.

Y sin embargo, como te indicábamos, más de la mitad de los hogares españoles viven con menos de 150.000 ptas.

La aspiración a un reparto equitativo de la riqueza parece alejarse en este momento, siendo sustituido por el concepto de *competitividad*. Toda la actividad económica y vital se centra en producir más y mejor, pero ello requiere una mayor concentración de la vida personal al servicio del trabajo y unos elevados niveles económicos y educativos para mantener la necesaria autoformación requerida por los cambios tecnológicos y organizativos del nuevo modelo productivo.

No todos los ciudadanos están preparados para este cambio y la competitividad se ha revelado como un factor de desigualdades.

Sin trabajo

El incremento constante de las aplicaciones tecnológicas ha provocado un descenso de los empleos tradicionales, especialmente en el sector industrial.

La robotización de la práctica totalidad de los procesos industriales provoca la reducción constante de las plantillas de trabajadores, la mayoría de los cuales han terminado en el desempleo crónico, debido a que, dentro de la concepción global de las empresas, los costes salariales se han convertido en el principal capítulo de recorte de gastos. La mayor parte de los empleos perdidos corresponden a actividades industriales tradicionales (minería, mecánica, montaje, etc.). La formación de los trabajadores, más orientada al desarrollo constante de una misma actividad que a la preparación para los cambios tecnológicos, incrementa la falta de expectativas.

Las cifras de desempleo no han dejado de incrementarse en la Unión Europea, aunque se ha asistido a una disminución en los últimos años. En este momento, según datos de la U.E., el 12% de la población activa está desempleada, siendo más grave el problema en países con economías más débiles, como la española, donde la tasa de desempleo supera el 16% (ver Tabla). El descenso de los últimos años, y el que se prevé en el futuro, tiene más que ver con la caída de la natalidad que con políticas activas de generación de empleo.

A la vez, se ha producido una caída de las ayudas públicas al desempleo, en la creencia, muy extendida, de que el desempleo es una forma de «timo» a la sociedad y que muchos desempleados no son tales, ya que realizan trabajos no declarados. Este problema es más relevante en aquellas sociedades que, como la nuestra, tienen un importante porcentaje de economía sumergida (el 15%, según estimaciones del Ministerio de Economía).



El adelgazamiento del Estado del Bienestar

Después de la II Guerra Mundial, las sociedades desarrolladas habían llegado a un pacto para crear las condiciones que permitieran la consolidación del sistema democrático mediante la creación de instituciones que garantizaran la igualdad de oportunidades. Los sistemas nacionales de sanidad, la educación obligatoria y gratuita y los servicios sociales asistenciales estaban dentro de este pacto, entendidos como necesidades vitales.

Desde la crisis de 1973, comenzaron a desarrollarse ideas que iban a tocar la línea de flotación de este sistema, al considerarse que un factor de encarecimiento de los productos era el elevado nivel de renta de los trabajadores y el elevado coste de la contribución al sostenimiento de los sistemas universales de protección. Junto a ello, la desaparición de sectores económicos tradicionales motivó la búsqueda de nuevos sectores donde obtener beneficios y, dado que el sector secundario parecía agotado, sólo el sector servicios, en aquellos ámbitos que tienen garantizada la clientela (que coinciden con los servicios esenciales comentados), podía suponer beneficios.

Así, en los últimos años, hemos asistido a sucesivos recortes de estas prestaciones y a un aumento de la oferta privada.

Si te preguntas por el origen de este *adelgazamiento*, debes buscarlo en las llamadas *políticas neoliberales*, apoyadas por los grupos políticos conservadores, que han roto el pacto del Estado del Bienestar. Los ejemplos más importantes son Estados Unidos y Gran Bretaña, aunque ningún país desarrollado se ha librado de la extensión de estas ideas.

Podríamos resumir su ideario básico en lo siguiente:

- Sólo la iniciativa privada garantiza el desarrollo económico. Lo privado es más eficiente que lo público.
- Sólo el mercado garantiza la distribución de los productos y la obtención de beneficios. Todas las políticas fiscales y de apoyo deben orientarse a disminuir la presión sobre los agentes productivos, fundamentalmente el capital (políticas «de oferta»).
- La intervención del Estado en economía resta dinamismo a la actividad económica. Las empresas y servicios públicos siempre tienen pérdidas, por lo que es necesario venderlas al sector privado para que las dinamice (*privatización*).
- Los sectores industriales tradicionales lastran la economía y deben ser reducidos o suprimidos (caso de la minería en Gran Bretaña o del sector naval en España). Es preferible producir o comprar en países con menores costes de producción.
- Los costes salariales y sociales de la producción son los que impiden el desarrollo competitivo de las empresas.
- Las ayudas sociales no deben ir a parar a manos de desaprensivos que se aprovechan del esfuerzo de todos, por lo que hay que reducirlas y asociarlas a condiciones que obliguen a quien las percibe a reintegrarse inmediatamente al mundo productivo.

– El empleo es un bien escaso, por lo que sólo creando condiciones atractivas para los inversores (bajos salarios, provisionalidad, facilidad de despido, etc.) se puede incitar a estos a que creen puestos de trabajo.

La aplicación de estos principios ha motivado cambios profundos en las relaciones laborales y en la percepción social del empleo. Además, ha condenado a una parte significativa de la población (la que tiene menos posibilidades de competir) al desempleo o al subempleo, cuando no a la marginalidad. Es evidente, de todas formas, su efecto en la aceleración del crecimiento económico (Gran Bretaña y Estados Unidos son las economías más dinámicas del mundo y las que tienen un crecimiento más sostenido) y en el freno a la subida de los precios.

Junto a estas ideas, aparece conectado el concepto de *globalización*.

Según sus defensores, la economía mundial está irremediablemente conectada, de tal modo que lo que ocurre en un país afecta a los demás. Si a ello unimos que la mayor parte de las empresas importantes del mundo ya no tienen su sede en un solo país, se deduce que es necesario permitir la libre circulación de capitales y bienes en todo el mundo, de forma que se garantice el crecimiento continuo de la economía. Cualquier traba a estas condiciones es un atentado contra la humanidad.

Todos los países tienen que realizar serios esfuerzos para adaptarse a esta situación si no quieren verse apeados del desarrollo, sin tener en cuenta los costes sociales consecuentes. En el fondo, todo ello está encaminado a garantizar la obtención de beneficios mediante la inversión de capitales y la venta de productos a nivel internacional.

Los partidos políticos socialdemócratas, tradicionales valedores del Estado del Bienestar, han aceptado el marco de economía de mercado y el *adelgazamiento* del Estado, generando la denominada *tercera vía*.

Ésta consiste, según el programa de los laboristas británicos y los demócratas norteamericanos elaborado en los años 90, en valorar el factor trabajo como un elemento esencial de la vida humana, invirtiendo en su mejora, especialmente en formación continua, para enganchar a cada individuo al mundo productivo, aunque sea de forma cíclica y temporal.

No se renuncia a las instituciones que favorecen la igualdad de oportunidades, pero se entiende que el peso de éstas debe recaer en la «comunidad», organizada desde entidades locales, a las que se pretende dotar de mayor poder, especialmente en lo que se refiere al encuadramiento de los individuos en Organizaciones No Gubernamentales, de modo que sean éstas, mediante trabajo remunerado y, sobre todo, el trabajo voluntario de los miembros de la comunidad, quienes atiendan las necesidades sociales básicas. De este modo, se involucra a la comunidad en la generación de valores solidarios, se le cede la responsabilidad de cuidar de los más desfavorecidos y se disminuye el coste de los servicios.

Es lo que se conoce como *economía social*.

En otros casos, se entiende que el cambio viene determinado por una nueva concepción del trabajo, que permita una reducción de la jornada laboral para repartir los puestos de trabajo, en condiciones económicas que mantengan los niveles de vida existentes.

Ejercicio

2. Señala las semejanzas y las diferencias entre las tesis neoliberales y las de la «tercera vía».

Procesos de marginación

Si trabajas y tu trabajo no es muy bueno, habrás sentido la importancia que concedemos al valor trabajo en las sociedades contemporáneas.

Esta importancia genera unos determinados procesos que permiten a los seres humanos encuadrarse dentro del organigrama social, de forma que alguien es «persona» siempre que posea un trabajo, una actividad o algo que se le asemeje, que le permita garantizar su subsistencia.

Este proceso se ha hecho más acusado a partir de la desactivación de las grandes ideologías (especialmente el marxismo, fuente de la mayor parte de las «batallas» liberadoras de este siglo) y del mazazo a las formas sociales que supusieron los años 60, que derribaron los moldes de las relaciones personales y familiares hasta entonces instauradas. Huérfanos, los seres humanos parecen haberse refugiado en la supervivencia y el trabajo, debido a la nueva estructura productiva.

No es extraño, por tanto, que lo «no productivo» se convierta en marginal.

Existen en España, según el informe de Cáritas del año 1998, cerca de 9 millones de personas que viven por debajo del umbral de la pobreza, gente que sobrevive a duras penas y que presenta una serie de rasgos que podemos identificar de la siguiente forma:

1) *Desempleados.* El fenómeno más peligroso es del de los *parados de larga duración*. Generalmente hablamos de hombres de más de 45 años, cuyos puestos de trabajo han desaparecido para siempre y no tienen recursos culturales para rehacer su formación y buscar nuevos empleos; jóvenes de menos de 30 que no han ingresado en el mercado laboral, muchos de ellos conviviendo con sus familias, que han funcionado como colchones sociales para este colectivo, y mujeres de todas las edades.

El problema se agrava cuando estas personas son responsables de unidades familiares, donde son la única aportación de recursos y, frecuentemente, son víctimas de diferentes adicciones, motivadas por la falta de trabajo.

Se ha creado una *subcultura del desempleo*, que ha convertido la búsqueda del empleo en un valor social absoluto y la posesión del mismo en un privilegio, estando dispuesta cualquier persona a hacer lo que sea por trabajar o mantener

el empleo. La marginación se ha apoderado de las ciudades industriales, fenómeno bien caracterizado en el cine del británico Ken Loach, del francés Robert Guediguian y del español Fernando León.

Sus características son la desesperanza, la adicción a sucedáneos de la realidad (drogodependencias, alcoholismo, ludopatías, etc.), el trabajo precario y la delincuencia, que convierten a estas personas en prisioneros de la realidad en la que viven.

Tasas de Actividad y Paro en España (%)						
Año	Tasa de Actividad			Tasa de Paro		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
1981	71,4	26,6	48,1	13,6	16,2	14,4
1991	65,9	34,2	49,5	12,2	25,6	16,3
1998	63,3	37,9	50,3	13,3	26,6	18,6

Fuente: Anuario Estadístico de *El País*, 1999.

2) *Mujeres*. Si miras a tu alrededor o, si eres mujer, te comparas con mujeres de mayor edad, es obvio que el papel de la mujer ha cambiado sustancialmente. Su incorporación al mundo laboral de la Revolución Industrial (no hay que olvidar que en las sociedades centradas en el hogar y no en el mercado la separación entre trabajo y hogar era inexistente) las ha introducido en el circuito productivo, pero, en determinadas situaciones, la inmediatez de esta incorporación ha motivado su caída en la pobreza, hablando algunos autores del fenómeno de la *feminización de la pobreza*.

En España, la incorporación masiva de hombres y mujeres al circuito educativo coincide con la aplicación de la Ley Educativa de 1970, dato especialmente significativo para las mujeres, pues, anteriormente, sólo una minoría ilustrada, proveniente de familias acomodadas o con suficientes recursos para llevar a sus hijas, acudía al colegio. La mayor parte de ellas tenían como única salida el matrimonio.

Su remuneración era y es inferior a la de los hombres en puestos similares y con la llegada del divorcio, muchas mujeres han quedado a cargo de una familia completa. Se calcula que para las mujeres divorciadas de un matrimonio tradicional, el divorcio supone una caída del 73% de su nivel de vida y el de sus hijos (contrariamente, para el hombre en la misma situación supone una mejora del 42%).

Por otro lado, hay que considerar que la apertura del mercado laboral a las mujeres se ha producido en el sector servicios, con empleos menos cualificados y peor pagados. Sus posibilidades de subsistencia individual son más precarias.

Además, en muchos casos, aquellos trabajos con amplia presencia femenina se consideran menos atractivos por sus peores condiciones laborales. Así, por ejemplo, los últimos estudios demuestran que los hombres desprecian el trabajo educativo, pues entienden que es un «trabajo de mujeres» (en Educación Infantil y Primaria, la presencia de hombres comienza a ser anecdótica).

3) *Diferencias culturales.* Este fenómeno tiene dos vertientes. Por una parte, hay que hablar de las *minorías étnicas* presentes en nuestra cultura, fundamentalmente el pueblo gitano, que ha mantenido sus formas tradicionales de vida, adaptadas a los nuevos tiempos (muchos negocios ilegales, como la chatarra, han sido sustituidos por la venta de drogas). Los intentos de integración han sido, generalmente, más fruto del humanismo, muchas veces mal entendido, que de una predisposición institucional para dicha integración.



En este ejemplo se mezclan dos procesos de marginación: la feminización de la pobreza y la marginación de los inmigrantes, especialmente africanos. Muchas de estas mujeres sólo subsisten gracias a la ayuda de determinadas Organizaciones No Gubernamentales.

Por otro lado, las sociedades postindustriales no han resuelto el problema del respeto hacia otras culturas, especialmente cuando se trata de problemas importantes referidos a los derechos humanos (la violencia como resolución de conflictos en el mundo gitano, el sometimiento a normas muy estrictas de carácter tribal, la situación de la mujer, etc.), lo que ha comportado un mayor alejamiento de este grupo humano de las

condiciones de vida habituales en nuestra sociedad.

Hay que mencionar en este sentido, el fracaso, en las áreas urbanas, de los intentos de escolarización de los niños gitanos, en los que no se ha tenido en cuenta la forma de vida de sus progenitores a la hora de organizar horarios y medios, así como las adaptaciones curriculares necesarias para atraerlos al mundo escolar. Ello se ha traducido en un alto nivel de fracaso escolar.

Probablemente, mientras no comprueben que las oportunidades pueden concretarse y que son mejores que la realidad que tienen, evitando actitudes racistas, su interés por instruirse y tener empleos estables y remunerados será muy pequeño.

En algunas zonas rurales como, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma de Murcia, la integración gitana se ha relacionado con los trabajos agrícolas, realizados en exclusiva por esta comunidad, que han permitido una elevación de su nivel de vida, una menor preocupación por la subsistencia y una aceptación de la necesidad de educación escolar para sus hijos.

Ya sabes que también somos un país de atracción de *inmigrantes*, aunque la mayoría están de paso. La España franquista, cerrada y pobre, no era muy atractiva para otros pueblos, con un Estado que favoreció la emigración a países ricos y cuyo régimen político, instaurado por una guerra y hostil a cualquier forma de oposición, envió al exilio a un gran número de personas.

Estos fenómenos han provocado que la sociedad española haya sido receptiva, moderadamente, al fenómeno de la inmigración.

Pero el incremento del desempleo en los años 70 y 80, nos ha vuelto una sociedad más recelosa, cuando no abiertamente intolerante, especialmente hacia los inmigrantes africanos. Esta inmigración, especialmente desde los acuerdos de Schengen, ha convertido al Estado español en la frontera que impide la entrada en la U.E. de *ilegales*, personas sin documentación o a las que no se concede el estatuto de legalidad necesario para residir o trabajar en nuestro país.

Estas personas entran en un *circuito de marginalidad* casi permanente.

En primer lugar, porque no existen planes de integración institucionales que faciliten su inserción mediante el conocimiento del idioma o la integración escolar de sus hijos.

Por otro lado, la ausencia de documentación provoca que no puedan ser empleados en condiciones de igualdad respecto a los trabajadores con nacionalidad española, siendo víctimas del subempleo en actividades rechazadas o de gran riesgo por salarios ínfimos, que no les permiten el acceso a los mínimos de subsistencia. En muchas ocasiones son víctimas de las mafias que se mueven en torno a actividades ilícitas.

Su contacto con la población es muy reducido, por lo que tienden a la creación de *grupos endogámicos* que recurren a sus creencias tradicionales para fortalecer su situación, lo que a veces provoca situaciones de automarginación y el rechazo de las sociedades de acogida (véase el incremento del integrismo religioso en las minorías norteafricanas en países como Francia o Alemania).

4) *Los ancianos*. El alargamiento de la vida ha provocado que una parte significativa de la población supere los 70 años como media en los países desarrollados. Es decir, la gente muere mucho después de cumplir su ciclo productivo y sin la familia que tradicionalmente lo había acogido.

Esta «masa improductiva» es, desde el punto de vista de los valores actuales, una fuente de gasto permanente, especialmente en el apartado sanitario, y, en general reciben unos magros recursos de subsistencia (el 70% de las pensiones

están por debajo del salario mínimo). Su caída en el círculo de la pobreza es, así, un fenómeno habitual.

Pero, por otro lado, y así lo reconocen los estrategas económicos, son una fuente de beneficios muy importante, ya que la necesidad de su cuidado está creando una importante red de servicios asistenciales privados, que son utilizados por muchas familias, uniendo la pensión del anciano a sus ingresos.

También, la permanencia en ellos de vitalidad suficiente y su necesidad de ocio, han movido a la creación de ofertas específicas para su consumo.

Por último, tampoco podemos olvidar su papel como *cuidadores infantiles* para muchas familias cuyos dos miembros adultos trabajan, cumpliendo un papel fundamental en la prestación de servicios a la infancia. De hecho, en muchas ocasiones, cuando los responsables educativos se dirigen a las familias, sus interlocutores suelen ser los abuelos.

5) *Las adicciones*. El incremento del tiempo de ocio, el pesimismo respecto al futuro, la persistencia de situaciones de marginación o la falta de recursos para salir de situaciones personales no satisfactorias, empujan a muchas personas al consumo o realización de actividades que, en personalidades inestables o frágiles, les convierten en adictos a las mismas.

Cada vez hay más acuerdo en que determinadas actividades humanas generan en el cuerpo la presencia de componentes químicos que afianzan la sensación de euforia y bienestar, mecanismo mediante el que actúan la mayor parte de las adicciones. Dicha sensación es tan grande que muchas personas renuncian a una vida normalizada y racional para embarcarse en esta aventura.

Últimamente, la conexión de las drogodependencias con actividades delictivas ha transformado su consideración de enfermos en la de marginados, por lo que apenas hay planes serios para facilitar su reinserción social.

Igual situación se puede señalar para los enfermos mentales desde la desaparición progresiva de centros de tratamiento adecuados, cuyo objetivo era reducir costes, amparándose en doctrinas médicas progresistas, sin tener en cuenta que cada caso es un ser humano individual que tiene su propia terapia.

Este circuito es muy difícil de romper y generalmente finaliza de forma trágica.

Cada vez las edades de enganche son más jóvenes, lo que hace aún más difíciles las posibilidades de reinserción. El hedonismo desesperado que parece vivir nuestra sociedad hace que sea muy fácil dar el paso hacia la adicción, sea ésta ludopatía, alcoholismo o drogodependencia, especialmente en edades en que los mecanismos de control de la propia vida son escasos.

La ausencia de valores comunitarios no hace más que agravar el problema.

Ejercicios

3. «La pobreza y la falta de educación son la principal fuente de marginación en la sociedad actual». ¿Es cierta esta afirmación?

Recuerda

La crisis económica de 1973 modificó el consenso sobre el Estado del Bienestar, sobre todo por las preocupantes cifras de desempleo y subida de precios.

Existe cierto consenso en la mayoría de las fuerzas sociales y políticas de las sociedades democráticas sobre la necesidad de reducir los costes del Estado, diferenciándose en dos corrientes

fundamentales:

- Una basada en la primacía del mercado como generador de riqueza y bienestar (*neoliberalismo*).
- Otra basada en la importancia de la comunidad en el sostenimiento del Estado del Bienestar (*tercera vía*).

Los cambios en la estructura económica y en las corrientes políticas de los últimos decenios han derivado en situaciones de marginación difíciles de romper y con un alcance cada vez mayor, que afectan a:

- Las personas que no pueden encontrar empleo fácilmente (desempleados de larga duración, mayores de 45 años, jóvenes a la busca del primer empleo).
- Las personas más débiles de la cadena social (mujeres y ancianos).
- Las personas que no resisten el vertiginoso ritmo de la vida actual (adicciones).
- Las personas que tienen culturas propias o a las que no se conceden los requisitos de legalidad para su inserción social (minorías étnicas e inmigrantes).

1.5. ¿TENEMOS VALORES?

En los últimos 20 años hemos asistido a la transformación de los valores que regían las sociedades europeas hasta los años 60, fecha mágica que supuso un revulsivo intelectual, moral y vital para un amplio sector de personas.

La sociedad de consumo estimula más los comportamientos sociales que se orientan al *yo* que los que lo hacen al *nosotros*, generándose una cierta agresividad en las relaciones sociales y una búsqueda desesperada de la identidad personal.

Es en las ciudades donde hay que buscar estos nuevos valores, permaneciendo las comunidades rurales más ajenas a este cambio, aunque la televisión ha llevado a los jóvenes de estas poblaciones los modelos de vida urbanos, no diferenciándose en sus aspiraciones y modos de comportarse de los jóvenes urbanos.

¿Se ha extendido el «ciudadano universal»?

Esta idea era básica en los ideales de los años 60. Había que superar lo local y buscar un ser humano que fuese consciente de su relación con todos los habi-

tantes del planeta, con valores comunes para todos basados en la solidaridad y la tolerancia.

Sin embargo, frente a este ideal, se ha extendido el sentido de *pertenencia*, de identificación con un colectivo más o menos cerrado, a través del cual diferenciarse de los otros.

Las bandas juveniles y la extensión del nacionalismo parecen responder a ello.

La expresión colectiva y la transformación de la realidad como meta han dado paso a la *expresión personal* y a la transformación personal. La búsqueda del estilo propio y los libros de autoayuda no son ajenos a este fenómeno.

Los adultos de los años 60 reclamaban la posesión de objetos como símbolo de bienestar, pero hoy lo importante no es tener, sino «ser», manifestarse uno mismo, y se busca más la calidad que la cantidad. La extensión del diseño y la moda tienen su origen en este deseo.

Frente al conocimiento de la realidad a través del saber se ha extendido la necesidad de la *satisfacción intelectual y estética*, entendida más como un estilo que como un medio de conocimiento o de transformación de la realidad. Importa más el símbolo que el mensaje, el aparentar ser o tener es el eje del comportamiento social.

El esfuerzo como medio de alcanzar la felicidad personal y social ha sido sustituido por la *autosatisfacción inmediata*. Importa más abrirse al placer inmediato que valorar las consecuencias futuras o para los demás de esa satisfacción.

En una sociedad basada en el consumo, el presente es más importante que el futuro, por lo que la búsqueda de objetivos a largo plazo carece de importancia.

Este conjunto de valores ha generado los comportamientos sociales que describimos a continuación.

Estetización de la vida cotidiana

Los cánones estéticos priman sobre cualquier otra consideración al valorar los objetos. Ha aumentado el consumo de productos culturales, pero con una desvalorización de los contenidos a favor de las formas, predominando el espectáculo sobre el mensaje.

El arte deviene forma, estilo, en una sociedad cuya transformación es imposible. De ahí el éxito del diseño.

Pero ello también lleva a una extensión del conocimiento social sobre gustos estéticos que puede ser considerada como una *vulgarización del Arte*. Existe un mayor consumo de imágenes que de letras, siendo más populares los medios audiovisuales que los libros.

Por otro lado, parece predominar lo carnavalesco en la cultura, un espíritu transgresor de las formas de actuar, más que en las formas de ser, más en el sentido de experimentar placer que en el de vivirlo plenamente. La fiesta se ha convertido en el rito social por excelencia. El espectáculo busca lo más grande y lo más nuevo. El centro vital del ocio es la gran superficie comercial.

También en otros aspectos se busca lo más grande (la más grande exposición jamás vista de..., la película más cara jamás filmada...), las emociones han de ser fuertes (el puenting, el rafting...), los acontecimientos, grandes (macroconciertos, la Expo, el Mundial...), y la implicación con los demás, pequeña (solidaridad de «aquí y ahora»).

El consumidor activo

Se busca un estilo y se es más exigente con lo que se compra, sobre todo en el diseño y en la calidad, valorando su capacidad de individuación.

El acto de consumir es un acto expresivo, manifiesta el estilo de vida personal.

De ahí que predominen los bienes tipo «hágaselo Ud. mismo», semielaborados, buscando ese toque personal que nos distinga del resto. A través de sus «obras» el ser humano se manifiesta a los demás. La única diferencia social es el buen gusto. Se produce, entonces, una imitación de los modelos de las clases altas, que permanentemente cambian su estilo para evitarlo, pero rápidamente es copiado por las clases populares, incrementando así la demanda de diseño.

El castigo al cuerpo

El cuerpo ha de mantenerse sano, lo que ha incrementado los hábitos de salud y la preocupación por la alimentación y el ejercicio físico. El cuerpo es la fuente del placer y para ello hay que prepararlo.

Pero, paradójicamente, es en este aspecto en el que se está más dispuesto a renunciar al placer, pues se aceptan fácilmente sustancias perjudiciales (tabaco, alcohol, drogas) y enormes sacrificios, casi religiosos, a pesar de la creciente secularización de la vida, para mantener «la línea», aceptando dietas espartanas, ejercicios físicos demolidores, que, en algunos casos, degeneran en enfermedades graves, como el caso de la anorexia, fenómeno preocupante en los jóvenes.

El culto al joven deviene, pues, en la tiranía de la juventud.

En la alimentación, además, se prima más el aspecto y el sabor que la calidad nutricional. De ahí la moda de la gastronomía, no siempre acompañada de mejores hábitos alimenticios, sino de sujeción a lo que se lleva.

Postmodernidad

«El medio es el mensaje». Los grandes discursos están acabados y sólo nos cabe trabajar con lo ya hecho. Es preferible reproducir modelos que producirlos. Es mejor demostrar haber sido un buen espectador que demostrar ser un buen creador, el «remake» que generar nuevas cosas que transmitir.

Los valores estéticos se fundamentan en la sensación, no en la reflexión. La obra artística no transmite mensajes, sino que satisface las sensaciones que en cada momento demanda el cuerpo. Cualquier estilo es válido (eclecticismo) y no importa que no haya orden y coherencia en lo expuesto. Tampoco hay que preocuparse por ser claro, por exponer una opinión acabada; siendo ambiguo se sobrevive mejor.

Pero lo más importante es que se identifique fácilmente la marca de quien lo ha hecho, el estilo personal e intransferible.

El cine es un buen ejemplo.

En los últimos años del siglo xx se ha extendido un cine que utiliza la cita de películas anteriores como estilo o que las reproduce miméticamente. Lo importante es el estilo visual más que la historia, muchas veces inconsistente o inexistente.

Ese estilo es de planos muy cortos, confundiendo ritmo con velocidad, no siempre ajustado a lo que se cuenta. Muchas veces, ese falso dinamismo utiliza la violencia de forma poco meditada, pues se cree que aporta realismo y espectáculo y permite a quien lo ve entretenerse, sin meditar en las consecuencias que el uso de dicha violencia pueda provocar en el espectador, especialmente en los más jóvenes.

Por último, da igual que los personajes sean de carne y hueso, que sus acciones tengan coherencia con lo que viven y sienten. Lo importante es que acompañen la función, sirviendo como tópicos de una determinada idea o de una tipología personal del autor. Por destacar ejemplos de los más conocidos en ese momento, el cine de los norteamericanos Quentin Tarantino y los hermanos Cohen o el británico Danny Boyle son representativos de esta corriente.

Dominio de los mass media

En la medida en que aumenta el consumo y éste se refiere a la búsqueda de la individualidad, el anunciante de productos debe buscar las formas adecuadas para venderlo, recurriendo a la publicidad como medio de generación de necesidades, donde la frase favorita parece ser «sé tú mismo».

De ahí la explosión de la televisión, que nos acerca a ese mundo soñado con suma facilidad y que cumple a rajatabla con los principios de apariencia (el *spot* predomina sobre la construcción audiovisual, estética que se impone a la cinematografía), estilo (cada cadena busca sus identificadores propios) y rebaja de contenidos (predominio de los programas de entretenimiento y, dentro de éstos,

los que menos hacen pensar –famosos y famosillos, comedietas, telefilmes, etc.– y los que producen sensaciones fuertes –morbo, sexo, violencia, etc.–).

En el cuadro siguiente, resumimos la tabla de valores fundamentales que definen el «estilo de vida» actual:

VALORES	SIGNIFICADO
Hedonismo y presentismo.	Disfrutar intensamente y vivir el momento.
Libertad personal.	Capacidad de elegir, autorrealización y creatividad. Los comportamientos son volátiles y múltiples, predomina la adaptación y la flexibilidad. El estilo personal guía nuestras vidas.
Relativismo.	Todo es mutable, sólo nos podemos fiar de las apariencias y cada uno va a su interés. El compromiso social no es importante y hay que tolerar las normas de cada uno. La experiencia y las sensaciones, y no la razón, dirigen la vida.
Particularismo y localismo.	Búsqueda de la identidad e identificación con el entorno inmediato en que se vive. Las grandes construcciones sociales han muerto. El internacionalismo es imposible.
Culto al cuerpo.	El cuerpo es el vehículo del placer, por lo que debe ser cuidado en lo estético y lo físico.
Sensibilidad ecológica.	Sentido conservacionista de preservar lo que existe en la naturaleza, como si se conservara una foto. Generalmente se relaciona con el esparcimiento y el ocio.

2 La familia

¿Goza el matrimonio de buena salud?

La opinión de los jóvenes españoles parece indicar que sí, pues un 90% aspira a él, según datos de 1992.

Pero parece que ya no es el centro de la organización económica y social: no tiene como fin la reproducción, no contiene elementos de ampliación y transmisión de la propiedad y cada vez sirve menos como transmisor de valores.

Según un estudio sueco de 1980, la situación de la familia podría resumirse de la siguiente manera:

Se adelanta el primer contacto sexual; se retrasa la edad del matrimonio; se retrasa, si llega a aparecer, la concepción del primer hijo; baja la tasa de fecundidad; baja la tasa de nupcialidad; aumentan las parejas de hecho, los hogares monoparentales y los unipersonales; disminuye el tiempo de la relación de pareja y la ruptura tiende cada vez más a ser voluntaria y por acuerdo; las relaciones económicas, de autoridad y de reparto de funciones de los miembros adultos de la pareja son cada vez más igualitarias; las relaciones sexuales son entendidas como placer mutuo, desligándose de la procreación y son más frecuentes las relaciones con otras personas sin romper el vínculo de la pareja.

Esta complejidad ha llevado a muchos autores a utilizar el concepto de *unidades de convivencia*, pues es tal la variación de formas de convivir que la familia o el matrimonio sólo son una de ellas. Por citar algunas que no se hayan nombrado, la convivencia entre familiares, la convivencia de varias personas en un mismo domicilio (estudiantes, fundamentalmente) o las parejas homosexuales.

Adoptaremos el punto de vista más tradicional de la bibliografía empleada para analizar este problema, sobre todo teniendo en cuenta que apuntamos a la Educación y Animación de la Infancia y su entorno.

2.1. ELLOS SE PREPARAN...

Los jóvenes pasan más años vinculados a la escuela. La Enseñanza Obligatoria finaliza a los 16 años y un 60% continua estudios posteriores, cifras récord en la historia española.

Distribución de la Población española por estado civil, sexo y edad. Censo de 1991 (%)															
Edad	Solteros			Casados			Viudos			Separados			Divorciados		
	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T	H	M	T
-15	99,97	99,96	99,97	0,03	0,04	0,03	0,00	0,00	0,00	-	-	-	-	-	-
15-29	82,61	71,29	77,04	17,03	27,72	22,30	0,04	0,18	0,11	0,24	0,60	0,42	0,06	0,19	0,12
30-64	14,37	11,19	12,78	82,58	80,52	81,47	1,25	5,59	3,48	1,21	1,67	1,44	0,62	1,00	0,81
+65	7,11	12,86	10,58	75,12	38,89	53,24	17,21	47,71	35,62	0,40	0,40	0,40	0,14	0,14	0,14

Fuente: Censo de 1991, INE; H = Hombres, M = Mujeres, T = Total.

La edad de ingreso en el mundo laboral también se retrasa (en torno a los 22 años) y se tiene más temor ante el futuro por el desempleo. No es de extrañar, pues, que la edad de matrimonio se sitúe en 27,4 años para mujeres y 29,2 para hombres, según datos de 1995.

Por otro lado, el *noviazgo* ha dejado de tener importancia, en la medida en que se ha adelantado la edad en que se comienza el mantenimiento de relaciones sexuales, situada en España en torno a los 18 años (más alta que en otros países desarrollados, donde la edad media se sitúa en torno a los 16 años, aunque en España, el 17% de las mujeres y el 28% de los varones han mantenido relaciones sexuales completas a los 16 años y la tendencia parece aumentar), y a que el matrimonio ha perdido gran parte de su prestigio como rito social.

Últimamente, sin embargo se ha observado una reducción del número de relaciones a edades jóvenes, quizás motivado por la preocupación ante el incremento del SIDA.

Respecto a los *anticonceptivos*, se ha detectado en los últimos años un mayor desconocimiento por parte de los jóvenes, un escaso nivel de utilización y un incremento de los embarazos a edades muy jóvenes.

Aunque en España es un fenómeno extraño, pues en 1991 el 99% de los españoles vivían en el seno de una familia y existe una generación de jóvenes que ha aguantado hasta los 30 años en el hogar familiar, funcionando como colchón social ante la crisis económica, en los últimos tiempos, se ha asistido al incremento de los *hogares unipersonales*.

Se calcula que el 40% de los franceses y el 45% de los suecos viven en esta situación.

Quizás este fenómeno tenga que ver con la afirmación de una sociedad cada vez más individualista o quizás se trate de un mero tránsito entre sucesivas relaciones afectivas.

Las estadísticas en los países desarrollados, apuntan a que, aproximadamente, el 90% de los jóvenes menores de 30 años ha pasado por alguna de las formas de unión antes descritas.

Por otro lado, es un fenómeno característico de personas de más de 30 años, generalmente con estudios superiores, niveles de ingreso medios y altos y mayoritariamente femenino. En ocasiones, se trata de personas en cohabitación, pero con vivienda separada.

2.2. ...Y A VECES SE EMPAREJAN

Hay que distinguir matrimonio de familia.

Matrimonio es una relación estrictamente privada que no necesariamente consta en ningún registro. Tradicionalmente lo componen un hombre y una mujer.

El 77% de los españoles de más de 30 años están casados, con predominio del matrimonio religioso sobre el civil. Sólo un 4% de las parejas en España son parejas de hecho y un porcentaje significativo de éstas son parejas homosexuales, siendo un fenómeno marginal en relación con otros países en que supera el 15% de las parejas. Estos datos nos sitúan algo lejos de los modelos de países desarrollados que hemos citado antes.

De la *familia patriarcal* se ha pasado a la *familia nuclear*, que podemos definir como un *matrimonio legal, vitalicio, con exclusividad de servicios sexuales entre un hombre y una mujer, con hijos, donde en principio el hombre es el que mantiene materialmente a la familia y ejerce la autoridad última*.

Surge en el siglo XIX y sigue siendo el modelo familiar básico. Pero va a sufrir serias transformaciones a lo largo del presente siglo debido a factores importantes como la incorporación de la mujer al trabajo, la pérdida de importancia de las creencias religiosas y la introducción del divorcio en la legislación.

Estos cambios habrían generado tres tipos de matrimonios:

Tradicional. Tiene sanción religiosa y civil, su objeto es la supervivencia de los individuos que lo componen, la transmisión del patrimonio a los hijos y el mantenimiento del orden social. El sexo y la edad determinan la división de roles internos, siendo el padre el depositario último de la autoridad. Tiene carácter indisoluble.

El matrimonio *alianza*. El elemento económico es menos importante y tiene como objetivo alcanzar la felicidad en compañía de otra persona. No es indisoluble, pero no está bien visto romperlo, por lo que la legislación establece la necesidad de buscar un culpable de la ruptura (divorcio causal). Los hijos como fruto del matrimonio son también un objetivo de esta unión. El varón conserva cierta preeminencia.

El matrimonio *fusión*. Es el *preponderante en la sociedad occidental actual*. Se fundamenta en la solidaridad afectiva de la pareja y la influencia institucional es

escasa, limitándose al reconocimiento civil. La igualdad entre los miembros de la pareja afecta a los roles internos y al sostenimiento económico. Se considera roto cuando finaliza el vínculo afectivo. La transmisión del patrimonio y los hijos son secundarios.

Dentro de este último apartado se incluye el fenómeno de la *cohabitación o parejas de hecho*, que se diferencia en la no existencia de vínculos legalizados. En algunos países han comenzado a tener reconocimiento legal y ya se equiparan al matrimonio. A día de hoy, no existe aún en España una ley que regule las parejas de hecho.

Esta clasificación no incluye los *matrimonios de sucesivas nupcias*, donde se llegan a juntar hijos de diversos matrimonios habidos por los dos cónyuges, fenómeno cada vez más frecuente en las sociedades desarrolladas, aunque en España es poco significativo, pues la tasa de divorcio es muy baja en relación con otros países.

Por otro lado, el alargamiento de la vida en las edades avanzadas ha hecho disminuir el porcentaje de viudos en la actualidad al 1%.

2.3. LA FAMILIA BIEN, GRACIAS

La *familia* se entiende como aquella relación que incluye la tenencia de hijos.

Todas las formas de matrimonio pueden ser familias, pero no todos los matrimonios son familias.

Sin embargo, los factores que hemos expuesto han introducido un nuevo concepto de familia, tomado del *Grupo de Trabajo del Estado de California* sobre la situación de la familia, cuyas conclusiones se publicaron en 1987. Ésta se definiría no por su estructura y componentes, sino *por sus funciones*.

Dichas funciones serían el mantenimiento de la salud física y la seguridad de sus miembros, facilitar su desarrollo emocional, ayudar a la configuración de un «sistema de creencias» y animar a que compartan las responsabilidades.

De todos modos, todos los estudios coinciden en señalar que la familia no está desapareciendo, sino que está adoptando nuevas formas para adaptarse a los cambios económicos.

Si atendemos a su ciclo de vida, podemos obtener las siguientes conclusiones:

- El ingreso en el matrimonio se ha retrasado hasta casi los 30 años.
- La fase de *nido sin usar* (sin hijos) supera los dos años, lo cual indica que tener hijos es una decisión meditada y se espera a contar con los recursos necesarios para mantenerlos.
- La fase de nacimiento de los hijos, si hay más de uno, suele durar en torno a los 4 años, fase que se prolongaba con mayor número de hijos hasta los 12.

– La fase de *crianza* de los hijos tiene una duración media de 20 años, en muchos casos hasta los 30. Por tanto, los padres se «liberan» de los hijos en torno a los 50 ó 55 años. En otros países esta edad es más baja, situándose por debajo de los 50 años.

– La fase de *nido vacío*, durante la que se mantiene la actividad profesional, pero ya no se atienden hijos, se ha acortado en España hasta los 10 ó 15 años, siendo la media en los países desarrollados de 20 años.

– La senectud ronda los 15 años y se ha reducido el número de viudas hasta un 38% de las mujeres de más de 80 años, ya que es bastante frecuente que sobrevivan los dos miembros de la pareja hasta edades muy avanzadas.

A este análisis hay que unir el fenómeno del *divorcio*, que ha acortado la duración media de los matrimonios, aunque no su número, pues, en otros países, son bastantes frecuentes los matrimonios entre divorciados.

La duración media de un matrimonio norteamericano es de 10 años, la de un europeo ronda los 20 y la de un español supera esta última cifra.

Sin embargo, el fenómeno más importante de la vida en familia es la *reducción del número de hijos*, de modo que los hogares españoles tienen una media de 3,4 miembros en la actualidad, muy por debajo de los 5,2 que había en 1950. Casi apuntamos a la familia compuesta por el padre, la madre y el hijo único.

Podemos señalar algunos factores que influyen en este fenómeno.

En primer lugar, cada vez es *más tardía la edad en que se produce la unión*. Las relaciones son más maduras y, probablemente, facilitan un cierto establecimiento de rutinas adultas que hacen muy difícil la incorporación de hijos a los hábitos cotidianos. Además, desde el punto de vista médico, los trastornos derivados de un primer parto en edades muy avanzadas de la mujer provocan mayor prevención a la hora de procrear.

En segundo lugar, los *avances médicos* han permitido diversos fenómenos que pueden afectar a la decisión sobre la paternidad.



El divorcio ha provocado que no sea infrecuente encontrar a hombres o mujeres solos que organizan su vida en compañía de sus hijos, como en la foto, dando lugar al fenómeno de las familias monoparentales.

La posibilidad de abortar en condiciones sanitarias muy controladas favorece el retraso en la edad de tener hijos, al igual que a aquellas parejas o mujeres que han decidido no tenerlos.

Los métodos anticonceptivos son utilizados mayoritariamente por mujeres y hombres ligados por vínculos matrimoniales, lo que induce a pensar que su uso tiene mucho que ver con la planificación familiar.

Las nuevas técnicas reproductivas (fecundación in vitro, inserción de óvulos fecundados, inseminación artificial, manipulación genética, clonación, etc.) pueden incidir a largo plazo en el aumento de la natalidad, en la medida en que no hay limitaciones para el número ni la edad de las personas que pueden engendrar. Las consecuencias de su uso son más bien morales y los gobiernos democráticos han iniciado un proceso de elaboración de códigos éticos.

En tercer lugar, *el número de divorcios ha aumentado mucho*, convirtiéndose en una fórmula habitual de relación entre las personas cuando se acaba el vínculo afectivo.

Se calcula que en los países más avanzados, la mitad de los matrimonios terminan en divorcio, con consecuencias negativas, en general, para los hijos.

Esta inseguridad en la permanencia del vínculo afectivo incide de forma directa en la proliferación de los hogares unipersonales y en que muchas parejas decidan no tener hijos para evitarse los problemas que su presencia plantea en cualquier proceso de separación.

En cuarto lugar, *el reconocimiento social de las relaciones homosexuales* ha favorecido la formación de parejas que, por razones fáciles de entender, son poco propicias a la presencia de hijos. Ello no obsta para que un número significativo de ellas reclame el derecho a la adopción o al uso de técnicas reproductivas. Prácticamente ningún país tiene aún reconocidas estas posibilidades en su legislación.

En quinto lugar, *el aumento de las necesidades consideradas vitales*, entre ellas la disponibilidad de tiempo de ocio, han encarecido considerablemente la vida de las personas, contemplándose como una pérdida de nivel de vida la manutención de un hijo, cuyas necesidades también han aumentado.

Ejercicio

4: Señala las 5 principales modificaciones de la familia actual con respecto al tiempo pasado.

2.4. ¿QUÉ TAL LO LLEVÁIS, PAREJA?

Parece, según las encuestas y los datos estadísticos, que la vida en pareja aporta en España bastante armonía y autosatisfacción y que los problemas internos no son graves.

La igualdad de ambos miembros de la pareja en las cuestiones domésticas es el aspecto más relevante.

Aunque en el caso español la situación no es ideal. Según las últimas encuestas, para el 90% de las mujeres ocupadas, el hogar es un segundo trabajo y sólo el 20% de los hombres comparten de forma activa la organización del mismo. Sin embargo, la toma de decisiones en el hogar sí es compartida. Un 80% de las parejas reconoce que ésta es la fórmula que emplea habitualmente.

Las relaciones afectivas son satisfactorias y la conflictividad en el seno de la pareja es bastante baja en las declaraciones de los miembros que la componen.

La introducción del divorcio en 1981 no ha llevado a la desaparición de la familia, como muchos conservadores opinaban, sino a una cierta relajación en las actitudes de las parejas, en la medida en que existe la posibilidad de romper las ataduras si la relación no funciona.

El nivel de satisfacción de los matrimonios españoles es bastante alto en muchos aspectos (relaciones sexuales, toma de decisiones, compartir los problemas, cuidar de los hijos, etc.). Más del 70% se encuentran satisfechos con su situación matrimonial. Los motivos más frecuentes de discusión son, por este orden, las relaciones con los parientes, el cuidado de los hijos y las cuestiones económicas. Sólo un 15% de las mujeres reconoce haber sufrido malos tratos físicos o psicológicos en casos de crisis matrimonial grave y las denuncias son pocas.

El número de divorcios es muy bajo en relación con otros países desarrollados (5 por cada 10.000 habitantes, frente a los 40 de Gran Bretaña), como consecuencia de la entrada en el matrimonio a edades maduras, la elevación del nivel de vida y las creencias conservadoras españolas en relación con la familia, muy sujetas aún al modelo franquista. Suelen ser divorcios con culpable, aunque se ha observado un incremento de los que se producen por mutuo acuerdo.

Sin embargo, las *familias monoparentales* alcanzan el 5% de la población, cifra que, probablemente, se incremente en el futuro.

2.5. ¿Y LOS NIÑOS?

Los niños son más fruto de una decisión meditada que del azar sexual.

El coste de su mantenimiento es muy alto y los padres ven con aprensión la educación infantil. Ello explica por qué son pocos y que se les proteja en exceso para

evitar su muerte prematura. Los padres son más permisivos y el papel educativo de la familia ha perdido importancia.

La familia se asienta sobre el miedo a dejar de ser amado, en la medida en que eso significa el abandono y la muerte. De este modo, el niño aprende valores de solidaridad que le permiten compartir con los demás los avatares de la vida, lo que le motiva a conseguir medios colectivos de protección ante la desgracia. No hay que olvidar que los humanos hemos sobrevivido como especie gracias a la relación y cohesión sociales.

La educación familiar se basa en el ejemplo, en la medida que los comportamientos del adulto dirigen la formación del niño hacia la consecución de esos mismos valores. Los modelos pueden ser abrazados o rechazados de forma absoluta, en uso de la libertad individual, que es el objetivo final de la tradición cultural occidental. También en esta formación influyen los prejuicios, muy difíciles de romper con el paso del tiempo y que, en casos extremos, son los únicos esquemas que se transmiten a los hijos.

Pero esta educación se basa en el acompañamiento del adulto al niño.

La desaparición de mujeres, criados y ancianos del entorno infantil, el aumento de la responsabilidad laboral y un abandono generalizado de los adultos de su función paternal ante la duda de qué se debe hacer con un hijo, han llevado a la soledad del niño en su proceso de maduración.

Se da con frecuencia la dimisión de la función paternal.

Se opta por lo fácil: máxima libertad del hijo y nula responsabilidad paterna.

La ausencia de comunicación suele ser la responsable de las conductas de los hijos: si el trabajo es el centro de la vida de los padres, otras funciones pasan a ser secundarias. Se escucha poco al hijo y éste busca vías de comunicación (alboroto, rabietas o pequeños hurtos) con tal de ser escuchado. Y cuando se le escucha no se le permite distinguir lo que es importante de lo que no.

En muchos casos, esta comunicación se ha sustituido por un monólogo paternalista, que no transmite consecuencias reales para los niños y apenas sirve para controlar su vida y fijar sus objetivos. Hay que señalar que la fuente tradicional de comunicación era la madre y, en muchos casos, trabaja, por lo que es necesario reajustar las vías de comunicación de la pareja.

A esta dimisión de funciones no es ajeno el valor de lo joven en nuestra sociedad. El objetivo es ser joven eterno, no parecer viejo. La madurez es rechazada y el aprendizaje paciente no tiene valor. Se niega lo aprendido, declarando ser fieles a lo que pensábamos cuando jóvenes o rechazándolo de forma absoluta.

Ello se traduce en la frase «yo soy amigo de mi hijo», renunciando al papel del adulto ante el niño. Se descarga la responsabilidad de la educación en las instituciones públicas, sobre todo en la escuela. Se ha renunciado a la autoridad, como criterio

para ayudar a crecer, de transmitir el valor de renunciar al placer inmediato por obtener objetivos a largo plazo.

Los niños son educados para ser adultos, no niños eternos y esta proposición parece haberse invertido a favor de la infantilización.

Es necesario educar a los niños en la frustración, manteniendo una actitud de firmeza ante sus actos, de modo que capte la coherencia de las conductas que de él se esperan, utilizando, si es necesario, sanciones y prohibiciones como armas educativas que faciliten la reflexión del niño y no como mecanismos automáticos.

Este papel coercitivo era tradicionalmente asumido por el padre, en sentido muy autoritario. Quizás es necesario mantener este papel, aunque asumiendo roles del ámbito femenino, como la abnegación doméstica y el cariño.

Esta dejación ha aprisionado al niño en manos de la *televisión*, potente e irresistible medio de educación, que le permite romper los moldes de limitación que los adultos tratan de imponer para que los niños lo sean el tiempo necesario para su desarrollo. La información que llegaba al niño sobre el mundo real y su crudeza llegaba tamizada o era ocultada. La televisión lo cuenta todo y no necesita aprendizaje para ser vista.

Además, ningún adulto les acompaña para comentar o revisar lo que se ve, por lo que el niño se empapa de informaciones y valores que no sabe analizar y que se convierten en prejuicios.

Otro fenómeno importante es la *sobreprotección*. Generalmente se relaciona con la sensación de los padres de que no hacen lo suficiente por sus hijos y sustituyen al niño en todas sus actividades, no dejándole adquirir autonomía.

También tiene como motivación el escaso número de hijos, lo que provoca mayor alarma en los padres respecto a los peligros de la sociedad, que se magnifican de forma alarmista, lo cual influye en los hijos, que tienen miedo ante el entorno y prefieren la compañía continua de los padres.

En edades superiores, los padres prefieren que los hijos, ante la inestabilidad de la vida laboral y adulta y la elevación de la edad de escolarización obligatoria, permanezcan en casa más tiempo, produciéndose el fenómeno que el sociólogo Gil Calvo ha denominado *soborno familiar*, esto es, un alto número de jóvenes que viven en su casa y no estudian ni trabajan, pero, paradójicamente, tienen unos gastos de ocio muy superiores a los de quienes lo hacen.

A ello se une un aumento de la permisividad en los comportamientos infantiles y juveniles, en la seguridad de que la escuela y la vida impondrán a los jóvenes las normas y sanciones adecuadas. Esta actitud es mayor cuanto menor es la edad de los progenitores, por lo que la elevación de la edad de emparejamiento podría ser un buen bálsamo en el futuro.

Este panorama sombrío descrito anteriormente sería injusto si no señaláramos que existen interesantes aportaciones desde la intervención socioeducativa para buscar soluciones.

Como profesional, deberás estar atento a cualquier programa o proyecto de intervención que pueda ayudar a la búsqueda de caminos aceptables en un marco democrático como el nuestro.

De ahí la importancia de estimular proyectos de Escuela de Padres y de animación dirigida a la infancia para participar y hacer participar de forma activa en la construcción del futuro.

Estamos convencidos de que la formación en la tolerancia, en la solidaridad y en el respeto a los demás son los recursos adecuados.

Y, por supuesto, tener claro que el cariño se basa en darles lo que necesitan y no lo que quieren.

Recuerda

Un matrimonio es una relación de pareja, sancionada o no por la autoridad civil o eclesiástica, que tiene como objetivo la convivencia afectiva. En la actualidad podemos encontrar diversos modelos que difieren en sus objetivos y en su composición.

Una familia es aquella unidad de convivencia donde existen niños o adolescentes y, por tanto, su principal función es prestar atención y facilitar el desarrollo de los mismos. Puede incluir matrimonios o un adulto solo con niños.

Las familias hoy tienen menos hijos y, cuando son matrimonio, pueden separarse y buscan un equilibrio en el reparto de funciones y tareas. No está desapareciendo, sino reajustándose a los valores y exigencias de la sociedad actual.

Algunas funciones de la familia en relación con los hijos se están delegando en el exterior (educación, sanciones, etc.), por lo que demanda nuevas formas de desarrollar los servicios esenciales para que se atiendan sus demandas y necesidades.

Las relaciones en el interior de las parejas son más satisfactorias en la relación afectiva de los adultos y más problemáticas en relación con los hijos.

3 ¿Cómo están ustedes? (La infancia hoy)

No tan bien como pudiera parecer.

De una sociedad opulenta se espera que sus miembros vivan muy bien, especialmente los más débiles. Hemos visto que no es así para determinados grupos que sufren procesos de marginación social.

En los niños, la abundancia y el trabajo les han acarreado numerosos problemas que vamos a desgranarte.

El primer problema que nos encontramos es el de su delimitación temporal. Hemos considerado el límite superior de la infancia los 12 años, siguiendo los criterios de la Psicología evolutiva, que coincide con el fin de la Enseñanza Primaria Obligatoria. En demografía, se considera población joven la que tiene menos de 15 años.

En la siguiente Tabla se resumen las principales cifras referidas a la infancia en España, según datos de 1995.

Población joven	% sobre población total	Tasa Bruta de Natalidad (%)	Tasa de Fecundidad (hijos por mujer)	Tasa de Mortalidad Infantil (‰)
7.721.123	19,5	10	1,4	8

Una primera conclusión es que son pocos.

En 1981 había 9.662.113 niños, representando el 25,6% de la población. Las mujeres tenían una media de 2,6 hijos. Es decir, en 15 años tenemos 2 millones menos de niños y las mujeres tienen la mitad de hijos. Los padres no tienen hijos para conseguir más ingresos, como en las familias antiguas, sino que son fruto del amor y la reflexión.

Son tan pocos que son los reyes de la familia y los padres hacen cualquier cosa por mantenerlos contentos. He aquí el principio de sus males.

3.1. EL NIÑO SOLITARIO

Es evidente la ausencia de niños alrededor de los infantes.

Una parte importante de los hogares sólo tienen un hijo, por lo que los recursos de socialización que dan los hermanos se pierden y el único ser al alcance del niño es el adulto.

El fenómeno del hijo único no es en sí mismo un problema, aunque plantea procesos de maduración precoz y el conocimiento de información que no siempre saben procesar. El problema viene cuando se le considera *el único hijo único*, mimado y sobreprotegido hasta el extremo.

La calle tampoco permite esta socialización, pues en general se ha vuelto hostil para los niños y los padres prefieren evitar riesgos.

Tampoco se utiliza la vía de dejar que vayan a casa de otros amigos, bien porque viven lejos, bien porque tememos el juicio a nuestra privacidad.

La única vía de socialización con iguales es la escuela, en muchos casos lejana, como sus compañeros de colegio, y sobrecargada de funciones ante la dimisión de la responsabilidad paterna.



En nuestro tiempo, los niños viven rodeados de situaciones que acentúan su soledad. Los padres trabajan, las calles llenas de coches y suelen recibir en compensación una gran cantidad de aparatos y objetos que obligan a los niños a aislarse.

Los padres, conscientes de que sus hijos no tienen con quien jugar, intentan sustituir al compañero de juegos, generalmente sin tiempo real para hacerlo y sin los conocimientos adecuados para llevarlo a la práctica. Se sienten culpables y sustituyen el juego por el consumo y la televisión, con lo que condenan a los niños a una soledad frustrante.

A edades superiores a los 8 años, el suplicio se redobla para los niños, pues entran en una etapa en que necesitan comentar sus penas y sus alegrías con alguien y no lo encuentran, por lo que buscan en los compañeros, tan informados como ellos, ese apoyo. En muchos casos, coin-

cide con el conocimiento de la calle, cada vez con menos criterios educativos y sancionadores hacia la infancia.

En estudios recientes, se han detectado en Estados Unidos grupos de adolescentes entre 11 y 16 años cuya única ocupación parece ser vagabundear por las calles. Estos grupos apenas tienen referentes del mundo adulto y viven completamente separados de él. Pero realizan actividades de adultos (relaciones sexuales, drogas, consumo, etc.), sin ningún criterio normativo o pauta moral que les guíe, por lo que sólo responden al placer inmediato y es frecuente que terminen convirtiéndose en delincuentes.

El juego va desapareciendo de la calle, pues la segregación de los niños por edades y el corte generacional en la transmisión de estas tradiciones lo dificultan enormemente.

3.2. EL NIÑO TIRANO

Muchos padres parecen desear que el niño no moleste y ceden al hijo prerrogativas importantes de la casa (la televisión, decidir el menú o la hora de ir a la cama).

La ausencia de consenso paterno para actuar ante el niño suele ser la causa.

El niño aprende a aprovechar estas desavenencias. Sus problemas de socialización se elevan al infinito, pues en la calle es más difícil obtener los deseos y es motivo de actitudes frecuentemente violentas con los iguales. Las rabietas frecuentes dispuestas a obtener la aquiescencia paterna o materna por la vía del miedo al ridículo o del sentimiento de culpabilidad de los padres están servidas.

Todos los niños tienen rabietas, pero a algunos se les enseña a utilizarlas.

Este fenómeno también tiene que ver con la escasa formación de los padres en el terreno de la *creación de hábitos*. Desde su nacimiento, se deja al niño actuar a su libre albedrío en los asuntos importantes (comer, dormir, moverse por la casa, etc.), sin tener en cuenta que no tienen juicio para utilizar su cuerpo y su mente.

No se respetan los horarios, con el consiguiente trastorno para los progenitores; a la hora de comer, con tal de que coma, se cede a sus caprichos, que casi nunca coinciden con sus necesidades nutricionales.

Así se entra en el circuito del *chantaje*. Cualquier cosa que esté a su alcance, por cara que sea, se le comprará, nadando en una sobreabundancia imposible de utilizar en su totalidad. El niño aprende el truco y lo utiliza cada vez con más frecuencia, de modo que siempre pide lo último de lo último y de forma inmediata. Este círculo vicioso enturbia las relaciones paterno-filiales y de pareja.

¿Qué mejor terreno para un divorcio?

3.3. ¿PARA QUÉ QUIERO APRENDER?

Los estudios son un factor frecuente de preocupación de los progenitores.

En primer lugar, porque no tienen claro qué es lo que sus hijos necesitan aprender y desconocen los objetivos y contenidos de la Enseñanza Obligatoria. Antes quedaba claro que con saber leer y escribir y las cuatro reglas era suficiente para iniciarse en el mundo laboral.

Pero en un mundo cada vez más complejo y cambiante, ¿qué deben saber?

La pervivencia del pensamiento antiguo se aprecia especialmente en el *utilitarismo* que se concede a la educación.

Se entiende que ésta debe preparar para algo y cualquier conocimiento que no esté orientado a ello es secundario. Eso significa también poco esfuerzo y pocos deberes. El aprendizaje debe provenir de la facilidad y de la diversión, a la que se confunde con juego.

Además, no es tan importante que aprueben como que estén recogidos en algún sitio, por lo que no se les exige rendimiento. El gusto por saber y el placer que se obtiene de aprender están cada vez más ausentes del ámbito escolar. Y con tal de que estén contentos, se justifica cualquier actitud del hijo ante los compañeros o los profesores, desautorizando cualquier autoridad moral para juzgar y educar al niño.

Los niños se convierten en irresponsables. Sus actos no son juzgados moralmente y no reciben sanción cuando el comportamiento no es el adecuado. Las normas no son claras, pues los padres no las elaboran con coherencia y se sustituye la firmeza ante el capricho y la sanción o el castigo ante la desobediencia por la perorata moralizante de nulo efecto. No se atienden de forma inmediata los problemas, la solución se difiere en el tiempo («mañana ya verás») y el niño no extrae las conclusiones adecuadas.

Por otro lado, muchas sanciones son inconsecuentes: ¿qué efectividad puede tener la que consiste en mandarle a su habitación, que está llena de juguetes y cachivaches para entretener?

En algunos casos, castigos y sanciones se convierten en norma, olvidando que es preferible premiar sus esfuerzos favorables y favorecer la reflexión sobre sus actos, ampliando este último comportamiento cuanto más mayores son.

Quizás en el fondo subyace el problema de que son ahora los padres los que temen perder el cariño de sus hijos y no al revés. El niño es, pues, el rey.

3.4. EL NIÑO MATÓN

Las relaciones sociales se han vuelto agresivas, las normas que rigen nuestro comportamiento social son tenues y nuestro compromiso con los demás inexistente. El otro se ha vuelto un enemigo, al que no vemos casi nunca por nuestras obligaciones laborales y el apretado horario de vida que llevamos.

Si somos agresivos y los niños no son sancionados por sus acciones, ¿cómo se comportará con los otros?

Si el niño busca la autosatisfacción y otro niño se pone en su camino, lo normal es la bronca. Es su forma de marcar el territorio y de establecer los primeros contactos sociales. Pero no parecen demostrar interés los adultos en sancionar estas actitudes ni en enseñar alternativas que solucionen los conflictos ni en impartir justicia. Es más, en algunos casos se justifican mediante la frase «si te pegan, te defiendes», concediéndole un valor absoluto.

Cuando el niño no ha aprendido otra forma de solucionar conflictos ni de obtener satisfacción a sus deseos más que con la violencia, lo normal es que este comportamiento se perpetúe en el futuro.

Las relaciones adolescentes se mueven en la actualidad entre empujones e insultos, cuando no mediante bromas pesadas que rozan la agresión moral y física. Si decimos que los jóvenes son violentos, ¿no será que les hemos enseñado a serlo?

3.5. PAREJAS ROTAS, NIÑOS ROTOS

No podemos olvidar el cada vez más acuciante problema de qué hacer con las parejas que se rompen existiendo niños por medio. El comportamiento adulto en tales situaciones no suele ser muy educativo: gritos, golpes, chantajes, raptos, etc. Si el niño ya de por sí se siente inseguro y asustado ante la situación, en muchos casos con fuertes sentimientos de culpa, estos elementos no ayudan.

En muchos casos, el halago fácil sustituye a las buenas relaciones entre los adultos, apareciendo fácilmente el niño *tirano* y el niño *matón*. En la mayoría de los casos, sólo el desamparo y los problemas posteriores que trae acompañan al niño.

Ejercicio

5:Cuál de las siguientes frases es verdadera:

- Los niños son violentos porque esa es su naturaleza.
- Los niños aprenden a ser violentos viendo el comportamiento de sus padres.
- Los niños se manifiestan de forma violenta cuando no se les enseña a comportarse de otra manera.
- Los niños son violentos porque tienen que defenderse de otros niños.

3.6. NIÑOS MALTRATADOS

En el cuadro anexo exponemos un resumen de las conclusiones de las investigaciones realizadas sobre el tema. La mayor parte de ellas provienen de estudios norteamericanos, pues en España no se ha analizado el problema.

Por otro lado, los datos son indicativos, ya que el nivel de reconocimiento del fenómeno es muy bajo y los métodos empleados son, generalmente, indirectos: el estudio regresivo sobre adultos, los casos conocidos por los servicios sociales y la justicia y cálculos aproximativos realizados a partir de sintomatologías observadas en la escuela y otros lugares con presencia frecuente de niños.

No se conoce el número exacto de casos de niños que sufren maltrato, pero se puede suponer, según los estudios realizados, que es un problema que afecta al 4% de ellos. A continuación detallaremos una serie de factores que influyen en este problema, aclarando previamente que tienen valor de probabilidad y nunca de condición necesaria. Como veremos, no todos los niños maltratados se convierten en padres maltratadores.

1) *La pobreza.* Es frecuente en los servicios sociales, recibir niños maltratados por personas o familias que apenas tienen para comer, con ambos padres en el desempleo y con bajos niveles educativos. Unida a las características de los padres, que luego comentaremos, es un componente esencial en más del 50% de los casos detectados. A este factor se le debe unir el estrés derivado de dificultades económicas, aunque no supongan pobreza.

2) *La violencia familiar.* Es aún más importante que la pobreza. El maltrato del niño suele ser un elemento más en una situación muy deteriorada en la convivencia familiar, en la que la violencia es un mecanismo presente en los usos cotidianos, tanto dentro como fuera del domicilio. Un 40% de los padres que utilizaban la violencia con los hijos también la utilizaban entre sí, generalmente del padre sobre la madre.

3) *Antecedentes personales.* Se sabe que haber sufrido malos tratos en la infancia supone un factor de riesgo a la hora convertirse en padre que maltrata.

Pero hay que luchar contra las ideas deterministas que circulan en la actualidad.

Haber sido maltratado no convierte a la persona en maltratador, no hay que señalar como culpables a estas personas, pues esa presión seguramente les convertirá en maltratadores a su pesar.

Se ha comprobado que del total de adultos que reconocen haber sufrido malos tratos en la infancia, sólo un 30% se convierten en maltratadores y no siempre practican los abusos más graves. No sabemos si ese porcentaje responde a un número importante de hijos maltratados, por lo que desconocemos si el maltrato es un círculo vicioso entre padres maltratadores y niños maltratados que a su vez serán padres maltratadores.

En los casos en que esto no ha ocurrido, *la educación y un ambiente más propicio han impedido la posibilidad del maltrato.*

4) *Las características de los padres.* El *apego* es un mecanismo necesario para el niño en su desarrollo afectivo. Si los padres tienen atrofiado este mecanismo, es seguro que no comprenderán las reacciones de sus hijos, por lo que se hará frecuente el maltrato.

La edad también influye, pues, cuanto más jóvenes son los padres, menor es su competencia socioemocional, por lo que un porcentaje significativo de parejas adolescentes o muy jóvenes utilizan la violencia con sus hijos, no siempre con consecuencias de maltrato.

Cuanta mayor es la inteligencia, la competencia social y las habilidades para afrontar el estrés de los padres, más difícil es el maltrato.

Las personas con desequilibrios emocionales también suponen riesgo. No está tan claro para las enfermedades mentales. Se ha comprobado que sólo en un 10% de los casos, los padres sufrían algún tipo de trastorno severo. Las adicciones son otro factor importante.

La tipología de los padres maltratadores responde al siguiente cuadro: dificultad para interpretar la conducta del niño, expectativas negativas sobre su eficacia para influir en el niño, nivel de activación excesivo, falta de habilidades educativas y rechazo hacia los hijos.

Por otro lado, parece existir una relación entre las expectativas de los padres ante el nacimiento de los hijos y las características y el comportamiento real de éstos, de modo que determinado tipo de niños parecen más vulnerables al maltrato, como los niños nacidos prematuramente, los niños con bajo peso al nacer, los que padecen enfermedades frecuentes, los hiperactivos o muy pasivos, los discapacitados y aquellos niños que manifiestan conductas problemáticas desde el nacimiento.

5) *El sistema social.* Cuanto más proclive es el conjunto de la sociedad a minimizar el efecto o contemplación de la violencia, a rechazar la protección de la infancia, a normativizar las relaciones sociales y a fabricar procesos de marginación, más favorable es a la aparición de los maltratos.

La Comunidad de Madrid te ofrece, como futuro educador, las siguientes recomendaciones para mejorar el entorno social y prevenir la violencia contra los niños:

- La crítica de la violencia en todas sus manifestaciones y el desarrollo de condiciones que permitan resolver conflictos sin recurrir a ella.
- La sensibilización sobre los efectos negativos del castigo físico y la eficacia de la comunicación.
- El desarrollo de la conciencia de los derechos de los niños y su necesidad de protección.

La superación de la creencia según la cual los hijos son una propiedad de sus padres.

La transformación del concepto de autoridad parental por el de responsabilidad.

La superación de los estereotipos sexistas y el reconocimiento de que las tareas familiares deben ser compartidas por ambos padres.

Tipo de maltrato	% sobre total de casos	Tipología infantil frecuente	Nivel de influencia a largo plazo	Efectos en el desarrollo infantil	Tipología familiar más frecuente
1. Abuso físico. Cualquier acción no accidental que produce daño físico o le sitúa en alto riesgo de sufrirlo.	14	Niños mayores	Alto	<ul style="list-style-type: none"> - Agresividad y negativismo - Autodestrucción - Baja autoestima - Justificación del maltrato por su maldad intrínseca 	Padres adoptivos Padre solo Pareja biológico/no biológico Parejas de convivencia violenta
2. Abuso emocional. Cualquier acción no accidental, de naturaleza destructiva que produce daño psicológico o que representa un grave riesgo para ello.	25	Niños pequeños	Alto		Padres biológicos
3. Negligencia física. Persistente falta de atención de las necesidades físicas	30	Niños pequeños	Medio	<ul style="list-style-type: none"> - Retraimiento - Escaso desarrollo cognitivo 	Padres biológicos
4. Negligencia emocional. Persistente falta de atención a las necesidades psicológicas.	16	Cualquier edad	Medio		Madre sola
5. Abuso sexual. Cualquier acción sexual de un adulto hacia un niño que transgrede los tabúes sexuales.	15	Niñas	Muy alto	<ul style="list-style-type: none"> - Iguales al abuso, pero más graves - Dificultades sexuales 	Padres adoptivos Pareja biológico/no biológico Padre solo

4 El Ocio

De una forma sencilla, podríamos definirlo como *el tiempo que el ser humano dedica a aquellas actividades que no están relacionadas con sus obligaciones sociales*.

Todo tiempo, pues, ajeno al trabajo, al estudio, a las relaciones sociales formales y a las responsabilidades domésticas sería ocio. Teóricamente, nuestra sociedad vive en la *cultura del ocio*, aquella en que los seres humanos viven felizmente dedicados a los placeres, al acortarse el tiempo de trabajo.

Aún está muy lejos. Las exigencias y preocupaciones laborales se han incrementado, en la medida en que nos hemos convertido en consumidores voraces que cada vez necesitamos más dinero para cubrir nuestras necesidades. Por no hablar del cada vez mayor número de empleos de pocas horas que necesitan ser complementados con otros para alcanzar los niveles de bienestar que hoy demandamos.

Pero si indagamos un poco, parece que hemos mejorado en este sentido.

La jornada laboral anual se ha reducido de más de 1.800 horas anuales en 1981 a unas 1.750 en 1991.

Entonces, *¿por qué no tenemos tiempo?*

Quizás haya que preguntarse en qué empleamos nuestro tiempo de ocio y parece que la conclusión es demasiado tópica: nos hemos vuelto vagos y la televisión se ha apoderado de nosotros. Según las encuestas, supone la mitad de nuestro tiempo de ocio.

No digamos en los niños, que han cambiado a sus padres por la niñera electrónica. Los niños europeos, según datos de la UNESCO, pasan de tres a cuatro horas diarias viendo televisión (cadenas de TV o vídeo).

Nadie puede decir que la televisión sea mala en sí misma, pues educa y enseña en la medida en que es una ventana abierta al mundo y sabemos utilizarla. Los padres deben enseñar a sus hijos a utilizarla, acompañando activamente su uso, pero una exigencia mayor por parte de quienes la gobiernan no vendría mal, programando aquello que sea adecuado para los niños y de más calidad, no basando sólo las emisiones en la comercialidad o los deseos de los niños, sin tener en cuenta las consecuencias morales.

Quizás convendría recordar la idea que los griegos tenían del ocio. No se trataba de un tiempo de holganza, sino de un tiempo dedicado a las actividades que favorecen el desarrollo personal (el arte, la lectura, el teatro, la comida en sociedad, los juegos, etc.). No hay que olvidar que la palabra «escuela» proviene del

latín «scola», que, a su vez, proviene del griego «skholé», que era el tiempo dedicado al ocio.

Frente a la cultura del *no hacer* recuperemos la cultura del *cultivar*. Organicemos nuestro tiempo de ocio y hagámoslo creativo y activo. *Ésa es la tarea de los Animadores y Educadores Infantiles.*

En relación con los niños, hay que compensar el tiempo que se requiere para el aprendizaje escolar en casa con el ocio. No podemos caer en la trampa que últimamente nos hemos tejido de que el niño necesita jugar siempre y hay que darle todo tipo de atractivos para que lo haga. La responsabilidad es también importante y se debe aprender. Si, además de adquirir conocimiento en la escuela, queremos que aprenda otras cosas, no lo sobrecarguemos.

Lo importante es elegir y planificar el tiempo, algo que un educador debe facilitar. Las actividades individuales en casa (la televisión o el ordenador) deben ser compensadas con otras más activas (juegos de mesa, dibujo, lectura, etc.). Esta planificación debe ser más cuidadosa en los tiempos vacacionales, donde es fácil dejarse llevar por la pereza.

Pero lo más importante es *utilizar el ocio con otros.*

Cada vez hay menos espacios para la socialización, como no sea el centro comercial, en el que empezamos a pasar una parte significativa de nuestros fines de semana. Se acude a él desde puntos muy alejados, atraídos por la concentración de productos y, en muchos casos, por los bajos precios respecto al pequeño comercio. Es un recurso a mano y al que debemos exigir calidad, pero no nos limitemos a él.

Busquemos actividades que permitan jugar a los niños, si puede ser al aire libre y con compañeros estables, mejor. Todos conocemos las bondades socializadoras del juego. Los adultos, solos o en compañía de sus hijos, deberían buscar la compañía de otras familias y organizarse para disfrutar y jugar. El estar con los demás, aunque cada vez nos cueste más crearlo, es fuente de placer y de educación.

Por eso, los programas de Escuela de Padres no pueden convertirse en muro de las lamentaciones donde los padres son obligados a expiar sus culpas de adultos desinformados, responsables de los males de sus hijos, sino que deben orientarse al disfrute social que permita el aprendizaje de las pautas necesarias para educar a sus hijos de la forma más adecuada a sus necesidades.

No convirtamos el ocio en una obligación, sino en una necesidad placentera.

Sin entrar en discusiones sobre las mejores propuestas y teorías sobre las actividades de ocio, vamos a indagar en los sectores que en este momento están presentes en la oferta de ocio destinada a la infancia y a las familias. El análisis se hará más desde el tipo de instituciones que desde el tipo de actividades. Algunas son más servicios puntuales que actividades con verdadero interés educativo.

4.1. SERVICIOS DE ATENCIÓN

Se trata de instituciones dedicadas a resolver el tiempo que los padres, por diversas circunstancias, no pueden permanecer con sus hijos y necesitan dejarlos *en depósito* durante un tiempo. Existen empresas dedicadas a la aportación de personal que atiende a los niños en casa durante la ausencia de los padres («canguros»), que ofrecen actividades lúdicas aparte del propio cuidado físico de los niños.

También podemos encontrar *parques infantiles* que cuentan con instalaciones de recreo, acondicionadas para un tiempo prolongado de estancia y con una oferta muy amplia de actividades lúdicas, deportivas y recreativo-culturales (teatro, títeres, payasos, cuentacuentos, etc.). Las instalaciones pueden ir desde pequeños locales con instalación básica (piscina de bolas, parque de actividades, minideportivas, etc.) hasta grandes complejos recreativos, que cuentan con actividades similares a las de parques de atracciones o ferias. En muchos casos cuentan con zona de cafetería o restaurante para los adultos y, a veces, con oferta de actividades para compartir niños y adultos.

Podemos englobar aquí las actividades recreativas organizadas en las grandes superficies comerciales, que van ampliando su oferta para facilitar la compra de los padres.

Otra fórmula de servicios son las empresas dedicadas a organizar *fiestas y eventos infantiles*. Su oferta va desde aportar comida y refrigerio hasta organizar atracciones de feria en la calle para eventos comunitarios. Las actividades culturales (cuentacuentos, teatro, guiñol) forman parte esencial de su repertorio, así como talleres de manualidades (papiroflexia, globoflexia) y espectáculos (payasos, circo, karaoke, canciones, vídeo). Algunas empresas ofrecen sus propios locales para el desarrollo de las actividades. En algunos casos se trata de discotecas o locales similares que organizan fiestas infantiles.

Muchas tiendas y servicios especializados también cuentan con este tipo de oferta.



Parque infantil con servicio de restauración para los padres.

4.2. PARQUES ESPECIALIZADOS



Los parques de atracción o los parques temáticos han incluido en su oferta actividades lúdicas y de animación como oferta básica o complementaria de las atracciones tradicionales.

En este apartado podemos encontrar los parques de atracciones, los parques zoológicos, los parques acuáticos, los parques temáticos y otros grandes complejos especializados en actividades recreativas, cada uno de ellos con su organización característica en función de la oferta. Aparte de aquello que ofrecen, tienden a separar zonas de ocio para niños y para adultos y a organizar actividades de espectáculos, culturales y talleres orientados a incrementar el tiempo de estancia y resultar más atractivos. También, en muchos casos, ofrecen servicios de atención a niños en ausencia de los padres.

4.3. ACTIVIDADES CULTURALES

La oferta destinada a la infancia por este tipo de instituciones es cada vez más amplia, existiendo locales específicamente dedicados a ella.

En primer lugar, hay que citar los *teatros*, cuya oferta va dejando hueco a los niños. Las representaciones propiamente dichas (teatro, guiñol, marionetas, circo, payasos u otras) cada vez están más acompañadas de actividades de animación y es frecuente la oferta de talleres de artes escénicas para introducir al niño en el mundo del teatro y el espectáculo. Algunos teatros e instituciones se han especializado en la oferta infantil.

Los *museos* son cada vez más conscientes de la importancia de la atención a la infancia. Aparte de las visitas escolares, ofrecen rutas pensadas para niños, guiadas o no, talleres referidos a la actividad a que se dedica el museo, exposiciones permanentes o itinerantes y actividades recreativas y culturales diversas. Hay que consignar el papel de pioneros que han desarrollado los museos de la Ciencia. Los planetarios y otros centros especializados se incluyen en este apartado.

Algunos locales se están especializando en la actividad de *cuentacuentos*. Son más frecuentes los dedicados a adultos, aunque muchos de ellos organizan sesiones de tarde o mañana para padres e hijos.

Los Centros Culturales Públicos, los Ayuntamientos y las Juntas de Distrito Municipales ofrecen una amplia gama de actividades culturales y lúdicas, gene-

ralmente organizadas en torno a las demandas y necesidades sociales del entorno en que se asientan. Cualquier actividad tiene cabida y son importantes centros de dinamización social. A ellos hay que sumar la oferta de Comunidades Autónomas y Ministerios.

Las *bibliotecas* siguen siendo centros importantes de difusión cultural y han excedido el marco del préstamo de libros. La Animación a la Lectura se ha convertido en un eje fundamental de muchas de ellas y las actividades que ofertan son muy variadas. Un elemento importante de agitación en este sentido son los bibliobuses. Cualquier proyecto o actividad es válido para este objetivo: teatro, guiñol, fiestas, actividades lúdico-recreativas, talleres, especialmente de animación a la lectura y de creación literaria, etc.

Los *centros regionales* tienen una oferta amplia, generalmente en torno a las tradiciones y costumbres propias de la zona a la que representan: folklore, fiestas populares, gastronomía, etc. Son frecuentes los talleres, las actividades comunitarias y los espectáculos.

Existen empresas privadas dedicadas a la oferta de talleres de aprendizaje de muy diversa índole. Las artes escénicas, los audiovisuales, la informática, las artes plásticas y expresivas y otros muchos componen una oferta variada y a gusto del consumidor. En muchas ocasiones se complementan con actividades de animación destinadas a la infancia.

4.4. LUDOTECAS

Podrían ser incluidas en apartados anteriores, pero su campo de acción tan circunscrito al juego y al juguete las hacen únicas. En el Módulo 3 de este Título se dedica un amplio contenido a su organización, gestión y dinamización. Aquí debemos recordar que es un recurso muy a mano para ofrecer a los niños y a los padres el aprendizaje de muy diversos tipos de juego (tradicionales, de interior, de exterior, de mesa, de rol, de habilidad, cooperativos, etc.) y una variada oferta de juguetes, con posibilidad de préstamo. Cuentan con talleres creativos en torno a juegos y juguetes.

Casi en su totalidad son de titularidad pública, por lo que forman parte esencial de sus proyectos la estimulación de la imaginación, la socialización y el aprendizaje infantil a través del juego.

Algunas de ellas cuentan con ludomóviles, a imitación de los bibliobuses.

4.5. ACTIVIDADES DEPORTIVAS

Hay que destacar la labor de animación deportiva de las Instituciones públicas, centradas en la extensión de hábitos de vida saludable y de la cohesión social a través del deporte. Los polideportivos e instalaciones públicas permiten desde el

aprendizaje de diversos deportes, su perfeccionamiento y su práctica, hasta la organización de equipos que participan a diversos niveles territoriales.

A ello se suman iniciativas ciudadanas que utilizan las instalaciones públicas para el desarrollo de sus actividades deportivas, bien con ánimo lúdico, bien con ánimo competitivo.

También se organizan actividades paradesportivas y lúdico-deportivas orientadas al disfrute del tiempo de ocio infantil, bien de forma puntual e integradas en otros actos (fiestas populares, festivales, etc.) o como oferta regular dentro de las instalaciones deportivas.

Últimamente ha crecido la oferta de deportes de riesgo (puenting, rafting, etc.) destinadas a niños mayores o adolescentes, muy ligadas a las actividades en la naturaleza.

Junto a las Instituciones públicas, existen muchas empresas privadas y clubes deportivos, así como las Federaciones de los distintos deportes, según los gustos y bolsillos de la demanda.

4.6. ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA

Este tipo de oferta es relativamente reciente y está muy conectado a las actividades turísticas, aunque nació con un componente dinamizador muy importante en torno a la educación ambiental y casi toda la oferta insiste en ello, aunque en ocasiones es más un reclamo que una práctica real. Es necesario, pues, distinguir lo que es oferta educativa de lo que es oferta de actividades recreativas, vacacionales y deportivas.

1) *Actividades de educación ambiental*

El primer tipo de oferta importante son los *centros de naturaleza*, generalmente de carácter público, en las que se organizan actividades educativas formales y no formales destinadas al conocimiento y desarrollo de valores de uso y disfrute respetuoso de la naturaleza.

El tipo de actividades es muy variado y depende de los medios del centro: excursiones, talleres, rutas ecuestres, bicicleta, trekking, senderismo, acampada, orientación, supervivencia, observación de animales y plantas, etc. Las actividades pueden tener una duración de un día o de varios. Están orientadas a padres e hijos.

Otras instituciones importantes son los *albergues* y *refugios* infantiles y juveniles, con una oferta parecida a la anterior y que pueden usarse simplemente como alojamiento. Suelen operar a través de los colegios o las Instituciones públicas y a veces funcionan como campamentos y centros de vacaciones.

Las *granjas-escuela* son centros destinados a dar a conocer a los niños la agricultura y la ganadería, poniéndoles en contacto con animales y plantas y con las tareas adecuadas para su cuidado y transformación en alimentos. Suelen ofertar sus actividades a centros educativos y a particulares durante las vacaciones. Casi siempre requiere alojamiento, únicamente para los niños,

aunque también admiten visitas. Sus actividades centrales se complementan con talleres, educación de hábitos cotidianos y actividades lúdico-recreativas y deportivas.

Algunos centros y empresas de medio ambiente (depuradoras, plantas de tratamiento de basuras, etc.) ofertan actividades para dar a conocer sus actividades y concienciar en el cuidado del entorno y la generalización de valores de ahorro de recursos y de hábitos saludables. Casi siempre se destinan a colegios, aunque muchas de ellas también ofertan a particulares, complementadas con diversas actividades lúdicas y talleres.

2) *Actividades de tiempo libre*

La oferta es muy variada e incluye gran parte de las actividades que hemos señalado en el apartado anterior. Suelen venderse con la etiqueta de educación ambiental.

Los *campamentos de verano* y los *centros vacacionales*, públicos, privados o de Organizaciones No Gubernamentales, son un recurso práctico para sacar al niño de su entorno y favorecer el desarrollo de la socialización. El tipo de actividades es muy variado, aunque se van centrandos en las actividades deportivas y lúdicas en la naturaleza (senderismo, bicicleta, paseos a caballo, deportes de riesgo, multiaventura, vivac, acampada, etc.), junto a talleres y actividades culturales. El alojamiento puede ser en edificaciones ex profeso o en tiendas de campaña.

Últimamente también se pueden encontrar los denominados *campamentos urbanos*, en los que se pretende que el niño aprecie este tipo de entorno y que aprenda valores y hábitos orientados a su conservación en estado saludable.

Las empresas de actividades deportivas y de *multiaventura* se han extendido últimamente por casi todos los parajes naturales que lo permiten. Su oferta es muy especializada y puede incluir alojamiento o no. Se suele complementar la oferta con talleres de educación medioambiental y observación de la naturaleza.

4.7. ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

En este apartado incluimos un heterogéneo grupo de actividades que tienen que ver con la actividad de servicios destinados a problemas de integración y trabajo social, con un claro carácter educativo o paliativo de determinadas carencias.

Diversas Organizaciones No Gubernamentales ofertan actividades destinadas a la educación de valores en la infancia (solidaridad, educación para la paz, coeducación, sexualidad), generalmente con carácter puntual. Como ya hemos comentado, a veces pueden emplear la fórmula de actividades en la naturaleza, pero generalmente se circunscriben al ámbito urbano y aprovechando otros eventos más amplios (campañas institucionales, fiestas populares, etc.). Para poder participar hay que estar muy pendiente de la información institucional en bibliotecas, Centros Culturales, Ayuntamientos e Instituciones similares.

Hay organizaciones específicas que ofertan actividades de animación para niños deficientes, variadas y adaptadas a sus características. También ofertan actividades que intentan favorecer la convivencia de estas personas con el resto de los niños y sus familias. Los centros de acogimiento de niños sin padres también realizan este tipo de oferta, aparte de sus actividades habituales.

Hay organismos públicos y privados que tienen servicios de «escuela en casa». Se trata de paliar problemas de aprendizaje para aquellos niños que se encuentran en situación de riesgo social o cuyos padres no pueden atenderlos por motivos socio-económicos, así como para niños internados en instituciones sanitarias. Su oferta se complementa con actividades de animación cultural o de ocio y tiempo libre.

En este grupo podemos incluir las actividades organizadas en centros de acogida de mujeres, cuando tienen hijos, e instituciones similares.

Las organizaciones juveniles dedican actividades específicas a la infancia para fomentar el asociacionismo juvenil desde edades tempranas. Pueden adoptar cualquier tipo de actividad, recurso o proyecto de los anteriores, pero siempre vinculados al conocimiento de su organización o de otras de similares características.

4.8. ACTIVIDADES TURÍSTICAS

La oferta turística tiene cada vez más en cuenta las demandas que reclaman las familias con hijos y comienza a realizar ofertas, en muchos casos poco conocidas incluso por las agencias de viajes o simplemente ignoradas. Algunos alojamientos disponen de espacio suficiente, muchas veces separado, para el descanso de padres e hijos. Unos pocos, incluso, comienzan a especializar parte de su oferta en este tipo de alojamiento. Los apartamentos y aparthoteles siempre han contemplado esta posibilidad, pero se van sumando los hoteles, las casas rurales y los campings.

En otros casos, la oferta de Animación Turística de estas empresas se orienta a programas y actividades dedicados exclusivamente a la infancia, que incluyen muchas de las actividades mencionadas en apartados anteriores. Hay modalidades en que dichas actividades están pensadas para que los padres tengan días libres, otras ofertan actividades específicas para la familia en su conjunto y otras prefieren adaptar la oferta complementaria tradicional (excursiones, fiestas, gastronomía, visitas culturales, etc.) a las condiciones de la familia. Muchas empresas cuentan con instalaciones adaptadas a la infancia (servicios para bebés, áreas recreativas infantiles, áreas deportivas, etc.) y proponen precios especiales para los hijos (descuentos, precio infantil, bonos, etc.).

En algunos casos, la empresa se especializa en este tipo de oferta familiar. Las más señaladas son las ciudades de vacaciones y las casas rurales, en las que el alojamiento, el servicio de restauración y las actividades, así como los precios, está pensados para atraer a familias con hijos.

5 ¿En qué elementos debes fijarte de este cuadro que te hemos presentado?

En este apartado sólo incluiremos aspectos significativos para la elaboración de un diagnóstico. El grueso de contenidos lo analizaremos en la Unidad de Trabajo 5.

El diagnóstico es la fase previa a la elaboración de un Proyecto y nos permite delimitar el campo de trabajo, la formulación del problema que vamos a plantear, los recursos con que podemos contar y las características generales del Proyecto que vamos a implementar.

Un buen diagnóstico es aquel que contiene gran precisión y detalle a la hora de reconocer la realidad sobre la que vamos a operar, así como una rigurosa delimitación de los problemas existentes. Si lo hemos hecho bien, el diagnóstico nos permitirá determinar el impacto y los efectos que puede provocar la implementación de un Proyecto.

Todo proyecto debe contemplar los siguientes elementos:

- Las necesidades existentes.
- El establecimiento de prioridades.
- Las causas que han originado el problema y que mantienen la situación carencial.
- La formulación y delimitación del problema, teniendo en cuenta la percepción e interpretación de los destinatarios.
- La descripción de la situación social y el contexto en el que se inscribe el problema.
- El análisis bibliográfico del problema detectado.
- La previsión de la población a quien se dirige el Proyecto.
- La previsión de recursos.
- La ubicación del Proyecto.

Nos detendremos brevemente en la detección de necesidades, pues es uno de los aspectos más importantes del diagnóstico.

Se entiende por necesidad la discrepancia existente entre una situación social de partida y una situación social a la que se aspira o que se tiene por modelo.

Estas necesidades pueden ser fruto de una reflexión objetiva, a partir de los datos sociales existentes o de los planes de la institución para la que trabajemos, o percepciones de las personas a quienes destinamos el Proyecto. Las técnicas para detectarlas son muy variadas y las detallaremos con mayor amplitud en la Unidad de Trabajo 5.

Todo diagnóstico debe finalizar con un apunte de las posibles soluciones e intervenciones que podrían aplicarse, valorando su prioridad y nivel real de ejecución, lo que nos permitirá valorar las distintas alternativas, ponderando qué es lo más urgente, lo más necesario o lo de más fácil resolución para la implementación del Proyecto.

Nos conformaremos en este punto con ofrecerte una serie de ítems significativos en relación con lo que hemos tratado en esta Unidad de Trabajo. El cuadro que se presenta a continuación no pretende ser exhaustivo, sino servir de pista sobre los elementos que podemos tener en consideración a la hora de trabajar en relación con las familias y la infancia. El aprendizaje constante y la práctica laboral nos irán dando madurez y precisión a la hora de delimitar los problemas y las necesidades de los entornos en que se va a desarrollar nuestro trabajo.

Respecto a la sociedad	Ubicación de la localidad (provincia, comunidad autónoma), con relación al conjunto nacional. Tipo de localidad (rural, urbana) y tamaño. Distribución de grupos sociales. Servicios e infraestructuras. Asociaciones y grupos de acción social y política. Empresas y sus características. Niveles de conflictividad social (conflictos sociales, disturbios, delincuencia, incidencia de drogodependencias, etc.)
Respecto a la familia	Niveles de renta. Niveles educativos y culturales. Tasas de actividad, ocupación y paro. Sectores productivos. Relación entre familias nucleares, parejas de hecho y familias monoparentales. Hábitos diarios, semanales y anuales de tipo general. Horarios laborales. Aparatos de uso doméstico. Comercios. Tipos y dimensiones. Servicios de atención familiar.
Respecto a la infancia	Número y distribución de la infancia. Tasa de escolarización. Centros educativos. Centros de atención a la infancia. Asociaciones infantiles y juveniles. Actividades habituales en el domicilio. Actividades habituales fuera del domicilio. Distribución horaria de las actividades infantiles.
Respecto a la infancia	Hábitos de ocio familiar. Actividades más demandadas de ocio. Recursos de ocio del entorno (presentes y potenciales). Oferta de organismos públicos. Servicios y empresas de ocio.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Nivel de consumo es la capacidad de compra de una persona. Nivel de bienestar es el conjunto de elementos que favorecen la seguridad y desarrollo de las personas (salud, educación, transporte, empleo, etc.). Es necesario no confundir ambos conceptos, pues no siempre un alto nivel de consumo equivale a un buen nivel de bienestar. Muchos delincuentes tienen acceso a dinero fácil que aumenta su nivel de compra, pero no tienen acceso a servicios esenciales para su bienestar.

Si no lo has deducido, busca en un diccionario el significado de ambas palabras y relea los apartados 1.1. a 1.4.

2. Las diferencias se centran en las antinomias Individuo/Comunidad, Público/Privado y Mercado/Regulación económica. Ambos coinciden en la defensa del Estado democrático, la aceptación de la economía de mercado y en la necesidad de limitar el Estado del Bienestar.

Si ésta no ha sido tu respuesta, elabora un cuadro para cada tendencia con sus ideas básicas y después compáralos.

Revisa el Apartado 1.4.2.

3. Sí. Fíjate que el desempleo tiene que ver con la pérdida de poder adquisitivo y con la falta de recursos educativos para buscar otros tipos de trabajo distintos del que tenían. Las adicciones tienen que ver con situaciones de pobreza y con la falta de recursos personales para resolver las situaciones cotidianas. El resto de los

procesos de marginación descritos pueden analizarse de la misma manera. Análízalos a la luz de estos dos factores y escribe tus conclusiones.

Revisa el Apartado 1.4.3.

4. Las diferencias son: pérdida de importancia de la sanción religiosa o administrativa, mayor valoración de lo afectivo sobre lo económico para formalizar la unión, desvinculación de la práctica sexual de la procreación, el reparto de tareas entre los miembros de la pareja y la aceptación de situaciones familiares distintas a la familia nuclear.

Elabora un cuadro con los tipos de matrimonio y de familias que podemos encontrar en la actualidad, con sus características, y compáralos.

Revisa los Apartados 2.2. y 2.3.

5. La 3. Los niños actúan de forma violenta cuando aprenden que ese comportamiento les procura la satisfacción de sus necesidades y ninguna intervención se opone a ello, si no se le recrimina la actitud y no se le ofrecen comportamientos alternativos. La primera y la cuarta son muy parecidas, aunque la primera es radicalmente falsa y la cuarta puede responder a mecanismos defensivos del espacio personal que analizaremos en la Unidad de Trabajo 3. La segunda puede confundirse con la respuesta correcta. Los padres son el principal agente socializador, pero no son los únicos responsables del comportamiento infantil. Si el ambiente social o escolar favorecen el comportamiento violento, el niño lo ejercitará, muchas veces sin tener en cuenta la educación paterna. Por otro lado, tener un progenitor violento no significa que por imitación lo sea el niño, si el ambiente social condena ese comportamiento.

Revisa el Apartado referido al «niño matón».

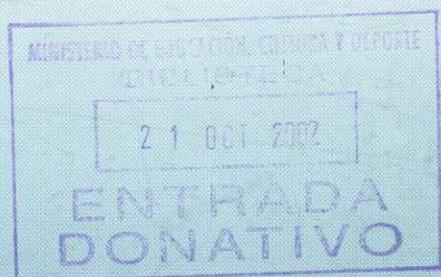
Prueba de Autoevaluación

- 1 Deduce cuáles son los elementos que caracterizan la situación de la mujer en la actualidad.
- 2 Explica las situaciones problemáticas de desempleo y las consecuencias que tienen.
- 3 Cita las diferencias entre el concepto de «matrimonio» y el concepto de «familia».
- 4 La familia típica de las sociedades desarrolladas está compuesta por:
Una madre y sus hijos.
Una pareja heterosexual sola.
Un matrimonio sancionado civilmente con uno o dos hijos.
Una pareja que cohabita en viviendas separadas.
Una pareja de divorciados con hijos.
Una pareja de homosexuales.
¿Qué funciones tiene esta familia según las últimas tendencias?
- 5 Cita las fases de vida de una familia.
- 6 Explica el significado de la frase «yo soy amigo de mi hijo». ¿A qué fenómeno corresponde y cuáles son sus consecuencias?
- 7 ¿Un niño maltratado es un padre maltratador? Razona tu respuesta.
- 8 Explica los ítems que tendrías que utilizar para analizar las características familiares de los alumnos de una Escuela Infantil.

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD **2**

EL GRUPO

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA - MGx2

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

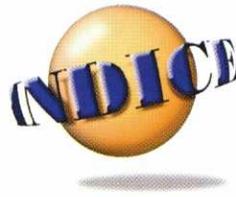
Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA

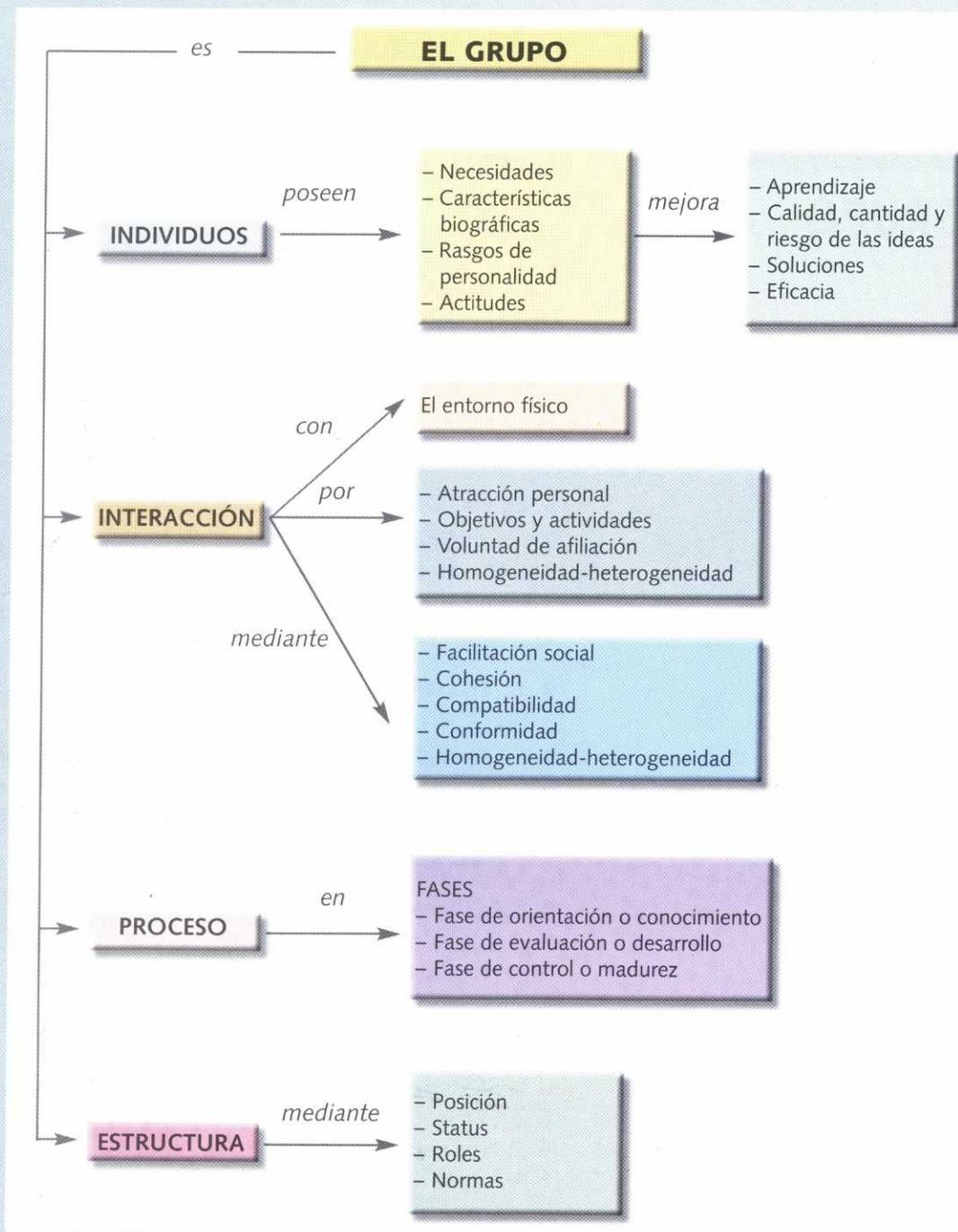
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

UNIDAD 2

EL GRUPO



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. NATURALEZA DE LOS PEQUEÑOS GRUPOS ..	7
1.1. ¿Qué es un grupo?	7
1.2. Tipos de grupos	9
2. FORMACIÓN Y DESARROLLO DE LOS GRUPOS	11
2.1. Psicología Social y desarrollo grupal	11
2.2. Los individuos y los grupos	13
2.3. Formación de los grupos	15
2.4. Fases de desarrollo de los grupos	18
3. EL ENTORNO FÍSICO	21
3.1. La territorialidad	21
3.2. El espacio personal	22
3.3. La situación espacial	23
3.4. Las redes de comunicación	25
4. EL ENTORNO PERSONAL	27
4.1. El tamaño del grupo	27
4.2. Las características biográficas	28
4.3. Las aptitudes de los miembros del grupo ...	30
4.4. Los rasgos de personalidad	31
5. LA COMPOSICIÓN DEL GRUPO	37
5.1. Cohesión grupal	37
5.2. Compatibilidad de grupo	39
5.3. Homogeneidad-heterogeneidad de la pertenencia al grupo	40
6. LA ESTRUCTURA DEL GRUPO	43
6.1. El status	43
6.2. El rol	44
6.3. Normas grupales	46
6.4. Un rol especial: el liderazgo	48
7. EL ENTORNO DE LA TAREA	51
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	54
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	55



Introducción

En esta Unidad de Trabajo te proponemos un análisis general de las relaciones entre los individuos y los grupos, centrándonos en la interacción, ya que la mayor parte de los autores coinciden en que es el aspecto más determinante de la dinámica grupal. Se pretende, además, hacerte comprender que dicha dinámica es un proceso, por lo que debes atender a su evolución para comprender adecuadamente el devenir del grupo. Esta dinámica grupal recorre unas fases cuyo desarrollo es similar en todos los grupos.

Para comprender esta dinámica, es necesario comprender los entornos en que se desarrolla y las interacciones que estas producen. Nos hemos detenido más en dos de ellos, el personal y el social, pues tienen una influencia determinante en la vida de los grupos, intentando acercarte a la composición de la personalidad, aspecto que desarrollaremos más profundamente en la siguiente Unidad de Trabajo, y en los roles del grupo, aspectos que debes controlar en tu actividad dinamizadora.

Los contenidos de esta U.T. guardan gran relación con las Unidades de Trabajo 6 a 13, por lo que deberás recurrir con cierta frecuencia a esta Unidad para comprender sus contenidos. Desde un punto de vista eminentemente práctico, su relación más directa es con

las Unidades de Trabajo 10, 11 y 12, que se refieren a tu intervención en las sucesivas fases de la vida de un grupo.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Conocer los principios básicos de la Psicología Social en relación con la dinámica grupal, identificando algunos autores destacados.
- Conocer los factores que determinan la formación de los grupos.
- Explicar las relaciones entre los individuos y su entorno y la influencia que ejerce sobre la dinámica grupal.
- Definir los términos de compatibilidad, cohesión, conformidad y homogeneidad-heterogeneidad en relación con la dinámica grupal.
- Comprender el carácter interactivo y procesual de la estructura grupal, valorando los efectos del status y el rol en la evolución de los grupos.
- Valorar la mejora que supone para los individuos su pertenencia a un grupo en relación con el crecimiento personal y la integración social.
- Estimar la cooperación y los valores democráticos como eje de las actitudes y actividades grupales y sociales.

I Naturaleza de los pequeños grupos

Vamos a partir de la idea de que los pequeños grupos son los más significativos desde la perspectiva del individuo. Delimitar el número de personas que forman un pequeño grupo no es una tarea fácil, pero podemos establecer los *límites entre 2 y 20 personas*.

Parece razonable señalar que la mayor parte de las uniones grupales que conocemos pertenecen a grupos de dos miembros y, además, son las estructuras que más influyen en la necesidad de formar grupo, en la interacción, en las posibilidades de comunicación y en la efectividad de los grupos.

1.1. ¿QUÉ ES UN GRUPO?

No existe una definición única de grupo

Todo depende del enfoque, desde dónde analizamos al grupo. Muchas de las definiciones pueden ser complementarias.

Algunos autores señalan la *percepción de los miembros del grupo* como un medio de definir al grupo. Autores como M. Smith y Bales parten de la base de que el grupo sólo puede ser definido en la medida en que sus miembros son conscientes de dicha relación, consciencia que puede basarse en la acción unitaria de los miembros o en la situación de interacción.

Otros autores señalan que la *motivación* es el eje central de la unidad grupal. Se entiende la motivación como la *aspiración de cada individuo a resolver sus necesidades en el seno del grupo*.

Sin embargo, autores como Cattell o Bass no especifican cuáles son las necesidades que movilizan a los individuos a integrarse en un grupo, pregunta que, probablemente, tendría tantas respuestas como personas y grupos existen.

Los sociólogos hacen depender la definición de grupo de su *estructura* (status, roles y normas). Según las características de esta estructura, podemos definir al grupo a partir del funcionamiento unitario del grupo, la interrelación de sus elementos y el mecanismo de regulación que les permite actuar.

Para otros autores, entre los que destacan Lewin y sus seguidores, lo que define al grupo es la *interdependencia dinámica de los miembros del grupo*, en el sentido de que un hecho que afecta a uno de los miembros afecta a todos.

Un grupo es tal en cuanto existen interacciones entre sus miembros que configuran el tipo de relación que mantienen.

Los tipos de interacción pueden ser muchos y todos pueden ser estudiados en un mismo grupo. Autores como Cartwright, Zander y Shaw se sitúan en esta corriente.

Shaw define el grupo como *dos o más personas que interactúan mutuamente de modo tal que cada persona influye en todas las demás y es influida por ellas*, teniendo en cuenta que debe haber una motivación para unirse y los miembros del grupo deben ser conscientes de que forman grupo.

Esta última definición nos parece la más completa y adecuada a nuestras intenciones.

Un analista de la dinámica grupal debe fijarse, además, en otros aspectos importantes aparte de los expuestos, como son la duración de la relación de grupo, que uno o varios objetivos son comunes y que existe una estructura grupal.

Es decir, debemos estudiar al grupo desde la *entatividad*. Esta se definiría como el *grado de percepción de la existencia real de un grupo* según los factores expresados anteriormente. Los *principios* que rigen esta percepción son la proximidad, la semejanza y el destino común. Estos principios nos permiten delimitar quienes pertenecen a un grupo y quienes no.

El *destino común* es el más importante a la hora de percibir a los grupos.

Se define por el hecho de que todos los componentes de un grupo pasan por experiencias similares.

El grado en que estas experiencias varían de forma conjunta permite señalar la existencia de un grupo. A mayor grado de variación conjunta, mayor entatividad.

Si observamos que un grupo de personas va junto por la calle no podemos sospechar la existencia de un grupo, pero si van hablando de temas similares, cruzan por el mismo lugar una calle y se dirigen al mismo bar para pasar un rato juntos, podemos empezar a sospechar que existe un grupo.

La *semejanza* puede servir como indicio preliminar para juzgar un grupo, pero nunca nos permite percibir como real al grupo.

Un número determinado de personas disfrazadas (semejanza) no nos delimita un grupo, pero si están próximas y en actitud de interrelación si nos puede hacer percibir la existencia de un grupo.

1.2. TIPOS DE GRUPOS

No es fácil hacer una clasificación general de los grupos, pues los criterios son muchos y los enfoques teóricos también, por lo que, para recoger esta importante aportación de la Psicología Social, se exponen brevemente tres tipos de grupos que han servido como referencia para el análisis de los grupos.

Los *grupos primarios* son aquellos que forman la naturaleza social y los ideales sociales del individuo, caracterizándose por ser una asociación cara a cara, en la que lo individual se funde en un todo colectivo, y existe una implicación con la vida y los objetivos del grupo.

El número de miembros es reducido y existe entre ellos una relativa intimidad entre sus miembros.

Su función fundamental es la socialización y, secundariamente, la protección ante el entorno.

El producto social sería la asunción de una estructura determinada, la creación de una cultura propia, dentro del sistema social al que pertenece, y la creación de sistemas normativos y de control social.

La familia, el grupo de juego infantil y el vecindario serían ejemplos de este tipo de grupos.

Los *grupos de referencia* son aquellos a los que los seres humanos se orientan, que un individuo selecciona según sus gustos y necesidades y de los cuales se deja influir, donde los aspectos psicológicos y perceptivos del individuo juegan un papel muy importante.

Cumplen funciones normativas, esto es, que, en la medida en que un individuo intenta formar parte de él y ser aceptado (motivación), el individuo acepta sus normas y las cumple.

Es lo que les suele ocurrir a aquellas personas que admiran lo militar e imitan sus modelos, esperando incorporarse algún día en su seno.

Una segunda función es la de comparación, pues el individuo se compara a sí mismo y a los demás con relación al grupo de referencia (percepción). Algunos grupos musicales o las llamadas «tribus urbanas» pueden servir de ejemplo.

Una tercera función sería la de asumir los puntos de vista del grupo como elemento central de la percepción del mundo.

Los *grupos informales* están determinados, en primer lugar, por el entorno. Las limitaciones de un entorno determinado provocan la necesidad de crear relaciones espontáneas que permitan el desarrollo de objetivos y necesidades comunes.

Así, un grupo de trabajadores de una empresa que acuden de forma sistemática al mismo bar para ocupar su tiempo de ocio o el equipo de fútbol surgido de un grupo de alumnos de un centro educativo pueden ser ejemplo de estos grupos.

Estos grupos crean condiciones reales de trabajo, poder y comunicación y funcionan por acuerdos personales y prácticas habituales. La espontaneidad, las normas consensuadas y los objetivos basados en las necesidades y experiencias de sus miembros los oponen a los grupos formales como la empresa o la escuela de los ejemplos citados.

2 Formación y desarrollo de los grupos

Te interesa saber por qué los individuos se introducen en los grupos y cómo mejoran los individuos al introducirse en un grupo. Algunos aspectos son fáciles de deducir (por ejemplo, la eficacia), pero otros no son tan evidentes, sobre todo los que tienen que ver con el aprendizaje, pues se suele suponer que los individuos solos estudian mejor.

Veremos que no es así.

Después, analizaremos las fases que atraviesa un grupo en su constitución, teniendo en cuenta que no todos los grupos han de ser necesariamente iguales en su desarrollo, así como algunos aspectos internos, como la comunicación, que son necesarios para entender la interacción interna.

2.1. PSICOLOGÍA SOCIAL Y DESARROLLO GRUPAL

La Psicología Social es una rama de la Psicología cuyo objetivo es comprender los modos de inserción del individuo en la sociedad.

De este modo, nos interesa comprender cómo el individuo actúa en aquellas instituciones o lugares sociales en las que participa: la familia, el trabajo, la empresa, la escuela, etc. Si hemos partido de la base de que los grupos favorecen la socialización del individuo, es obvio que el grupo es una «institución social» objeto de estudio de la Psicología Social.

En un primer momento la Psicología Social se acercó a los grupos desde la perspectiva de la exploración interior y el incremento de la autoconciencia, esto es, como un medio para mejorar el funcionamiento de los participantes en sus contextos cotidianos de interacción.

El conocimiento de la dinámica de grupo es, así, un medio para mejorar el rendimiento social del individuo.

El estudio de los grupos es tan importante para la Psicología Social que los primeros investigadores de este campo centraron su atención en la dinámica grupal, especialmente en los grupos primarios. Para algunos es tan importante el grupo que no distinguen entre Psicología individual y Psicología grupal, extrayendo la conclusión de que el individuo lo es en cuanto vive en grupo.

En los estudios más recientes, el grupo ha sido sustituido por el individuo, rechazando algunos autores el concepto de grupo y sustituyéndolo por el de «relaciones interpersonales».

Pero el elemento central del estudio de los grupos es el de la *interacción*, y esta perspectiva es la que vamos a emplear en el estudio de esta Unidad de Trabajo.

Ten en cuenta que en las Ciencias Sociales es importante señalar el enfoque teórico de partida de una investigación, ya que estas ciencias operan con «materiales» sobre los que no se puede aplicar la experimentación y la repetición de fenómenos de la misma manera que en las Ciencias Experimentales.

Vamos a señalar a continuación tres autores que han modelado, sin menospreciar a otros investigadores, la perspectiva de la interacción, cuyos nombres te deben ser familiares.

1) *Lewin* (años 30) definió al grupo como un «todo dinámico», cuyas propiedades son diferentes de sus partes constituyentes. No es mejor ni peor que los miembros que lo componen, es distinto de ellos y de su suma. Estas propiedades grupales, en cuanto actuaciones de los individuos que lo componen, son registrables y medibles de forma empírica y experimental.

De este estudio, se deduce que lo importante del grupo es la interdependencia de sus integrantes y no su similitud.

Dos miembros de un club de montaña no definen un grupo por su afición a la montaña, sino por las relaciones de interdependencia que establecen a la hora de actuar como grupo.

2) *Asch* (años 50) establece que individuo y grupo son inseparables, puesto que la pertenencia a un grupo exige del individuo una identidad social que le permite entrar en determinadas relaciones sociales y unas capacidades que le permitan abarcar las relaciones y posibilidades del grupo.

En cuanto el individuo se une a un grupo éste transforma su carácter y lo convierte en un «individuo social», en la medida en que se define por su pertenencia a un grupo y su posición particular dentro de él. Esto se debe a que, en su acción, los miembros del grupo se interrelacionan, poniéndose en funcionamiento una interacción psicológica que moldea a los miembros.

3) *Blummer* (años 50) ahondó en el problema de la interacción, pero añadiéndole un aspecto específico de gran importancia, como es el concepto de *proceso*. La interacción no es algo estático que constituye la estructura del grupo. La «cultura», «la estructura social» y el «desempeño de roles» son el marco en que se desarrolla el proceso grupal, pero no lo determinan, puesto que la interacción está continuamente en construcción, es algo espontáneo e impredecible que moldea las relaciones interpersonales y modifica la conducta del grupo.

Desde esta perspectiva de «todo dinámico», «interacción» y «proceso», analizaremos la formación y desarrollo de los grupos.

Ejercicio

1. Sitúa a los siguientes autores en relación con los distintos tipos de definición de los grupos: Asch, Bales, Cattell, Lewin y Zander.

2.2. LOS INDIVIDUOS Y LOS GRUPOS

Como ya hemos reseñado, la incorporación de un individuo a un grupo modifica su conducta, siempre teniendo en cuenta que posee el conocimiento y las capacidades necesarias para integrarse en un grupo. Los estudios más importantes en este sentido son los relativos a la ejecución de tareas en grupo, ya que nos dan pistas sobre las modificaciones que opera la dinámica grupal en el individuo.

El primer fenómeno importante que se observa en estas investigaciones es la *facilitación social*, esto es, que la presencia de otras personas eleva la motivación del individuo para la realización de una tarea, independientemente de que los otros actúen como auditorio pasivo o como coparticipantes de la tarea.

No existe una conclusión única para este fenómeno, pues algunos autores señalan que el hecho de vivir en sociedad nos hace receptivos a la valoración de los demás, dinámica que se reproduce en los grupos. Para otros autores, sería el afán competitivo, relacionado con los estímulos de supervivencia del ser humano, el que motiva a los individuos a rendir mejor en presencia de otros.

En todo caso, *parece cierto que el individuo muestra mayor efectividad cuando espera que la observación de los demás dé una respuesta a su acción.*

Dicha respuesta puede ser positiva o negativa, conduciendo al individuo hacia la satisfacción social o hacia la sanción de la conducta, con el objetivo posterior de modificarla si su nueva actuación tiene reconocimiento.

Es algo que podemos encontrar en los niños, en la medida en que sienten más orgullo cuando su acción es vista por un adulto y esperan la reacción de éste para acomodar su siguiente respuesta. Muchos de los fenómenos descritos en la U.T. 1 como negativos en relación con la infancia tienen su origen en la *facilitación social*, sobre todo si tenemos en cuenta que hemos considerado a la familia como un grupo primario.

Respecto a la *eficiencia en la tarea*, tenemos que tener en cuenta tres aspectos.

En primer lugar, *el juicio que adopta una persona suele ser de inferior calidad al juicio obtenido por un grupo.* Los investigadores deducen que un individuo se equivoca más en el planteamiento del problema, pues influyen su conocimiento y sus prejuicios a la hora de valorarlo.

Por el contrario, los grupos suelen equivocarse más en la solución que en el análisis y planteamiento del problema, aunque en una proporción similar a la de los individuos solos. Este hecho se debe a que la diversidad de juicios y conocimientos en un grupo permite aclarar el análisis y planteamiento del problema.



En segundo lugar, *la variedad y calidad de las soluciones aportadas por el grupo también es superior a las de un individuo*. En la medida en que se incrementa la información necesaria para resolver un problema, el grupo favorece más la retención de dicha información y la generación de múltiples ideas que permitan la resolución.

El grupo favorece un elemento esencial para valorar y resolver un problema, como es la división de tareas. En el seno del grupo, incluso de forma espontánea, los individuos que poseen más capacidad de memoria suelen cumplir esa función durante el proceso grupal, así como los más imaginativos tienden a ofrecer sus ideas con generosidad y los más seguros de sí mismos suelen ofrecer soluciones que puedan ir cubriendo pasos para alcanzar una solución.

El grupo favorece, además, la motivación y la posibilidad de descubrir y corregir los errores individuales, lo que contribuye a su efectividad.

Por último, *el grupo es menos eficaz respecto al tiempo invertido en la tarea*. El grupo consume el tiempo de varias personas, por lo que los tiempos sumados de varios individuos son más largos que los empleados por un individuo solo. A cambio, ya hemos visto que ofrece fiabilidad y variedad de soluciones.

Respecto a las *tareas de aprendizaje*, está ampliamente demostrado que *el grupo aprende mejor que el individuo*. Si proponemos a un individuo que recuerde un relato que previamente hemos leído, la cantidad de información que se pierde en la repetición es muy grande si la comparamos con la que es capaz de recordar un grupo. Ello facilita el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, conducido adecuadamente, en el seno de un grupo las personas más diestras suelen ocuparse de las menos, lo que mejora el proceso de aprendizaje para ambas personas. La posibilidad de dividir las tareas, de motivarse mutuamente y de manejar muchas soluciones facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto es algo que no debes olvidar al enfrentarte a un trabajo de grupo en la Educación Infantil.

Por último, *la calidad de las ideas y decisiones tomadas por el grupo son mayores, de mayor calidad y de mayor riesgo*.

Muchas opiniones coinciden en señalar que el gran mal de nuestra sociedad es la mediocridad del grupo, en la medida en que suelen predominar las ideas de conveniencia más que las soluciones imaginativas, que suelen ser identificadas con individuos aislados y geniales, lo que provoca un menor riesgo en las soluciones adoptadas.

Las investigaciones contradicen estas afirmaciones. La capacidad del grupo para generar ideas es muy elevada. La competencia entre individuos y la obligación de cooperar para hallar respuestas a los problemas favorecen una aportación mayor de ideas y más radicales, lo que permite valorar un abanico mayor de posibilidades de resolución.

Por otro lado, un grupo asume mayor cantidad de riesgo en sus decisiones, en la medida en que la responsabilidad se encuentra diluida y, en último extremo, compartida con otros en relación con las posibles consecuencias de un error.

En resumen, *podemos afirmar que los individuos mejoran cuando ingresan en un grupo en la medida en que aumentan su motivación para hacer, se sienten más seguros para realizar una parte de una tarea, pues se atiende mejor a sus capacidades, aprenden mejor y obtienen resultados más acertados y más arriesgados que cuando están solos.*

2.3. FORMACIÓN DE LOS GRUPOS

Muchas veces te habrás sentido tentado o tentada de ingresar en tal o cual grupo de tu entorno.

¿Sabrías decir por qué?

Vamos a intentar ayudarte a comprender qué es lo que pasa por tu cabeza.

La *necesidad* es la primera fuente de integración grupal. Cualquier persona ingresa en un grupo porque intenta satisfacer alguna necesidad personal.

Pero las necesidades que un individuo puede sentir o tener son muy amplias, por lo que hay que reducirlas a un número determinado de categorías que nos permitan abarcar esta complejidad.

A continuación, proponemos una clasificación simple y manejable que te permitirá valorar con mayor precisión tus posibilidades de trabajar sobre la dinámica grupal.

1) *La atracción interpersonal*

Es evidente que, en la medida en que una persona se siente atraída por otra, su integración en grupo es más factible. En una pareja que se une por motivos afectivos esto es evidente, así como en los grupos de amigos juveniles.

Pero en otros casos esto no está tan claro, por lo que debemos analizar qué *factores* favorecen esta atracción, independientemente de los gustos personales.

En primer lugar, la *distancia física* es un elemento a considerar en la formación del grupo. Dos o más personas que viven en un entorno próximo tienen más posibilidades de formar un grupo.

Si en una excursión con alojamiento dos personas son asignadas para dormir en la misma habitación tienen más posibilidades de coincidir y sentir la necesidad de actuar juntas. Esto vale para cualquier edad, aunque hay que tener en cuenta que, a medida que crecemos, el espacio que utilizamos es mayor y por tanto se amplía el número de personas a nuestro alcance.

La proximidad favorece el contacto con otras personas, es decir, aumenta nuestras posibilidades de encontrarnos con alguien determinado y, por tanto, nos permite la interacción con ellas. Así, llegamos a conocer sus gustos, sus intereses y sus opiniones, lo que supondrá una motivación para formar un grupo con ellas.

En segundo lugar, está demostrado que la pura *atracción física* es un elemento importante para la formación de los grupos. Cuanto más reducido es el grupo, mayor influencia tiene este factor. A veces, incluso, tiene consecuencias en la estructura del grupo (roles, liderazgo) y puede perjudicar la toma de decisiones en el grupo.

En tercer lugar, en la formación de los grupos opera la *semejanza*. Toda persona se siente más atraída por otra a la que percibe como semejante.

Esta percepción se basa en suponer que hay uno o varios elementos valorados por el individuo como importantes.

Pueden ser importantes las *actitudes*. Valoramos a alguien como igual cuando expresa opiniones coincidentes con las nuestras o se comporta de manera similar ante situaciones concretas. Coincidir en el mismo tipo de gustos cinematográficos, en la forma de enfrentarse a la pobreza o al racismo son razones de peso para considerar semejantes a los demás.

La *personalidad* es un factor importante de semejanza. En la medida en que percibimos a otra persona como similar a nosotros o cercana a nuestro «yo ideal» es más fácil que interactúemos con ella.

También se pueden señalar la semejanza de *nivel económico*, de *cultura* y de *sexo* como elementos que favorecen nuestra percepción de la semejanza.

En cuarto lugar, la *habilidad percibida* en los demás para resolver determinada situación es una causa de atracción interpersonal. Preferimos la relación con personas hábiles en un determinado aspecto.

Si una persona es bien valorada por resolver problemas de matemáticas, será más atractivo cuando tengamos que resolver problemas; si es más hábil con el balón, queremos que esté en nuestro equipo.

En los niños, este aspecto es especialmente relevante, ya que determina muchas de las relaciones que se establecen en el aula o en el juego.

Por último la *compatibilidad de necesidades* también influye en la formación de los grupos. Las personas con carácter dominante prefieren la compañía de personas con carácter sumiso y viceversa, las personas pasivas con las activas y viceversa, etc.

2) Las actividades y objetivos del grupo

Si a un niño le gusta el fútbol y en su barrio hay un equipo existen bastantes posibilidades de que solicite ingresar en él.

La actividad del grupo ha motivado su incorporación a él.

Es una regla que podemos extender a otras situaciones, no muy estudiada, pero intuitivamente plausible. Estas actividades pueden ser independientes de las actividades del grupo, por lo que, en un principio, ambos factores pueden aparecer como independientes. Pero, pasado el tiempo, un individuo atraído por las actividades del grupo lo abandonará si sus objetivos no coinciden con sus necesidades personales.

Utilicemos como ejemplo un grupo ecologista. Una persona puede ingresar porque le gustan los conciertos de música (actividad) o porque está de acuerdo con mantener actitudes respetuosas con la naturaleza (objetivos). Durante la relación con el grupo, en el primer caso es probable que conozca los objetivos del grupo y los asuma o que no le interesen y lo abandone. En el segundo caso, independientemente de las actividades, seguirá en el grupo mientras el objetivo sea mantener relaciones respetuosas con la naturaleza.

La conclusión que puedes obtener es que no importa únicamente diseñar actividades atractivas, sino *buscar objetivos que integren a todos los miembros del grupo* con el que trabajes para garantizar la máxima continuidad del grupo en el tiempo.

3) La pertenencia a un grupo

Existe la certidumbre de que es una necesidad inherente al ser humano la de integrarse y pertenecer a un grupo. En algún momento se ha considerado como una necesidad vital, esencial para las personas, sin la cual no es posible entender el propio concepto de ser humano, definida bajo el concepto *voluntad de afiliación*.

Su origen estaría en las amenazas del entorno. El ser humano se siente más protegido en compañía que solo, por lo que para reducir las amenazas tiende a unirse en grupos.

Hoy está claro que los seres humanos no son adictos a la afiliación, pero es verdad que se sienten más gratificados en compañía que solos. También sabemos que muchas personas, por diversas circunstancias, se sienten



Toda persona al ingresar en un grupo pretende cubrir alguna necesidad, que puede ser cubierta por el grupo o para la que éste sirva como trampolín.

ten dispuestas a pertenecer a un grupo simplemente por la necesidad de estar integrados, independientemente de los objetivos y actividades del grupo.

4) *Personas y objetivos extragrupal*

Muchas personas se afilian a un grupo para obtener *recompensas externas*.

Un muchacho puede ingresar en un equipo de fútbol porque piensa que será más atractivo para las chicas; un empresario puede ingresar en una Organización No Gubernamental para mejorar la imagen de la empresa; un vecino de un pueblo puede ingresar en una cooperativa de producción de leche por el prestigio social que ello reporta en la escala de valores de la comunidad.

Es un elemento fundamental para valorar la presencia de determinadas personas en un grupo con el que estemos trabajando, pues, en ocasiones, puede participar mal en las actividades internas del grupo, pero ser un excelente vehículo de comunicación exterior.

Recuerda

La presencia de otras personas eleva el nivel de motivación del individuo si tiene la expectativa de ser evaluado en su rendimiento. El ingreso en un grupo se ve reforzado si el individuo valora positivamente los objetivos y actividades del grupo y satisfacen alguna necesidad personal.

Los grupos producen más y mejores soluciones y permiten aprender más que los individuos solos.

La proximidad, el contacto y la interacción proporcionan a los individuos la oportunidad de descubrir qué satisfacción de necesidades pueden obtener mediante la afiliación con otras personas.

La atracción interpersonal es una función positiva de la atracción física, la semejanza de actitudes, la semejanza de personalidad, la semejanza de nivel económico, la capacidad percibida del otro y la compatibilidad de necesidades.

2.4. FASES DE DESARROLLO DE LOS GRUPOS

A partir de las investigaciones sobre la tarea del grupo y la resolución de problemas se ha podido establecer una secuencia de desarrollo grupal que responde a pautas similares en cualquier grupo observado.

El tipo de grupo, los objetivos y las actividades, parecen influir en la importancia, duración e, incluso, orden de las fases, pero el esquema es básicamente el mismo.

Esencialmente, existen *tres fases* en el desarrollo de los grupos que siguen la secuencia orientación-evaluación-control.

La *orientación* se refiere a la fase en que el grupo toma contacto por primera vez con los problemas que plantea la relación grupal. En ella, buscan y procesan información, intentan comprender los problemas que se les presentan e intentan encontrar las primeras soluciones.

Esta fase coincide con la U.T. 10, en cuanto a aplicación de técnicas de dinámica de grupos, que *hemos denominado fase de conocimiento*.

La fase de *evaluación* se refiere a la fase en que se plantean los conflictos grupales, las soluciones son divergentes, se empiezan a sentir las primeras tensiones de la estructura grupal y se valoran las posibles soluciones. Esta fase coincide con la U.T. 11, que *hemos denominado como fase de desarrollo*.

Por último, la fase de *control* es aquella en que el grupo ha establecido pautas eficaces de funcionamiento, de resolución de conflictos y de eficiencia en la ejecución de actividades y consecución de objetivos. Coincide con la U.T. 12, fase que *hemos denominado fase de madurez*.

Este punto de vista tiene que ver con la Psicología Social, puesto que analiza las pautas de socialización del individuo en el seno de los grupos durante su desarrollo. En este manual se ha optado por una orientación educativa, teniendo en cuenta las fases que atraviesa un grupo en el contexto escolar.

A continuación vamos a exponer las fases que desde esta perspectiva permiten el desarrollo de los grupos.

1) *Fase de conocimiento*

El grupo se reúne por primera vez. No saben qué se espera de ellos, cuáles son los objetivos que se plantean y a qué retos deberán responder. Lo más importante de esta fase es la información y el conocimiento de los miembros del grupo.

Debemos procurar que se conozcan y que adquieran la confianza mínima para poder desarrollar el trabajo grupal de forma adecuada.

2) *Fase de desarrollo grupal*

El elemento central de esta etapa es el *establecimiento de las normas necesarias para el crecimiento y consolidación del grupo*. Deben aprender a funcionar ateniéndose a las normas que ellos se impongan.

En primer lugar, hay que establecer las normas que permitan el desarrollo de la responsabilidad grupal.

A continuación, los miembros del grupo deben aprender a escuchar y responder a los demás, de modo que se puede intercambiar la información y comprender los propósitos y deseos de todos sus miembros.

Después, el grupo debe aprender a cooperar, a comprender que la solución de problemas se encuentra en el intercambio de experiencias y la adopción de

las funciones necesarias para conseguir la satisfacción de las necesidades grupales e individuales de forma compartida.

Seguidamente, el grupo debe aprender las reglas del consenso, donde la toma de decisiones debe tener en cuenta todas las opiniones y todas las soluciones posibles, adoptando aquella resolución que afecte por igual o perjudique lo menos posible a todos los componentes del grupo.

Por último, el grupo debe aprender a afrontar y resolver problemas, de modo que pueda empezar a funcionar de forma responsable y madura mientras dure su funcionamiento.

3) *Fase de madurez*

El grupo se ha estabilizado y ha comprendido los mecanismos básicos de funcionamiento que le permiten desarrollarse colectiva e individualmente. Pero, habitualmente, ha tenido el coste de conflictos interpersonales que se han ido presentando durante su actividad y que no se han resuelto adecuadamente.

El grupo debe aprender a resolver estos conflictos y permitir la comprensión de la estructura del grupo, sus relaciones interpersonales y la mejor forma de afrontar la interrelación personal para favorecer el crecimiento del grupo.

Una vez superada esta etapa, el grupo debe aprender a ser eficiente, de modo que se resuelvan las tareas y actividades de forma satisfactoria para el grupo y su entorno.

Por último, casi todos los grupos que vas a dinamizar tienen un final y hay que prepararles para él, animándoles a que todas las habilidades y capacidades adquiridas durante el proceso grupal las aplique en su vida cotidiana y en las futuras relaciones sociales y grupales que desarrollen.

3 El entorno físico

En el Apartado anterior hemos recorrido las causas de formación de un grupo y las fases de su desarrollo, hemos analizado sus condicionantes y hemos sentado las bases para comprender el proceso de interacción que se produce en los grupos.

A partir del Apartado actual vamos a analizar los entornos que actúan en el desarrollo y actividad de los grupos, que determinan sus características y funcionamiento interno, y sobre los que tú como dinamizador debes operar.

El entorno físico se refiere a aquellos elementos materiales que influyen sobre la psicología del individuo y sobre la interacción grupal.

Muchos son los aspectos que se pueden valorar en este sentido, por lo que señalaremos aquellos sobre los que la investigación ha arrojado suficiente grado de certeza como para establecer hipótesis plausibles sobre la influencia en los grupos.

Los estudios más significativos sobre la influencia del entorno físico en los grupos se refieren al mundo laboral y todos ellos coinciden en señalar que el entorno físico determina el rendimiento del grupo y que cualquier cambio modificará dicho rendimiento siempre que el grupo entienda que se trata de una atención especial hacia ellos y no un mero recurso para aumentar la productividad. El hilo musical, las plantas, los objetos artísticos o cualquier otro elemento del entorno que se introduzca sólo favorece el aumento del rendimiento si el grupo observa que no va ligado a un aumento de la productividad, cuando no se establece como condición para producir más trabajo.

Además, se ha comprobado que existe una relación directa entre el espacio físico y la percepción que los individuos tienen de él, lo cual influye en las dinámicas grupales y en la forma en que el grupo se relaciona con el entorno. Analizaremos a continuación los aspectos más importantes de esta interacción.

3.1. LA TERRITORIALIDAD

Los seres humanos tienden apropiarse del espacio que les circunda, de modo que puedan reconocer el entorno físico que les rodea y tener seguridad.

Las personas asumimos una situación de propiedad con respecto a un área geográfica.

Así, un escolar tenderá a sentarse siempre en la misma mesa, la ocupará para sus fines en la medida en que sienta seguridad en dicha posición para acometer las tareas que se le encomienden.

Dicha «propiedad» será defendida de cualquier intromisión externa y el resto de miembros del aula deberán asumir la apropiación para que las relaciones interpersonales funcionen adecuadamente. El «propietario» desarrollará estrategias de defensa que le permitan expulsar a los intrusos, incluso cuando no está presente (señales, marcas, una determinada disposición espacial, etc.), que, en muchos casos, son asumidas por el resto de los miembros del grupo, que defenderán el sitio en su ausencia.

Esta apropiación será más equilibrada cuanto más se produzca la compatibilidad de necesidades. Dos personas dominantes o dos personas sumisas marcarán sus territorios de forma acusada y extensa y se defenderán de forma agresiva de la intromisión en su espacio. Sin embargo, cuando una persona es dominante y la otra sumisa, el equilibrio territorial se establecerá casi de forma automática y se mantendrá equilibrada durante mucho tiempo.

En el caso del grupo, la defensa tiene un componente grupal, todos los individuos defienden el espacio y, a menudo, cada individuo asume el control de una zona determinada.

Por otro lado, la extensión geográfica es más amplia y sus límites son más imprecisos, consumiendo el grupo gran parte de sus energías en esta defensa.

Sin embargo, en los estudios sobre pandillas callejeras se ha obtenido la conclusión de que la necesidad de marcar el territorio sirve para atenuar los conflictos, en la medida en que un grupo se encuentra seguro en los límites de su territorio y limita las agresiones. Lo mismo se observa en aquellos lugares ocupados por personas de diversas etnias, donde se suele tender a una territorialidad muy fuerte.



Cuando una persona invade nuestro espacio, utilizamos primero estrategias para señalar nuestro disgusto y, si eso no es suficiente, podemos emprender la huida para mantener intacto nuestro espacio personal.

3.2. EL ESPACIO PERSONAL

Los estudios señalan que existe un espacio personal que *el individuo considera inviolable*. Este espacio personal no tiene unos límites definidos y depende de la personalidad de los individuos, produciéndose alteraciones según el propósito de la relación que quiere establecer el invasor, la relación con la persona que invade el espacio y la situación en que se produce la relación.

Cuanto más dominante es un individuo mayor es su espacio perso-

nal, pero aumenta el grado de invasión de otros espacios. Las relaciones impersonales (médicos, dentistas u otros profesionales) son mejor toleradas por los individuos, que parecen considerar «no personas» a estos profesionales, produciendo un retraimiento del espacio personal que facilita el contacto.

Respecto al tipo de interacción, se ha comprobado que las relaciones que generan mayor respuesta negativa a la intromisión son aquellas en que el individuo siente más atacada su personalidad y privacidad. En presencia de personas de distinto sexo, la distancia interpersonal es más amplia cuando una persona del sexo contrario se acerca que cuando lo hace alguien del mismo sexo, pero en el caso de los varones, la distancia interpersonal entre dos varones es superior a la de dos mujeres entre sí.

Ello quiere decir que las relaciones afectivas generan ansiedad en el individuo y que la asunción de determinados roles sociales («macho» de la especie en este caso) también puede generar un aumento del espacio personal. Esto también afecta a las relaciones con personas que consideramos superiores en el sentido social.

Sin embargo, en los grupos, la definición de los roles disminuye el espacio personal.

Por otro lado, cuando el intruso se acerca en actitud hostil, lo hace demasiado cerca o de forma frontal, aumenta la respuesta negativa del individuo. Ello debe hacerte pensar en el tipo de actitudes que debes mantener en tu relación con las personas y grupos con los que trabajas.

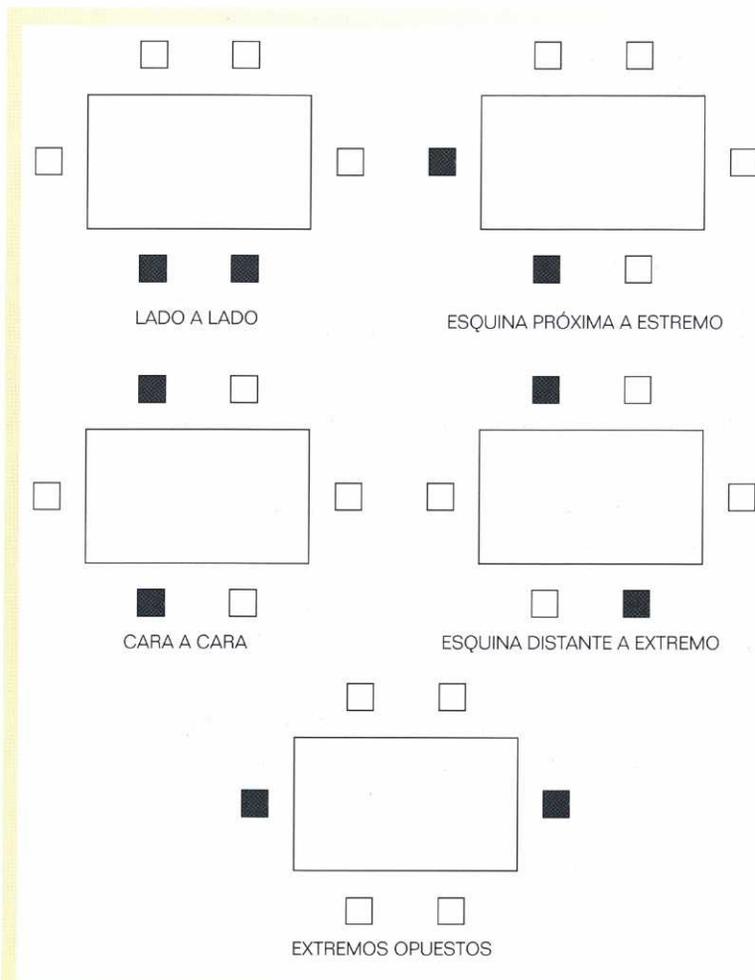
Además, debes tener en cuenta que cuanto mayor hacinamiento existe, mayor es la tendencia a aumentar el espacio personal y más tensión se genera en las relaciones.

3.3. LA SITUACIÓN ESPACIAL

En un espacio determinado donde se produce una interacción grupal, el lugar que ocupa cada persona depende de diversas circunstancias, como son la percepción del status, las pautas de participación, las actividades de liderazgo y las reacciones afectivas de los miembros. La observación de la disposición nos puede dar pistas sobre los elementos que hemos comentado.

Las personas que consideran su status superior a las demás, que tienen mayor dominancia o que funcionan como líderes grupales tienden a situarse en posiciones centrales de la ubicación grupal.

Para las actividades cooperativas, los individuos prefieren sentarse al lado, mientras para las competitivas se prefiere el asiento cara a cara, igual que para las



En este experimento de Russo, citado por Shaw, se analizaron las reacciones de dos personas (cuadrados negros) según su situación en la mesa. Cuánto más alejados, más percibían a la otra persona como menos amistosa, menos conocida y menos comunicativa, aunque el efecto distancia quedaba atenuado por la posibilidad de comunicación visual directa, como en el caso de la ubicación en extremos opuestos.

conversaciones, aunque en este último caso se prefieren lugares próximos, y cuando dos personas realizan la misma tarea simultáneamente prefieren situarse en extremos opuestos.

De todos modos hay que tener en cuenta que muchas veces la disposición de las personas depende más de inclinaciones personales y de cómo son percibidas las situaciones de interrelación.

Por ejemplo, a edades jóvenes se aprecia un incremento de las localizaciones próximas y una disposición informal, mientras la disposición es más formal y más distante cuanto mayor es la edad. No olvidemos, además, la cuestión de la territorialidad, que puede modificar nuestra percepción sobre una situación dada.

Respecto a los grupos, parece comprobarse que hay una serie de lugares más queridos por sus miembros en función de

su status y su rol. Ya hemos reseñado que el líder suele ocupar una posición central y si una persona ocupa esa posición tiene más posibilidades de ser percibido como líder.

Pero cuando existe un colider, si las relaciones son de cooperación, se sentará al lado o enfrente y el resto preferirá dirigirse en una u otra dirección a la hora de hablar. Si son líderes enfrentados, uno de ellos se situará en una posición opuesta, pero no frontal. Cuanto más dominante sea el líder, mayor será la tendencia a hablar con el de al lado. Cuanto menor sea la influencia del líder, mayor será la tendencia a comunicarse con las personas que se tienen enfrente.

Lo que podemos sacar como conclusión respecto a la disposición de los miembros del grupo es que *la interacción se ve facilitada por las cualidades personales y la posibilidad de mantener un contacto ocular.*

3.4. LAS REDES DE COMUNICACIÓN

Tiene bastante que ver con la disposición espacial, en la medida en que la comunicación es la médula espinal de la interacción grupal y distintas posiciones espaciales pueden favorecer esa comunicación, la aparición del liderazgo y la percepción del status de cada uno de los miembros.

Una red de comunicación es aquel complejo de relaciones que permiten la comunicación entre los miembros de un grupo.

La red puede tener una disposición *centralizada* o *descentralizada* y los flujos de comunicación pueden ser *unidireccionales* o *bidireccionales*.

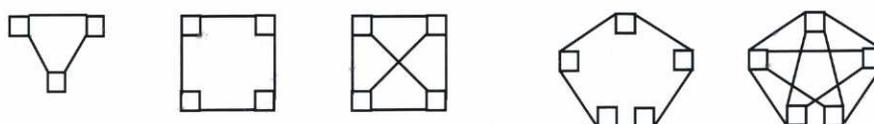
La posibilidad de que emerja un líder es mayor en las redes centralizadas con flujos unidireccionales. Ello tiene que ver con la disponibilidad de información y las posibilidades de coordinación.

En los ejemplos que se proponen a continuación es más probable el surgimiento de un líder. Además, tienden a crear estructuras jerárquicas, donde el nivel de satisfacción es mayor cuanto más hacia el centro se sitúa el individuo.



Por el contrario, en aquellas situaciones que se denominan «cada uno con todos» (*comcon*), el surgimiento de líderes es menor que en las redes centralizadas. La difusión de información es mucho mayor y todos los miembros del grupo se sienten más satisfechos con su situación grupal. Toda la información se comparte entre todos los miembros del grupo, cada uno puede adoptar una solución y compartirla con los demás. También se observa el mismo fenómeno en la disposición en círculo.

A continuación proponemos ejemplos de ambas disposiciones.



Desde el punto de vista de la eficacia, la disposición centralizada es más eficiente en la resolución de problemas sencillos, pero si la tarea es compleja o requiere mucha información y discusión respecto a las posibles soluciones, la forma descentralizada es más eficiente.

Un fenómeno característico de las redes de comunicación es el de la *saturación*.

Cuando en un punto de la red se produce una acumulación de información por encima del nivel óptimo necesario para distribuirla y participar en la resolución de las tareas, bien por la cantidad de mensajes que le llegan, bien por el número de canales que debe atender, esa posición se satura y hace disminuir la eficacia del grupo.

Las *redes centralizadas*, en cuanto tienen lugares más centrales, son más vulnerables al efecto de la saturación. Pero serán más vulnerables cuanto mayor diferencia haya entre la ubicación de las personas que tienen un status determinado y la congruencia de dicha ocupación. Es lógico que en una red centralizada el líder se sitúe en el centro, las personas de confianza en un lugar próximo y las personas de menos status en los extremos. Está demostrado que eso disminuye el nivel de saturación, pero, a cambio, aumenta la insatisfacción de los miembros que se sitúan en los extremos.

Ejercicio

2. ¿Cuáles de las redes que te presentamos como ejemplo son en círculo y cuáles en «comcon»?

Recuerda

El desarrollo grupal suele adoptar una pauta general que puede caracterizarse como orientación-evaluación-control.

Los factores físicos del medio ambiente interactúan con las actitudes y las creencias, contribuyendo a determinar los procesos grupales.

Los individuos y los grupos suelen adoptar una actitud de propietarios con respecto a determinadas áreas geográficas y las defienden contra invasores.

Los individuos suelen establecer un espacio personal en relación con las interacciones de los demás. Cuando éstas son de intromisión, el espacio varía, según el carácter personal o impersonal de la situación, la intimidad con el intruso y el status relativo de cada uno.

Existe una relación directa entre el status y el prestigio de la posición espacial dentro del grupo.

Las pautas de comunicación grupal están determinadas por la posición espacial de sus miembros. En las redes centralizadas, es más fácil la aparición de un líder y la aparición del fenómeno de la saturación, mientras en las descentralizadas la comunicación es fluida, se desarrolla la cooperación y aumenta la efectividad en la tarea.

4 El entorno personal

Las características individuales de los miembros de un grupo funcionan como estímulos para cada miembro del grupo.

Estos rasgos individuales influyen de dos maneras en los procesos grupales.

En primer lugar, los rasgos de una persona determinan, en parte, su conducta en el grupo y la manera de reaccionar de los demás ante ella. Una persona con un conocimiento especial se espera que ayude al grupo a resolver sus actividades, mientras que una persona dominante actuará de modo que le permita ejercer el control que desea sobre el grupo.

Por otro lado, los rasgos individuales influyen en la conducta del grupo como consecuencia de la particular combinación del conjunto de características individuales.

Este entorno condiciona el desarrollo y estructura de los grupos, por lo que nos interesa conocer los elementos esenciales que lo conforman y cómo influyen en el grupo.

Estos *elementos* son el tamaño del grupo, los rasgos biográficos, las aptitudes personales y los rasgos de personalidad. En el último elemento nos detendremos brevemente a considerar la personalidad y su composición.

4.1. EL TAMAÑO DEL GRUPO

Condiciona en gran medida el funcionamiento interno del grupo y su eficacia. Parece obvio que cuanto más pequeño es un grupo, más operativo y activo es y más a gusto se sienten sus componentes, pero se limita la interacción entre sus miembros.

El número ideal para el buen funcionamiento de un grupo se sitúa entre 5 y 10 personas, pero ello no asegura el buen funcionamiento del grupo.

Otros condicionantes, de carácter personal y social, facilitan el funcionamiento. Ahora, vamos a analizar el número desde la perspectiva de los grupos con muchos miembros, para extraer los elementos esenciales de la actividad grupal.

Desde una perspectiva positiva, los *grupos grandes* ofrecen mayores oportunidades de conocer personas interesantes y atractivas, facilitan el apego de los individuos a sus querencias (los individuos dominantes tienen más fácil el control en grupos grandes, los tímidos tienen mejor garantizado el anonimato) y aumenta la potencialidad de personas con aptitudes y habilidades necesarias para la resolución de los problemas que se le plantean al grupo.

Su rendimiento será mayor cuando el grupo se enfrente a tareas aditivas (el producto es resultado de determinada combinación de los productos individuales), ya que para su resolución un mayor número de personas aumenta la probabilidad de realizarlas con éxito (por ejemplo, tirar de una cuerda frente a otro grupo), así como en las disyuntivas (el producto depende de que al menos una persona del grupo realice la tarea), pues en un grupo grande es mayor la probabilidad de encontrar personas capaces de resolverla.

En el aspecto negativo, un grupo grande tiene más probabilidades de que en su interior se formen subgrupos, aumenten los conflictos y se complique la estructura grupal.

La responsabilidad se diluye y los miembros activos disminuyen, lo que afecta a la eficacia del grupo. Esta reducción de la participación se debe a que disminuye el tiempo de que dispone cada miembro para participar en las discusiones, lo que provoca la caída de las posibilidades de comunicación y, consecuentemente, de los deseos de interacción.

Este descenso de la participación facilita la aparición de un líder único, al que se cede toda la capacidad organizativa y de decisión del grupo, complicándose y ampliándose el número de exigencias hacia este rol, por lo que aumenta su tendencia a actuar de forma autocrática. Los miembros tienden a sentirse menos satisfechos con la relación grupal y es más difícil obtener el consenso de todos los miembros en la toma de decisiones importantes, mientras la mayor parte de los miembros ejercen la conformidad de grupo en relación con las decisiones de la mayoría, rechazando la crítica y la cooperación. Por ello, su fracaso es absoluto en las tareas conjuntas, en las que todos los miembros deben participar en la toma de decisiones.

4.2. LAS CARACTERÍSTICAS BIOGRÁFICAS

El número de características biográficas es muy grande, por lo que nos ceñiremos a aquellas cuya significación es más relevante. Algunas, como el nivel educativo y el status socioeconómico, ya han sido valoradas anteriormente. Aquí nos centraremos en la edad, el sexo y las características físicas. Respecto a estas últimas, *parece evidente que las personas más altas, más fuertes y más atractivas físicamente tienen más posibilidades de ser aceptadas en el grupo y de llegar a ejercer el liderazgo*, aunque este aspecto no es determinante, pues la personalidad de dichas personas y su inteligencia determinarán su eficacia como líderes y, por tanto, el funcionamiento y supervivencia del grupo.

Cuanto mayor es la *edad*, aumenta el número, la riqueza y la complejidad de las interacciones, lo que favorece un mayor dinamismo del grupo. Al crecer la sensibilidad hacia los demás, las personas están más pendientes de las conductas y reacciones de los otros y demuestran mayor control emocional, por lo que las relaciones intragrupales son más armónicas.

Esta «sociabilidad» disminuye en edades más jóvenes, constatándose que los niños menores de cinco años apenas muestran interés por las conductas de sus iguales.

Por otro lado, en grupos donde existen diferencias de edad se observa que el liderazgo suele ser ejercido por los más mayores, aunque no es una regla universal y, quizá, simplemente manifiesta que un individuo debe vivir lo suficiente como para llevar a la práctica su potencial de liderazgo.

Es importante, por tanto, valorar la capacidad de aprendizaje y la inteligencia de las personas capaces de asumir el liderazgo.

En cuanto a la conformidad con las normas del grupo, la edad tiene una importancia relativa, en la medida en que a mayor edad disminuye, aunque esto es válido para las personas que han superado la adolescencia. Hasta ese momento, la necesidad de conformidad y creación de una imagen modélica se va incrementando.

El niño va aprendiendo las normas de grupo a medida que crece, especialmente a partir de los 7 u 8 años, y se adapta progresivamente a ellas. En torno a los 11-13 años, el adolescente descubre que las reglas lo son en cuanto son útiles y, por tanto, no tienen valor absoluto, por lo que pueden ser modificadas.

Sin embargo, esta posibilidad no se realiza de forma automática, ya que hasta los 16 ó 17 años no comienzan a ejercer este descubrimiento, debido a la necesidad imperiosa de aceptación que manifiestan los adolescentes.

Como resumen, diremos que *la edad no es tanto un factor que condiciona el funcionamiento de los grupos, como una potencialidad que depende de la mayor o menor experiencia adquirida durante la vida en la respuesta a situaciones sociales.*

El sexo de los miembros del grupo ejerce una influencia que, a pesar de las transformaciones sufridas en los últimos 30 años, se ajusta a los roles tradicionales entre los sexos.

Si uno espera que los hombres se comporten de forma agresiva, autoafirmante y temeraria, mientras que las mujeres sean más comprensivas, compasivas y emotivas, de hecho es así como funcionan hombres y mujeres en las relaciones grupales.

Esto es bien perceptible en las situaciones de grupo en que es necesario establecer coaliciones para llegar a un consenso sobre la actividad del grupo. Las mujeres tienden mayoritariamente al consenso, a la búsqueda de soluciones en las que todas salgan ganando, creando sistemas de alianzas y de rotación de cargos que permiten la participación de todas en la dirección del grupo. Los hombres, por el contrario, suelen establecer coaliciones de mayoría minoritaria, en la que se aseguran el mínimo necesario para imponer sus tesis, tendiendo a marginar a los subgrupos «vencidos».

También se observa esto a la hora de utilizar a los oponentes. Si un oponente tiene mayor posibilidad de poder dentro del grupo, los hombres tenderán más a

buscar su alianza, mientras las mujeres preferirán aliarse con las oponentes de menor poder. De este modo, los hombres tienden a generar estructuras competitivas, mientras las mujeres se interesan más por las estructuras cooperativas.

En cuanto a la conformidad de grupo, las mujeres suelen responder mejor a ella, mientras los hombres son más inconformistas. Quizá esto tenga que ver con la creencia estereotipada de que los hombres son más competentes a la hora de resolver problemas y actuar en grupo, aunque no se tiene en cuenta el tipo de tarea que afronta el grupo.

4.3. LAS APTITUDES DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

El aspecto más relevante es la *inteligencia*. La inteligencia es una estimación de la aptitud individual para enfrentarse a diversidad de situaciones y problemas, estando determinada por la aptitud innata del individuo y la experiencia adquirida.

No siempre el más inteligente es el que más capacidades tiene para serlo, sino el que ha aprendido a utilizarlas con precisión.

No existe ningún estudio que certifique el carácter determinista de la inteligencia en las relaciones de grupo. El más inteligente no es el líder del grupo ni la persona que mejor resuelve los problemas del grupo, aunque la tendencia general es que así sea.

Por ejemplo, hay ocasiones en que la persona que posee la información o la capacidad concreta para resolver un problema es la persona más valorada por el grupo y adquiere potencialidad de líder. En ambos casos, será más activo dentro del grupo, realizará más aportaciones a la marcha grupal y tenderá a conseguir el control del grupo, lo que movilizará al grupo a obtener más éxitos.

Sin embargo, si hay un aspecto en que la persona catalogada como inteligente es superior al resto de los miembros del grupo y es la *popularidad*, quizá debido al alto sentido del humor presente en estas personas.

Recuerda

En un grupo grande, disminuyen la participación global y la participación relativa de algunos de sus miembros. Éstos se sienten menos satisfechos y aumenta la conformidad y la posibilidad de aparición de un líder autocrático.

La edad y el sexo influyen en los grupos de diversas maneras. Las personas de más edad suelen enriquecer la dinámica grupal por su experiencia vital y el comportamiento estereotipado de hombres (agresivos, competitivos) y mujeres (conformistas, cooperativas) aparece en la dinámica grupal.

Las personas inteligentes o con aptitudes apreciadas por el grupo son más atractivas y activas y potenciales detentadoras del liderazgo.

4.4. LOS RASGOS DE PERSONALIDAD

La personalidad de los individuos está íntimamente relacionada con la conducta, de tal modo que podemos afirmar que *una persona es en cuanto se comporta*.

Por tanto, podemos descubrir la personalidad de los individuos a través de sus *rasgos de personalidad*, esto es, por las tendencias o predisposiciones que tienen los individuos a comportarse de una manera determinada en diferentes situaciones.

Muchos han sido los investigadores que se han ocupado sobre el problema de la personalidad y de ellos nos ocuparemos en la Unidad de Trabajo 3. En este punto nos interesa su influencia en el grupo, por lo que vamos a utilizar la *clasificación de Mann* (1959), que analizó los rasgos de personalidad desde la perspectiva de la interacción grupal, proponiéndote conclusiones sencillas sobre cada rasgo. Este autor estableció cinco categorías que permitían agrupar diversas características de la personalidad, excluyendo la inteligencia y la relación masculino-femenino, cuya influencia en el grupo ya se ha comentado.

Dichas categorías son:

1) *Orientación interpersonal*

Cada uno de nosotros adopta uno o varios modos particulares de considerar a las demás personas o de reaccionar frente a ellas.

El *líder* es aquella persona cuyo rasgo dominante es la dirección de otras personas. Cuando hablemos de la estructura de los grupos nos detendremos más en él, pues es un elemento esencial de la dinámica grupal.

Ahora comentaremos que, en su orientación interpersonal en el grupo, tiende a centrarse en la tarea cuando la situación le es favorable y en las relaciones cuando le es desfavorable. Cuanto menos se manifiesta este rasgo (*no líder*), más desfavorable es la opinión que manifiesta hacia los demás.

El *autoritario* es el rasgo que se manifiesta en el control de los demás. El poder suele ser su objetivo, ya que opinan que existen diferencias de status y poder entre los individuos que son «naturales» y aceptan las relaciones establecidas. Por eso, cuando no están en posición de poder, son sumisos y complacientes, pero si pueden ejercerlo, se convierten en exigentes, directivos y controladores. Cuanto mayor es su poder, más autocrático es su proceder, pero si encuentran una oposición fuerte, suelen conformarse a las normas de grupo.

En el otro extremo, el *no autoritario*, rechaza tanto los roles autoritarios como los subordinados y cuestiona la «naturalidad» del poder y del status.

La *ciclotimia* es el rasgo que busca la relación con los demás. Manifiestan agrado, estima y confianza en los demás, y son personas cooperadoras, confiadas y

adaptables. Dentro de un grupo, fomentan la interacción social, la cohesión y la moral del mismo, suprimiendo la competitividad.

Su oposición, la *esquizotimia*, evita el contacto con otras personas. Son suspicaces y sienten celos de los demás y se manifiestan de forma dura y rígida ante las personas, no admitiendo sugerencias de nadie. En el seno del grupo, suprimen la cordialidad y la cohesión.

2) *Sensibilidad social*

Se refiere al grado en que el individuo percibe y responde a los demás. Tienen el carácter de *capacidades* que los individuos manifiestan en su relación con los demás.

Los rasgos reunidos bajo este epígrafe son muchos, por lo que, primero, describiremos los distintos rasgos y después expondremos sus consecuencias generales para el proceso grupal.

La *empatía* es la capacidad que tiene un individuo para situarse en el lugar de los otros. Este rasgo analiza y comprende, por ejemplo, cómo puede sentirse un individuo que ha sufrido un accidente o comprender lo que puede sentir un emigrante en un país distinto al suyo.

La *independencia* se refiere al grado en que una persona requiere la compañía de los demás. Está relacionada con la *capacidad resolutive*, esto es, de tomar decisiones por sí mismo.

La *parmia* se refiere a la apertura a los demás y la manifestación de respuestas afectivas explícitas.

La *sociabilidad* es la tendencia a relacionarse con los demás.

La *actividad social* se refiere a la cantidad de tiempo y esfuerzo que se dedica al contacto con los demás.

La *percepción social* es la capacidad de los individuos para analizar y comprender entornos y estructuras sociales.

El *juicio social* hace referencia a la manifestación de valores y normas de comportamiento social.

La *habilidad social* se refiere al dominio de instrumentos de relación con los demás. En otro lugar de este texto denominaremos así también a las capacidades que los individuos deben dominar para relacionarse socialmente, que se pueden enseñar y sobre las que se puede operar.

Las personas que tienen altos coeficientes de estos rasgos suelen tener capacidad de liderazgo y aspiración a conseguirlo, son muy aceptados, participan activamente y contribuyen a la eficacia del grupo, excepto aquellas que manifiestan un alto nivel de *parmia*, quienes generalmente ni aspiran ni suelen obtener el liderazgo y apenas contribuyen a la eficacia del grupo.

Un caso particular es el de la *independencia y capacidad de respuesta*, ya que los coeficientes altos de este rasgo no se preocupan por los demás y manifiestan niveles bajos de sensibilidad social.

Ejercicio

3. ¿Puede ser empática una persona autoritaria?

3) *Ascendencia social*

Se refiere a aquellas tendencias de los individuos a ponerse de relieve a sí mismos frente a los demás. Está relacionada con el individualismo.

Seguiremos la misma pauta de descripción que en el apartado anterior.

La *ascendencia* es el grado de influencia que se ejerce sobre las demás personas.

La *autoafirmación* es la necesidad de hacer valer las propias opiniones, gustos, etc. sobre los demás.

La *dominancia* es la necesidad de dirigir y controlar a los demás. Su contrario sería la *sumisión*.

La *prominencia individual* se refiere a la necesidad de destacar sobre los demás.

Las personas que manifiestan rasgos de *ascendencia social* aspiran al liderazgo del grupo y suelen ser vistas por los demás como líderes potenciales, participan activamente en las actividades grupales, son afirmativas y creativas, promueven la cohesión grupal, influyen en las decisiones del grupo, se conforman a las normas del grupo y son populares.



AUTOFORMACIÓN. Algunas personas necesitan hacer valer sus opiniones y gustos sobre los demás



DOMINANCIAS. Algunas personas necesitan controlar a los demás



ASCENDENCIA. Hay personas que ejercen un alto nivel de influencia sobre los demás



PROMINENCIA INDIVIDUAL. Algunas personas tienen la necesidad de destacar sobre los demás

Rasgos de ascendencia social.

Sin embargo, no aceptan el liderazgo de otras personas cuando no son ellas quienes lo ejercen. Las personas autoafirmativas suelen tender a la rigidez en las relaciones grupales y las dominantes suelen ver con malos ojos las relaciones socioafectivas.

4) *Confiabilidad*

Las actitudes que permiten que las personas confíen en nosotros y las que fomentan la confianza entre las personas, en los aspectos referidos a integridad y capacidad personal y a la coherencia de conducta, se incluyen en este epígrafe.

Las personas que manifiestan este tipo de rasgos favorecen la dinámica grupal en alto grado. No necesariamente aspiran al liderazgo ni los grupos las eligen en alto grado como líderes, aunque en las etapas iniciales del grupo es frecuente que emerjan como líderes. Suelen ser atractivos para los miembros del grupo y su opinión suele ser muy tenida en cuenta.

La *integridad* se refiere a la capacidad de actuar con arreglo a las opiniones y principios que se manifiestan o defienden.

La *responsabilidad* se refiere a la capacidad de asumir las consecuencias de los propios actos.

El *autorreproche* indica el grado en que el individuo se culpa a sí mismo ante los fracasos y asume las opiniones de los demás.

La *confianza en sí mismo* se refiere al grado en que el individuo se respeta a sí mismo como persona.

El *control voluntario* se refiere a la capacidad de ejercer la supervisión de los actos propios.

La *convencionalidad* es la capacidad de actuar ateniéndose a las normas y pautas establecidas.

Los niveles bajos (*no convencionalidad*) suelen participar poco en la actividad grupal, se avienen mal a mantener la estructura del grupo y quiebran las normas de forma arbitraria, por lo que son percibidos por los demás como poco fiables. Si el sujeto no modifica su actitud, suele ser rechazado por los miembros del grupo y se le intenta apartar o expulsar.

Es el único caso de valores bajos en los rasgos de personalidad en que esto ocurre en todas las observaciones realizadas por los expertos.

5) *Estabilidad emocional*

Son aquellos rasgos que se relacionan con el bienestar afectivo y psicológico del individuo.

Reúne aspectos negativos y positivos, pudiéndose, en general, denominar a las personas que manifiestan rasgos del primer tipo como *individuos ansiosos* y a las que los manifiestan del segundo *individuos equilibrados*.

Los primeros forman parte del componente pasivo del grupo y presentan problemas de inadecuación en sus relaciones con los demás y con el grupo. Son exageradamente dependientes del grupo y, sin embargo, esperan poco de él. Se amoldan estrictamente a las normas grupales y cambian sus criterios con facilidad en respuesta al grupo. Sus respuestas grupales son más lentas y muy variables.

Sus rasgos de personalidad coinciden con patologías psicológicas o psiquiátricas tales como la *ansiedad* propiamente dicha, la *defensividad* (actitud permanentemente a la defensiva en las relaciones con los demás), las *tendencias depresivas*, el *neuroticismo*, las *tendencias paranoides* y la *nerviosidad periférica*.

Los individuos equilibrados son aquellos que, en sus rasgos de personalidad, reflejan una organización adecuada con respecto a su medio ambiente y pertenecen a la parte activa del grupo.

Entre sus rasgos destacan el *equilibrio personal*, el *control emocional* y la *estabilidad emocional*.

De lo dicho hasta aquí quisieramos hacerte dos advertencias.

El que los rasgos de personalidad influyan en la dinámica grupal no quiere decir que los rasgos negativos o los niveles bajos de los rasgos aquí expuestos tengan necesariamente que romper o dinamitar la interacción grupal. El comportamiento de las personas puede ser controlado y modificado por una acción normativa, afectiva y educativa adecuada y eficaz.

Una personalidad neurótica no es ineficaz ante las demás personas, sino que tiene tendencia a serlo.

Las personas son lo que han heredado, lo que han aprendido (la parte más importante) y lo que han decidido ser.

Lo que debes juzgar es su conducta y lo que debes facilitar es que se incorporen a la dinámica grupal.

En segundo lugar, con la información aquí expresada *no debes «jugar a los psicólogos»*. Sólo los profesionales de la Psicología pueden analizar y modificar la personalidad. Tú puedes observar determinados comportamientos que se ajustan a los rasgos de personalidad que te hemos descrito y comprender que complicarán o facilitarán tus esfuerzos de dinamización grupal, por lo que tendrás que buscar estrategias para que el individuo encaje en ella.

Recuerda

Los individuos que se orientan positivamente hacia las demás personas impulsan la interacción social, la cohesión y la moral en los grupos, mientras que los orientados positivamente hacia las cosas inhiben la interacción social, la cohesión y la moral.

Las personas con sensibilidad social se comportan de un modo que favorece su aceptación por parte del grupo y la eficacia de éste.

Los individuos ascendentes son dominantes y autoafirmativos dentro de los grupos y, por lo general, facilitan el funcionamiento de éstos.

Cuanta más confianza inspire un miembro del grupo, más probable resulta que emerja como líder y que logre ayudar al grupo a conseguir su objetivo.

El miembro equilibrado contribuye al eficaz funcionamiento del grupo.

5 La composición del grupo

En este apartado analizaremos las relaciones entre las características personales de los miembros del grupo, no en cuanto rasgos individuales, sino en cuanto características relativas.

No importa aquí qué ocurre cuando una persona es sociable en el grupo, sino cómo afectan los distintos grados de sociabilidad de los miembros del grupo en las actividades del mismo.

A las variaciones en la conducta grupal provocadas por la peculiar combinación de personas existentes en un grupo se les denomina *efecto reunión* y tienen consecuencias importantes sobre los grupos.

Por ejemplo, si tenemos un grupo de personas dominantes y de personas sumisas es mejor repartirlas, ante una tarea, de forma complementaria, pues su interacción produce una mejor dinámica grupal.

Los fenómenos que analizaremos en relación con la composición del grupo, teniendo en cuenta el *efecto reunión*, son la cohesión grupal, la compatibilidad y la homogeneidad-heterogeneidad.

5.1. COHESIÓN GRUPAL

Este concepto se relaciona con el grado en que los miembros se sienten motivados a permanecer en el grupo.

Se produce mediante la interacción que se establece entre los miembros del grupo, siendo la atracción personal el eje de dicha interacción.

Pero para determinar el grado de cohesión no necesitamos analizar las atracciones individuales, sino la cantidad, la fuerza y la pauta de las atracciones existentes dentro del grupo, esto es, de la similaridad intragrupal.

Se suele medir utilizando el *test de elección sociométrico*, que mide la cantidad de elecciones de personas más preferidas o menos preferidas en el seno de un grupo. Cuantas más elecciones positivas haya, mayor cohesión manifiesta el grupo.

La cantidad y la calidad de la interacción del grupo son mayores cuanto mayor es la cohesión del grupo.

Por ejemplo, una buena interacción aumenta la cantidad de comunicaciones entre los miembros del grupo, y es más frecuente el uso del pronombre «nosotros», anteponiéndolo al «yo», por lo que es fácil deducir que, en la dinámica grupal,

antepongan la consecución de los objetivos comunes a las motivaciones personales. Son grupos cooperadores, amistosos y favorecen con su comportamiento la integración grupal.

Los grupos poco cohesionados tienen pocas comunicaciones y de baja calidad y, al actuar, los individuos son más independientes y se preocupan poco por los demás.

También está relacionada con la influencia social. La expresión máxima es la *uniformidad grupal*, esto es, la tendencia existente en los grupos a que todos sus miembros se comporten y piensen de la misma manera.

La uniformidad, en principio, es positiva para los grupos, en la medida en que favorece las respuestas positivas hacia los miembros del grupo y el desarrollo de normas participativas.

Pero cuando el grupo, por diversas circunstancias (divisiones internas, problemas de compatibilidad, etc.), convierte la uniformidad en un objetivo absoluto, tiende a anular las peculiaridades individuales y a someter a normas estrictas e indiscutibles a sus miembros.

La uniformidad guarda, pues, una estrecha relación con la conformidad (aceptación voluntaria de las normas del grupo), puesto que cuanto mayor es esta última, más tienden a crearse situaciones de unanimidad de opiniones entre los miembros del grupo, actuando todos ellos para influir en los demás de forma determinante para aceptar las normas grupales.

También, existen variables que pueden anular el efecto de la cohesión, incluso en grupos que la tienen en alto grado. Un ejemplo puede ser la presencia de personas cuyo rasgo de personalidad «confianza en sí mismo» es muy bajo, siendo la conformidad muy baja y disminuyendo el efecto de la cohesión.

La cohesión también se relaciona con la productividad grupal.

Un grupo cohesionado es más capaz de lograr sus propios objetivos, puesto que sus miembros tienen más interés en realizar las tareas grupales y éstas son más eficaces.

Según Cattell, la cohesión aumenta la *sinergia* eficaz del grupo, pues aumenta las actitudes favorables de los individuos hacia el grupo y disminuye el consumo de energía necesaria para mantenerlo unido. De este modo, pueden orientar sus esfuerzos a la consecución de los objetivos grupales.

Por otro lado, *la cohesión aumenta la satisfacción de los individuos hacia la dinámica grupal*, puesto que la noción misma de cohesión necesita incluir la satisfacción para que sus miembros no se sientan impulsados a abandonar el grupo.

5.2. COMPATIBILIDAD DE GRUPO

La cohesión grupal es una forma de compatibilidad de grupo, puesto que la cohesión es más probable cuanto más compatibles son las personas que forman un grupo. La compatibilidad en un grupo puede estudiarse desde muy distintos factores, pero todos ellos pueden agruparse en dos categorías: la *compatibilidad de necesidades* y la *compatibilidad de respuesta*.

Cuando las necesidades individuales de un grupo de personas se pueden satisfacer mediante la interacción interpersonal, dichas personas son compatibles. La no satisfacción de necesidades provoca la no compatibilidad grupal.

Esto se puede aplicar a la elección de pareja afectiva, lo que algunos autores han denominado *atracción de los opuestos*. Existe una tendencia general a que dos personas se atraigan cuando tienen rasgos de personalidad y actitudes divergentes, si bien casi siempre son complementarios entre sí, pero este hecho no explica todas las uniones afectivas, pues también influye el factor de semejanza de atributos sociales (intereses, valores, etc.).

Lo que sí parece claro es que las necesidades afectivas son una motivación esencial en los grupos y que tienden a cohesionarse más aquellos individuos cuyas necesidades afectivas son compatibles (dependencia-independencia, sociabilidad-retraimiento, etc.). Algunos autores también señalan las necesidades de inclusión y de control como factores a considerar en la compatibilidad grupal.

Desde esta perspectiva, *cuanto más compatibles son los grupos, son más productivos* y la diferencia con los grupos incompatibles aumenta con la complejidad de la tarea.

Por otro lado, dicha compatibilidad permite comprender mejor las características de la interacción grupal y favorece la resolución de conflictos. Parece demostrado que la compatibilidad de necesidades aumenta la motivación y el esfuerzo del grupo, generando refuerzos interpersonales entre los miembros del grupo que lo hacen posible.

Respecto a la *compatibilidad de respuesta*, determinados rasgos personales predisponen a los individuos a comportarse de una forma característica y dichas conductas favorecen o disminuyen la compatibilidad grupal. La mayor parte de los estudios se han referido a los rasgos de autoritarismo y dominancia, especialmente en las relaciones entre los líderes y el grupo.

Por ejemplo, se ha comprobado que los líderes autocráticos dominan más al grupo, impiden la participación y disminuyen el ejercicio de la influencia social entre los miembros del grupo. Los miembros de estos grupos son más inseguros y menos eficaces y son frecuentes los conflictos personales, por lo que disminuyen las posibilidades de alcanzar la compatibilidad grupal.

Todo lo contrario ocurre en los grupos con líderes democráticos. Parece desprenderse de estos estudios que la forma de actuar del líder modifica las exigen-

cias hacia este rol, de modo que exigen mayor cantidad de tareas y funciones al líder cuanto más autocrático es.

Otro ejemplo de este hecho es la relación entre rasgos de personalidad dominantes y sumisos. Se ha comprobado que diversos grados de manifestación de estos rasgos conjugados entre sí favorecen la compatibilidad de interacción, ya que los individuos generan estrategias de acoplamiento para aumentar el rendimiento y lograr los objetivos propuestos. Dichas estrategias parecen influir disminuyendo la ansiedad y favoreciendo la interrelación.

5.3. HOMOGENEIDAD-HETEROGENEIDAD DE LA PERTENENCIA AL GRUPO

Si consideramos los grupos desde un rasgo o un perfil de personalidad determinado, *los grupos serán más homogéneos cuanto más presente esté dicho rasgo o perfil y serán heterogéneos cuanto más diversidad de rasgo y perfiles encontremos en el grupo.*



La composición sexual del grupo influye en las actividades que emprende. Los grupos de hombres suelen ser más competitivos, mientras los grupos mixtos tienden a desarrollar más actividades de relación social.

El efecto en los grupos de este resultado es complementario con el de compatibilidad, pues la presencia de rasgos o perfiles compatibles indica que en el grupo hay variedad y, por lo tanto, los grupos serán heterogéneos. Cuanta más variedad, los grupos suelen ser más productivos y eficaces, pues existen más posibilidades de hallar las aptitudes o capacidades necesarias para resolver las tareas del grupo, según las exigencias de este.

Si tomamos únicamente en consideración los rasgos, los resultados obtenidos son contradictorios, pudiéndose extraer las siguientes *conclusiones*:

1) Los grupos heterogéneos en relación con las aptitudes de sus miembros son más eficaces que los homogéneos.

2) Los grupos de composición sexual mixta suelen conformarse más a las normas grupales y suelen ser menos eficaces. Parece que la dedicación a las relaciones socioafectivas impide una buena predisposición a la tarea que no tenga como objetivo dichas relaciones.

Por el contrario, los grupos del mismo sexo suelen ser más competitivos y eficaces, más optimistas ante la consecución de la tarea, pero menos sociables, con las diferencias respecto al sexo ya comentadas.

3) Los grupos heterogéneos respecto a sistemas conceptuales (capacidades abstractas, capacidades concretas, por ejemplo) varían su eficacia en relación con la tarea. Cuanto más abstracta o concreta es la tarea, más dificultades encuentran para resolverla.

Como hemos apuntado, la otra vía de comprobar la homogeneidad es utilizar los perfiles. Éstos se basan en reunir en un único concepto diversos rasgos de personalidad y comprobar en los grupos su presencia, como por ejemplo la creatividad o las aptitudes ante una tarea determinada. En este caso, sí se demuestra claramente que la heterogeneidad mejora la eficacia y el rendimiento grupal, aunque se necesitan algunas semejanzas en alguno de los aspectos para lograrlo (por ejemplo, la homogeneidad de lenguaje).

Ejercicio

4. ¿Es la semejanza entre individuos un elemento que puede relacionar la cohesión, la compatibilidad y la homogeneidad-heterogeneidad grupales?

6 La estructura del grupo

Como hemos visto, en el seno de un grupo la conducta de un individuo depende de sus relaciones con los demás miembros. Pero desde su inicio se manifiestan una serie de diferencias que son la base para el desarrollo de la estructura del grupo.

Como estamos hablando de variedad, es obvio que *la estructura no es única para todos los grupos, sino que estará en función de la interacción entre sus miembros*. Esta estructura es, pues, una pauta organizacional integrada, que refleja la totalidad de las partes separadas que radican en cada individuo miembro del grupo. Cada parte separada representa una *posición* en el grupo, cuyas interacciones conforman la estructura.

*Cada posición es vista por los miembros con un valor y prestigio determinados (**status**), asignándole unas funciones y conductas específicas (**roles**), en función de las **normas sociales** o pautas de funcionamiento que rigen para el grupo, aplicables a todos los miembros o sólo a los ocupantes de determinadas posiciones.*

Estos elementos configuran la estructura del grupo, que puede ser más o menos formal y puede ser explícita o implícita, siendo relativamente independiente de los individuos que la integran y estable en el tiempo.

Según Cartwright y Zander (1968), los factores que determinan la estructura del grupo son:

- 1) *Los requisitos para un eficaz rendimiento de grupo*. Los grupos tienen un objetivo, se proponen una serie de tareas para alcanzarlo y analizan la mejor de forma de organizarse para lograrlo.
- 2) *Las características de los miembros del grupo*. La estructura de los grupos se desarrolla de acuerdo a las motivaciones de sus integrantes.
- 3) *El medio ambiente físico y la pauta de comunicación*. La percepción cultural del espacio y la forma en que se establecen las comunicaciones favorecen una determinada estructura.
- 4) *Las estructuras «únicas»* o dimensiones de relación específicas en el seno del grupo (el líder, miembros atractivos, miembros sociables, etc.) tienen un importante papel en el origen de la estructura grupal.

6.1. EL STATUS

Es el lugar que ocupa una persona en el sistema social del grupo, es decir, su posición relativa respecto al poder y la atracción que ejerce dentro del grupo.

No tiene reglas o motivos fijos. La asignación de status no depende de las capacidades y méritos de los individuos, sino de las características percibidas por el grupo, generalmente de forma arbitraria.

Sin embargo, el status se puede adquirir mediante éxito o fracaso. Esta percepción del status depende de las conductas individuales, pues cada miembro del grupo analiza y comprende qué es lo que puede esperar de otros, lo que permite asignar el status.

Cuando alguien es percibido como de status alto, ocupará una posición espacial relevante, cumplirá fielmente las normas del grupo, aunque gozará de mayor libertad para incumplirlas, emitirá y recibirá mayor cantidad de informaciones, aunque ofrecerá mayor reserva para hablar de sus funciones y logros, especialmente con personas de menor nivel, tendrá más influencia en las decisiones y participará más activamente en la consecución de los logros del grupo.

Cuanto más solidario sea el grupo, más expectativas se tendrán en cuenta de los niveles bajos.

6.2. EL ROL

Cada posición del grupo suele tener asignadas unas funciones determinadas y se esperan de él determinadas conductas.

Suele existir un acuerdo general sobre estas funciones y conductas, lo que nos permitiría establecer una clasificación de los roles según el *rol esperado* en una posición por parte de los miembros del grupo.

La clasificación más completa nos la han ofrecido Benne y Sheats (1948) y sigue siendo útil en lo esencial. Dicha clasificación atiende a tres criterios, cada uno de los cuales posee unos roles específicos. No todos los grupos tienen la misma estructura de roles y, a veces, un rol no tiene por qué existir o una misma persona puede ocupar distintos roles (en ocasiones, incluso, una persona ocupa distintos roles en distintos grupos), por lo que la exposición siguiente tiene un carácter indicativo.

No se incluye el rol del liderazgo, posición especial sobre la que hablaremos más adelante.

1) Roles relacionados con la tarea grupal. Tienen que ver con la resolución de problemas y con el logro de las metas y objetivos del grupo

a) Iniciador. Sugiere ideas nuevas o formas concretas de enfrentarse a las metas.

b) Solicitante de información. Busca información para la resolución de problemas o tareas.

- c) *Rastreador de opinión.* Analiza los valores subyacentes a los objetivos y a la acción grupal.
- d) *Informador.* Es quien ofrece información al resto del grupo.
- e) *El que opina.* Valora y analiza las sugerencias que se realizan.
- f) *Elaborador.* Elabora y sanciona las sugerencias.
- g) *Coordinador.* Relaciona y clasifica sugerencias e ideas y coordina la actividad del grupo.
- h) *Orientador.* Obtiene conclusiones sobre el nivel de logro alcanzado y propone alternativas.
- i) *Crítico-Evaluador.* Analiza las realizaciones y evalúa la eficacia de los procedimientos.
- j) *Energizador.* Induce al grupo a la acción y a la toma de decisiones y procura incrementar la cantidad y calidad de la actividad.
- k) *Técnico en procedimientos.* Es el encargado de la ejecución de las tareas rutinarias.

2) Roles relacionados con la formación y el mantenimiento del grupo

- a) *Animador/Incitador.* Es el encargado de la solidaridad grupal.
- b) *Armonizador.* Es el encargado de rebajar las tensiones, mediar en los conflictos y procurar la reconciliación.
- c) *Negociador.* Busca el compromiso.
- d) *Ordenanza.* Se ocupa de la organización y distribución de los canales de comunicación, motivando y facilitando la participación de los miembros.
- e) *El «Ego-ideal».* Intenta salvaguardar las normas grupales.
- f) *Observador/Comentarista.* Registra los fenómenos del proceso grupal.
- g) *Seguidor.* Rol pasivo respecto a las ideas y opiniones de los demás.

3) Roles individuales. Aquellos que solo atienden a la satisfacción de necesidades individuales, irrelevantes o negativas para la acción grupal

- a) *Agresor.* Minimiza status, valores, acciones o cualquier atributo de los demás.
- b) *Bloqueador/Obstructor.* Negativista, resistente, frecuentemente en desacuerdo sin razones objetivas.

c) *El que busca reconocimiento*. Llama la atención y se comporta de forma poco usual.

d) *Auto-confesor*. Sólo expresa sentimientos e ideologías personales.

e) *«Play-Boy»*. Se implica poco en el proceso grupal y sus conductas están fuera de contexto.

f) *Dominador*. Intenta el acceso a la autoridad mediante la manipulación.

g) *El que busca ayuda*. Persona insegura sobre sus aptitudes y habilidades.

h) *Defensor de sus propios intereses*. Oculta sus necesidades bajo supuestas necesidades grupales.

Por otro lado, el rol también puede entenderse como *rol percibido*, conductas que la persona que ocupa una posición cree que debe desarrollar, o como *rol ejercido*, conductas que el ocupante de la posición lleva a cabo de hecho.

En la medida en que haya diferencias entre distintos aspectos del rol, aumenta la probabilidad de que se produzcan conflictos y disfunciones grupales.

En la mayoría de los casos existen bastantes coincidencias entre el rol esperado y el percibido; si el rol ejercido difiere demasiado del rol esperado, el rol se modificará o su ocupante deberá abandonarlo.

Ejercicio

5. Atiende a la siguiente situación: «Ana, Rosa, Carmen y Cecilia son compañeras de colegio. Deben realizar un trabajo y han acudido a la biblioteca. Ana ha preparado cuatro cuadernos de colores para recoger información de distinta naturaleza y ha repartido bolígrafos. Rosa ha elaborado un cuadro con las actividades que debe realizar cada una para conseguir la información. Carmen ha elegido los libros en que se puede encontrar la información. Cecilia ha elaborado una lista de actividades para hacer en caso de no encontrar toda la información necesaria para el trabajo». ¿Qué roles relacionados con la tarea grupal detectas?

6.3. NORMAS GRUPALES

En un grupo, una norma es una regla de conducta establecida que tiene por objeto garantizar la cohesión grupal.

Permite, pues, predecir a los individuos la conducta de los demás y la respuesta adecuada a la misma. Evalúan la conducta y se convierten en juicios de valor sobre lo que debe hacerse en las situaciones sociales del grupo.

Los estándares o pautas de conducta establecidos en grupo se crean a lo largo del proceso de interacción grupal y, aunque sean impuestos desde fuera, para

tener validez deben ser aceptados como legítimos y adecuados por más de la mitad de los miembros del grupo.

Estos estándares tienen unas *características* propias que permiten comprender su desarrollo e influencia en el grupo.

En primer lugar, las normas se refieren a elementos que tienen significación para el grupo y no cubren todas las situaciones concebibles.

En segundo lugar, las normas se pueden aplicar a todos los miembros o a una parte; en este último caso, se refiere a las que se aplican a un determinado rol.

En tercer lugar, el grupo permite que todas las normas no tengan el mismo grado de aceptación por parte de sus miembros; las habrá asumidas por todos y otras sobre las que haya división de pareceres.

Por último, también se permite un margen respecto al grado de cumplimiento de las normas; unas, deberán seguirse a rajatabla; otras, permiten una amplia gama de conductas tolerables. Pero, en todo caso, toda desviación de la norma tiene una sanción, que puede ser más severa o más leve según la gravedad de las consecuencias de la conducta y las circunstancias en que se produjo.

El fenómeno más importante respecto a las normas es el de la *conformidad*. Se refiere a la tendencia de los grupos a imponer las normas grupales a todos los miembros del grupo y que éstos se sientan conformes con dichas normas.

Algunos autores piensan que es una consecuencia muy negativa de la interacción grupal, pues piensan que lleva a una pérdida de la individualidad, restringe la creatividad y favorece la mediocridad.

Recuerda que ya hemos hecho referencia a este fenómeno al hablar del entorno personal de los grupos y dijimos que el grupo tiende a exigir esta conformidad para facilitar su funcionamiento, por lo que cualquier individuo que quiera pertenecer durante un tiempo significativo a un grupo debe saber que está obligado a acatar sus normas.

En general, la conformidad favorece la creación de un orden interno en la dinámica grupal que permite armonizar las conductas individuales, favorece la cohesión grupal, necesaria para el desarrollo de los grupos, y la solidaridad entre los miembros del grupo. En muchas ocasiones, coincide con los estándares y valores individuales, pues, como hemos dicho, las normas lo son en cuanto son aprobadas por la mayoría del grupo.

El efecto negativo más problemático que se ha observado es cuando se convierte en una pauta de conducta cuyo objetivo es la propia conformidad, lo que genera conflictos grupales y, en ocasiones, autoritarismo y presión hacia los miembros del grupo.

6.4. UN ROL ESPECIAL: EL LIDERAZGO

El status, como vimos, genera diferencias entre los miembros del grupo y permite un trato especial a quienes se considera con status superior, teniendo amplias posibilidades de ejercer el liderazgo. El status y el liderazgo se relacionan con el poder y necesitamos aclarar este concepto antes de analizar el liderazgo.

El poder es la capacidad de una persona para controlar o influir sobre otras.

En el caso del *poder social*, que afecta más directamente a la *función del liderazgo*, este poder viene *determinado por la capacidad de administrar el refuerzo social*, entendido éste como aquellos elementos que permiten a los individuos comportarse y ser admitidos en la comunidad de forma adecuada, lo que permite controlar la conducta de los demás, pudiendo adoptar la forma de castigo (refuerzo negativo) o de premio (refuerzo positivo).

Puesto que un grupo se basa en la interacción, es necesario conocer cómo perciben los miembros del grupo a la persona poderosa y cómo utiliza el poder dicha persona.

Los miembros del grupo suelen tratar de forma deferente a la persona dotada de poder y prefieren que lo ejerza a que se inhiba, lo que parece disminuir la inquietud generada por las posibilidades de control de refuerzo de las personas poderosas.

En la medida en que puede ayudar u obstaculizar los logros individuales, se le considera poco atractivo desde el punto de vista de la interacción social, por lo que se le condena a una cierta soledad, algo que se agrava cuando los objetivos del poder son considerados como negativos, lo que le convierte directamente en antipático para los miembros del grupo.

La persona que está en uso del poder, por otro lado, influye en la dinámica grupal tanto por la forma en que utiliza el poder como por el momento en que lo utiliza.

Cuanto más poder tiene una persona, más se siente empujado a ejercerlo y a conseguir el sometimiento de los demás, por lo que determinados rasgos de personalidad pueden abocar a un uso autocrático del poder (dominancia).

En los grupos, y en la sociedad en general, resulta mejor percibida aquella persona que controla y administra refuerzos positivos, cuyo efecto sobre la conducta individual y grupal es más satisfactorio y duradero.

Por otro lado, cuanto más comparta el líder su poder en el grupo, más cooperativo es el funcionamiento del mismo y más productivo, mejorando su consideración en el seno del grupo.

El líder no es quien ocupa una jefatura, es decir, aquella persona que ocupa una posición de liderazgo, sino aquel miembro del grupo que ejerce una influencia positiva sobre los restantes miembros del grupo superior a la que los demás ejercen sobre él.

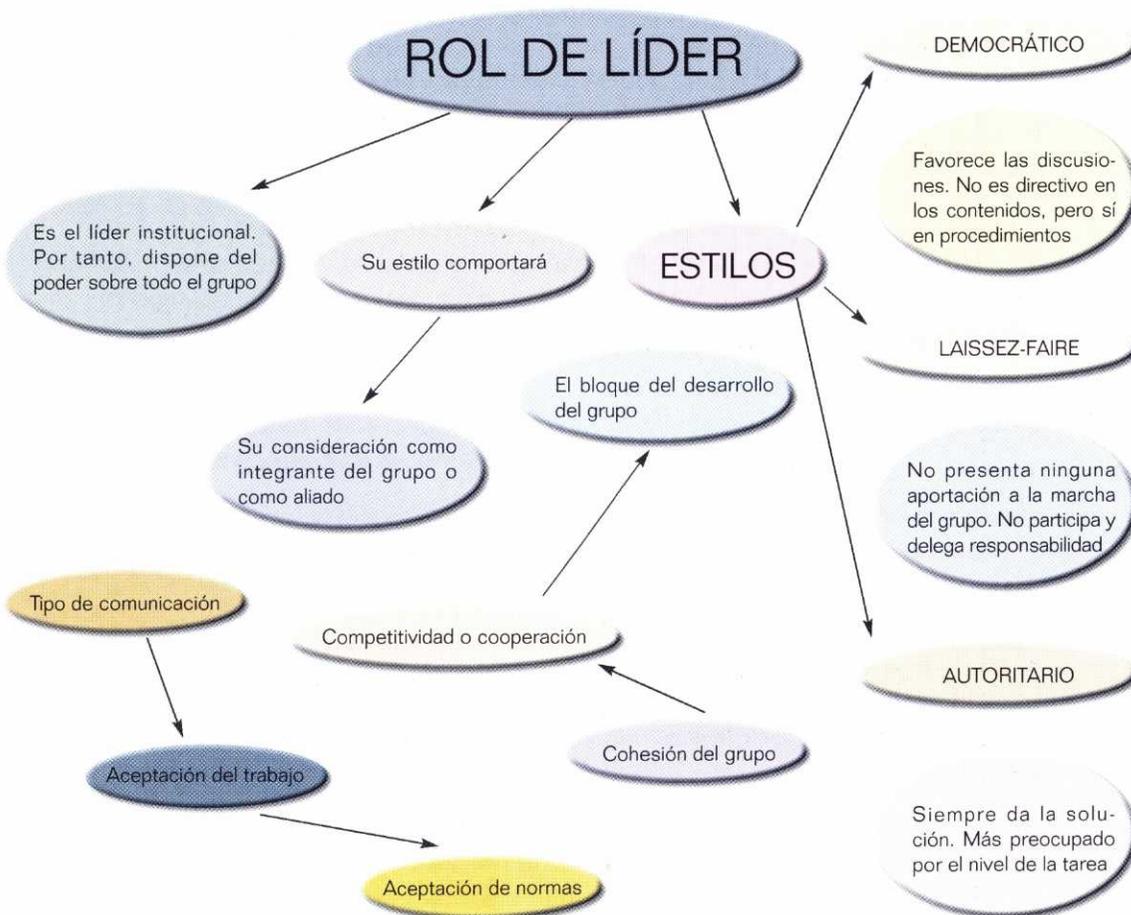
Por tanto, hay personas que están en mejor disposición que otra para ejercer el liderazgo, bien sea por rasgos de personalidad (los líderes suelen ser personas de alta capacidad, alta sociabilidad y muy motivados y motivadores), por la situa-

ción en que demuestra sus capacidades (nadie es un líder nato, los rasgos son tendencias que pueden cumplirse o no en determinadas circunstancias) o por la situación del grupo (la situación más favorable para un líder es aquella en que las relaciones con el grupo son buenas, la tarea a emprender está muy estructurada y el poder de la posición del líder es fuerte).

Por otro lado, hay que tener en cuenta cómo utiliza su poder, pues su influencia es determinante en el proceso grupal, y las conductas que demuestra. Una persona con rasgos o factores situacionales favorables para su emergencia como líder no manifiesta siempre la misma conducta ante cualquier tipo de situación y puede variar según diferentes estilos, influyendo sobre el grupo.

Por ejemplo, un líder directivo es más proclive a centrarse en la tarea y tener menos en consideración las opiniones del grupo, suele obtener mayor productividad en el rendimiento grupal, si las tareas no son excesivamente complejas, pero favorece menos la interacción y la cohesión grupales.

Por otro lado, es más fácil manifestarse de forma autoritaria que democrática, es más fácil dar órdenes que aprovechar con eficacia las capacidades de los miembros del grupo. En el cuadro siguiente te resumimos los elementos esenciales del rol de líder.



El entorno de la tarea

Los grupos poseen objetivos y necesitan realizar tareas para alcanzarlos.

El objetivo del grupo se puede definir como un estado final deseado por una mayoría de los miembros del grupo, que se compone de un agregado de objetivos individuales, lo que permite la implicación de los miembros en la consecución del mismo.

En cuanto estado final, los objetivos (en un grupo no suele existir un único objetivo) deben graduarse en *subobjetivos* inmediatos que son necesarios para alcanzar un objetivo de grupo. Estos subobjetivos se convierten en la tarea inmediata del grupo y se transforman en el motor de la acción del grupo.

Tomando como ejemplo un grupo con intereses ecológicos, podemos decir que el objetivo del grupo puede ser la conservación de la fauna de su localidad, pero para alcanzarlo deben definir otros subobjetivos, por ejemplo, conseguir refugios artificiales para pájaros en peligro de extinción, el cual, a su vez, se subdivide en otros objetivos como construir los refugios, seleccionar los lugares de ubicación, colocarlos en su sitio, revisarlos cada cierto tiempo, etc.

Debes tener en cuenta esta naturaleza de los objetivos grupales para diseñar los objetivos de tu Proyecto.

Además, que la consecución de la tarea genera tensión y moviliza las motivaciones individuales hacia la consecución de los logros grupales. Si la tarea no es terminada, la tensión permanece, lo que puede provocar problemas en el seno del grupo.

Por otro lado, la tarea debe estar claramente prefijada en cuanto a su objetivo y a las instrucciones necesarias para su resolución.

En cuanto a la selección de la tarea, el grupo elegirá aquellas que tienden a garantizar el éxito o a evitar el fracaso.

Si el grupo obtiene éxito, su siguiente tarea seleccionada tenderá a ser de mayor dificultad que la anterior, contrariamente a lo que ocurre si se acaba fracasando.

Sin embargo, los grupos cohesionados tenderán a elegir tareas de dificultad intermedia, pues desean el éxito del grupo y pretenden evitar el fracaso, por lo que valoran mejor la posible resolución de la tarea.

Los grupos poco cohesionados suelen elegir tareas muy fáciles, que garantizan fácilmente el éxito, o muy difíciles, en un intento de elevar la moral del grupo y, en su caso, poder achacar el fracaso a la dificultad de la tarea.

Por ello, es necesario que el Educador Infantil, a la hora de dinamizar un grupo, tenga en cuenta las dimensiones de la tarea a la hora de diseñarlas para ser desarrolladas por el grupo, pues le puede permitir aplicar tareas adecuadas para cada situación grupal.

Estas dimensiones son la dificultad, la multiplicidad de soluciones, la capacidad motivadora, la exigencia de cooperación, las exigencias intelecto-manipulativas y la familiaridad de los miembros del grupo con el tipo de tarea. *Este último aspecto, puesto que vas a trabajar con niños, es el más importante*, debiendo tener muy en cuenta el nivel de desarrollo en función de la edad y, en su caso, las características individuales.

El resto de aspectos está muy relacionado entre sí, puesto que una tarea difícil puede ser más motivadora, necesitar más cooperación y equilibrar las aptitudes intelectuales y manipulativas que requiere de los miembros del grupo, por lo que resultará más satisfactoria para el grupo.

Un factor importante es el de la homogeneidad-heterogeneidad de grupo. Este aspecto se refiere a la percepción que los miembros del grupo tienen respecto a los objetivos grupales. Cuanto más homogénea es esta percepción, mayor cohesión manifiesta el grupo y más fácil es emprender una tarea, siendo mayores las posibilidades de éxito.

La homogeneidad de objetivos coincide con las situaciones cooperativas, mientras la heterogeneidad coincide con las situaciones competitivas. Las situaciones homogéneas son más motivadoras y satisfactorias para los miembros del grupo. Sin embargo, cuando no se obtiene el logro, cada individuo suele achacar la responsabilidad del fracaso al resto de compañeros, lo cual influye en la dinámica futura del grupo. Por tanto, el director de la actividad debe tener preparada una estrategia de intervención para esta eventualidad.

A continuación te exponemos la *secuencia de rasgos que caracterizan las situaciones cooperativas*:

Coordinación de esfuerzos; diversidad en el volumen de la contribución de cada miembro; subdivisión de la actividad; presión a favor del logro; producción de señales variadas; atención a los compañeros, comprensión mutua; valoraciones colectivas de la comunicación; orientación y orden; productividad en relación con el tiempo empleado; calidad de productos y en las discusiones; evaluación favorable del grupo; desarrollo de las funciones grupales; percepción de los efectos favorables para los compañeros del grupo; incorporación de la actitud del otro generalizada.

Recuerda

El grupo va definiéndose por la interacción con el medio y las interacciones entre sus miembros. Esta interacción explica la composición del grupo y da sus frutos en la cohesión, la compatibilidad y la homogeneidad-heterogeneidad grupales.

La estructura grupal es la forma en que se organiza el grupo para funcionar y depende de los objetivos y de la historia de las interacciones que han aparecido. Para dicha estructura, el grupo define:

- La posición relativa de los miembros del grupo.
- El nivel social de cada miembro.
- El conjunto de funciones o roles de cada posición, según el status y la tarea del grupo.
- El grado de conformidad con que los miembros deben acatar las normas grupales.
- La existencia y posición del líder.

De la adecuación de los miembros a su status y a su rol depende el buen funcionamiento del grupo.

Los objetivos grupales determinan las tareas, que se llevarán a cabo en función de la composición y la estructura del grupo. Los grupos que favorecen la cooperación son más satisfactorios para sus miembros y más eficaces.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Asch, Lewin y Zander pertenecen a los que defienden la teoría de la interdependencia dinámica de los grupos; Cattell propugna que la formación de los grupos se define por las necesidades individuales de sus miembros, y Bales defiende la pertenencia a un grupo como la consciencia de pertenecer a él que tienen sus miembros.

Revisa los apartados 1.1. y 2.1.

2. Para las redes de cuatro miembros, la primera y la segunda son circulares y la tercera «comcon»; para las de cinco miembros, la primera circular y la segunda «comcon».

Revisa los conceptos referidos a situación, centralidad y flujos expuestos en el Apartado 3.

3. Teóricamente, sí. Los rasgos de personalidad se manifiestan en distinto grado en

cada persona, de forma complementaria o independiente. Ten en cuenta, además, que pertenecen a categorías distintas, pues una se refiere a la orientación interpersonal y la otra a la sensibilidad social.

Revisa la introducción a los rasgos de personalidad.

4. Sí. La semejanza hace referencia a la percepción de rasgos, actitudes o valores que sentimos en los demás como iguales a los nuestros. Si establecemos esa semejanza, es más fácil cohesionarnos en un grupo y ya hemos visto que la percepción de semejanza equivale a la compatibilidad de necesidades. Por otro lado, en los grupos heterogéneos se necesita cierta semejanza entre las aptitudes de sus miembros para mejorar la eficacia.

Revisa el Apartado 2.3. y el 5 completo.

5. Un análisis muy detallado descubriría diversos roles en cada persona del ejemplo. Simplificando, podemos concluir que en Ana predomina el rol «técnico en procedimientos», en Rosa, el «coordinador», en Carmen, el «informador», y en Cecilia, el «orientador».

Revisa el apartado 6.2. y propónte otras soluciones que tengan coherencia.

Prueba de Autoevaluación

1

Cuál de estas frases no es una definición de grupo:

- Un grupo es aquel conjunto de personas conscientes de su relación con los demás.
- Un grupo es un conjunto de individuos que comporta un destino común, es decir, son interdependientes en el sentido de que un hecho que afecta a uno de los miembros es probable que afecte a todos.
- Un grupo es una unidad social compuesta por cierto número de individuos que se encuentran en un status y que desempeñan unas relaciones de rol definidas según el sistema de valores y normas elaborado.
- Un grupo es el conjunto de personas que realizan una acción unitaria que les permite alcanzar un logro.

2

Explica por qué la Psicología Social utiliza los grupos como campo de investigación.

3

¿Existe alguna relación entre la facilitación social y la familia? Medita tu respuesta.

4

Explica qué deberías hacer para intervenir en la evolución de un grupo.

5

Define qué aspectos de la interacción con el entorno intervienen en la siguiente situación:

«Pedro acude al parque todos los jueves y se sienta en el banco verde junto al estanque. Lee y disfruta del paisaje. Una vecina suya, Juana, intenta sentarse junto a él. Hace tiempo que se siente atraída hacia él, pero Pedro no le corresponde. Pedro empieza a rascarse la cabeza, se revuelve en su sitio y cruza las piernas. Ella no le habla, pero está incómoda. Cuando Juana se levanta y se acerca a él de frente, Pedro reacciona airadamente y se marcha. No sabe si volverá a ese banco».

6

Cita las distintas categorías de Mann sobre los rasgos de personalidad y la interacción grupal.

7

Explica cómo influye el status en la estructura grupal.

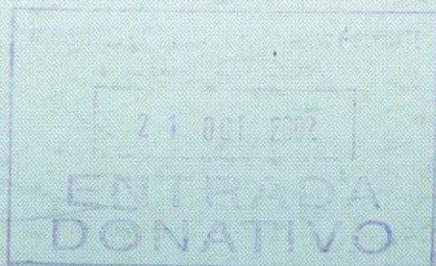
8

¿Qué elementos de la tarea debes tener en cuenta a la hora de asignarle alguna al grupo con el que trabajas?

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD

3

EL GRUPO
INFANTIL

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

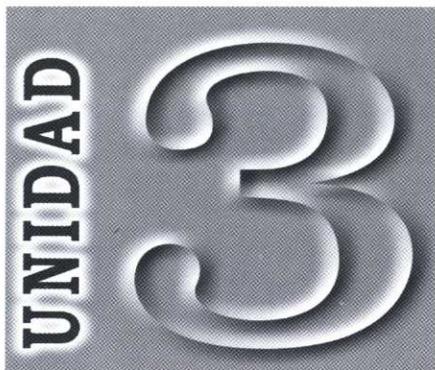
N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA

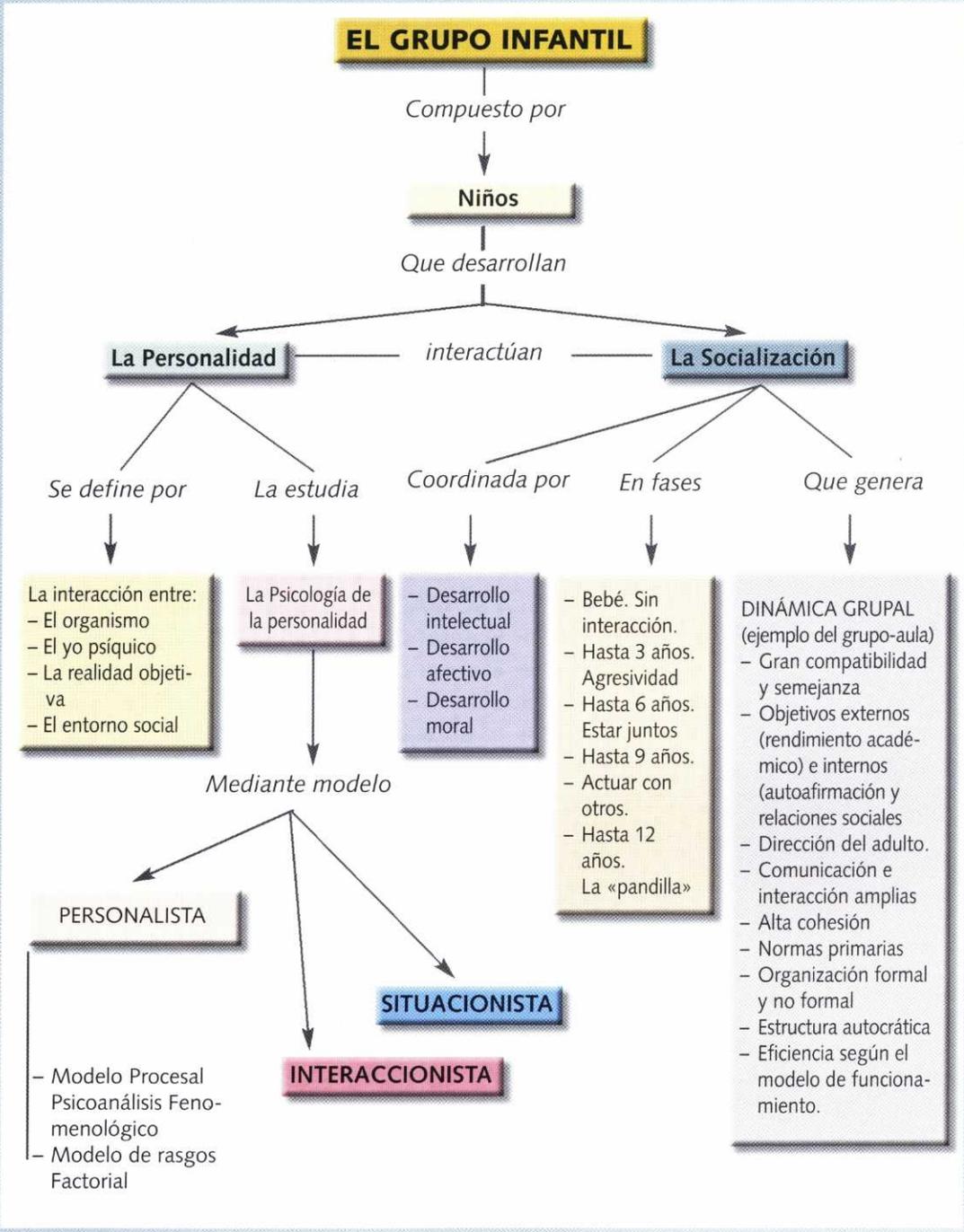
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



EL GRUPO INFANTIL



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LA PERSONALIDAD	7
1.1. Definición de la personalidad	7
1.2. Modelos teóricos	9
1.3. El Modelo Psicoanalítico	12
1.4. El Modelo Fenomenológico de Carl Rogers	14
1.5. La teoría factorial de Cattell	15
1.6. El desarrollo de la personalidad	18
2. LA SOCIALIZACIÓN DEL NIÑO	23
2.1. El desarrollo intelectual	24
2.2. El desarrollo afectivo	25
2.3. El crecimiento moral	26
2.4. La socialización por los iguales	28
3. EL GRUPO ESCOLAR COMO MODELO GRUPAL INFANTIL	33
3.1. La cohesión en el aula	34
3.2. La interacción y la estructura grupales	35
3.3. La comunicación dentro del aula	36
3.4. El establecimiento de normas de grupo	38
3.5. Un fenómeno característico: la frustración.....	39
3.6. Diferencias entre los grupos infantiles y los grupos en general	39
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	42
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	43



Introducción

En esta Unidad de Trabajo el concepto fundamental que debes retener es el de *desarrollo*, imbricado con toda la concepción de este Título. Lo que vamos a presentarte es un análisis del concepto de personalidad y del concepto de socialización, en general y en relación con la infancia, pues todos los autores coinciden en señalar que esta etapa vital es la más importante para comprender la formación de la personalidad individual y la creación de mecanismos adecuados de socialización. Trataremos todo el tema a la luz de la dinámica grupal, pues ese es el objetivo esencial del presente Módulo.

De la personalidad te ofrecemos una visión de conjunto sobre la Psicología de la Personalidad y sus conclusiones más importantes, pues la personalidad es un fenómeno complejo que no tiene respuestas únicas. Finalmente, destacaremos algunos Modelos teóricos que han tenido gran relevancia en el análisis del desarrollo personal y en el estudio de la dinámica grupal.

La socialización la hemos puesto en contacto directo con la interacción grupal, sin olvidar una breve reseña de los hitos fundamentales del desarrollo infantil respecto al crecimiento intelectual, afectivo y moral del niño, aspectos fundamentales para comprender su

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Identificar el concepto de desarrollo como eje fundamental de la evolución infantil, tanto en lo psicológico como en lo social.
- Comprender los elementos constitutivos de la personalidad y las pautas de su desarrollo equilibrado en las conductas de los individuos.
- Conocer los principales Modelos teóricos explicativos del concepto de personalidad.
- Relacionar los principales hitos del desarrollo infantil con el proceso de socialización.
- Describir el proceso de socialización del niño a través de sus iguales y su influencia en la dinámica grupal.
- Analizar los principales componentes de la dinámica grupal en los grupos infantiles, a partir del modelo del grupo-aula.
- Reconocer y valorar la relación entre los hitos de desarrollo infantil y el trabajo del Educador en el campo de la Animación.
- Reflexionar sobre los valores cooperativos y democráticos como ejes de la interacción entre el Educador Infantil y los niños, extrayendo conclusiones sobre su papel directivo en la interacción grupal infantil.

vocación hacia los demás. No podemos olvidar que en los Módulos de este Título referidos al desarrollo cognitivo-motor y al desarrollo socioafectivo tendrás una información más amplia sobre estos aspectos y a ellos te remitimos en el caso de que necesites más información sobre alguno de los conceptos que aquí vamos a desarrollar.

Por último, te presentamos un análisis sobre el grupo escolar, fuente fundamental de socialización de la infancia y uno de los entornos donde mejor se puede analizar la dinámica grupal de la infancia. Hemos preferido no centrarnos en la

etapa 0-6 años, a la que teóricamente se dirige el presente Título, y ofrecerte una visión de conjunto hasta los 12 años, pues te puede aportar mayor coherencia a la hora de abordar la comprensión global del desarrollo infantil.

Respecto a la relación de la presente Unidad de Trabajo con otras U.T., te pueden servir las mismas conclusiones que establecimos en la U.T. 2. Por otro lado, también hemos tratado de ofrecerte una reflexión sobre los contenidos de las tres primeras Unidades de Trabajo, que forman un Bloque de Contenidos dentro de este material.

I La personalidad

Todos los seres humanos actuamos en un medio ambiente determinado, manteniendo una línea de actuación más o menos coherente en las distintas respuestas que ofrecemos.

Según la *Psicología de la Personalidad*, esto demuestra que cada individuo posee una personalidad definida que manifiesta en sus conductas cotidianas. La Psicología de la Personalidad nació con los primeros filósofos griegos, dedicándose ya Aristóteles y Galeno a establecer las primeras clasificaciones de tipologías personales, buscando entender la «máscara» que identifica las conductas de los seres humanos. «Persona» era para los griegos la máscara que utilizaban los actores en escena.

La Psicología de la Personalidad tiene unos límites imprecisos, pudiéndose afirmar que muchos de los aspectos que hemos visto en la Unidad de Trabajo anterior podrían caer en su campo de estudio, puesto que la manifestación de la conducta posee una relevancia especial en la interacción con los demás.

Los *objetivos* de esta especialidad son más clarificadores: descripción del tipo de persona que es cada individuo, explicación de las pautas de desarrollo de la personalidad, determinación de los condicionantes de la organización peculiar de la personalidad en cada individuo y cómo puede mantenerse o modificarse, y explicación de la conducta y la predicción de comportamientos futuros.

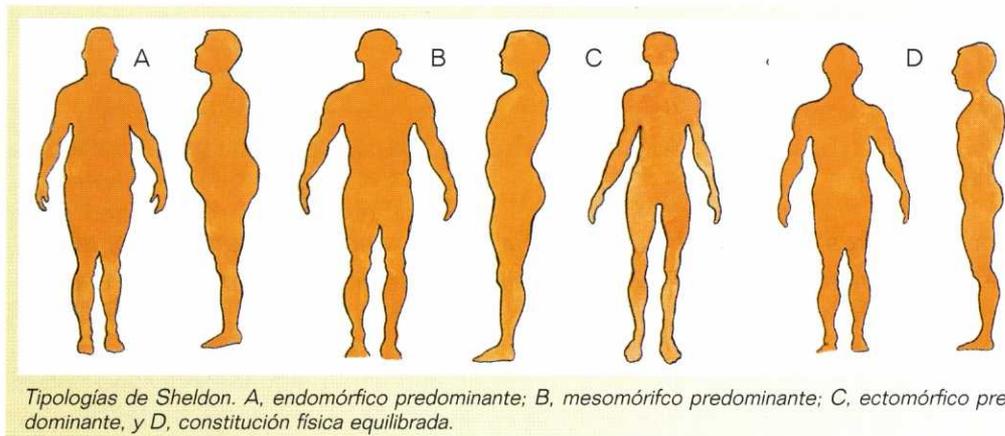
Pero, en primer lugar, debemos definir qué es la personalidad.

1.1. DEFINICIÓN DE LA PERSONALIDAD

No existe una única definición de la personalidad y las que la ciencia nos aporta dependen del enfoque teórico que se utilice.

Unos autores hacen recaer el peso en las características somáticas; otros en la capacidad de aprendizaje; otros, en la interacción con el medio, y algunos otros, en la diferencia entre el yo real y el yo actuante.

No son las únicas definiciones que puedes encontrar. Pero en todos los autores se detectan una serie de acuerdos en torno a lo que es la personalidad que permiten entender este fenómeno.



- 1) La personalidad *abarca tanto la conducta manifiesta como la experiencia privada.*

La primera es observable, la segunda sólo se puede conocer mediante la indagación en el interior del propio individuo.

- 2) La personalidad está *conformada por una serie de características que son relativamente consistentes y duraderas.*

Es evidente que la interacción con el medio modifica la respuesta, pero el individuo tiende a dar respuestas similares a situaciones semejantes.

- 3) La personalidad es una *singularidad que permite organizar a cada individuo su propia conducta.*

No hay dos personalidades iguales, aunque pueden tener características similares.

- 4) La personalidad sólo puede ser inferida a través de la conducta del individuo, por lo que sólo es un *constructo que nos permite analizar la peculiaridad de cada individuo.*

En este sentido, nadie es sociable per se. El término de la categoría se refiere a la mayor o menor intensidad de la tendencia a relacionarse con los demás.

- 5) El concepto de personalidad *no implica juicio de valor acerca de las capacidades u otros aspectos de una persona determinada.*

El autoritarismo no convierte a una persona en déspota y cruel, sino que señala a una persona que manifiesta una tendencia a ejercer el control sobre los demás, con independencia del origen de dicha conducta y las consecuencias que puedan derivarse.

Como resumen, diremos que la personalidad es algo que está en el interior de los individuos y que se manifiesta a través de su conducta. Dicha conducta

está mediatizada por el entorno en que se produce, aunque tiene tendencia a ser estable.

Sólo podemos presuponer qué hay debajo de esa conducta analizando la misma y estableciendo una serie de categorías, de carácter tendencial, que nos permiten comprender por qué el individuo actúa así y predecir cómo se comportará en el futuro.

Vamos a intentar exponerte qué dicen los Psicólogos de la Personalidad sobre este complejo fenómeno.

1.2. MODELOS TEÓRICOS

Existen muchos Modelos teóricos que explican la formación y desarrollo de la personalidad, por lo que vamos a tratar de exponerlos de forma agrupada y sencilla para permitirte una mejor comprensión de los conceptos fundamentales de esta rama de la Psicología.

Antes de presentarte este análisis, debes tener en consideración que los instrumentos que utilizan los profesionales son de gran importancia y no siempre consiguen un grado de fiabilidad absoluto. Las respuestas de los individuos ante un estudio sobre su personalidad están mediatizadas por sus creencias y valores, así como por la percepción que tienen de las conductas de los demás en relación con la propia.

También existe la tendencia a establecer una personalidad ideal a la que se aspira, por lo que la respuesta se orienta más a dicho modelo que a lo que el individuo realiza en realidad.

Por otro lado, los individuos no son igual de diestros a la hora de retener y procesar información ni tampoco a la hora de tomar decisiones sobre uno mismo. Es importante analizar las estrategias que en estos aspectos utilizan los individuos, pues ello permite despejar el camino hacia la personalidad del individuo.

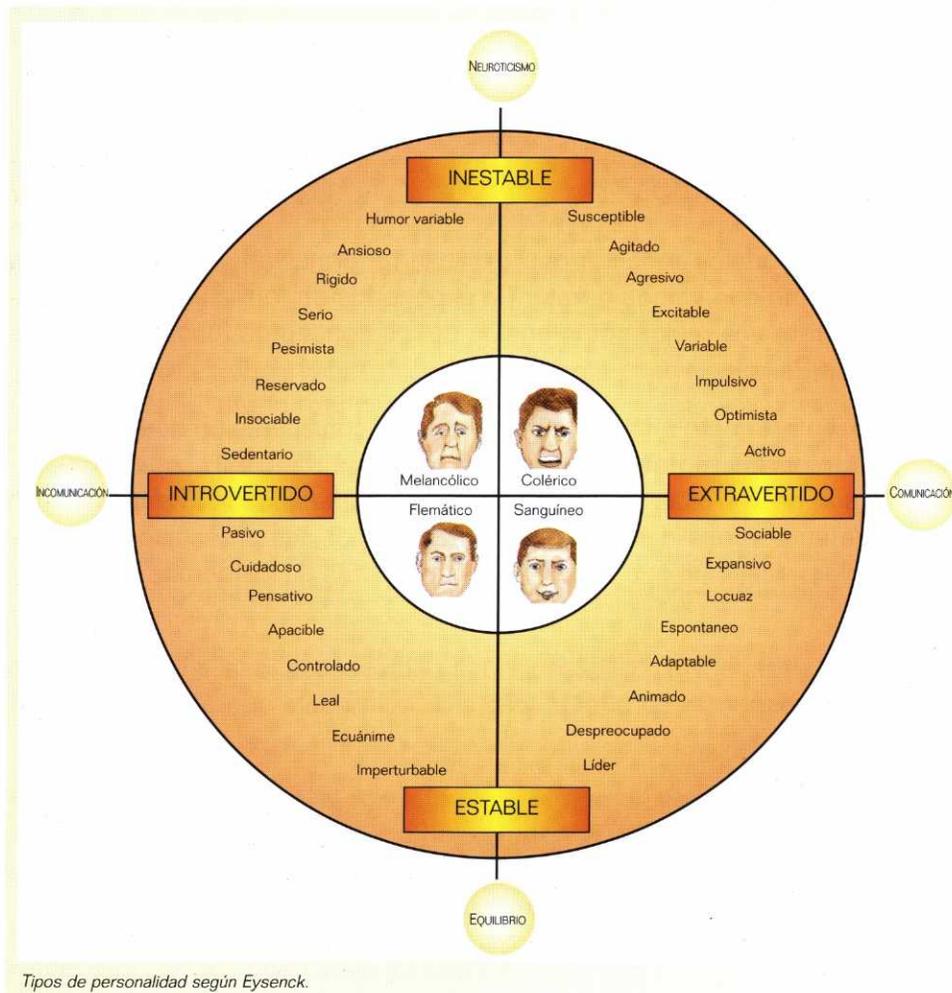
Todos estos elementos están en relación directa con los objetivos y preceptos del Modelo teórico elegido, por lo que existen diversas escuelas a la hora de extraer conclusiones sobre el fenómeno de la personalidad.

1) *Modelos personalistas o internalistas*

El origen de la conducta habría que buscarlo en el interior de los individuos. Interesa analizar el organismo y la relación entre los medios que utiliza y los fines que persigue en relación con la vida de los individuos.

La conducta es fruto de variables, mecanismos y/o estructuras subyacentes que el sujeto proyecta en la situación concreta. Dicha conducta presenta gran consistencia entre distintas situaciones.

Para medirla, utilizan la metodología clínica o la metodología correlacional (relación entre distintas variables) y existen *dos corrientes*. Para unos, la conducta descansa sobre *características biológicas* (aspectos genéticos, tipologías somáticas), mientras para la otra serían los *elementos psicológicos* los que producen la conducta humana.



Dentro de este último Modelo, existen a su vez dos escuelas, que vamos a detallar a continuación, pues en ella se hayan los tres Modelos que más adelante destacaremos.

Teorías de «estado» o «procesuales». En este Modelo destacan autores como Freud, Jung, Rogers o Kelly. Para estos autores, la conducta depende de estados o mecanismos de naturaleza afectiva y/o cognitiva que existen en el individuo. La relación entre estos mecanismos o estados y la conducta es indirecta, por lo que esta depende de la relación y organización de los fenómenos intrapsíquicos en un momento dado.

Todos ellos provienen de la metodología clínica, de la evaluación de problemas específicos en individuos concretos. Cada individuo es un caso particular al que hay que atender, evaluar y tratar como totalidad.

Teorías «estructurales» o de «rasgos». La defienden autores como Cattell, Allport o Eysenck. La conducta dependería de factores relativamente estables y generales que definen la personalidad del individuo, identificados como rasgos. Dichos rasgos son continuos en todas las situaciones y estables en el tiempo, por lo que no presentan variaciones significativas e influyen de forma generalizada en el cuadro conductual del individuo.

No son observables a simple vista, por lo que es necesario buscar indicadores que identifiquen el rasgo subyacente. Son mensurables y graduables, por lo que las diferencias individuales dependen de la posición de la manifestación de la conducta de un individuo en relación con cada rasgo. Ya citamos el caso de la dominancia, rasgo que se manifiesta en personas con tendencias dominantes o, en el otro extremo, sumisas.

2) *Modelo situacionista o conductual (conductismo).*

Para estos autores, lo que define la personalidad es la *conducta*, entendida como la expresión de *las condiciones motivacionales presentes en la situación en que se desarrolla la conducta*.

Es decir, es el entorno el que motiva la conducta. Es aprendida y puede modificarse mediante un nuevo aprendizaje conductual.

Su bagaje de precisiones teóricas y supuestos es relativamente corto, permitiendo explicar la conducta humana en múltiples situaciones. Al hacer depender la conducta de la situación, defienden un cierto *determinismo*, de modo que a igual situación, idéntica respuesta, según los estímulos o refuerzos que el individuo ha recibido, que le permiten acomodarse a las conductas observadas en la primera situación. La conducta es, pues, variable, nunca estable, según el tipo de refuerzo que recibe ante la misma conducta.

Por ejemplo, un niño aprendería a sonarse los mocos en vez de sorberlos si sus padres responden positivamente cuando coge un pañuelo para hacerlo y negativamente cuando se los sorbe. Una variación en esta respuesta podría provocar que el niño definitivamente los sorbiera.

Entre los autores de esta corriente destacan Skinner y Bandura.

3) *Modelo Interaccionista*

La personalidad es un constructo que deriva de la interacción entre el individuo y el entorno.

Las características personales y las variables situacionales interrelacionan para definir la conducta del individuo. Éste no es pasivo, sino que elige y, en

cierto modo, crea la situación en que se va a desarrollar la conducta, filtrando y modulando cognitivamente los indicios a los que va a responder. El individuo anticipa lo que va a suceder, a partir de lo aprendido, y prepara su actuación, que se amoldará a los requisitos de la situación.

En el ejemplo que pusimos en el Apartado anterior, el niño se sorberá o no los mocos según si están o no presentes los padres. Cuando ellos estén delante, si el sorber mocos le produce placer, procurará generar estrategias para que su conducta no sea reconocida (por ejemplo, situando un pañuelo cerca de la nariz en el momento de sorber).

El elemento central es, pues, el *aprendizaje*.

El individuo genera patrones de conducta que le permiten analizar la situación que se le presenta y valorar sus expectativas con los posibles logros, lo que le permite regular y planificar su conducta.

Autores como Mischel o Pervin defienden estas ideas. Sus ideas derivan en gran medida de los descubrimientos de la Psicología del Aprendizaje, especialmente de las ideas de Piaget.

Ejercicio

1. ¿Con qué Modelo se relaciona la siguiente afirmación: «Un niño será agresivo cuando el estímulo recibido aplauda dicha conducta o cuando no actúe para negarla. Seguirá siendo agresivo mientras no se modifique el refuerzo y, por tanto, su conducta»?

1.3. EL MODELO PSICOANALÍTICO

Freud generó un método de investigación de procesos anímicos, un método terapéutico para el tratamiento de perturbaciones neuróticas y un conjunto de conocimientos psicológicos que sus seguidores desarrollaron y, en 1960, Rappaport compiló de forma más o menos definitiva.

El objeto de estudio del Psicoanálisis es la conducta, que pertenece de forma indivisible al individuo. Está determinada por *motivaciones inconscientes*, por impulsos internos que aspiran a logros externos y por el consumo de energía necesario para desarrollarlos. Esta *conducta es estable, adaptativa y social*. Es decir, proviene del interior del individuo, se amolda a la realidad objetiva y se rige por los códigos de valores presentes en la sociedad.

La conducta proviene del inconsciente, que se forma en las primeras etapas de la vida, y se organiza en la parte consciente de la psique humana. Los procesos inconscientes se rigen por el *principio del placer*, en el que hallan su origen los comportamientos motores, afectivos (sentimientos y emociones) y cognitivos.

Los procesos conscientes se rigen por el *principio de realidad*, que permiten al individuo amoldarse al medio, operando mediante la ley del mínimo esfuerzo. Los procesos conscientes son, pues, mecanismos de autorregulación que demoran la obtención del placer que exige el inconsciente, lo que permite el contacto social.

Para definir la personalidad, se utilizan consideraciones topográficas (situación en el cerebro) y estructurales. Estas son las más conocidas de esta teoría, que entienden que la personalidad se estructura en tres niveles, que son el «Ello», el «Yo» y el «Super-yo».

El «Ello» es la parte más antigua y básica de la psique humana y en ella se encuentran las percepciones primarias, los impulsos que desarrollan los procesos inconscientes, las influencias genéticas y los instintos.

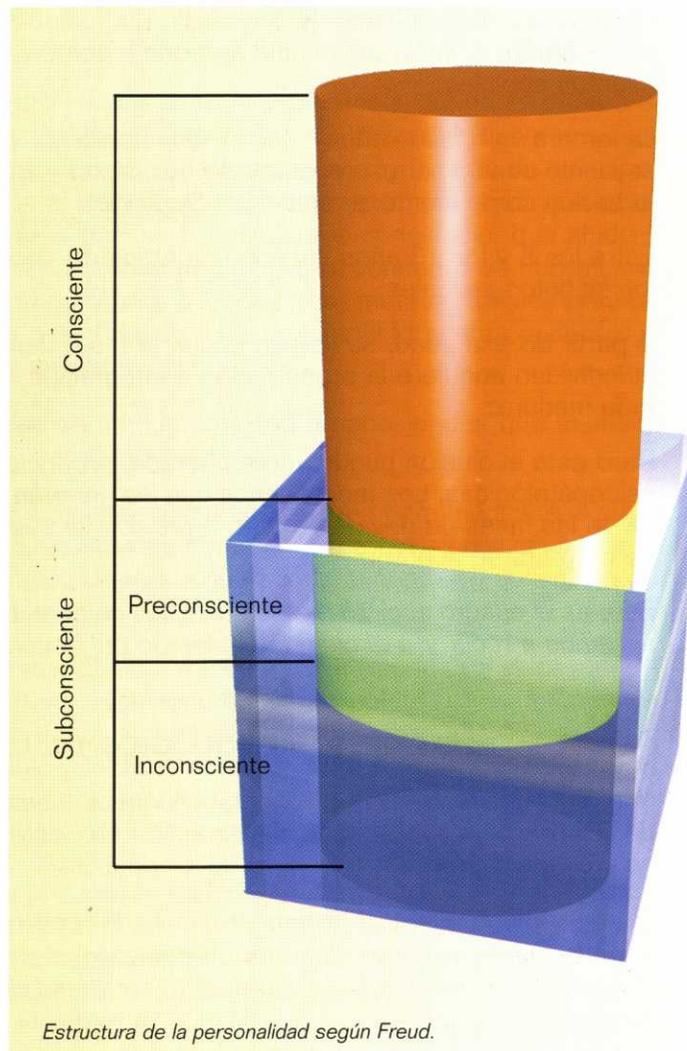
El «Yo» es la parte modificada del «Ello» que opera entre este y la realidad, según el principio de autoconservación del individuo, procesando la información que recibe del exterior y limitando impulsos potencialmente peligrosos.

Por fin, el «Super-yo» es la parte culturalmente adquirida en la etapa infantil a través de los padres y se mueve por el principio de autoobservación y por la conciencia moral.

Esta estructura se mueve, de forma global, por instintos y por estímulos externos, siendo más importantes los primeros, que Freud clasificó en instintos de vida, movidos por la libido y con origen en las zonas erógenas del cuerpo, y de muerte.

El carácter sexual de los instintos llevó a Freud a explicar *el desarrollo personal según el descubrimiento de las zonas erógenas*.

Así, la primera fase de la formación de la personalidad es denominada fase «oral», que coincide con el primer año de vida, en la que el niño encuentra placer a través de la boca y explora el mundo con ella.



La segunda sería la fase «sádico-anal», que coincide con el aprendizaje del control esfintérico, en la que el niño aprende a demorar el placer por los condicionamientos sociales.

La tercera es la fase «fálica», que se caracteriza por el «complejo de Edipo» (el niño se siente atraído por el progenitor del otro sexo) y su superación, utilizando la masturbación como fuente de obtención de placer.

Entre los 5 y los 13 años sucede una etapa de «latencia», en la que descienden los instintos sexuales.

A partir de esa edad, se llega a la cuarta fase, denominada «genital», en la que el individuo adquiere la organización e integración sexual que le permiten adquirir la madurez.

Pero esta evolución puede verse alterada, produciendo alteraciones psíquicas o psicopatológicas. Los mecanismos que las generan son la *fijación* (anclaje a alguna de las fases de desarrollo) o la *regresión* (la vuelta atrás ante la imposibilidad de enfrentarse al entorno).

Este es el cuadro sucinto de los principios psicoanalíticos. *Comprobarás que volveremos a recurrir a él cuando hablemos del desarrollo infantil.*

1.4. EL MODELO FENOMENOLÓGICO DE CARL ROGERS

Para los *humanistas* como Rogers, el concepto central del estudio de la personalidad es el yo y el concepto de sí mismo. Por ello, este autor buscará en el ser humano y en el *autoconcepto* el origen de la conducta.

El ser humano actúa de forma intencionada, con responsabilidad de sus actos, pues la conducta se produce en un contexto interpersonal, propio de la cultura humana. Para enfrentarse a este contexto, *el individuo utiliza la percepción*, que es singular y única para cada individuo. A partir de este conocimiento subjetivo, formulamos hipótesis que verificamos en el mundo exterior, lo que nos procura un conocimiento objetivo. En esa verificación obtenemos respuestas, en forma de reacciones y consecuencias, de otros individuos, cuyo conjunto de conclusiones denomina Rogers *conocimiento interpersonal o fenomenológico*.

La personalidad es, pues, fruto de la interacción. Tiene un carácter dinámico y el individuo la controla, por lo que la terapia debe apoyar y reforzar este proceso de control que el individuo realiza desde sí mismo. Es la terapia conocida como *autoayuda*, por la que Rogers es clasificado como un producto típicamente americano, ya que en esta sociedad se aprecia mucho el concepto de «el hombre hecho a sí mismo», asociado a valores individualistas.

Para Rogers, *en el mundo infantil, la experiencia equivale a la realidad*, esto es, lo real es en cuanto puede ser percibido, de ahí el carácter concreto del pensamiento infantil. La experiencia que el niño vive le permite cumplir uno de los objetivos básicos del organismo natural, cual es la actualización constante, que le permite satisfacer sus necesidades, crecer y expandirse en los terrenos físico, personal y social

y cuyo fin último es la autonomía. Esta experimentación devuelve al niño respuestas positivas, que son incorporadas a su conducta, y negativas, que son desechadas.

El organismo es, pues, el centro y lugar de toda experiencia, donde se genera el conocimiento subjetivo. Dicho conocimiento podrá simbolizarse (hacerse consciente en el individuo) o no (hacerse no consciente). La mayor parte de las experiencias simbolizadas permiten al individuo tomar conciencia de existir y funcionar, generando el *concepto de sí mismo*, accesible a la conciencia, que alude a las propias características y capacidades percibidas, al concepto de uno mismo en relación con los demás y al entorno y a los valores, metas e ideales percibidos positiva o negativamente por el sujeto. Una vez adquirido este concepto, la personalidad comienza su desarrollo.

El *desarrollo de la personalidad* se mueve en torno a necesidades que el individuo debe satisfacer.

La primera necesidad es la de *consideración positiva*, que opera mediante el afecto. El niño debe ser reconocido positivamente por su entorno significativo, esencialmente sus padres, para crecer, de modo que pueda encontrar gratificación no sólo en recibir afecto, sino también en darlo.

La segunda, es la de *autoestima*. El niño, mediante condiciones de valor y mérito, va internalizando las conductas sancionadas como positivas y ajustando su conducta a ellas y extrayendo conclusiones de su propia conducta. El concepto de *valor* permite al niño percibir selectivamente sus experiencias y establecer la coincidencia con sus expectativas, lo que le permitirá simbolizarlas de modo permanente y congruente.

Las *alteraciones psíquicas* se producirán cuando aparezca una incongruencia en este mecanismo. Dichas alteraciones son la respuesta necesaria para el individuo en su intento de volver a reordenar sus experiencias y dotarlas de congruencia en el plano personal, aunque eso signifique desajustes en su interacción con los demás.

El modelo de Rogers es relativamente simple y ha ejercido gran influencia en el Modelo Interaccionista, en la Psicología Social, en la Psicología del Aprendizaje (guarda gran relación con las teorías de Piaget) y en la Psicología Clínica.

1.5. LA TEORÍA FACTORIAL DE CATTELL

Para Cattell, la personalidad es aquello que nos dice lo que una persona hará cuando se encuentre en una situación determinada.

La conducta se genera en el individuo y se manifiesta a través de *rasgos*, concepto con el que Cattell se refiere a unas tendencias permanentes y amplias a reaccionar de una forma determinada, con cierta independencia de la situación en que se manifieste la conducta. Dichos rasgos pueden hacer referencia a los recursos que una persona posee para afrontar y resolver problemas (*aptitudina-*

les), a los modos y formas peculiares con que un individuo se comporta (*temperamentales*) o a los motivos por los que se produce la conducta (*dinámicos*).

También, pueden clasificarse como *comunes* o *singulares*, según afecten a una o todas las personas, como *constitucionales* o *ambientales*, según su origen en el individuo o en el entorno, y como *superficiales* o *causales*, según las relaciones que se establecen entre los distintos rasgos al manifestarse.

El investigador puede extraer estos rasgos de la *observación* de la vida cotidiana, de *cuestionarios* de autoconcepto efectuados a los individuos o de *tests* objetivos, clasificando los rasgos según el grado de presencia o ausencia y por su presencia ponderada en relación con otros rasgos, llamándose entonces de primer orden, o por su manifestación aislada en investigaciones más precisas, siendo entonces de segundo orden.

En el cuadro adjunto te presentamos los rasgos de primer orden clasificados por Cattell, con una descripción somera de las conductas asociadas y presentados en pares opuestos, según la puntuación de los individuos.

La conducta, por último, se manifiesta en *ergios*, mediante mecanismos innatos a reaccionar de una modo determinado, o en *sentimientos*, patrones de conducta aprendidos del entorno social. Estas manifestaciones tienen su origen en las motivaciones u objetivos de los individuos e interactúan de forma dinámica, uniendo varios rasgos en cada manifestación, según el estado de ánimo de la persona en un momento dado.

PUNTUACIONES BAJAS		PUNTUACIONES ALTAS	
RASGO	CONDUCTAS	RASGO	CONDUCTAS
SIZOTIMIA	Reservado, alejado, crítico, solitario, rígido	AFECTOTIMIA	Abierto, afectuoso, participativo, inalterable
INTELIGENCIA BAJA	Torpe	INTELIGENCIA ALTA	Listo
POCA FUERZA DEL YO	Afectado por los sentimientos, poco estable emocionalmente, inestable, fácilmente turbable.	MUCHA FUERZA DEL YO	Emocionalmente estable, maduro, afronta la realidad, tranquilo
SUMISIÓN	Sumiso, apacible, manejable, dócil, acomodaticio	DOMINANCIA	Asertivo, agresivo, competitivo, obstinado
DESURGENCIA	Sobrio, taciturno, serio	SURGENCIA	Descuidado, alegre, entusiasta
POCA FUERZA DEL SUPER-YO	Despreocupado, le tienen sin cuidado las normas	MUCHA FUERZA DEL SUPER-YO	Concienzudo, meticoloso, moralista, formal
TRECTIA	Cohibido, tímido, susceptible	PARMIA	Emprendedor, desinhibido, socialmente atrevido

PUNTUACIONES BAJAS		PUNTUACIONES ALTAS	
RASGO	CONDUCTAS	RASGO	CONDUCTAS
HARRIA	Sensibilidad dura, confiado en sí mismo	PREMSIA	Sensibilidad blanda, sensible, superprotegido, pendiente
ALAXIA	Confiable, adaptable a las circunstancias	PROTENSIÓN	Suspicaaz, difícil de engañar
PRAXERNIA	Práctico, realista, comprometido	AUTIA	Imaginativo, bohemio, abstraído
SENCILLEZ	Franco, natural, auténtico, aunque poco hábil socialmente	ASTUCIA	Astuto, calculador, hábil en lo social
ADECUACIÓN IMPERTURBABLE	Seguro de sí mismo, apacible, tranquilo, satisfecho, sereno	TENDENCIA A LA CULPABILIDAD	Aprehensivo, con remordimientos, inseguro, preocupado, inquieto
CONSERVADURISMO	Conservador, de ideas tradicionales, arraigadas	RADICALISMO	Liberal, experimental, libre-pensador
ADHESIÓN AL GRUPO	Dependiente del grupo, seguidor nato, se apunta a todo	AUTOSUFICIENCIA	Autosuficiente, lleno de recursos, prefiere sus propias ideas
BAJA INTEGRACIÓN DE SUS PROPIOS SENTIMIENTOS	Indisciplinado, autoconflictivo, sigue sus propios impulsos, no le atan las normas sociales	MUCHA FUERZA DE SUS PROPIOS SENTIMIENTOS	Controlado, estricto en cuanto al poder de su voluntad, cuidadoso en lo social, compulsivo, atento a su propia imagen
POCA TENSIÓN ÉRGICA	Relajado, tranquilo, sosegado, no frustrado	MUCHA TENSIÓN ÉRGICA	Tenso, frustrado, agobiado en exceso

Recuerda

La diferencia entre los Modelos *internalista* (interno), *situacionista* (externo) e *interaccionista* (relación entre lo interno y lo externo) se basan en la determinación del origen de la conducta.

El Modelo *internalista* es el que más influencia ha ejercido en el análisis de la dinámica grupal.

Para el *Psicoanálisis*, el interior humano más profundo (inconsciente, «Ello»), gobierna la conducta, moderando esta tendencia mediante la percepción de la realidad («Yo») y el contexto social («Super-yo»). La conducta está muy determinada por los impulsos sexuales.

Para Rogers, el *concepto de sí mismo* permite la construcción de la personalidad, que se va modulando mediante la experimentación y la percepción. En esta construcción, el individuo va satisfaciendo sus necesidades de consideración positiva y autoestima, lo que le permite actualizar su organismo hasta alcanzar la autonomía.

Para Cattell, la personalidad es fruto de características internas, estables en el tiempo y coherentes en sus respuestas, que el individuo manifiesta mediante una conducta propia.

1.6. EL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

Ya hemos visto que la mayoría de los autores coinciden en que la personalidad se va construyendo a lo largo de la vida humana, siendo el momento más importante la infancia, cuando se crean bases sólidas para el futuro y el momento de su concreción se sitúa en la adolescencia.

No existe una sola clasificación de las etapas de desarrollo de la personalidad, aunque la propuesta por Erikson goza de bastante consenso. *Este desarrollo está ineludiblemente unido a la socialización del individuo*, dado que vivimos y crecemos en sociedad, y será el segundo aspecto que analicemos, pero esa sociedad se enmarca en un momento de evolución determinado en el contexto de un ámbito histórico determinado. Cada cultura humana, en cada momento de su evolución, tiene unos valores dominantes que condicionan el proceso personal. A ello dedicaremos el último apartado.

1) *Etapas de desarrollo*

Parece claro que la personalidad, por lo expuesto hasta este momento, obedece a factores biológicos, psíquicos y ambientales y evoluciona desde la infancia a la madurez.

En ese momento, la conducta se estabiliza en unos estilos más o menos definidos y estereotipados, por lo que resulta ya difícil de modificar. La determinación de estas fases permite analizar en qué momento es mejor influir para modificar conductas no apropiadas o socialmente rechazables.

En todos los individuos, el patrón de evolución parece coincidir, aunque el ritmo varía para cada individuo, y dicha evolución se realiza mediante una serie de *logros* que permiten construir el escalón siguiente.

La clasificación de *Erikson* que aquí proponemos, parte de los presupuestos psicoanalíticos, pero introduciendo una perspectiva social y cultural al análisis de cada estadio. El paso de un estadio a otro se realiza mediante una *crisis de personalidad* o conflictos entre tendencias dispares, que el individuo resuelve mediante la incorporación de una serie de herramientas psíquicas y emocionales, denominadas *virtudes psicossociales*, que sientan las bases para afrontar la siguiente etapa.

Esta propuesta, como veremos, coincide bastante bien con la evolución observada en la infancia.

Estadio o fase	Período aproximado	Crisis	Período aproximado
I	Primera infancia	Confianza contra desconfianza	Esperanza
II	Niñez temprana	Autonomía contra vergüenza y duda	Voluntad
III	Edad preescolar	Iniciativa contra culpabilidad	Intencionalidad
IV	Edad escolar	Industriosidad contra inferioridad	Competencia
V	Adolescencia	Identidad contra confusión de la identidad	Fidelidad
VI	Adulto joven	Intimidad contra aislamiento	Amor
VII	Adulto medio	Generatividad contra estancamiento	Cuidado
VIII	Madurez	Integridad contra desesperación	Sabiduría

2) *El proceso de socialización*

La personalidad del niño se construye en un marco social y cultural determinado, a través del cual adquiere pautas de comportamiento, creencias y actitudes coherentes con dicho entorno. En éste existen una serie de *agentes* que interactúan entre sí, no siempre de manera armónica, y que tienen mayor o menor importancia según el contexto sociohistórico. Los *agentes* más importantes son la familia, la escuela, los compañeros y los medios de comunicación.

Por ejemplo, en el momento actual, la pérdida de importancia de los agentes *formales* (familia y escuela) ha favorecido un aumento de la importancia de los agentes *informales* (los iguales, la televisión) que parece influir en la agresividad que se detecta en los niños y jóvenes actuales, tal y como hemos comentado en la Unidad de Trabajo 1.

Nos vamos a centrar en este Apartado en la *familia*, pues la socialización por los iguales y la escuela son el objeto del Apartado 3 de la presente U.T.

Sobre los medios de comunicación, a pesar de los escándalos que surgen esporádicamente sobre tal o cual programa o película, los datos no son concluyentes, aunque parece detectarse, por ejemplo, una relación entre la mostración descarnada, pero cotidiana, de la violencia y una baja empatía y escaso nivel de respeto hacia los demás que manifiestan un número significativo de niños y adolescentes.

Los padres actúan de forma directa sobre el niño mediante la utilización de refuerzos que permiten controlar la conducta infantil, de acuerdo con las normas sociales que condicionan su vida.

Dicho refuerzo puede ser positivo o negativo. Pero se ha comprobado que éstos, por sí solos, no condicionan la conducta del niño. *El refuerzo más fuerte es el afectivo*, puesto que el niño imita y se identifica con un conjunto de valo-

res y creencias que él entiende como positivos a través de la conducta afectiva de sus padres.

Un niño tenderá a hacer suyos más valores de sus padres cuantas más veces los vea repetir y cuanto más coherentes sean con los principios manifestados. Que sean positivos o negativos depende de las creencias y valores de los padres.

Pero también es importante el *modelo* mediante el cual los padres llevan a cabo la crianza de los hijos. Entendemos el *modelo* como la tendencia dominante en el terreno afectivo (mayor o menor apego) y el grado de autonomía que se concede al niño (control normativo).

Existen tres modelos básicos.

El *permisivo* se caracteriza por una elevada afectividad y un escaso control de la conducta del niño y sus efectos sobre éste suelen concretarse en problemas de dependencia y baja autoconfianza.

El *autoritario* manifiesta poco apego hacia los hijos y un alto control de su conducta, conduciendo al niño hacia conductas retraídas y hostiles.

El *democrático* o *autoritativo* se basa en el equilibrio entre afecto y control, procurando al niño altos niveles de equilibrio y confianza en sí mismo. Es el modelo ideal, pero el más difícil de conseguir, pues exige a los padres altos grados de autocontrol, confianza en sí mismos, reparto de tareas en el hogar y una dedicación activa a la educación de los hijos.

Pero el sentido de la relación padres-hijos es bidireccional.

El niño también interviene en el proceso mediante dos mecanismos que se manifiestan en distintas fases de su desarrollo.

El primero es el *apego*, al que ya hicimos referencia en la U.T. 1 a propósito de los malos tratos a la infancia. Cultural e históricamente, este aspecto se refiere a la relación con la madre, con la que el niño se comunica de muy diversas maneras y de la que espera respuestas que pueda integrar en su yo, lo que permite al niño ir conformando su personalidad.

Recientes estudios han comprobado que la transformación de los roles operada en los últimos años en las relaciones de pareja, ha modificado la dirección del apego por parte del niño, no manifestándose diferencias significativas en la relación del niño con la madre y con el padre.

El segundo mecanismo de interacción del niño con los padres es la *asunción del rol sexual*, aspecto en el que el padre parece desempeñar un papel central, incluso teniendo en cuenta los cambios citados anteriormente.

Hacia los tres años, el niño se vincula emocionalmente de forma casi exclusiva con la madre, mientras la niña lo hace con el padre. Este fenómeno parece aco-

modar a los niños a su condición sexual, intentando suplantar las funciones afectivas de cada cónyuge, pero siempre tomando como referencia la figura del padre. El niño se comportaría como un esposo en competencia con su padre, mientras la niña se conduciría como una esposa para el padre. La superación de lo que Freud denominó *complejo de Edipo*, permite a los niños encontrar su propio yo y prepararse para las sucesivas etapas de su desarrollo.

Sin embargo, un rol paterno ambiguo, la ausencia de dicho rol o, más frecuentemente, una relación de pareja inadecuada provocan en los niños trastornos de identidad y de comportamiento sexual.

No olvides que el impulso sexual tiene gran influencia para determinar capacidades de autocontrol, de autoconfianza y de estabilidad emocional, en la medida en que el niño aprende a controlar dichos impulsos y en que interioriza valores de afecto relacionados con el contacto sexual.

3) *La influencia del contexto sociohistórico.*

Ya hemos comentado la relación entre los agentes socializadores y el contexto social y el tiempo histórico en que actúan. Hemos puesto como ejemplo la conducta agresiva que manifiestan muchos niños y adolescentes de hoy al primar en su socialización los compañeros y los medios de comunicación.

También podemos citar el ejemplo de las investigaciones llevadas a cabo en los años 80 en las que se comparaba el ambiente familiar de las familias norteamericanas tras la crisis económica de 1929 y el de las familias europeas tras la crisis de 1973. En ambos casos se manifestaban similitudes bastante significativas, como la desvalorización de la figura del padre, puesto que era identificado con la aportación de dinero a la familia, hecho que resultaba difícil de alcanzar, debido a la extensión del desempleo.

Esta crisis del rol paterno se relacionó con la aparición de un número significativo de adolescentes problemáticos con marcadas tendencias antisociales.

Sin embargo, el fenómeno fue de mayor envergadura en Estados Unidos y tuvo mucho que ver con el fenómeno de la llamada «generación beat», un movimiento de rebeldía juvenil relacionado con el descubrimiento de la música pop, el sexo temprano y el uso de drogas, que tendría su culminación en las transformaciones de los años 60.

En Europa, ya habían transcurrido los años 60 y los roles de pareja se habían modificado significativamente, sin contar los diferentes valores sociales que animan a ambas sociedades, más proclives al individualismo en el caso norteamericano y más comunitarios en el europeo.

Ejercicio

2. En el ejemplo que hemos propuesto, ¿los adolescentes europeos serían más o menos problemáticos? Razona tu respuesta.

2 La socialización del niño

Ya hemos visto que la personalidad del niño se va desarrollando mediante la incorporación de determinados rasgos conductuales que le permiten ir adquiriendo autonomía. Dichos rasgos dependen de la herencia genética y de los caracteres somáticos de cada individuo, pero, más importante aún, de las condiciones sociales y educativas en que crece.

El niño es, pues, fruto de la socialización, es decir, de la interacción de los agentes de socialización en un marco social e histórico determinado.

Esta socialización es más compleja cuanto más lo son las metas a las que aspira una sociedad.

En las *sociedades autocráticas*, las reglas son simples y sólo exigen al individuo la asunción de su situación social y el comportamiento exacto que de él se espera.

Pero, en las *sociedades democráticas* los mecanismos de relación social y los valores que rigen su funcionamiento son muy variados, siendo sus metas tan difíciles de conseguir como la autonomía y la responsabilidad. La libertad personal y colectiva no tiene un único camino para lograrse, por lo que la tarea educativa respecto a los niños se vuelve más complicada y depende mucho de la adecuación de las creencias y valores de los agentes de socialización a los principios democráticos.

El crecimiento infantil sigue unas pautas más o menos homogéneas para todos los individuos, muy unidas al desarrollo físico y, sobre todo, al nervioso. Ya hemos visto que Rogers opinaba que la realidad del niño es su propia experiencia y es importante para él poner en funcionamiento los mecanismos físicos y neurológicos que su cuerpo va generando.

También hemos visto que este proceso se subdivide en etapas que el niño debe superar para construir el siguiente paso, aunque *no todos los niños las superan en el mismo momento ni en las mismas condiciones*.

Tampoco parece muy saludable intentar acelerar el proceso desde fuera, pues se debe considerar la madurez del niño para afrontar los cambios. Cualquier retraso, por las circunstancias que fueren, puede resultar fatal para alcanzar el equilibrio y la autonomía necesarios para llegar a la madurez.

Hay que tener en cuenta que *el niño construye su aprendizaje a partir de lo aprendido* y que los nuevos elementos que incorpora no se acumulan simplemente, sino que permiten al niño reorganizar las relaciones y las perspectivas adquiridas, algo que no puede lograr si no ha alcanzado la madurez que le permita esa reorganización.

Fijate en el ejemplo de la aportación al niño del término «manzano». No lo sumará a una colección de árboles, sino que la primera vez que aparece para él de

forma significativa le obliga a reordenar su concepción de las frutas (no provienen del supermercado) y de los árboles (algunos dan frutos y otros no), lo que obliga a revisar todos sus conocimientos en este campo y realizar una nueva clasificación de los mismos.

Por otro lado, *la sociedad*, según sus valores y su organización económica, *espera de los niños determinados logros* que supone que todos adquirirán hacia el mismo momento temporal de sus vidas. Ello provoca la superposición de dos modelos evolutivos, el propio del niño y el que se espera de ellos, fuente de no pocos problemas para la evolución infantil, especialmente en lo que se refiere a los ritmos individuales.

En las sociedades desarrolladas, se ha intentado compaginar el desarrollo infantil con la organización escolar, planteándose *una enseñanza obligatoria de tipo comprensivo*, esto es, que facilite los conocimientos que la sociedad demanda de ellos, adaptándolos a su desarrollo personal. Es un equilibrio difícil y de reciente historia, cuyos frutos están aún por ver.

En el Estado español, dicha modificación se introdujo a principios de los años 90. En este modelo se hace coincidir las etapas educativas con los hitos significativos del desarrollo infantil (recuerda el cuadro de Erikson), proponiendo etapas educativas de 0 a 3 años, de 3 a 6 años, de 6 a 12 años y de 12 a 16.

Esta última fase queda fuera de nuestro propósito y, de estas etapas, comentaremos los hitos significativos respecto al crecimiento intelectual, afectivo y moral, deteniéndonos más ampliamente en el desarrollo de la socialización, mucho más significativo para nuestras intenciones de relacionar este desarrollo con la dinámica grupal. Por otro lado, también te anticipamos que la etapa que Erikson denomina «edad escolar» la hemos subdividido en dos, de 6 a 9 años y de 9 a 12, pues tiene importantes consecuencias para la integración en grupos.

2.1. EL DESARROLLO INTELECTUAL

Este aspecto lo encontrarás ampliamente desarrollado en el Módulo «Desarrollo cognitivo y motor». Explicitaremos aquí las líneas básicas de este desarrollo.

Hasta los 15 meses, el niño no distingue entre el yo y el exterior y su única forma de autoorganización son las *rutinas* que satisfacen sus necesidades.

Según Piaget, hacia el octavo mes, aparece la inteligencia, momento en que el niño es capaz de experimentar con sus propias acciones (es el momento en que su ocupación más importante es lanzar los objetos al suelo y ver qué pasa). Pasa del conocimiento del mundo a través de la boca a reforzar sus capacidades óculo-manuales, que le permiten experimentar con los objetos.

A partir de este momento y *hasta los 3 años*, el niño descubre un instrumento potentísimo que le ayudará a su autoorganización: el *lenguaje*. Éste le permite

representarse el mundo (*preconceptos*) y con él experimentará con el entorno, lo que se ve especialmente en sus juegos (*juego simbólico*).

Hasta los 6 años, el niño adquiere el *pensamiento intuitivo*, donde predomina lo concreto y lo particular, aunque empieza a establecer las primeras relaciones lógicas entre los objetos. Toda experiencia está centrada en sí mismo y ello mediatiza la percepción de su conducta y la del mundo exterior. Sin embargo, asigna intenciones a todos los objetos y querrá examinarlos con su inmensa curiosidad. En este momento comienzan a aparecer los otros niños, a los que empezará a tener en consideración.

Hasta los 9 años, el niño descubre la diferencia entre el yo y el mundo exterior. El yo se caracteriza por su necesidad de autoafirmación, que reflejará en la magia, la imaginación y la narración (busca ser más grande, es decir, confirmar que es). El mundo exterior será filtrado mediante el *pensamiento operativo*, utilizando la manipulación de lo real como medio de percibir y ordenar el mundo. Los objetos comienzan a tener relaciones lógicas entre ellos y pueden ser clasificados. La relación con el mundo se centra en su actividad, pero empezará a descubrir que, para llevarla a cabo, necesita de otros y que éstos le permiten contrastar lo que él es, es decir, autoafirmarse.

Esta *necesidad de autoafirmación* le lleva, *de los 9 a los 12 años*, a relacionarse con otros, pues son fuente de información para él. La conversación, la reflexión y la crítica aparecen en su actividad, lo que le permite comenzar a desarrollar las capacidades lógicas (tiempo, espacio, causa y relación) y ordenar y clasificar lo real (es el momento del coleccionismo compulsivo).

2.2. EL DESARROLLO AFECTIVO

La relación con los demás y el descubrimiento del poder de las emociones empiezan a ampliar su riqueza interior y favorecen su proceso de socialización.

Va adquiriendo, a partir de sucesivas «pérdidas», un equilibrio personal que le permite comprender a los otros e iniciar una interacción cooperativa con ellos, si bien bajo un ego dominante que cataliza este desarrollo.

Al principio se relaciona mediante la *sonrisa social*, que primero es automática y luego va convirtiéndose en selectiva, reaccionando de forma alarmada ante extraños. Las reacciones ante esta sonrisa por parte de los adultos le permiten distinguir diversas emociones a través de la mímica adulta, especialmente en su relación con la madre, que será el centro de su vida, y casi él mismo, *hasta los 3 años*.

El niño se moverá por afectividad en sus relaciones con los demás y aprenderá a controlar sus emociones en función de las respuestas de los adultos, especialmente de las negativas, paso evolutivo que aprenderá de forma relevante en la interacción con sus padres mientras dura el proceso de control esfintérico. Además, el len-

guaje le permite verbalizar algunas de sus emociones, por lo que ya no recurre sistemáticamente a la gestualidad corporal para manifestar su disgusto.

Hasta los 6 años, el niño experimentará su primera pérdida seria, pues, al superar el *complejo de Edipo*, del que ya hemos hablado, el niño descubre que su madre es algo distinto de él mismo y el adulto masculino comienza a ser objeto de su afecto. Esta «pérdida de la madre» le motivará a buscar a otros niños, aunque aún no son objeto de su afecto y sólo meros coparticipantes en su actividad.

Liberado ya de las pulsiones sexuales y de sus dudas de identificación, el niño *hasta los 9 años* manifestará un gran afecto hacia sus padres. Pero en la medida en que ha descubierto a otros niños, comenzará a comprender que el afecto no es patrimonio de los padres ni ellos son el único objeto del suyo. Descubre, así, el grupo de amigos, preferentemente del mismo sexo, que le ayudarán a autoafirmarse y a descubrir su yo interior, descubrimiento que se manifiesta en un cierto retraimiento, la ocultación de determinadas emociones (se van solos a llorar en un rincón y les molesta que les sorprendan en esa actitud) y la aparición de la mentira.

De los 9 a los 12 años el centro de su afecto son los amigos. La necesidad de autoafirmación crece y el grupo le proporciona la oportunidad de contrastarse y competir con otros, aunque a veces signifique anularse como individuo. Cuando necesite recuperar su individualidad, volverá con la familia, a la que sigue profesando gran afecto, pero la relación ha cambiado.

Ha descubierto que los padres no son infalibles y que hay otros adultos que tienen otras formas de ver el mundo, por lo que tenderá a realizar actividades que pongan en cuestión las normas establecidas y a tener una relación conflictiva con el progenitor que más defiende dichas normas, generalmente el padre. En estas interacciones con los iguales y con la familia, el niño descubre que hay otros puntos de vista, es capaz de situarse en el lugar de los demás y desarrolla una gran *sensibilidad social*, lo que enriquece su personalidad y le dota de autonomía, logro que se conseguirá durante la adolescencia.

2.3. EL CRECIMIENTO MORAL

La cimentación de valores y creencias tiene gran relación con su percepción del mundo (desarrollo intelectual) y con los aprendizajes extraídos de su relación con los adultos y, progresivamente, con sus iguales (desarrollo afectivo). Como hemos visto, el desarrollo de determinadas conductas tiene mucho que ver con la primacía de uno u otro afecto. Al final de su desarrollo, el niño es consciente de que existe un campo normativo que es independiente de otros elementos de su yo y que sirve a su interacción con los demás.

Hasta los 3 años, el niño manifiesta *conformidad con las normas*, primero en relación con las rutinas diarias y luego frente a las categorías de bien y mal absolutos que se derivan de las respuestas de los adultos hacia su conducta. Cuanto mayor es la firmeza de los padres, mayor será su conformidad. Sin embargo, al final del

período, hace aparición una cierta conciencia del yo, que le empuja a resistir a las normas. Es el momento de las rabietas o *fase de oposición*. Su conducta aspira a ser independiente.

Hasta los 6 años, el descubrimiento de su rol sexual le permite entender que existen unas normas de comportamiento que son independientes de él mismo, las cuales guiarán su conducta. Se consolidarán y funcionarán, incluso, cuando los padres no estén presentes. Pero el niño prefiere estar seguro y se comporta de forma que suscite el castigo, para así reafirmar la norma. Es muy severo consigo mismo y especialmente con los demás niños, a los que aplica una particular ley del talión.

De los 6 a los 9 años se afianza la moral infantil. Comprende las normas y las acata porque va apreciando su necesidad. Sin embargo, ya no responde como antes a las medidas coactivas de los adultos y va adquiriendo una *conducta autónoma* que juzga por sí mismo. Este fenómeno guarda gran relación con el *descubrimiento del grupo infantil*, en la medida en que éste necesita construir normas para funcionar y, respecto a dichas normas, el niño es a la vez autoridad y súbdito, permitiéndole valorar las distintas emociones que se experimentan en ambos lados de la norma y comprender las emociones de los demás. Estas contradicciones necesita verbalizarlas, por lo que va sustituyendo la agresividad con los iguales por la conversación, el consenso y la cooperación, aunque los conflictos con los demás sigan siendo muy elevados.

A los 12 años, el niño ha convertido las normas en un elemento interior y comprende que son necesarias para obtener la satisfacción de sus necesidades en la interacción con los demás, especialmente con sus iguales. También realiza un descubrimiento importante. Las normas, los valores y las creencias no son únicos, sino que a su alrededor existe una gran multiplicidad de ellas, por lo que las normas pueden aplicarse de forma flexible y, en determinados momentos, hay que elegir entre varias opciones, valorando las consecuencias que se derivan. Además, se pueden discutir las normas familiares, por lo que suele forzar las situaciones para conseguir de sus padres nuevas normas que se acomoden a sus necesidades, a veces exigiendo por encima de sus posibilidades reales de autonomía, que ya son muchas.

Recuerda

En lo intelectual, el niño evoluciona desde la satisfacción inmediata de la necesidad hasta el pensamiento lógico, utilizando la actividad y la experimentación como medios de conocimiento, distinguiendo cada vez más entre el yo y el exterior, con el que comienza a interactuar para conocerlo y obtener una imagen fiable de sí mismo.

En lo afectivo, el niño va superando una serie de «pérdidas» que le permiten crecer. Las más importantes son: la demora de la satisfacción ante las rutinas diarias y el descubrimiento del afecto, la pérdida de la madre ante el conocimiento de los otros, la pérdida

del vínculo familiar ante la necesidad del yo y la desvalorización de la seguridad de las normas paternas ante la búsqueda de las propias.

En lo moral, el niño evoluciona desde la conformidad con las normas que satisfacen a los padres hasta la comprensión de la necesidad y flexibilidad de las normas.

En este desarrollo, el niño imita e internaliza las creencias, valores y normas paternas, poniéndolas en práctica, mediante la experimentación, en su relación afectiva y normativa con los iguales.

2.4. LA SOCIALIZACIÓN POR LOS IGUALES

En este punto, ya deberías haber comprendido que *la principal fuente de socialización del niño son los adultos*, a través de los cuales comprende la estructura social y las normas que la rigen, facilitándole los instrumentos necesarios para conformarse a ellas y poder integrarse en el conjunto social. Pero el verdadero campo donde experimenta este aprendizaje y que le sirve para confirmar sus expectativas al respecto es la relación con los compañeros. En ella también va aprendiendo mecanismos de control que le permiten moderar su respuesta a los demás y comprende la necesidad de la norma.

Analizaremos a continuación los tres momentos básicos de este proceso, que culmina en la aceptación de la «pandilla», antes de la soledad y la crisis de la adolescencia.

El niño y los niños hasta los 6 años

En este período de su vida, el niño apenas tiene conciencia de los otros, por lo que no podemos hablar de interacción en sentido estricto y mucho menos de la necesidad de formación de grupos. Mientras es bebé, no distingue entre el yo y el exterior, por lo que otros niños no son sino objetos que impiden la satisfacción de alguna necesidad o, como cualquier otro objeto, le permiten experimentar el desarrollo de la coordinación óculo-manual. Las únicas reacciones entre ellos son de *agresividad*, permaneciendo así hasta los 3 años.

Pero hacia esa edad se produce un primer acercamiento, motivado por su necesidad de comunicación y de tener presentes objetos vivos que le ayuden a representar el *juego simbólico* a que se entrega. Los niños se asignan papeles entre sí y a cada participante se le exige fidelidad absoluta al modelo que tiene que imitar, esbozo de una primera norma de grupo, y se debe alcanzar un acuerdo para ver cuál es el juego simbólico que van a representar, empezándose a manifestar las primeras tendencias de dominancia y sumisión en algunos niños.

A partir de los 3 años comienzan a apreciarse cambios. El *lenguaje* va a ser el motor de esta variación. La necesidad de comunicarse, ahora ya con una riqueza de vocabulario apreciable, le permite expresar emociones y sentimientos.

Coincide, además, en muchos casos, con el ingreso en la Escuela Infantil, que acelera este proceso. En un primer escalón, el niño busca la compañía de otros niños y acepta la cercanía, pero aún con una clara separación de actividades. Se produce una observación del juego del otro y a veces se realizan comentarios, pero sin intervenir activamente. Este contacto facilitará el conocimiento del otro y permitirá, al final de este período, la aparición de esbozos de agrupamientos infantiles y de normas de interacción.

Este proceso se desarrolla en *cuatro fases* que tienen que ver con el crecimiento afectivo.

En un primer momento, los otros son sentidos como *amenaza*, pues intentan compartir un espacio y unos objetos percibidos como propios. La interacción se manifiesta en el conflicto, breve, pero intenso y frecuente, una especie de marcado del territorio, en la que se utilizan cruces de palabras de grueso calibre. Estas riñas son más frecuentes entre niños que entre niñas y aparecen diferencias individuales entre niños más pendencieros y más pacíficos.

En un segundo estadio, el niño se compara con el otro y lo tiene por un *rival* con el que intenta identificarse, generalmente mediante el deseo de los objetos que el otro utiliza, lo que agudiza el conflicto como fuente de interacción.

Hacia los 4 años, conocidas las distancias y el reparto de espacios y objetos, el niño ve al otro como un *competidor*, al que debe demostrar que es mejor, especialmente a través de actividades motoras.

A partir de los 5 años, la intensificación del juego simbólico y la complicación de su representación hacen más necesaria al niño la presencia de otros en el juego. Si hasta ahora se conformaba con explicar a otros lo que estaba haciendo, ahora prefiere explicar lo que quiere hacer y cómo debe participar el otro en su juego, estableciendo normas que el otro debe cumplir y sometándose a ellas cuando es el otro el que propone el juego.

Esta evolución se comprueba muy bien en los *juegos* que desarrollan en esta etapa. En primer lugar, aparece el *juego paralelo*, en el que dos niños realizan actividades similares, pero sin realizar ninguna interacción ni compartir objetos ni procedimientos.

Posteriormente aparece el *juego asociativo*, generalmente basado en el juego simbólico, en el que varios niños deben participar en una actividad común.



Antes de los 6 años, los niños pueden jugar juntos, pero generalmente no existirá interacción. Se observan, pero no intervienen en el juego del otro, en una actitud que se ha denominado juego paralelo.

Un juego característico es el *juego de rol*, en el que intentan representar una situación de la vida real conocida por ellos (la familia, los alumnos y la maestra, el zoo, etc.), dando a cada participante un papel y exigiéndole unas normas mínimas, casi exclusivamente basadas en el verismo de la representación, comenzándose a aceptar las sugerencias de los otros para incrementar el verismo.

A los 6 años, el niño está preparado para interactuar con otros.

El ingreso en la Escuela Primaria

En el momento actual, el ingreso en la Escuela Primaria no es el primer contacto con la escuela, pues ya ha pasado por la Escuela Infantil, pero sí supone un cambio cualitativo en cuanto a las exigencias y actividades que debe desarrollar. Pero

sobre todo, marca el comienzo de la relación con los otros, el momento en que los iguales se convierten en un agente de socialización muy activo.

Hacia los 7 años, los niños manifiestan una clara preferencia por el trabajo asociado y sus juegos necesitan de los demás para desarrollarse. Es el momento del juego del escondite, que obliga a los niños a organizar el tiempo y el espacio, a dividir el trabajo y determinar normas basadas en la reciprocidad del turno.

Esta tendencia a la asociación, desde una perspectiva grupal, tiene que ver con la



Entre los 6 y los 9 años, los niños aprenden a establecer normas para sus juegos, que van respondiendo a una estructura social. El juego más característico de este modelo es el «juego del escondite».

compatibilidad de necesidades. El niño comprende que es un niño en la interacción con el adulto. Su aspiración a ser mayor choca con la actividad coercitiva del adulto, que lo ubica en su situación infantil. Siente, entonces, la necesidad de probarse y actuar con autonomía, buscando el apoyo de sus iguales, que sienten la misma necesidad, para autoafirmarse.

Esta *necesidad de agrupamiento* es tan intensa que ofrece el aspecto de una dependencia social, que modula su comportamiento con conductas tercas y exhibicionistas que persiguen interesar a otros y sobresalir sobre ellos.

Sin embargo, aún no tiene autonomía para elegir a sus compañeros, la mayoría son niños del barrio, hijos de las amistades de sus padres o compañeros de escuela, aunque comparte gustosamente con ellos su actividad mediante juegos colectivos.

Al principio, tratarán de imitar a los niños mayores, más seguros y cohesionados en sus interacciones personales y grupales, pero, poco a poco, el grupo irá estableciendo una interacción propia y seguirá en el juego sus propias pautas. Éstas van acordándose no por conflicto, como en la etapa anterior, sino que buscan los acuerdos y los compromisos para poder establecerlas y aplicarlas.

No importa mucho quién juegue, lo importante es el mantenimiento de la actividad y que todos respetan las reglas.

En un momento dado de esta etapa, aún necesitan la conformidad y dirección de un adulto, buscando modelos alternativos a los padres. Suelen encontrarlos en el maestro o la maestra, pero a partir de los 8 años, el grupo se va cerrando sobre sí mismo y comienza a excluir a los adultos.

En esta soledad, el grupo va adquiriendo forma. La cohesión es efímera, la estructura de grupo incipiente y las normas apenas elementales. Lo que se aprecia de forma evidente es una mayor selectividad de los componentes estables, lo que va facilitar una mayor interacción interpersonal y un mejor conocimiento del otro, desprendiéndose de las *formas competitivas* para adoptar las *cooperativas*. El compromiso normativo y personal va conformando la organización del grupo, ya que los niños van demostrando mayor coherencia entre lo que dicen y lo que hacen. Los niños empiezan a atender demandas de los otros en el sentido de ayuda y socorro mutuos, se vuelven cómplices en sus actividades y en sus emociones, por lo que manifiestan mayor necesidad de comprender al otro y de coordinar sus puntos de vista. La solidaridad y la valoración recíproca comienza a gobernar al grupo y se favorece la crítica y la autocrítica.

El niño adquiere conciencia de su valor como ser humano y del valor de los demás y acepta la igualdad entre los miembros del grupo, abandonando definitivamente el egocentrismo infantil y ajustándose a las necesidades de la convivencia con otros.

La pandilla

Entre los 9 y los 12 años se produce la *máxima intensidad de la vida social del individuo*. El grupo gana en cohesión, la estructura se complica y aparecen los roles. Las normas grupales se hacen más severas y se exige mayor conformidad de los miembros a ellas. Se tiende a la homogeneidad de características, necesidades y preferencias y a la complementariedad de rasgos personales, aunque éstos no determinarán las relaciones hasta la adolescencia.

Un rasgo característico de *homogeneidad* es la separación entre grupos de niños y de niñas, más evidente hacia los 10-11 años, para reagruparse sobre los 12 al hilo de las pulsiones sexuales.

Dentro del grupo, comienzan a establecerse niveles de popularidad y se permitirá la aparición de *líderes*, generalmente el más maduro y el que manifiesta una actitud más inconformista hacia las normas de los adultos. Las carencias socio-emocionales de los niños vuelcan en este líder toda su confianza, adquiriendo este rol rasgos cada vez más autocráticos, lo que motivará la formación de cama-

rillas internas que forzarán una gran rotación de los miembros, por lo que el niño prueba en diversos grupos hasta ubicarse en aquel que más le satisface. En el líder se admiran características como la audacia, la imaginación, la astucia y, sobre todo, el «no-compromiso» con los adultos.

El líder, pues, refuerza su ruptura con los roles paternos y la consecución de la autonomía.

Sin embargo, suelen someterse al grupo y a su «jefe» de forma irreflexiva, los lazos grupales son muy fuertes y son muy difíciles de romper desde fuera, por lo que, en tu trabajo, deberás tender a respetar esas relaciones y a intervenir en el grupo a través del líder.

La *pandilla* busca una ubicación y unas actitudes que favorecen el secreto. Se intenta evitar la intromisión del adulto, que les recuerda su condición infantil, y se vuelcan hacia él *actitudes desafiantes* y agresivas, intentando saltarse las normas. Sus actitudes callejeras son reprobables y, a menudo, predelictivas, en una atracción por el mal que ha menudo encierra una aspiración por el bien.

Esta atracción puede resultar peligrosa.

Se ha comprobado que muchos de los líderes de los grupos infantiles son personas no necesariamente más maduras, sino que manifiestan mayor rechazo a los adultos, actitud que esconde problemas afectivos y, a menudo, personalidades desestructuradas. Esta situación tiende a alargar esta etapa predelictiva y, en ocasiones, a practicar la delincuencia, momento en que es fundamental el afecto paterno, que permita recoger los frutos de la buena educación anterior.

Si esta educación no ha sido adecuada, los problemas de personalidad y de marginalidad social pueden convertirse en permanentes.

Al final de esta etapa se producen dos fenómenos contradictorios en el lapso de tiempo *entre los 12 y los 13 años*.

Por una parte, el funcionamiento del grupo se hace más cooperativo, respondiendo a la maduración personal que se alcanza a esta edad, lo que motiva a la búsqueda del consenso con los demás. Los temas de conversación se diversifican, comenzando a aparecer preocupaciones filosóficas y morales, sobre las que sólo se puede aprender sopesando la opinión de los demás, pues no son concretas. El grupo alcanza la entatividad necesaria para mejorar su funcionamiento. El «nosotros» se antepone al «yo» y las relaciones sociales comienzan a basarse en la reciprocidad.

Pero, por otro lado, se constata un nuevo fenómeno. Muchos miembros del grupo comienzan a abandonarlo, salen menos a la calle y permanecen retraídos en sus hogares. Parece que no necesitan al grupo para divertirse. Alcanzar la autonomía parece haberles condenado al ostracismo. Es el síntoma de que la adolescencia ha comenzado. La amistad irá sustituyendo a la necesidad imperiosa de asociación.

Ejercicio

3. ¿Cuál es el objetivo del «juego del escondite» para el niño?

3 El grupo escolar como modelo grupal infantil

Como hemos visto, el grupo de iguales es un importante agente de socialización y, en la escuela, es donde encuentra mayor posibilidad de actuar, sobre todo en el grupo-aula.

Un grupo-aula es una organización social de naturaleza psicosociológica, ya que posee unas metas definidas y la interacción responde a las necesidades de autoafirmación infantil.

Su estructura es formal, pero en su seno aparecen interacciones sociales que determinan la aparición de grupos informales formados por afinidad de objetivos y necesidades afectivas.

Es un *grupo de tipo primario*, al procurar la socialización de los individuos a través de unas actividades y normas comunes, que fomentan el contacto social y el intercambio de experiencias.

Es, también, un *grupo de trabajo*, estando sus metas establecidas de antemano, por lo que debe marcarse como objetivo, entre otros, la creación de una organización adecuada para conseguir la eficiencia y la eficacia. Por su naturaleza, la función directiva pertenece al adulto, por lo que sus miembros han de someterse a las normas que éste establezca. Para lograr un funcionamiento eficaz, el educador deberá tener en cuenta las estructuras informales existentes y buscar la conformidad a las normas mediante acuerdos explícitos o implícitos con los miembros.

Una característica esencial de los grupos-aula es la *semejanza*, en la medida en que sus miembros son de la misma edad y tienen necesidades y objetivos similares. Son heterogéneos en cuanto a entorno personal y composición grupal. El ingreso es involuntario, lo que motiva la generación de relaciones informales.

Estas características convierten al grupo-aula en un observatorio privilegiado de la interacción infantil.

A continuación, detallaremos las características más significativas del grupo-aula en relación con los principales parámetros que determinan la interacción grupal, ofreciéndote recursos sencillos que pueden orientarte hacia la consecución de una buena dinámica grupal. Muchos de ellos también pueden ser empleados en situaciones no formales, pues suelen tener la misma eficacia.

Finalizaremos este Apartado comentando las semejanzas y diferencias de los grupos infantiles con respecto a cualquier tipo de grupo formado por personas de mayor edad.

3.1. LA COHESIÓN EN EL AULA

En el aula, la cohesión está muy relacionada con la tarea.

Si un grupo trabaja adecuadamente y motiva a otros a hacerlo, podemos afirmar que se trata de un grupo cohesionado. Esta cohesión se ve *amenazada* por una serie de factores.

- 1) La importancia de los *grupos informales*. Cuando un grupo informal supera las normas o expectativas de la estructura formal, el grupo tiende a perder cohesión.

El educador debe estar muy atento a su creación y evolución, procurando desarrollar estrategias que permitan su integración en la tarea.

- 2) La aceptación de *nuevos miembros*. La aparición de nuevas personas en el grupo aula provoca reacciones de rechazo a la novedad. Durante la vida escolar, estos cambios tienen carácter cíclico, por lo que se pueden prever estrategias para evitar esta tensión. En Educación Infantil los cambios se producen más por incorporación de nuevos miembros.

Un grupo cohesionado poseerá una mejor aceptación de los miembros nuevos.

- 3) Las *relaciones con otros grupos-aula*. Antes de la adolescencia, los niños que conviven en un mismo aula manifiestan una gran cohesión, marcando distancias frente a otras aulas. Es interesante ofrecerles signos distintivos que les permitan diferenciarse de otros, sin llegar a posturas segregacionistas, y compararles con otras aulas, ya que con ello fomentamos la solidaridad intragrupal y una cierta competitividad que refuerza la eficacia en la tarea. En muchas Escuelas Infantiles, por ejemplo, se da a cada aula una mascota, lo cual les permite identificarse con el grupo por oposición a las mascotas de los demás.

- 4) La *claridad* en los objetivos, tareas y normas. Explicitar a los niños lo que se pretende de ellos favorece el desarrollo de una buena interacción grupal. En la medida en que comprende qué se espera de él, qué tareas debe realizar y qué normas debe seguir para cumplirlas, disminuyen las fricciones intragrupales y aumentan la confianza en sí mismos y se centran en la tarea y en la búsqueda de asociaciones que les permitan llevarla a cabo.

En los niños menores de 6 años, importa mucho que las tareas sean similares y las puedan realizar de manera próxima para facilitar la interacción.

La cohesión favorece la interacción y la comunicación entre los niños, permitiendo el conocimiento mutuo y el establecimiento de normas cooperativas. En el cuadro siguiente te ofrecemos una serie de estrategias que te permitirán mejorar la cohesión en los grupos infantiles.

ESTRATEGIAS PARA FAVORECER LA COHESIÓN GRUPAL

Elevar la conciencia del niño sobre los atractivos que ofrece el grupo.

Insistir en la satisfacción que proviene de participar con otros.

Explicar las características de un buen grupo, buscando la internalización de las pautas adecuadas.

Valorar cuando convenga el prestigio del grupo frente a otros grupos.

Crear expectativas ante nuevas actividades y comenzar con aquellas que les permitan trabajar juntos.

Favorecer una cierta planificación de determinadas rutinas por parte del grupo.

Obtener el reconocimiento del grupo por parte de un adulto ajeno a él.

Ejercicio

4. Lee atentamente el siguiente texto:

«Miguel y Juan discuten en el patio con Pedro. Son de distintas clases y estaban jugando al "píllame". Pedro había escapado de Miguel después de haber sido apresado y pretendía seguir libre. Juan acepta las razones de Miguel, pero no deja hablar a Pedro, y decide que éste no vuelva a jugar con ellos. Pedro arguye que esas no eran las normas y que no le pueden echar. Si lo hacen, llamará a sus amigos para arreglar el asunto. Juan le dice que no le importa y que ellos son mejores, pues lo ha dicho el "profe de mates". Pedro responde que es mentira y que no volverá a jugar con ellos porque son unos tramposos».

Identifica:

- Edad de los niños.
- Razones de la cohesión de Miguel y Juan.
- Pautas de comunicación.
- Quién es el líder.
- Qué estrategia ha utilizado el educador en relación con el grupo-aula.

3.2. LA INTERACCIÓN Y LA ESTRUCTURA GRUPALES.

La interacción se genera a partir del mismo momento en que ingresan en el aula.

Al principio existe incertidumbre, pero rápidamente van estableciendo relaciones individuales y agrupamientos espontáneos, cambiantes y dinámicos. Esta variabilidad permanece durante el curso, pero tiende a decrecer cuando los niños superan los 9 años.

La interacción también se dirige al educador, según las expectativas que ellos tienen de él y las que él mismo haya podido generar mediante su personalidad, su actuación y su quehacer directivo.

La naturaleza constructiva del aprendizaje infantil favorece los cambios en las relaciones y asociaciones. Cuando se producen cambios en la interacción, el niño interpreta las modificaciones y transformen su esquema mental al respecto, favoreciendo la aparición de nuevas conductas que le mueven a cambiar de compañeros.

Cuando estos cambios son evidentes, es importante que el educador motive a la reflexión del grupo sobre las nuevas actitudes, especialmente si éstas suponen un avance hacia la cooperación y el respeto mutuos.

La interacción infantil genera una *estructura grupal muy definida*, si bien ésta no se concreta en niños menores de 8 años. El liderazgo suele ser muy fuerte y de carácter autocrático, no disminuyendo su influjo hasta los 12 años, momento en que se aprecia más la igualdad y la cooperación. Otros roles (coordinador, organizador, ordenanza, etc.) aparecen de forma rápida y son claramente identificables en el lenguaje infantil a través de los motes («el payaso», «el empollón», «el supergüay», etc.).

La *rigidez* de la estructura grupal, tanto en el grupo formal como en los subgrupos informales, suele ser aceptable cuando responde a las conductas que los niños esperan, pero tiene tendencia a enquistarse y resultar poco gratificante y efectiva. Por tanto, es necesario acostumbrar a los niños, en la estructura formal, a una cierta flexibilidad en el desempeño de roles que permita expresar los cambios en la interacción grupal, realizando rotaciones en las personas que ocupan los roles significativos para obtener la tarea grupal, siempre teniendo en cuenta las actitudes y aptitudes personales de cada niño y las preferencias de éstos.

Cada vez que se produce un cambio, es necesario permitir al grupo reflexionar sobre los mismos y sobre los logros obtenidos.

3.3. LA COMUNICACIÓN DENTRO DEL AULA

La comunicación entre los niños está *condicionada por la competencia verbal*, existiendo una fuerte tendencia a unirse por semejanza en este aspecto, ya que les permite medirse con los «más iguales» y acomodar su necesidad de autoafirmación. Hay que vigilar que esta tendencia natural no provoque aislamientos y marginaciones peligrosos para los individuos menos desarrollados, tan frecuentes en la dinámica del aula.

También es importante favorecer el contacto de los más hábiles con los menos hábiles, de modo que se les permita mejorar su aprendizaje y equilibrar los flujos de comunicación.

Hay que tener en cuenta que los niños, sobre todo los más pequeños, mantienen abiertos pocos flujos de comunicación y suele existir un canal de gran intensidad que se dirige al educador. Con la edad, estos flujos se diversifican, aunque no aumentan de forma espectacular, y disminuye la intensidad del canal abierto hacia el educador. Este *canal del educador* suele ser privativo del reconocimiento de normas, de modo que aparecen fenómenos como el del niño «acusica», que pretende reafirmarse en las normas señalando a los compañeros que se las saltan, o el de aquel niño que está continuamente llamando la atención del profesor con conductas no aceptables, comunicación que tiene el mismo fin que la anterior, pero suele obedecer a problemas afectivos.

La mejor forma de aumentar los niveles de comunicación entre los niños es dejar que entren en conflictos verbales, controlados por el educador, que les permitan contrastar las opiniones sobre temas diversos.

Estas discrepancias obligan a contestar a aquellos que no están de acuerdo con uno mismo, que, evidentemente, son muchos, por lo que los niños tienden a razonar con todos sus creencias. Por otro lado, la coincidencia con algún miembro del grupo motiva a su conocimiento, aspecto muy importante a partir de los 9 años para el desarrollo de la autoafirmación y la formación de grupos infantiles.

Si desarrollamos este tipo de estrategias, es necesario encauzar y distribuir los flujos, motivando a todos los niños a participar y favoreciendo la comunicación recíproca, situando al niño frente a la comprensión del otro para valorar su propia respuesta.

Respecto a la *comunicación no verbal*, ésta evoluciona con los cambios en el desarrollo.

Es evidente que hasta la adquisición de un nivel aceptable de vocabulario, el niño tiende a manifestarse básicamente de forma no verbal, de forma más o menos incontrolada, y que, a medida que desarrolla su lenguaje oral, preferirá manifestarse de esta forma e irá controlando sus expresiones no verbales.

Entre los 6 y los 9 años, la necesidad de relacionarse con otros y el liderazgo dominan esta tendencia. Fijándote en la cantidad de gestos que dirigen a los demás y la dirección que siguen los gestos, podrás descubrir a niños con mayor necesidad de integración y a los niños aceptados como líderes.

Desde los 9 años adquieren un valor solidario y antinormativo, reafirmando el secretismo de las relaciones grupales y el enfrentamiento con los adultos. Es muy frecuente encontrar niños que dirigen gestos groseros hacia el educador o la manifestación de la risa cómplice que se va extendiendo por toda el aula, la expresión de gestos con valor simbólico sólo para los iniciados o expresiones ruidosas que pretenden trastocar el comportamiento del aula. Son actitudes normales y hay que saber reaccionar de forma calmada y con confianza en que se controla la situación, de modo que se limiten las expresiones a las necesarias para reforzar sus vínculos.

La comunicación en el grupo aula debe ser, pues, abierta entre todos sus miembros y ser bidireccional entre el educador y los niños. Debe permitir la comunicación de todos sus integrantes y con la mayor cantidad de flujos posibles entre ellos.

3.4. EL ESTABLECIMIENTO DE NORMAS DE GRUPO

El niño no reconoce las normas en los primeros estadios, pero se acomoda a aquellas que satisfacen al adulto, movido por su necesidad de afecto y reconocimiento. A medida que crecen, las normas se van internalizando y van generando su propio sistema normativo, comprendiendo su significado y validez. Sin embargo, estas normas propias pueden afectar a la marcha del grupo formal del aula, por lo que hay que tratar de comprender con qué tipo de normas actúan.

Como hemos visto, hacia los 6 años la norma influye en la conducta del niño, incluso cuando el adulto no está delante, y esa conformidad se traduce en severidad hacia sí mismo y hacia los demás, como hemos visto en el caso del niño «acusica».

A partir de esta edad, demandan normas claras y bien definidas respecto a la conducta que se espera de ellos, admitiendo escasa tolerancia hacia variaciones de la misma, aunque conduzcan al mismo resultado. De ahí su aceptación de un liderazgo autocrático, pues en este caso las normas dependen de la opinión del «jefe» y no necesitan valorar matices en la conducta. El jefe dice exactamente lo que hay que hacer.

Con el educador mantienen una relación parecida, aunque, como vimos, va perdiendo preponderancia a favor del grupo de iguales. La homogeneidad de opiniones y actitudes se torna norma, por lo que es *altamente valorada la conformidad grupal. Cualquier salida de la norma es juzgada muy severamente*, infligiendo una sanción a veces desorbitada, que puede conducir a la burla pública, al ostracismo y a la expulsión del grupo. Aún no hay valoración de la adecuación de la sanción a la norma.

Por otro lado, aumenta la aceptación de las normas de los iguales, evitando, cuando no violentando, las normas adultas. Esta etapa evolutiva es un momento delicado en la construcción de normas morales y sociales para el niño. La mayor parte de las «pruebas» que los iguales proponen a sus compañeros para ser aceptados tienen que ver con estos comportamientos antinormativos.

No podemos separar este comportamiento antinormativo de su necesidad de autoafirmación ni violentar las normas del grupo sin fundamento, pues el niño encuentra seguridad en esta sanción de su conducta por los iguales. Nuestras estrategias deben basarse en la introducción de nuevos valores y en la utilización del miedo a la aceptación de los niños, sancionando públicamente su conducta. Esta sanción debe ser variada, evitar la crueldad y favorecer la empatía, aplicándose sobre la conducta o sobre los aprendizajes que la sustentan. Lo importante es *ser firme y favorecer la reflexión.*

3.5. UN FENÓMENO CARACTERÍSTICO: LA FRUSTRACIÓN

Todos los seres humanos padecen frustraciones, pero, en la edad infantil, la inmediatez con que esperan obtener la satisfacción de sus necesidades y los escasos recursos socioemocionales para combatir los sentimientos que se derivan de su choque con la realidad, lo convierten en un fenómeno frecuente, que *genera en el niño comportamientos agresivos y problemáticos*.

En la medida en que van desarrollándose y, sobre todo, en que su competencia verbal aumenta, el niño aprende a controlar su conducta y a diferir la satisfacción de las necesidades, pero hasta que el concepto de «futuro» no se hace presente en sus recursos cognitivos, acontecimiento que sucede en torno a los 12 años, el niño no está preparado para afrontar satisfactoriamente su frustración. Por ello, es necesaria la intervención del adulto para que vaya modelando los mecanismos necesarios para controlarla.

Puesto que es la necesidad la que determina la aparición de la frustración, es razonable pensar que *en los grupos infantiles el mayor grado de frustración se refiere a la no consecución de los objetivos previstos, sobre todo el objetivo interno de ser reconocido por otros*. El niño no percibe que el problema puede estar en otro aspecto (la falta de capacidades adecuadas, una deficiente estructura, la ausencia de motivaciones, etc.), lo que provoca un sentimiento de «no-aptitud», ya que siente que no es aceptado por los demás. Su *ira*, generalmente agresiva, busca un objeto en el que proyectar su rabia interior.

En las primeras edades, la frustración se volverá contra los iguales, provocándose multitud de conflictos y riñas.

Posteriormente, el niño dirige los reproches contra sí mismo, modificando su conducta en sentido negativo con relación a las normas de los adultos.

Finalmente, dirigirá su ira contra los adultos, identificando a éstos como limitadores de su potencialidad. El niño descarga así su ansiedad, sirviendo de mecanismo de crecimiento psicológico.

Por tanto, *el educador no debe impedir la manifestación de la frustración, sino intentar reconducirla hacia la reflexión sobre sus sentimientos y, sobre todo, hacia las causas, de modo que el niño pueda explicarse lo ocurrido y adquirir seguridad*. Esto mismo es válido para un grupo y pueden servirte las estrategias que hemos señalado para favorecer la comunicación en los grupos infantiles.

3.6. DIFERENCIAS ENTRE LOS GRUPOS INFANTILES Y LOS GRUPOS EN GENERAL

Hemos analizado la evolución infantil, centrándonos en el aspecto de la socialización, parte esencial de la formación de la personalidad, buscando su relación con la dinámica grupal. Te hemos descrito esta en el seno del grupo-aula, ejem-

plo principal de la interacción grupal entre niños, a través del que hemos analizado los elementos principales de la dinámica grupal con relación a la infancia.

Sólo nos queda establecer un *cuadro general de la dinámica grupal en la infancia* que te permita comprender el objeto de la presente Unidad de Trabajo y que sirva de colofón al Bloque de Contenidos que incluye las tres primera Unidades de Trabajo.

En este recorrido podrás reconocer los principales conceptos que hemos trabajado sobre los grupos.

- 1) *La formación de los grupos infantiles* se rige por las mismas pautas que cualquier grupo. Sin embargo, *los niños valoran como objetivos a la hora de ingresar en un grupo la necesidad de afiliación y la necesidad de autoafirmación*. La actividad también es muy valorada por los niños, pues recordemos que esta es su herramienta para conocer la realidad. Respecto a las características personales, *el niño prefiere buscar la semejanza y la homogeneidad de sus iguales*, especialmente reflejados en la edad y en la competencia verbal. Los rasgos de personalidad sólo son apreciados a partir de la adolescencia.
- 2) En cuanto a *las relaciones espaciales*, *los niños se apropian del espacio en mayor medida que los adultos*, pues su pensamiento se basa en lo concreto y su espacio es más limitado. Por otro lado, los *límites* de su espacio personal son más amplios que los de los adultos, siendo máximos en edades pequeñas y disminuyendo con la edad. Las manifestaciones agresivas contra la intromisión son más frecuentes, si bien más breves, demostrando mayor conformidad a la intromisión entre los 9 y los 12 años, cuando la vida social es más activa.

En cuanto a la *superpoblación*, los niños responden de manera contraria a los adultos. *Demuestran menor agresividad y mayor motivación cuanto mayor es el número de niños presentes en la actividad*, estableciendo muchos contactos, pero pocas interacciones, sintiéndose más seguros. Esta satisfacción se verá reforzada si se trata de actividades lúdicas y existe una variedad que le permite pasar de una a otra.

- 3) Respecto a *las pautas de interacción*, hasta los 6 años los niños manifiestan mayor tendencia a *estar solos*, pero a medida que crecen aumenta el número, la selectividad y la complejidad de las interacciones. Hacia los 11 ó 12 años, el niño prefiere decididamente la compañía de otros y desarrolla *técnicas de control* para evitar conductas desviadas de los estándares grupales. Estas técnicas son muy similares a las de los adultos e incluyen conductas de agresividad y hostilidad, uso de la crítica, actitudes de rechazo y de indiferencia y la utilización de mecanismos organizacionales, como la limitación del ámbito operativo de los miembros y la elevación del status de determinados miembros potencialmente desviados de los estándares grupales a situaciones de poder y responsabilidad.

Estos mecanismos van permitiendo al niño controlar la frustración en relación con los demás.

- 4) *Las conductas de conformidad son intensas* en los niños, primero en relación con los adultos y luego en relación con los iguales. Hacia los 11 años se vuelven tan intensas que, prácticamente, el individuo se anula en el seno del grupo, en la medida en que así se autoafirma de manera más segura. Comienza a abandonar esta conducta con la llegada de la adolescencia.

Hay momentos puntuales en que el niño se retrae de esta conformidad en su evolución, como en la fase de oposición en torno a los 3 años y el retraimiento de los 7 años.

- 5) *La estructura grupal es similar a la de los adultos, aunque es más formal y menos compleja y tarda más tiempo en concretarse.* El grupo infantil está menos cohesionado y la variabilidad de miembros es más importante que en los adultos, aunque su número se limita de forma importante a partir de los 9 años. Esta misma edad sirve para delimitar el factor fundamental del status, pues hasta dicha edad guarda gran relación con el desarrollo físico, y cuando la supera, es la madurez personal la que comienza a ser considerada como fundamental.

En relación con el *liderazgo*, ya hemos visto que, según la edad, será elegido por su desarrollo físico o por su madurez personal, teniendo mayor tendencia a comportarse de forma autocrática. Sin embargo, los miembros manifiestan la misma insatisfacción y agresividad de conducta que los adultos en relación con este tipo de líderes, girando hacia la igualdad y la potenciación de líderes democráticos a los 12 años.

- 6) Respecto a *la motivación y la eficacia grupales*, no manifiestan diferencias sustanciales respecto a los adultos. Sí podemos señalar respecto a la motivación que *los niños hasta los 6 años se sienten muy motivados cuando el objetivo del grupo es la actividad en sí misma*, como reflejo de su propio desarrollo evolutivo, mientras que a partir de ahí se centran más en actividades más formales con objetivos muy claros y definidos, lo que favorece una mayor integración en el ámbito escolar. Pero a partir de los 9 años, manifiestan la misma tendencia que los adultos a centrarse en las *relaciones socioafectivas*, percibiendo menor interés en las tareas de grupo, fenómeno que se agudiza en los grupos muy cohesionados.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Con el situacionista, ya que postula que la conducta del niño no es interna, sino que está condicionada por la situación y el estímulo externo que recibe.
Revisa los tres Modelos propuestos y trata de encajarlo en los otros dos.
2. Es probable que lo fueran en menor medida. Ello se debería a que las familias europeas de los años 80 estarían mejor preparadas para comprender las situaciones que se derivan de una crisis familiar. Además, las mujeres en esa época ya habían alcanzado una amplia igualdad de derechos y también contribuirían al sustento familiar, mientras los padres participarían en buena medida en la gestión del hogar, por lo que el desempleo afectaría ambos. Por tanto, la naturaleza de las relaciones familiares sería distinta.
Revisa este Apartado y los Apartados 2 y 3 de la Unidad de Trabajo 1.
3. El objetivo del juego es descubrir a los demás o no ser descubierto y salvar a los compañeros. Pero el objetivo del niño hay que buscarlo en su proceso evolutivo. Éste no es otro que la autoafirmación, a través de la relación con los iguales y de la práctica de actividades lúdicas, que le permiten desarrollar su afectividad y experimentar con las normas.
Revisa el párrafo 4 de los Apartados 2.1., 2.2. y 2.3. y el Apartado 2.4.
4. El «píllame» es un juego similar al escondite, por lo que podemos deducir que tienen más de 6 años. El nivel de cohesión entre los niños del mismo aula es muy alto, ya que Juan acepta rápidamente las explicaciones de Miguel y rechaza las de Pedro, que es de otra clase. La comunicación aún no es recíproca, puesto que se niegan a aceptar las explicaciones de Pedro y Juan establece una sanción con independencia de Miguel y no se valoran las circunstancias en que se produjo el hecho. Es obvio que el líder es Juan, pues a él se dirigen las comunicaciones y se le permite decidir qué ha pasado y establecer la sanción.
Respecto al educador, se deduce que ha intentado mejorar la cohesión de su aula comparando de forma positiva a su grupo frente al que pertenece Pedro.
Revisa los Apartados 3.1. a 3.4.

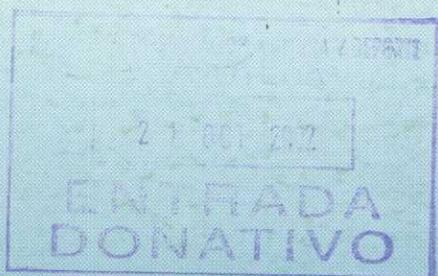
Prueba de Autoevaluación

- 1 ▶ Indica a cuál de los tres Modelos pertenecen los siguientes conceptos: actualización, autoestima, instintos, libido y sentimientos.
- 2 ▶ ¿Qué Modelo ha tenido mayor influencia en la descripción del desarrollo evolutivo de la infancia?
- 3 ▶ Cuál de estas afirmaciones no es correcta:
 - Un padre autoritativo es aquel que controla afectuosamente a su hijo para favorecer su adecuación a las normas.
 - Un padre democrático es aquel que no pide cuentas a su hijo de sus manifestaciones de afecto y le permite cumplir su voluntad.
 - Un padre autoritativo demuestra afecto por su hijo y le sanciona cuando no ha actuado conforme a las normas.
- 4 ▶ ¿Qué relación existe entre la experimentación con los objetos y la sonrisa social?
- 5 ▶ «El juego simbólico puede ser paralelo o asociativo». Comprueba la veracidad de esta afirmación.
- 6 ▶ Deduce las razones por las que los niños aceptan un líder autocrático.
- 7 ▶ ¿Qué concepto permite a los niños comenzar a superar la frustración?
- 8 ▶ ¿Qué valoran más los niños al decidir su ingreso en un grupo?

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD

4

**LA ANIMACIÓN.
PRINCIPIOS
Y MODALIDADES**

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

RA-11672

B. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x
I.S.B.N.: 84-369-3390-7
Depósito Legal: S. 1.226-2000

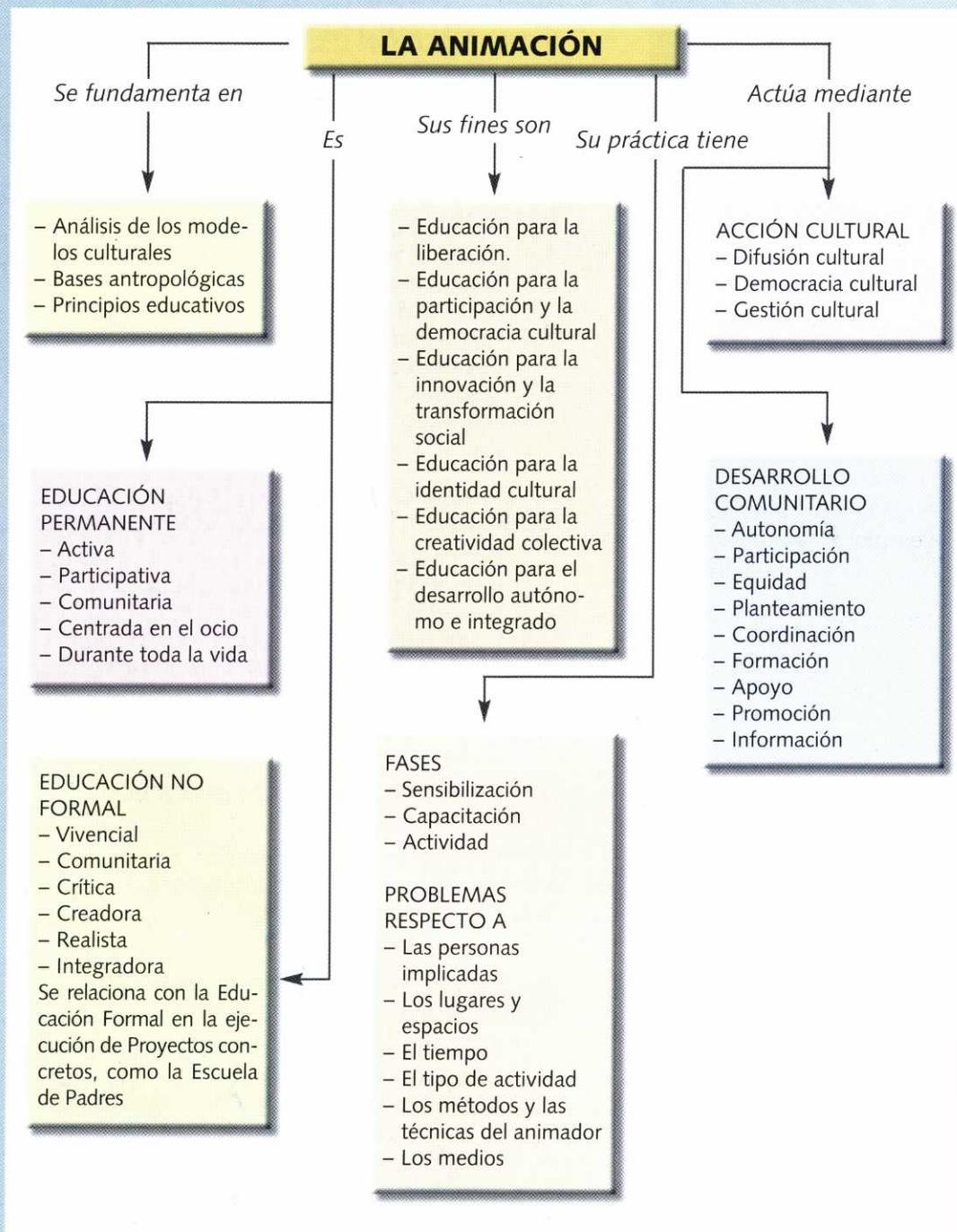
Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

UNIDAD 4

LA ANIMACIÓN. PRINCIPIOS Y MODALIDADES



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL: CONCEPTOS BÁSICOS	7
1.1. Modelos educativos y Animación Sociocultural	7
1.2. Animación y democracia	9
1.3. Animación Sociocultural e Intervención Socioeducativa	11
1.4. ¿Qué es la Animación Sociocultural?	12
1.5. Los fines de la Animación Sociocultural	14
2. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL, ACCIÓN CULTURAL Y DESARROLLO COMUNITARIO ..	17
2.1. Concepto de cultura	17
2.2. Interacción entre cultura y educación	20
2.3. Modelos de intervención cultural	22
2.4. Comunidad y desarrollo	25
2.5. Modelos de Desarrollo Comunitario	27
2.6. Actitudes metodológicas de la Animación Sociocultural	28
3. LA PRÁCTICA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL	31
3.1. Naturaleza de la Animación Sociocultural ...	31
3.2. Los momentos de la intervención	32
3.3. Problemas operativos	34
4. LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL COMO EDUCACIÓN NO FORMAL	39
4.1. Educación escolar y educación comunitaria	39
4.2. La educación no formal	41
4.3. Relaciones entre la educación no formal y la educación formal	42
4.4. Un ejemplo de intervención: La Escuela de Padres	44
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	49
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	50



Introducción

Esta Unidad de Trabajo pretende introducirte en el conocimiento de la Animación Sociocultural como una forma de educación orientada a la comunidad y basada en la participación y la transformación de la realidad. Analizaremos su relación con otras formas educativas y su carácter no formal, desde el cual pretende introducirse en la Educación Formal, como medio de integrar a ésta en el desarrollo de la comunidad, proponiendo un ejemplo de Escuela de Padres como Proyecto de intervención.

Te describiremos sus ámbitos de intervención más señalados, especialmente la Acción Cultural y el Desarrollo Comunitario, pues ya desarrollamos el sector del ocio y el tiempo libre en la Unidad de Trabajo 1, pudiendo servir los contenidos y recomendaciones aquí expresados para dicho ámbito.

Igualmente, analizaremos la naturaleza que debe tener la Animación Sociocultural en cuanto práctica de acción, entendiéndola como una *tecnología social* al servicio de las personas, los grupos y las instituciones, centrándonos en los aspectos más relevantes para el Educador Infantil.

Debemos advertirte que vamos a citar muchas veces la palabra Animador, entendiéndolo como un agente de

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Comprender la naturaleza educativa de la Animación Sociocultural como propuesta de aprendizaje socializador para el desarrollo de los individuos y los grupos.
- Conocer los principios, fines e instrumentos de la Animación Sociocultural en cuanto intervención socioeducativa.
- Incorporar a la actividad del Educador Infantil los fines y estrategias de la democracia cultural y del Desarrollo Comunitario.
- Identificar las fases y problemas básicos de la práctica de la Animación Sociocultural, utilizándolas como medio para prevenir actuaciones no realistas o que no se ajusten a las necesidades y expectativas de las personas a quienes se dirige.
- Relacionar los modelos educativos no formal y formal, valorando sus diferencias y coincidencias y analizando su posible fusión en fines, estrategias y actividades.
- Valorar la participación y la creatividad como fines e instrumentos básicos de la Animación Sociocultural.
- Respetar la autonomía de las personas y grupos en el desarrollo de su propio crecimiento y en su acción transformadora sobre el entorno sociocultural.

Animación Sociocultural preparado para facilitar a otros la participación y el control de sus propias vidas. Es obvio que incluimos al Educador Infantil en estos agentes, por lo que debes entender que nos estamos refiriendo a ti como profesional cuando hablamos de animador.

Los contenidos de esta Unidad de Trabajo deben atravesar el conjunto del Módulo, ya que en ella establecemos los fines y modos de hacer característicos de la Animación, cuestiones que ampliaremos en las Unidades de Trabajo 5 y 6.

I Animación Sociocultural: conceptos básicos

¿Es la Animación Sociocultural una forma de educar?

Sí.

Encuentra su fundamento educativo en la comunidad y en la acción transformadora

Intenta que los individuos se sitúen en su entorno social, lo analicen y sean capaces de comprender sus problemas y necesidades. Una vez alcanzado este estado, los individuos deben actuar de forma comunitaria, mediante estrategias grupales, organizando sus recursos y actividades en aras de unos objetivos definidos por ellos mismos, siendo el principal el control y transformación permanente de su realidad.

Sólo la participación activa puede obtener estos logros. El grupo o comunidad debe analizar sus resultados y su praxis, obtener conclusiones y variar los elementos necesarios para seguir desarrollando su acción.

Si has comprendido bien, la Animación Sociocultural es, pues, una forma de educación que trabaja en el sentido de dotar a los individuos y comunidades de los recursos necesarios para funcionar de forma autónoma.

Primero, pues, hay que enmarcarla como modelo educativo, aclarando el campo respecto a otras formas de educación con las que comparte espacio.

1.1. MODELOS EDUCATIVOS Y ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La Animación Sociocultural nace dentro de las corrientes de democratización cultural que se extendieron entre los movimientos populares del siglo XIX.

La Revolución Industrial modificó las relaciones sociales, generando la oposición entre detentadores de la propiedad de los medios de producción y trabajadores que vivían de su salario. Para los primeros, la educación era el medio de garantizar su preeminencia social, otorgando a sus hijos los recursos y conocimientos necesarios para ocupar los puestos directivos del sistema productivo y de la organización social. Las reformas educativas y los centros de enseñanza se orientaron en esa dirección, procurando la segregación de las clases trabajadoras, cuya única fuente educativa eran las tradiciones populares y la colocación como aprendices en el mundo laboral.

Al calor de las ideas del movimiento obrero y de la extensión de los ideales democráticos, surge el concepto de Educación Popular, entendida como acceso de las clases populares a la formación escolar, cuyo objetivo sería equilibrar

la igualdad de oportunidades entre las clases sociales cara a la socialización de los individuos y a la posibilidad de promoción social.

Se trata de crear instituciones paralelas al sistema educativo que permitan la impartición de conocimientos. Surgen instituciones como las Universidades Populares, los Institutos de Cultura Popular, los Centros de Instrucción Pública o los Patronatos Culturales.

Al mismo tiempo, se detecta en los líderes políticos obreros una preocupación por los problemas educativos, siendo el ejemplo más claro el de Antonio Gramsci, líder del Partido Comunista Italiano en los años 20 de este siglo, quien escribió obras pedagógicas desde su perspectiva ideológica. Ya antes, el movimiento anarquista había trabajado este concepto, proponiendo en su modelo de vida comunitario el acceso a la escuela de todos los niños para su preparación a la vida adulta, siguiendo criterios menos formales que los del sistema escolar.

La crisis de este movimiento tiene que ver con la extensión de las instituciones por él creadas, cada vez más apoyadas por los gobiernos municipales, a los que progresivamente iban teniendo acceso mediante elecciones democráticas. Incluso, en los años 30, con la extensión de los gobiernos nacionales de «frente popular», se convertirían en política de Estado.

Tras la II Guerra Mundial se extendió la escolarización obligatoria de la población infantil, que permitía a toda la población el acceso a la cultura y a la formación. Surge entonces el concepto de *Educación de Adultos*, muy ligado al desarrollo de la ONU y de los organismos internacionales. La idea ya no es compensar las deficiencias educativas, aunque también, sino *favorecer la igualdad de oportunidades y el desarrollo de las diferentes dimensiones de la persona humana*, en un contexto de desarrollo democrático y social y de coexistencia entre culturas, mediante la satisfacción de las necesidades culturales de los adultos.

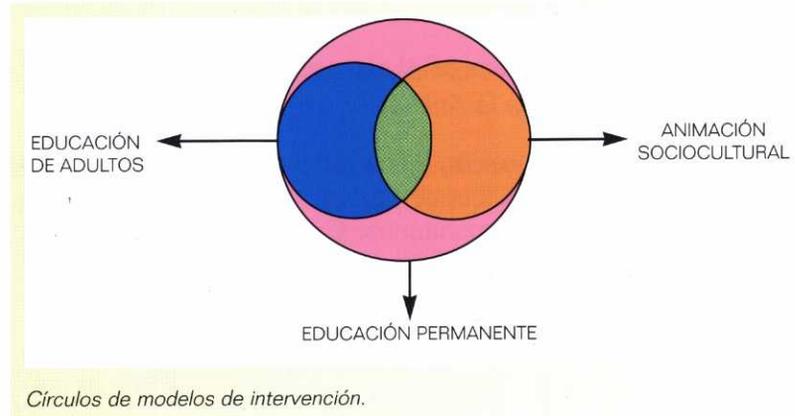
Sus campos de actuación son tres: la *educación compensatoria* (personas no escolarizadas), la *formación continua* (personas culturizadas y población activa) y la *promoción humana de los sectores sociales marginados*. Su ocupación más importante ha tenido que ver con el problema del empleo, en el sentido de ofrecer una formación polivalente y la posibilidad de reciclaje profesional.

Por tanto, no se ocupa de las edades infantil y juvenil y tiene una vocación muy centrada en los problemas productivos.

En los años 60, en relación con la Educación de Adultos, con los cambios tecnológicos que se van produciendo en el sistema productivo y con la extensión de los sistemas democráticos, se introduce el concepto de *Educación Permanente*.

Al principio, se relaciona con la formación profesional continua, entendida como la necesidad de una educación que se extienda durante toda la vida laboral para permitir la adaptación a los cambios productivos.

Después, el concepto se amplía hasta abarcar todas las dimensiones de la persona y todo su tiempo vital. La escuela cumpliría un papel de arranque en un proceso continuo de formación personal, que plantea una necesidad individual de autorrealización en interacción con una sociedad en permanente cambio, debiendo ofrecer a cada individuo la oportunidad de formarse para hacer frente a las transformaciones sociales y guiar su propia vida, mediante el ejercicio de los derechos y deberes cívicos, y prepararse para desarrollar sus responsabilidades ciudadanas.



Es un concepto, pues, que atiende al *desarrollo integral del individuo* y que aspira a convertirse en la representación absoluta del término educación, en la medida en que el individuo nunca deja de aprender y hay que apoyarle continuamente en dicho proceso, el cual no tiene sentido sin abarcar el entorno social en que vive.

Estos cuatro conceptos han tendido a confundirse, pero no son siempre equivalentes.

La *Educación Permanente* es el concepto más amplio y el que engloba a los demás, pues contempla el proceso educativo como globalidad social, educativa y cultural.

La *Educación Popular* es un concepto ya desfasado, en la medida en que la escolarización es obligatoria hasta los 16 años en la mayoría de los países.

La *Educación de Adultos* es una forma de Educación Permanente orientada exclusivamente a los adultos y muy ligada a la compensación social y la formación laboral, pudiendo utilizar estrategias de Animación Sociocultural.

Por último, *la Animación Sociocultural es, también, una forma de Educación Permanente, pero más centrada en el ámbito del tiempo libre y con una finalidad social y cultural.*

1.2. ANIMACIÓN Y DEMOCRACIA

La Animación Sociocultural se desarrolló en los países democráticos desde los años 60. La primera manifestación, separada de la Educación Popular y la Educación de Adultos, son los «cine-clubs», que se extendieron por Francia a finales de los años 50, puesto que su objetivo era poner en relación a los individuos mediante la expresión de sus opiniones y conocimientos a través de la obra cinematográfica.

Esta interacción es un elemento fundamental en los planteamientos de la Animación, en la medida en que el hecho educativo es sociocultural, pues los seres humanos aprenden en un contexto social y cultural determinado en el que actúan de forma independiente. Esta independencia marca la relación entre la Animación Sociocultural y la democracia.

Los valores y normas democráticos sirven de base al desarrollo personal y social a que aspira la Animación Sociocultural.

Sólo la expresión plena del individuo permite una acción social y cultural propia del individuo, que le permita aspirar a controlar su propia vida y participar en las relaciones comunitarias. Cada individuo debe participar en el proceso cultural y educativo en que se desenvuelve su existencia y aspirar a una organización democrática de la sociedad.

Por tanto, un principio básico de la Animación Sociocultural es la *participación*, entendida como la incorporación de los individuos y los colectivos a la toma de decisiones colectivas, de forma consciente y autónoma.

La *participación* se sustenta sobre la necesidad de encontrar cauces de expresión para una sociedad cada vez más pluralista, en cuanto a modelos culturales, valores y orientaciones ideológicas, realidad que es conflictiva y cuya expresión sólo es posible mediante cauces democráticos de organización. En cuanto se aspira a este modelo democrático, la participación es una exigencia para desarrollar la cultura comunitaria que puede sustentar el funcionamiento de esta sociedad plural.

Esta participación se centra en los aspectos cultural y educativo, como acceso real a los bienes socioculturales presentes o futuros, como participación en la génesis del proceso cultural y como participación autogestionaria en los organismos planificadores y gestores de las instituciones educativas y culturales. La *autogestión comunitaria* debe ser el objetivo de la Animación Sociocultural, único camino posible para conseguir la democracia plena en todos los niveles sociales y culturales de una sociedad.

Pero la autogestión es un modelo que aún pertenece al campo de lo utópico, un modelo al que se aspira que sirve de idea motriz de transformación social. Una acción democrática eficaz es aquella que permite a los individuos controlar su proceso de desarrollo y modelar la sociedad y la cultura según sus necesidades y aspiraciones. Aspira, pues, a la transformación social permanente.

Si no podemos alcanzar la autogestión, hay que trazar una alternativa que permita la participación real en este proceso de transformación constante.

La Animación Sociocultural ha propuesto el modelo de la *investigación-acción participativa*. Ésta se presenta como una actividad integrada que combina investigación social, educación, trabajo y acción. Se centra en la acción en grupos, quienes actúan de forma autónoma, analizando las necesidades percibidas o reales de su comunidad, mediante sus propios medios o acudiendo a las personas

e instituciones significativos del entorno, proponiendo metas alcanzables en una dirección determinada, estableciendo los recursos y métodos más adecuados para su puesta en práctica y analizando sus resultados, de modo que se puede desarrollar una nueva investigación-acción que les permita seguir transformando su entorno.

Encontrarás más información en el Módulo de «Didáctica de la Educación Infantil».

Recuerda

La Animación Sociocultural es una acción educativa que se centra en la comunidad y en la transformación de la realidad.

La Animación Sociocultural es una forma de Educación Permanente.

La Animación Sociocultural excede los fines y límites cronológicos de la Educación de Adultos, pero ésta puede emplear estrategias de Animación.

Participación y autonomía son requerimientos básicos de la Animación.

Participación y democracia son términos inseparables que deben marcar los fines y las formas de la Animación.

La Animación Sociocultural es una forma de educación que tiene como fin la organización democrática de la sociedad y utiliza para ello estrategias de organización y participación democrática que permitan a los individuos, integrados en comunidad, controlar su desarrollo y transformar su realidad.

1.3. ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL E INTERVENCIÓN SOCIOEDUCATIVA

La Animación Sociocultural forma parte de la Intervención Socioeducativa, en la medida en que persigue sus mismas aspiraciones, como son la liberación del hombre, la participación y la democracia cultural, la innovación y la transformación social, la identidad cultural, la creatividad colectiva y el desarrollo autónomo.

Toda intervención educativa se desarrolla en una realidad sociocultural que es, a la vez, objetivo de la propia Intervención Socioeducativa.

La educación aspira a crear personas que se inscriban en el modelo social y cultural en un momento histórico determinado. El modelo sociocultural dominante determina, a su vez, los fines educativos.

Esta interacción entre lo sociocultural y lo educativo motiva a buscar estrategias educativas que aseguren la formación social de los individuos, es decir, prepararles para su socialización. Es en este contexto en el que interviene la *Pedagogía Social* como instrumento para el desarrollo personal.

Se define como la intervención de agentes educativos o sociales para obtener la formación social de los individuos. Esta intervención puede aplicarse en muy

distintos campos, que en nuestro país han tenido un amplio desarrollo desde la instauración del sistema democrático, muy en relación con los organismos locales y centrada en actividades compensatorias de colectivos específicos, en especial los sectores infantil y juvenil (ocio, drogodependencias), los ancianos (centros asistenciales, ocio) y las mujeres (Concejalías o Vocalías de la Mujer, atención a mujeres maltratadas).

En todas sus escuelas, la Pedagogía Social tiene como *objetivo la formación social del individuo*, si bien poniendo el acento en la socialización, mediante estrategias compensadoras (escuela del racionalismo crítico), en la emancipación del ser humano (escuela de la emancipación crítica) o en la transformación económica y política de la sociedad (escuela del materialismo histórico).

La Animación Sociocultural ha aportado a la Pedagogía Social un concepto nuevo que permite entender la acción de la sociedad como educativa en su conjunto, pudiendo hablarse de «sociedad pedagógica». Para la Animación Sociocultural, la Pedagogía Social es, en palabras de J. Antonio Caride (1992) «un instrumento racional y coherente en la construcción de las realidades sociales comunitarias, asociando los deseos de saber, enseñar y hacer a los deseos de aprender de forma continuada y permanente, bajo criterios de integración y globalización en el marco» de esa «sociedad pedagógica».

La actividad educativa es dinámica, permanente y autónoma por parte de los individuos en el seno de la comunidad.

Ejercicio

1. Cuál de estas frases no es verdadera:

- La Animación Sociocultural defiende como modelo de intervención la autogestión.
- Los seres humanos deben gestionar su propia vida y decidir en comunidad, de forma autónoma y participativa, el modelo de sociedad que quieren.
- La Animación Sociocultural comparte los mismos fines que la Intervención Socioeducativa.
- La Animación defiende la transformación social como eje de la actividad comunitaria de los individuos.

1.4. ¿QUÉ ES LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL?

Tras deslindar su campo de intervención y establecer algunos principios sobre los que se asienta, tenemos ahora que ofrecerte una definición del concepto que te permita comprender lo que se esconde debajo.

«Animar», en su sentido etimológico, significa «dar la vida», por tanto, animar es «actuar sobre algo», es decir, empujar a otros a hacer. El animador actúa sobre un territorio, en el seno de unas instituciones determinadas y en unas disciplinas concretas (deportes, música, teatro, turismo, etc.), mediante la dinamización de

colectivos y grupos, generalmente desfavorecidos (marginación, inmigración, desempleo, etc.).

Esta visión de la Animación es la más extendida y ha sido asumida por instituciones públicas y privadas y tiene un carácter profesional. Se trata de contratar personas que dirijan la dinamización de personas y colectivos.

Pero otros autores ponen el acento en el «actuar en», esto es, que la Animación es un proceso de puesta en relación entre las personas en el seno de los grupos. Es una «manera de actuar» en cualquier actividad o proyecto que suponga una mejora de la calidad de vida de una comunidad, pero impulsada desde la comunidad y no desde arriba. En este sentido, la Animación Sociocultural se entendería como un conjunto de técnicas y métodos específicos encaminados a logros socio-educativos.

La Animación se puede desarrollar en múltiples medios (instituciones, sectores sociales, entidades privadas, colectividades, comunidades, etc.), pero lo fundamental de la Animación es que implica tres *procesos* conjuntos.

En primer lugar, es un *proceso de desarrollo*, que crea las condiciones para que todo grupo social o individuo resuelva sus problemas y necesidades, funcionando como factor de concienciación de los individuos ante su realidad y la resolución de problemas.

En segundo lugar, es un *proceso de puesta en relación* entre los individuos, entre éstos y los creadores culturales y entre los grupos sociales entre sí, mediante la comunicación y el diálogo.

En tercer lugar, es un *proceso de creatividad*, facilitando su desarrollo mediante la iniciativa y la responsabilidad individual y colectiva.

Tres *postulados* marcan la intervención y el proceso de la Animación, que son imprescindibles para su aplicación.

En primer lugar, la *participación*, a la que ya nos hemos referido, que supone la expresión máxima de la interacción humana con su entorno social. La *sensibilización* como medio de concienciar y animar a la población a descubrir sus necesidades y sus problemas e incitar a la participación en la comunidad para resolverlos. Por último, la *puesta en acción* significa que el individuo es el agente de su propia transformación y la de su entorno.

La Animación Sociocultural desarrolla tres *funciones* esenciales para conseguir sus fines, que son la de *mediación educativa* en beneficio de la Educación Permanente, una función de *mediación e innovación social* y una función de *crecimiento económico y desarrollo*.

En el primer caso, se entiende que la Animación es un medio de perfeccionamiento de los seres humanos hacia su autonomía en un proceso constante de aprendizaje. En el segundo caso, hace referencia a su función de interrelacionar a individuos y agentes sociales en la búsqueda de la mejora y transformación de



la sociedad. En el último caso, la mejora de los seres humanos y de las sociedades tiene como objetivo mejorar su calidad de vida y la distribución de la riqueza.

Finalmente, tres son los *ámbitos de intervención* que te interesa retener y que podemos denominar socioculturales.

En primer lugar, la *aproximación estética*, entendida como el acceso de los individuos a las obras del arte y del espíritu y a la creación cultural. En segundo lugar, la *educación extraescolar*, referida a la formación permanente y de adultos y a la atención del tiempo libre. Por último, aquella que tiene *finalidad social* y que pretende desarrollar la interacción entre personas del mismo medio geográfico.

De entre las muchas definiciones de Animación Sociocultural posibles, hemos elegido la que mejor se ajusta a lo que hasta ahora hemos expuesto y que también se la debemos al citado Caride: «Por Animación Sociocultural se entiende *toda aquella acción o conjunto de acciones dirigidas a la elaboración y desarrollo de un proyecto, esencialmente práctico, de concienciación, participación e integración sociocultural de los individuos, los grupos y/o las instituciones en el seno de una comunidad, para promover las transformaciones o cambios requeridos por una calidad de vida ajustada a la construcción crítica de la realidad*».

1.5. LOS FINES DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

Puesto que la Animación Sociocultural postula que los propios seres humanos tienen la llave de su propio desarrollo, que este desarrollo se realiza en un proceso de aprendizaje que es permanente y que se asienta en el hecho colectivo como motor de transformación, es necesario determinar cuáles son las metas que establece para conseguir el marco que hemos descrito.

Todas sus metas serán, pues, educativas, en el sentido de tratar de enseñar a los individuos y a los grupos a dotarse de una serie de recursos para alcanzarlas.

Educación para la liberación

A partir de las ideas de Paulo Freire, se ha entendido como una promoción dirigida a los individuos marginados de los procesos e instituciones directivas de la sociedad a tomar conciencia de sí mismos como principales artífices de su destino. Se concibe como emancipación y comunicación para la participación democrática, haciendo coincidir la libertad con la autorrealización del individuo a través de la acción colectiva.

Sus características más importantes son la *desmitificación* constante de la realidad, la consideración del *diálogo* como tarea fundamental, la estimulación a la *reflexión* y *acción* sobre la realidad, la lucha por la *emancipación*, la apuesta por el *cambio* y la humanización de los hombres en *solidaridad*, entre otras.

Se trata de crear una cultura alternativa que sirva a las necesidades y problemas de los seres humanos.

Educación para la participación y la democracia cultural

La participación es el elemento central de la Animación Sociocultural como instrumento que contribuye al desarrollo individual (satisfacción de necesidades psicosociales) y social (satisfacción de pluralismo y democracia).

La *democracia cultural*, en la que profundizaremos más adelante, implica un nuevo marco de relaciones entre la cultura y los individuos, en la medida en que cualquier acción cultural contribuye a transformar y perfeccionar la condición de los hombres, poniendo a su alcance todos los servicios culturales. El individuo debe participar en su mejora mediante el acceso a la cultura, accediendo a los bienes culturales y a la génesis del proceso cultural y participando en todas las instituciones de toma de decisiones educativas y culturales.

El resultado final sería un modo de vida comunitario regido por formas de relación acordadas entre los individuos, los grupos y las instituciones.

Educación para la innovación y la transformación social

Se entiende por tal las acciones temporales que afectan a la estructura y funcionamiento de la organización social de una colectividad dada, modificando el curso de su trayectoria. Ello supone un cambio en las relaciones personales en el conjunto de la sociedad, promoviendo en los individuos un tipo de experiencia social, cultural y económica más humana y menos discriminatoria, que comporte valores como la solidaridad, la tolerancia, el diálogo y la crítica.

Este último aspecto es esencial, por lo que *la generación de valores nuevos acordes con el marco participativo y democrático a que se aspira*, centra el trabajo con personas desde una perspectiva educativa.

Educación para la identidad cultural

Según la Antropología, los sistemas culturales se articulan mediante ideas, creencias y actitudes que constituyen los patrones básicos de su identidad. Cada comunidad percibe y comprende el mundo según sus propios patrones, que generan en los individuos una identificación social, en relación con la estructura y organización de ésta, un sentimiento de pertenencia y de autovaloración y un concepto del mundo propio, según coordenadas espaciotemporales definidas e históricamente precisas.

Esta identidad confiere a los individuos de un grupo humano determinados rasgos de comportamiento que definen una forma homogénea de ser, sentir y pensar.

No existe un único modelo cultural, aunque en este momento el liberal-capitalista es el modelo dominante en el mundo. La Animación debe respetar la diversidad cultural y potenciar su manifestación, mediante la recreación de sus aspectos singulares y la recuperación crítica de experiencias colectivas, impulsando al conocimiento de estos distintos modos de pensar y actuar para permitir relaciones de

tolerancia y respeto mutuo en el marco de una sociedad multicultural y un proceso intercultural de desarrollo social.

La mezcla es el motor de desarrollo de los grupos humanos y la Animación debe mediar en su contacto.

Educación para la creatividad colectiva

La *creatividad* ha sido entendida tradicionalmente como un proceso individual que, mediante la producción, combinación o reorganización de experiencias, conocimientos e informaciones, permitía al individuo interpretar la realidad y expresar el sentido que tenía de ésta.

Pero la Animación parte de presupuestos comunitarios, por lo que debe buscar un marco que permita el desarrollo de una creatividad colectiva. Ésta debe potenciar el incremento progresivo de las relaciones humanas entre los individuos y los grupos, permitiendo en cada nivel procesos participativos que les permitan comprender la realidad y conciliar las exigencias de libertad con el desarrollo de sus necesidades en un clima de solidaridad y cooperación.

Para ello, se debe potenciar al ser individual en su condición de ser social, ayudándole a descubrir sus inquietudes sociales creativas y renovadoras. Es aquí donde la Animación aplica *técnicas creativas*.

Educación para el desarrollo autónomo e integrado

El concepto de *desarrollo* ha sido interpretado tradicionalmente como sinónimo de crecimiento económico y material. Desde los años 70, el desarrollo afecta a todas las esferas de la vida y se entiende como «desarrollo humano» y, por tanto, social.

Se pretende que los individuos sean agentes activos, responsables y críticos en la edificación de su propia cultura y su propia sociedad, a través de la participación comunitaria y la elaboración, desarrollo y evaluación de los proyectos de intervención en la realidad. De ahí su carácter de autónomo (propio de cada comunidad) e integrado (con perspectiva global y comunitaria).

La Animación Sociocultural debe apoyar este proceso favoreciendo la Acción Cultural y el Desarrollo Comunitario.

2 Animación Sociocultural. Acción Cultural y Desarrollo Comunitario

La Animación Sociocultural entiende la educación como un proceso enmarcado en la interacción entre los individuos, la sociedad y la cultura, con el grupo y la comunidad como elementos dinamizadores, orientada a la autonomía y a la transformación social.

La *comunidad* es el ámbito en que tiene lugar su intervención, orientada a su desarrollo en el sentido integral y humano que hemos señalado como objetivo, aspirando a la calidad de vida para todos en condiciones de igualdad de oportunidades. La cultura es el ámbito donde las sociedades expresan mejor sus valores, identidad y organización, por lo que es un campo claro de intervención sociocultural. Ambos elementos, Desarrollo Comunitario y Acción Cultural, forman parte de la Animación y deben orientar la mayor parte de sus esfuerzos.

La mayoría de las estrategias de intervención que estamos analizando en la presente Unidad de Trabajo son aplicables al ámbito del ocio y tiempo libre descrito en la U.T. 1, si bien debe primar el aspecto lúdico y recreativo de la intervención.

Por tanto, tu esfuerzo debe orientarse a analizar los sectores de ocio descritos en la U.T. 1 y ponerlos en relación con las estrategias aquí desarrolladas.

A continuación vamos a desarrollar la conceptualización de la Acción Cultural y del Desarrollo Comunitario y a explicar sus principales modelos de intervención.

2.1. CONCEPTO DE CULTURA

Ya hemos señalado que existe una relación entre la sociedad y la cultura, en la medida en que ésta es la representación del mundo por parte del individuo, según los valores y creencias inducidos por la sociedad, y que la cultura se vincula a una forma peculiar de organización social, que genera el marco cultural y es influido por éste. También hemos dicho que la cultura es uno de los principales ámbitos de intervención de la animación sociocultural, en la medida en que a través de ella el hombre accede a su propia autonomía, permitiéndole operar sobre sí mismo y sobre la sociedad.

Pero primero debemos delimitar que se entiende por cultura.

Hemos analizado el concepto de «identidad cultural» y hemos utilizado algunos conceptos que permiten delimitar el concepto de cultura. Vimos que los seres humanos son, a la vez, artífices y receptores de la cultura, en la medida en que generan valores y creencias que organizan su percepción del mundo y su forma de organización social. Cualquier definición de cultura debería incluir estos parámetros.

Pero lo que nos interesa es establecer los conceptos de cultura que pueden influir en la Acción Cultural que utiliza como medio la Animación Sociocultural. Podemos definir la cultura de dos formas, bien utilizando el *sentido* que se quiere dar al concepto, bien como la manifestación de *conjuntos* de ideas y bienes.

Desde la primera perspectiva, son cuatro los *sentidos* que podemos encontrar del vocablo cultura:

- 1) *El sentido artístico.* Las manifestaciones del espíritu humano, especialmente aquellas que son consideradas «obras de arte», conforman el bagaje cultural del ser humano, ante las cuales el individuo puede ser creador o espectador, sujeto activo o sujeto pasivo. En ellas se plasmarían los valores, creencias y gustos que han ido conformando el devenir histórico de una cultura dada, cuyo carácter es acumulativo y, en cierto sentido, elitista, pues para alcanzarla se necesitan una serie de saberes que permiten apreciar el valor de dichas obras.
- 2) *El sentido humanista.* La cultura se entiende como un arte de vivir, una forma de concebir el mundo que se ajusta a una serie de actitudes y costumbres que permiten al ser humano desarrollarse y autorrealizarse. La educación jugaría un papel esencial, pues sólo a través de ella el ser humano tiene la posibilidad de crearse a sí mismo y de entender el espacio que ocupa y ajustar su comportamiento a él, buscando el fin último de la felicidad.
- 3) *El sentido social y cívico.* De nuevo se trata de un arte de vivir, pero en interacción con otros. Lo social sería identificado con el saber ser ciudadano, en el sentido de aceptar y cumplir con los modelos adecuados para desarrollar la convivencia. El ser humano se definiría no en cuanto individuo, sino en cuanto ser social. *La meta del aprendizaje es la socialización.*
- 4) *El sentido antropológico.* La cultura sería el compendio de los aspectos materiales y espirituales vigentes en una sociedad o grupo en un momento determinado. Es una visión global que intenta establecer las relaciones entre, por ejemplo, el modelo social y los recursos técnicos, entre la satisfacción de las necesidades y el medio ecológico o entre la producción artística y las creencias religiosas.

Desde la perspectiva de los *conjuntos*, podríamos encontrar las siguientes definiciones:

- 1) *El conjunto de obras artísticas.* Es la misma definición que el sentido artístico. Todas estas manifestaciones conformarían un *patrimonio cultural* que los individuos deben respetar y amar.
- 2) *El conjunto de comportamientos.* Todos los seres humanos y las sociedades actúan de una forma determinada, generalmente por oposición a otros grupos humanos. Cada sociedad identifica comportamientos buenos y comportamientos malos que le sirven para perpetuar su sistema social y su escala de valores, que, en cuanto propios, son percibidos como buenos y saludables, mientras los de los demás grupos no lo son. Esta concepción tiene un claro riesgo de establecer prejuicios a la hora de valorar a los grupos humanos, en cuanto permite establecer una separación entre grupos «civilizados» y grupos «salvajes».

- 3) *El conjunto de representaciones e imágenes.* Los grupos humanos perciben el mundo según los patrones que se crean, tanto sobre sí mismos como sobre otros grupos, tanto de su relación con el medio en que viven como del sistema económico más adecuado para atender sus necesidades. Esta dimensión da un sentido multicultural a las realizaciones humanas, haciendo resaltar la variedad y complejidad de los modos de vida presentes en el mundo.

Ejercicio

2. ¿Los valores identifican a la identidad cultural y a la cultura en su conjunto?

¿Qué crees que opina la Animación Sociocultural sobre la cultura?

Si identificamos la cultura con las *obras artísticas*, se entiende que existe un número finito de ellas, cuya clasificación está en relación con las ideas de una elite social que determina qué manifestación es cultura y cuál no. Queda descartada cualquier otra manifestación, negando el carácter cultural de los grupos sociales populares, pues no tienen acceso a las ideas y medios que generan la cultura. El problema es, pues, delimitar el acceso al patrimonio cultural y garantizar la existencia de un mundo cultural superior que sirve de modelo.

Si consideramos la cultura como *modo de vida*, se tenderá a establecer modelos de comportamiento socialmente adecuados que sirven de patrón para delimitar quién es civilizado y quién no. Se reproduce de nuevo el fenómeno de las *elites*, de manera que quien no pertenece a dicha elite tendrá que imitarla para ser socialmente aceptado. Los medios de comunicación cumplen un papel muy efectivo en este aspecto, destacando a aquellos personajes que, se supone, representan los valores y actitudes ideales del modelo social dominante. La Animación debe descubrir al individuo los valores más adecuados para establecer su propia representación del mundo, mediante el contacto participativo con otros.

Por último, si entendemos la cultura como *modo de representación colectiva*, deberemos delimitar previamente qué conjunto de valores y creencias valen para unos individuos y cuáles no, identificando diversos modelos culturales en el seno de una sociedad. Algunos valores serán comunes, pero otros variarán según la posición social que ocupa el grupo que los manifiesta.

La labor será establecer las distintas *subculturas* de una sociedad y delimitar sus relaciones de poder, estableciendo los parámetros que tienden a ser dominantes y cuáles dependientes, de modo que los individuos puedan conocerlos y elegir los patrones más acordes con sus necesidades, problemas y creencias.

La Animación Sociocultural aspira a superar el actual marco cultural y dotarlo de dinamismo y libertad, partiendo del individuo como agente del cambio y buscando el sentido comunitario como la mejor forma de alcanzarlo y la mejor manera de ponerlo en práctica.



Recuerda

La Animación Sociocultural defiende que se debe intervenir sobre la cultura asumiendo la diversidad conceptual que representa y buscando sus propias formas de intervención ante el hecho cultural. Pero, en cuanto intervención de carácter educativo, la Animación Sociocultural representa un paradigma cultural al que aspira y que tiene mucho que ver con los fines que anteriormente vimos. Este paradigma resalta los siguientes aspectos:

- Defensa de una ética ecológica que resalte la total comunidad de vida y unidad del género humano;
- Aspiración a una ética de la autorrealización, que coloque el valor supremo en el desarrollo del individuo;
- Transmisión de un sentido de perspectiva vital que permita la actualización constante del mismo;
- Coordinación de las satisfacciones humanas desde distintas dimensiones y no exclusivamente desde el status social y el consumo;
- Aspiración a un modo de ser experimental y finalista, abandonando postulados ideológicamente dogmáticos.

2.2. INTERACCIÓN ENTRE CULTURA Y EDUCACIÓN

Cultura y sociedad guardan relación entre sí con referencia al hábitat que ocupa un ser humano. Dicha interrelación la podemos analizar por separado, estudiando la cultura material, la cultura inmaterial, la organización social y el hábitat propiamente dicho. La cultura sería, pues, la creación humana orientada que surge de la interacción con el hábitat y la adaptación al entorno sociocultural que cubre las necesidades y aspiraciones del ser humano generadas por dicha interacción. Pero esta cultura podría definir la de cualquier grupo animal.

Lo que hace especial la cultura humana es la *capacidad de aprendizaje* del ser humano, la *capacidad de comunicación* mediante sistemas simbólicos que necesitan ser aprendidos y la *necesidad de transmitir* a las siguientes generaciones el cúmulo de conocimientos adquirido.

Por tanto, la cultura tiene necesariamente que ser aprendida para ser adquirida.

Tres enfoques han considerado esta relación entre cultura y educación.

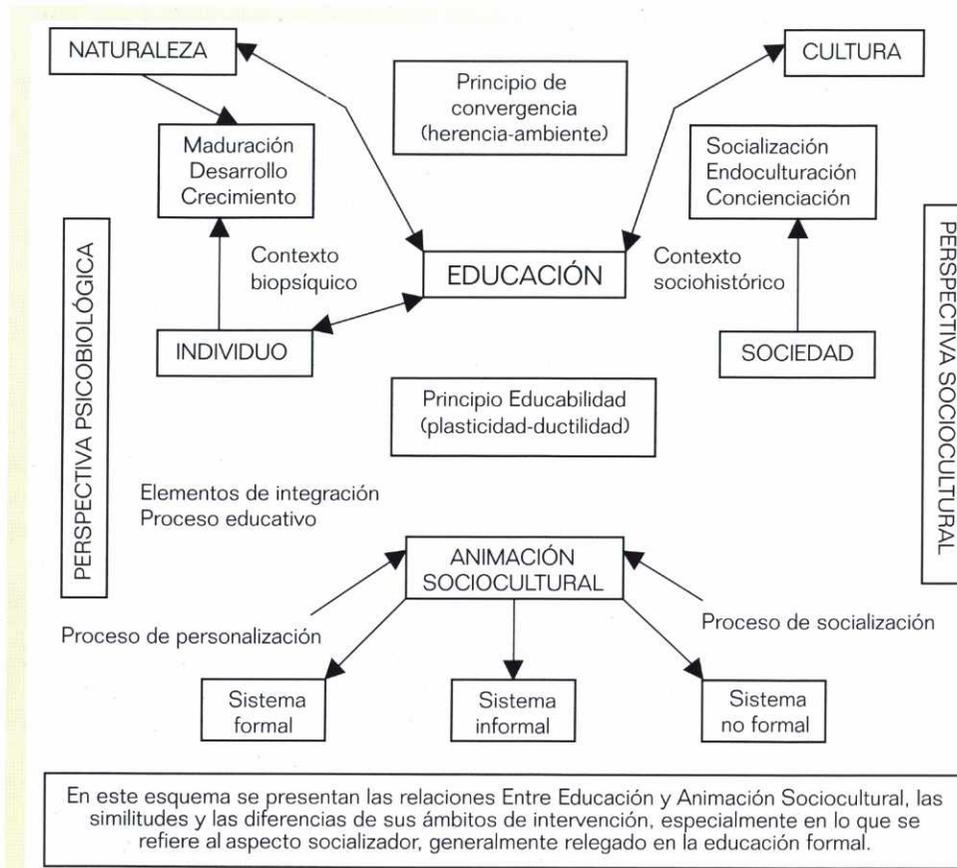
- 1) *Enfoque «superorgánico»*. La cultura determina a los individuos, consistiendo en *hechos sociales y representaciones colectivas*, independientes del ser humano, que ejercen sobre éste una fuerza coercitiva. *El proceso educativo sería un proceso adaptativo*, mediante el que las generaciones anteriores transmiten su conocimiento a las nuevas generaciones para que aprendan a vivir como ellas. Autores como Durkheim o Malinowski se inscriben en esta corriente.

- 2) *Enfoque «conceptualista»*. La cultura está formada por *abstracciones*, que son deducidas por el individuo a partir de las conductas de los miembros del colectivo social al que pertenece, seleccionadas por el individuo según sus necesidades. La educación se presenta como un proceso que relativiza las opciones y aprendizajes, permitiendo situaciones innovadoras y procesos creativos en la construcción tanto social como personal. Autores como Linton se sitúan en este enfoque.
- 3) *Enfoque «realista»*. La cultura es una abstracción que no puede ser observada en su totalidad. Las causas de un cambio cultural hay que buscarlas en la inadaptación de los individuos a dicha abstracción, que, mediante la educación, sufre un proceso de adaptación. Este proceso no está plenamente determinado por la cultura, en la medida en que no puede ser abarcada globalmente. *La función de la educación sería la de capacitar a los individuos para juzgar los elementos comprensibles de la cultura y transformarla desde su propia personalidad en relación con las necesidades de la sociedad en que se inscribe*. En esta teoría destaca Kneller.

El sistema educativo ha funcionado, históricamente, según los preceptos del primer enfoque, convirtiendo la educación en un modelo de transmisión de información acumulativa centrado en los tiempos y espacios del sistema escolar.

La cultura sería, pues, un privilegio, al que sólo acceden aquellos individuos que han sido seleccionados por el proceso educativo. Es el privilegio de una elite que controla y determina el modelo cultural. Cualquier otra manifestación no tiene cabida en ese concepto de cultura, negando la posibilidad de participación a cualquier otra construcción cultural presente en el sistema social.

La Animación Sociocultural aspira a romper este proceso, facilitando el diseño de programas educativos, en cualquier nivel de la actividad humana (educación formal, educación informal, ocio, mundo laboral, etc.), que fomenten una acción educativa donde la cultura sea concebida como transformación, como conocimiento movilizado a la creación, como realización creativa y participativa.



Relación entre Educación y Animación

2.3. MODELOS DE INTERVENCIÓN CULTURAL

La Animación aspira, mediante un modelo educativo, a favorecer una construcción cultural que sea apropiada por los individuos, sin distinción de clase o grupo social, que les permita adaptar la realidad física y social a sus necesidades.

Reacciona ante una cultura cuya producción y transmisión están reservadas a una minoría privilegiada y se estructura como un proyecto tendente a que los ciudadanos intervengan directamente en una cultura que viven cada día, participen en su creación y la integren en su desarrollo general. Pretende atenuar, primero, y eliminar, después, la limitación sociocultural a que es sometida la sociedad y ofrecer a todos iguales oportunidades de acceder a la cultura; pretende suprimir el vacío sociocultural entre estratos sociales y crear las condiciones adecuadas que inciten al mayor número de personas a revalorizar plenamente su potencialidad, así como los recursos que pueden encontrar en su asociación con otros.

Esta *Acción Cultural* debe contar con el ocio de los ciudadanos, pero no en un sentido pasivo, sino activo, en la medida en que son capaces de utilizarlos en actividades que les permitan crecer y desarrollarse en un esfuerzo comunitario.

La intervención propia de la Animación Sociocultural es la *democracia cultural*. Pero existen otras formas de intervención que también han sido desarrolladas por la cultura popular y que deben ser citadas como posibles intervenciones del Educador.

- 1) La *difusión cultural*. Parte de las ideas de la Educación Popular y la Educación de Adultos. Si la cultura se concreta en una serie de obras e ideas que tienen carácter perdurable en la historia humana, el animador sociocultural debe ponerlas a disposición de los ciudadanos.

Su objetivo básico es la *cultura para todos*, siendo la Animación un agente de mediación entre las obras e ideas y el público. El animador expone las obras, y el público las contempla, accediendo a su conocimiento. Se presupone que los ciudadanos están interesados en la cultura y su mero acercamiento aumentará sus recursos culturales.

En cierta medida, es una *acción paliativa* que pretende salvar las diferencias sociales mediante el acceso en igualdad de oportunidades a los bienes culturales. Centros típicos de esta intervención son las bibliotecas populares, las universidades populares y los centros de Educación de Adultos.

- 2) La *democracia cultural*. Más que una realidad, es una aspiración de la Animación Sociocultural que ha intentado concretarse en el modelo institucional del *Centro Cívico*. En estos centros se ha intentado no sólo que los individuos tuvieran acceso como espectadores a los bienes culturales, sino que fueran agentes de su propia cultura.

Si existe diversidad cultural en la sociedad, es necesario potenciar su manifestación mediante la participación, la creatividad y la actividad personal y grupal. Los grupos generan sus propias iniciativas y las llevan a la práctica, proporcionándoles el animador los recursos metodológicos necesarios para construir su propia actividad, permitiéndoles su análisis y evaluación para mejorarla, ampliarla o sustituirla por otra. De este modo, cada individuo es artífice de su expansión cultural y, mediante ella, transforma la realidad sociocultural.

Creación, producción y difusión no serían momentos culturales separados en el espacio y en el tiempo, sino que serían un único proceso asumido y guiado por los individuos.

	DIFUSIÓN CULTURAL	DEMOCRACIA CULTURAL
ANIMACIÓN	El rol institucional de la Animación es el de hacer circular todo tipo de discurso cultural de la manera más eficaz posible.	El rol institucional de la Animación es el de generar procesos de participación cultural de la manera más amplia posible.
ANIMADOR	El animador es un <i>mediador</i> entre el arte y el pueblo; su función es la de trasvasar bienes culturales.	El animador es un <i>catalizador</i> que ayuda a desatar un proceso de dinamización cultural.

3) La *gestión cultural*. Asumida la pluralidad de la sociedad, la Animación, en cuanto intervención, podría contaminar el proceso de creatividad cultural, por lo que debe actuar como *mediador-gestor entre las creaciones de los individuos y su difusión*. El animador analiza los recursos del entorno y las necesidades de la población, en colaboración con ella. Esta colaboración permite establecer los productos culturales de los que existe mayor necesidad, bien como necesidad psicosociológica, bien como necesidad objetiva, bien como demanda de los ciudadanos.

La Animación gestionaría los recursos necesarios para alentar la creación cultural y dinamizaría los recursos de producción y difusión. Se convertiría, pues, en una especie de «agente artístico», con una cartera de creadores, a los que ha apoyado en su proceso creativo, y un conjunto de recursos, públicos o privados, para producir sus obras y difundirlas entre el público.

Las exposiciones itinerantes, individuales y colectivas, los macroconciertos con finalidad social, los conciertos alternativos, los certámenes cinematográficos u otros eventos similares responden a este modelo.

Muchos agentes socioculturales interpretan que esto no es verdadera Animación, pues, en el fondo, se trata de una forma de *difusión cultural* al servicio de distintos colectivos sociales, poniendo el acento exclusivamente en la creación y obviando los aspectos de participación. Un Animador Sociocultural sería como un agente de una gran productora de música a la caza de talentos y de su promoción.

Está ampliamente extendida como modelo institucional de dinamización social y práctica habitual de los Animadores Socioculturales.

En definitiva, la Animación Sociocultural plantea una serie de postulados básicos sobre el dominio cultural que aspira a conseguir, pero la realidad define las posibles estrategias de intervención que se pueden implementar.

El realismo implícito en la propia Animación le hace derivar en esta dirección, pero los autores señalan que hay que mantener los objetivos y desarrollarlos en cualquier circunstancia y lugar. Lo importante es poner a los seres humanos en contacto con el hecho cultural, facilitar su interacción y seguir aspirando a la transformación social.

Ejercicio

3. Lee atentamente el siguiente texto y deduce a cuál de las formas de intervención cultural propuestas responde:

«Luis, Animador del Ayuntamiento de Zarautz, ha organizado un concierto de música celta para los jóvenes del pueblo. Está preocupado porque el grupo que debía venir del sur de Francia no ha llegado aún y teme que su casa discográfica les haya impedido el desplazamiento. El resto de grupos han llegado al pueblo y sus representantes ya se han puesto en contacto con él para establecer las condiciones en que se desarrollará el concierto».

2.4. COMUNIDAD Y DESARROLLO

¿Qué implica el desarrollo de la comunidad?

Al hilo de lo que venimos diciendo, necesita de la participación efectiva en el análisis y gestión de los asuntos que conciernen al conjunto de los miembros de una comunidad. Animación Sociocultural se expresa en inglés como *Social-cultural Community Development* y se desarrolla a partir del concepto de *trabajo social* que la sociedad inglesa puso en marcha en los años 60 para favorecer a los más desprotegidos. Es, por tanto, un concepto central en las estrategias de Animación Sociocultural. Entre sus actividades se encuentran la *animación de barrio* y la *dinamización de proyectos comunitarios*.

El *Desarrollo Comunitario* implica el progreso de la comunidad, mediante la integración y participación voluntaria en tareas colectivas en las que la cultura juega un importante papel de motivación y se dirige, principalmente, a los sectores desfavorecidos, especialmente a aquellos sectores que identificamos en los «Procesos de marginación» de la Unidad de Trabajo 1, ya que sus recursos de participación y promoción social son escasos, cuando no inexistentes. La Acción Cultural permite el reconocimiento de la subcultura propia de estos grupos y la reflexión sobre los valores que mueven su existencia y las necesidades que observan para su situación.

En el Desarrollo Comunitario, *el papel de la Administración es muy relevante*, ya que, a través de ella, se pueden planificar las acciones de desarrollo y la detección de las necesidades. Aunque a menudo adopta una actitud paternalista o paliativa en la ejecución de sus proyectos, la Administración, especialmente la de ámbito local, debería practicar la cogestión de Proyectos y recursos con las comunidades elegidas como acción de desarrollo, permitiendo una mayor participación de los individuos en el control y solución de sus propios

asuntos, apoyando aquellas soluciones o acciones que impliquen una mejora real, percibida por los sujetos de la intervención.

Los objetivos de desarrollo territorial deberían circunscribirse a los *objetivos* definidos en 1980 por el *Consejo de Europa* para las acciones territoriales de desarrollo:

- Tomar conciencia de los problemas y de las potencialidades locales;
- Adoptar una actitud activa con respecto al entorno ambiental;
- Saber analizar los problemas y llegar a decisiones;
- Realizar un trabajo colectivo;
- Capacitar a los marginados para la expresión de sus puntos de vista;
- Crear actividades y ocupaciones nuevas;
- Valorar las culturas locales y regionales;
- Utilizar las potencialidades de los aparatos administrativos y financieros;
- Negociar con los poderes públicos y las entidades sociales;
- Colaborar con el sector industrial de empleo y con el sistema escolar;
- Planificar la actividad territorial y evaluarla;
- Saber inscribir la acción local en su cuadro nacional e internacional.

Un ámbito de intervención especialmente significativo en este momento es el *desarrollo rural*. Con el desarrollo industrial y urbano, el éxodo masivo de la población ha dejado amplias zonas despobladas, donde quedan reductos de población, cada vez más pequeños y con menor atractivo económico y residencial.

En el Estado Español aproximadamente 6 millones de personas viven dispersos en 4.500 municipios cuyos recursos tradicionales han ido desapareciendo junto a las pautas de relación equilibrada con el medio natural. Se habla de la extensión de los incendios forestales y habría que preguntarse si el abandono de amplias zonas de explotación agraria y la falta de actividades de limpieza del bosque no están en el origen de este fenómeno, aparte de los intereses madereros y urbanísticos.

Como práctica habitual se ha tendido a perder de vista este mundo, considerándolo atrasado y desfasado, pero las actividades vacacionales de los habitantes de las ciudades, con el pueblo de origen como centro de dicha actividad, han motivado a la población en general a pedir un desarrollo de estas zonas que le permita disfrutar de los servicios con que cuenta en el ámbito urbano, adaptados a los espacios naturales, así como una demanda de conservación del paisaje natural.

Muchas veces se ha olvidado la perspectiva de los habitantes rurales en las soluciones adoptadas. En otros casos, como el de la Comunidad de Castilla-La Mancha, el apoyo a los núcleos rurales ha venido de la mano de las subvenciones para mantener ciertas actividades tradicionales, sobre todo el ganado lanar y caprino, como forma de fijar la población al territorio con el objetivo de aumentar la percepción de fondos procedentes de la Administración Central.

Una forma de desarrollo muy empleada ha sido la creación de *cooperativas agrarias*, que han tenido un relativo fracaso debido a la ausencia de mecanismos de distribución de los productos, convirtiéndose en productores de materia prima

para las grandes empresas de producción agroalimentaria, que son las que controlan los precios.

También han tenido gran éxito las actividades de *turismo rural*, tanto en lo que se refiere a las actividades en la naturaleza como al alojamiento, aunque más pensado como inversión turística que como verdadero agente de desarrollo rural.

Pueden ser estrategias válidas, siempre que se contemplen como desarrollo integral del mundo rural y aspiren a ceder el control sobre sus propios asuntos a las comunidades rurales.

2.5. MODELOS DE DESARROLLO COMUNITARIO

Los ejemplos que hemos expuesto anteriormente corresponden a un modelo de «desarrollo heterónomo», de arriba abajo, en el que el control del desarrollo local depende de agentes externos y de cambio unidireccional, generalmente centrado en aspectos económicos.

Esta concepción implica una coincidencia entre los intereses del agente exterior y las necesidades de la comunidad objeto del plan de desarrollo, aunque, muchas veces, la relación entre los objetivos externos y las necesidades reales es inducida por el agente externo, mediante campañas de concienciación u otras medidas menos limpias. Se selecciona a las personas que van a ser beneficiarios de las actividades, identificando a dichas personas como aquellas que precisan algún tipo de ayuda o cambio que el agente externo debe favorecer. Se realizan, entonces, fuertes inversiones en medios materiales y humanos que despierten el interés de la comunidad.

Pero, en la mayor parte de las ocasiones, al no partir de las necesidades realmente percibidas por la comunidad o al no responder a las exigencias presentes y futuras del momento socioeconómico en que se produce la intervención, la comunidad desiste del proyecto, pues termina revelándose como inútil. Es el caso de las cooperativas agrarias ya citadas. Estas situaciones de fracaso conducen a situaciones de *anomia social*, que repercuten en una menor participación social.

Te será fácil comprender que la Animación Sociocultural defiende un modelo de «desarrollo autónomo», de abajo hacia arriba, es decir, que los objetivos y propuestas de desarrollo partan de la propia comunidad.

Para ello, se debe conseguir la motivación y adhesión de la comunidad mediante un proceso educativo que lleve a las entidades e instituciones participantes a cuestionarse su propia situación y prepararse para la intervención, que tiene por objetivo el conjunto de la comunidad.

Un elemento fundamental de esta estrategia es la *implicación* en los procesos de *las administraciones locales*, bien sea en los barrios (ciudades) o en los pueblos (comarcas), que deben tomar conciencia de su participación activa en el Proyecto, con una implicación que debe estar basada en los siguientes principios:

- La participación (información previa, encuentros de preparación, estructuras organizativas de representación);
- La equidad (distribución de apoyos a las distintas iniciativas, criterios públicos y generales);
- El planeamiento (integración de las intervenciones particulares en un conjunto más amplio y global);
- La coordinación;
- La formación de animadores;
- El apoyo técnico, humano, material y financiero;
- La promoción (iniciativas culturales desde la diversidad);
- La información (permanente, participativa y global).

Recuerda

En Animación, lo social se define como la organización de los individuos en un marco de relaciones determinado en un momento histórico dado.

En Animación, lo cultural se define como el conjunto de representaciones e imágenes que posee un grupo social concreto, que puede coincidir o no con el modelo social dominante.

La Animación Sociocultural desarrolla su intervención en un marco social y cultural dado y debe aspirar a transformarlo.

Desde lo cultural, la Animación procura la democracia cultural, entendida como la participación activa de los individuos y los grupos en la creación y expresión de su propia cultura.

La Animación aspira al desarrollo de la comunidad, mediante un modelo autónomo en el que el diagnóstico, la planificación, el desarrollo y la evaluación de las acciones sean elaborados por la comunidad, permitiendo la obtención de resultados que sirvan de base a logros sucesivos.

2.6. ACTITUDES METODOLÓGICAS DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La Animación Sociocultural aparece, como hemos visto, como un conjunto de modelos de intervención con unos instrumentos de planificación, desarrollo y evaluación propios, cuyo análisis desplegaremos en la U.T. 5.

Pero la Animación Sociocultural es, sobre todo, una forma de actuar en la realidad, cuyo objetivo es el cambio de actitudes personales y sociales para lograr la transformación de la realidad.

No son las técnicas las que van a conseguir el cambio, pues éstas se emplean en otros modelos de intervención (la escuela, la planificación regional o urbana, la intervención cultural, etc.), sino los mensajes actitudinales mediante las que se aplican.

Son tres las *fases básicas de todo Proyecto de Animación*.

1) *En la fase de iniciación, la motivación es el elemento central*

Todas las tareas previas necesarias para el desarrollo del Proyecto (el conocimiento del medio, la identificación de agentes y su puesta en relación y la determinación de necesidades) deben estar orientadas a favorecer la integración voluntaria de los agentes socioculturales, utilizando las técnicas apropiadas de forma dinámica y negociada, atendiendo y estimulando la identificación de necesidades que estimulen a los agentes a su implicación en las acciones que se van a desarrollar.

2) *En la fase de desarrollo, orientación, participación y autonomía son los requisitos básicos*

No se puede dirigir la intervención, sino orientar hacia determinadas posibilidades, sugeridas por los propios sujetos, basándose en una pedagogía no directiva, que favorezca el desarrollo de métodos de investigación personal y social para cada agente y les proporcione los instrumentos metodológicos necesarios para el desarrollo de la acción.

La intervención debe respetar la autonomía de los participantes, que deben manifestarse y dialogar sobre sus opiniones e intereses y lograr un acuerdo que les permita desarrollar su acción.

La participación debe ser voluntaria, por lo que el animador debe conseguir el mayor grado posible de compromiso de cada individuo y entidad, de modo que se respeten las peculiaridades propias de cada agente y no se le fuerce a actuar por encima de sus expectativas y deseos.

3) *En la fase de evaluación se debe favorecer la necesidad de su aplicación, aportando la información recogida, los criterios con que se ha de evaluar la acción y las técnicas para llevarla a cabo. Hay que generalizar las intervenciones evaluadoras de forma que se conviertan en objetivos de aprendizaje y puedan transformar los resultados en alternativas de acción con una intención específica.*

La Animación utiliza recursos diversos (técnicas de programación, técnicas de evaluación, técnicas de desarrollo de actividades, técnicas de dinámica grupal, etc.) extraídos de diversos campos (educación, psicología social, sociología, etc.), pero su peculiaridad estriba en el espíritu con que se aplican.

Ejercicio

4. ¿Quién determina las necesidades que han de ser resueltas en un programa de Desarrollo Comunitario?

3 La práctica de la Animación Sociocultural

De lo expuesto hasta ahora, ¿se puede deducir que la Animación Sociocultural es una Ciencia?

No, pues no tiene un cuerpo teórico propio ni una modalidad de conocimiento de la realidad social y cultural. Se apoya en las Ciencias Sociales para encontrar una fundamentación a su acción. Esta acción social es la base de su existencia, lo que la convierte en una *práctica social* que, además de una apoyatura metodológica de raíz científica, utiliza marcos referenciales de la ideología y de la política, en cuanto aspira a transformar la realidad.

3.1. NATURALEZA DE LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL

La Animación Sociocultural es una tecnología social

La tecnología es el uso y aplicación sistemática del conocimiento científico u otro conocimiento organizado y de su articulación con técnicas y prácticas, con el fin de lograr resultados específicos y alcanzar metas preestablecidas.

En cuanto que dichas metas están orientadas a la construcción social, la Animación Sociocultural es una tecnología social.

Esas metas están vertebradas por las opciones políticas e ideológicas en que se fundamenta, presentes también en la propia Ciencia Social, en la medida en que parte de determinados paradigmas científicos, excluyendo otros. Tiene, pues un *carácter instrumental*, pues está puesta al servicio de un ideal al que se aspira, que no es otro que la transformación social a través de la democracia cultural.

Estos *objetivos*, que entran en el campo de lo utópico a corto plazo, nos ayudan a entender las finalidades que persigue la Animación Sociocultural, que se entiende como capacidad de los individuos para:

- 1) *Informarse*. Estar informado es el medio básico para conocerse a sí mismo y a la realidad que nos rodea. La confusión informativa del mundo actual es inmensa, por lo que es obligación de la Animación ofrecer los parámetros de información mínima y los recursos adecuados para que la persona sepa situarse.
- 2) *Situarse*. Es decir, comprenderse a sí mismo y comprender la realidad, tarea muy difícil en un mundo globalizado en el que la persona se siente superada por los acontecimientos y la inmediatez de los fenómenos. La Animación no puede situar a cada persona en su lugar en este mundo complejo, sino que debe crear ámbitos de encuentro interpersonales que permitan a los individuos intercam-

biar experiencias y realizar tareas conjuntas para ayudarles a situarse ante los demás desde sí mismos.

- 3) *Tomar posición.* El individuo debe estar presente en el mundo de forma que pueda optar entre las diversas alternativas que ofrece la realidad y afrontar las responsabilidades que implica vivir en una sociedad determinada en un momento concreto. No sólo para comprender ese marco vital, sino para ser consciente del modelo social al que aspira y pasar a la acción transformadora.
- 4) *Movilizarse.* Después de tomar posición, debe actuar, no como un instrumento de acción frenético que vive por y para la agitación, sino como sujeto consciente que conoce sus intereses y comprende las causas de las dificultades que impiden su realización. Puesto que esos problemas también pertenecen a otros, el diálogo es el instrumento para buscar soluciones y cooperar con los demás.
- 5) *Organizarse.* El cultivo de uno mismo no es una finalidad de la Animación, en la medida en que la transformación de la sociedad exige la autorrealización y el diálogo de todos para llevarse a cabo. La Animación debe favorecer esta necesidad mediante el fomento del asociacionismo, no desde una perspectiva directiva o paternalista, sino desde la autonomía, permitiendo a las personas el acceso a la cultura.
- 6) *Acceder a la cultura.* Los individuos agrupados asumen un estilo de vida que les permite participar en la creación cultural, profesional o aficionada, pero siempre presentes en la construcción de la expresión cultural de su comunidad, reconquistando la vida cotidiana como ámbito de realización personal.
- 7) *Participar activamente.* La vida es un continuo hacerse que obliga al individuo a participar constantemente en su autorrealización. En la medida en que esta realización del individuo se lleva a cabo en un medio sociocultural, está obligado a convertirse en agente de transformación, buscando soluciones a los problemas y creando un tejido social participativo que construya una comunidad activa.

A partir de lo expuesto y en palabras de Ander Egg, *el objetivo final de la Animación Sociocultural es «concientizar, organizar y movilizar al pueblo para transformarlo en agente activo de su propia promoción y, en la medida de lo posible, para hacerlo consciente de su rol histórico».*

3.2. LOS MOMENTOS DE LA INTERVENCIÓN

Una vez identificadas las necesidades y programado el Proyecto, llega el momento de la acción, de la práctica de la Animación Sociocultural. Como ya hemos visto, *lo importante ahora no es qué se hace, sino cómo se hace.*

La Animación debe movilizar y promover a los individuos mediante un proceso participativo que desarrolle las potencialidades de los mismos y las comunidades.

Hay que potenciar la expresión y la autonomía de la comunidad en el campo de la construcción cultural, favoreciendo los ámbitos y espacios necesarios para que los grupos puedan desarrollar sus actividades.

Son tres los *momentos fundamentales de este proceso*:

- 1) *Fase de sensibilización*. Hay que conseguir que la cultura sea una preocupación cotidiana de los individuos, que les permita elaborar un modo de ser, pensar y actuar, superando la apatía sociocultural en que nos envuelven las industrias culturales y desarrollando una sensibilidad social hacia el hecho de hacer cultura, a partir de organizaciones sociales de base que son utilizadas como motor de este cambio de actitud, que ayuden a construir una comunidad consciente y transformadora.

Para lograrlo, hay que partir de lo que la gente hace, de las acciones que es posible realizar según el grado de consciencia de los individuos y según sus intereses espontáneos y sus aspiraciones manifiestas. Sólo así crearemos una verdadera acción de Animación.

- 2) *Fase de capacitación de los animadores voluntarios o benévolo*s. La construcción de agentes activos comunitarios (animadores voluntarios o benévolo)s exige ofrecer a los individuos los recursos instrumentales necesarios para dinamizar el conjunto social en que se asientan, de forma que consigan controlar de forma autónoma las *técnicas* con las que opera la Animación.

Entre estas *técnicas* destacan las técnicas de *dinámica de grupos*, las de *comunicación social*, las orientadas al *estudio del entorno*, de *comunicación oral* y las de *organización, programación y administración* de Proyectos y recursos.

Pero esas técnicas requieren *espacios* que los grupos deben reconocer, apropiarse y utilizar de forma enriquecedora y autónoma, por lo que el Animador debe ayudar a los grupos en esta labor. Sin olvidar que debe prepararles para captar los cambios que se producen en la realidad del mundo y que influyen en su acción sociocultural.

- 3) *Fase de organización de actividades con participación de los miembros de la comunidad*. El objetivo final es que todas las actividades sean gestionadas por los individuos de forma participativa. No siempre la realidad permite lograr esto, bien por las características de la comunidad, bien por los cambios que se producen en la realidad, bien por el tipo de servicio desde el que actuamos.

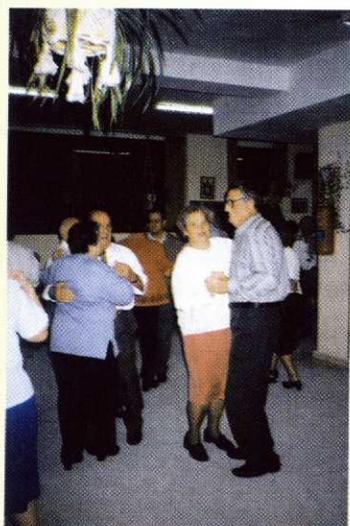
El Animador debe operar según el momento, asumiendo más o menos funciones según la marcha del proceso, pero teniendo claro que el objetivo sería que no tuviera que intervenir, que fueran los propios individuos quienes actuaran. Esto también vale para intervenciones puntuales, en la medida en que el Animador cede sus recursos con la idea de que los participantes puedan utilizarlos después.

Una fiesta infantil reúne una serie de actividades en las que el Animador debe insuflar el espíritu del aprendizaje, de modo que los niños o las familias que intervienen puedan, en otras ocasiones, realizarlas de forma autónoma. No

conviene sobrecargar el programa, sino centrarse en aquellos elementos que faciliten el objetivo anterior. El Animador no ha recorrido el proceso que hemos descrito, pero ha ofrecido la semilla para que se pueda recorrer.

Por otro lado, una Asociación de Padres no es un agente exclusivo de intervención en el ámbito educativo ni tiene por qué responder a todos los intereses a que se puede tener acceso desde la escuela. Debemos abrirla a los problemas del entorno, no dejarla caer en la mera instrumentalización del tiempo extraescolar, convirtiéndolos en agentes de su propio cambio y de los cambios de la comunidad.

3.3. PROBLEMAS OPERATIVOS



Esta acción sociocultural que hemos descrito se enfrenta a una serie de problemas que vienen motivados por las propias exigencias de la Animación y que tienen una importancia fundamental en la práctica.

Muchas veces, podremos trabajar estos problemas con el colectivo al que destinamos la intervención, pero en otros casos seremos auténticos directores de la actividad, por lo que los elementos que vamos a comentar a continuación tienen una vinculación directa con el trabajo del Animador y con sus funciones y tareas profesionales.

El campo del Educador Infantil en los aspectos que vamos a comentar es bastante limitado, especialmente en el ámbito escolar o en las ofertas de ocio comercial, pero no por ello debe perder la perspectiva de la Animación Sociocultural.



El animador debe saber adaptarse a las personas con las que trabaja y planificar actividades que sean atractivas para cada grupo. Niños y ancianos disfrutan con las fiestas y la música.

- 1) *Las personas implicadas.* En este caso, estaremos hablando de niños y padres, por lo que los destinatarios quedan bien delimitados. En este aspecto, hay que contar con sus intereses, sus expectativas y sus aspiraciones, aunque en el caso de los niños la labor del Educador es más directiva.

Es fundamental, también, conocer su dinámica, su motivación o capacidad para la participación, no forzando las situaciones y favoreciendo a cada persona según el grado de implicación a que esté dis-

puesto, aunque siempre hay que «animar». Lo fundamental es ofrecer variedad de intervenciones que permitan ubicarse a cada uno, dejando las actividades que exijan mayor participación para el final.

Podemos utilizar a las personas más dinámicas como animadores y buscar, también, a aquellas personas que se van a hacer responsables de la gestión de los recursos. Este aspecto es muy importante en actuaciones de mayor duración, como una Escuela de Padres anual.

- 2) *Lugares y espacios.* En determinadas circunstancias, éstos están muy circunscritos a la empresa o entidad laboral. Una escuela cuenta con sus propios espacios, así como una empresa de servicios.

Pero no hay que limitarse. Hay que buscar espacios que sean significativos para la gente, especialmente dentro del ámbito territorial en que se mueven, siempre teniendo en cuenta que las infraestructuras sean las adecuadas para el desarrollo de las actividades. Pueden ser espacios más o menos amplios según lo que queramos hacer, problema especialmente relevante cuando la actividad se dirige hacia afuera (una representación infantil, una actividad de convivencia con el entorno, etc.).

Lo importante del espacio es que permita desarrollar la actividad, que cuente con los recursos necesarios y que facilite la participación y el disfrute.

- 3) *El tiempo.* Se relaciona directamente con el tiempo de ocio. La escuela, por ejemplo, tiene sus rutinas y sus objetivos, y los padres tienen ocupaciones que no pueden desatender.

No digamos nada de las actividades de servicios de ocio o de instituciones públicas, que siempre se desarrollan en el momento en que las personas no trabajan.

Por otro lado, su duración puede ser variable, según lo planificado o los intereses de la entidad en que trabajamos. El Animador debe adaptarse a estos requisitos y conseguir que el tiempo empleado sea lo más enriquecedor e intenso posible, proponiendo un ritmo acorde con lo que vamos a hacer.

No se trata de ocupar todo el tiempo con actividades sin fin, pues hay que facilitar momentos de relajamiento y de reflexión que permitan a los participantes ser conscientes de su actividad y realizar un ejercicio evaluativo de su propia experiencia.

Hay que respetar los ritmos de la actividad y de los participantes.

El tiempo también se refiere a la situación atmosférica, pues si ésta es negativa para el desarrollo de una actividad, el Animador debe tener preparada una alternativa.

- 4) *El tipo de actividad.* Las posibles actividades son muchas y no se pueden citar todas. Vamos a intentar clasificarlas según su definición y sus características,

proponiéndote ejemplos conocidos. Pueden ser puntuales o permanentes o necesitar una preparación simple o una organización de medios a largo plazo. Lo importante es que sean de Animación en el sentido que hasta ahora hemos comentado. En el siguiente cuadro resumimos lo referente a las actividades.

Tipo	Definición	Características	Ejemplos
FORMATIVAS	Actividades que favorecen la adquisición de conocimientos.	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizaje «innovativo». – Educación permanente. – Trabajo en común y debate. – Agitación y contacto personal para la promoción. 	Cursos, seminarios, ciclos de conferencias, mesas redondas, debates, reuniones de trabajo, círculos de cultura, Educación de Adultos.
DIFUSIÓN	Actividades que favorecen la difusión del conocimiento.	<ul style="list-style-type: none"> – Dar a conocer el patrimonio cultural o la producción actual. – Incorporar al acervo cultural cotidiano las expresiones culturales. – El pasado como proyección al presente. – Actitud crítica. 	Exposiciones, visitas, festivales, conciertos, proyecciones, lecturas, centros de recursos (videotecas, fonotecas, bibliotecas, etc.), cinefórum.
ARTÍSTICAS	Actividades que favorecen la expresión y creación no profesional.	<ul style="list-style-type: none"> – Estímulo a la creación cultural y artística. – Favorecer la expresión propia, individual o colectiva. – Formar (talleres), exponer (festivales, exposiciones, etc.) o participar (concursos). – No importan los niveles alcanzados, sino la expresión de mundos propios. – Valoración de lo colectivo. – Ausencia de dirigismo y libertad de expresión. 	Artes plásticas, artes audiovisuales, artesanía, artes musicales, artes escénicas, manualidades.
LÚDICAS	Actividades de expresión corporal, deportivas y juegos.	<ul style="list-style-type: none"> – Ocio recreativo. – Manifestaciones diversas del hecho cultural. – Ligadas al entorno o de carácter transnacional (fútbol). 	Esparcimiento (diversiones al aire libre, fiestas), recreación (acampadas, paseos), juegos, Educación Física, deportes.

- 5) *Los métodos y técnicas a utilizar.* Se trata de las técnicas sociopedagógicas que el animador utilizará en su trabajo con los grupos. Las más significativas son las técnicas grupales y las técnicas de información-comunicación.

En ambas profundizaremos en Unidades de Trabajo posteriores, por lo que únicamente vamos a destacar que el Animador debe ir cediendo el control de la vida del grupo a sus miembros, siendo su intervención más directiva cuanto menos maduro esté el grupo.

Debe transmitir entusiasmo, ánimo y confianza, funcionando como asesor en aquellos temas que el grupo le demande, bien sea en cuestiones técnicas, bien en cuestiones de acervo cultural.

Debe manifestarse como un miembro más del grupo, implicándose en su vida y desarrollo y ayudando a comprender el punto de vista de todos y sus sentimientos en cada momento.

Como dinamizador de grupo, debe favorecer la comunicación y ayudar a desarrollar pautas de comunicación activas que faciliten el acceso de todos al contacto con los demás, valorando el tipo de estímulo que cada persona requiere.

- 6) *Los medios o instrumentos técnicos.* Hacemos referencia en este apartado al utillaje profesional, tan amplio como el campo de intervenciones que abarque. Pueden ser gráficos, visuales, orales o audiovisuales, que debe saber utilizar de forma pedagógica, no como instrumento deslumbrante de posibilidades, sino como instrumento que sirve a los fines que se pretende de forma amena e inteligible.

Se debe valorar la *relación costo-beneficio*, no eligiendo lo más caro por sistema, sino lo más útil, sobre todo teniendo en cuenta que trabaja con grupos, por lo que las grandes inversiones no son fundamentales para su trabajo.

Todo dependerá de a quién se dirige, el ambiente social en que viven, el tipo de actividad y la utilidad y aprovechamiento de los recursos.



No podemos utilizar un moderno programa de ordenador con adultos que no saben manejarlo si no les hemos enseñado previamente, argumento que también es válido con los niños y en éstos con más motivo si aún no están preparados para recibir información mediante un medio determinado.

A estos medios de comunicación habría que añadir los específicos de los tipos de actividad en que participa, de los cuales no debe ser un experto manipulador, sino un conocedor de su uso y de sus posibilidades. Así, el Animador no tiene que ser un experto en la confección de títeres, pero debe saber hacerlo; no tiene que ser un experto conocedor de la técnica videográfica, pero sí conocer su lenguaje y saber utilizarlo en actividades sencillas; no tiene que ser un locutor de radio profesional, pero sí saber utilizar el micrófono en una emisión de radio; etc.

Recuerda

La Animación no es una Ciencia.

La Animación es una tecnología social que, basándose en el conocimiento científico, aspira a transformar la realidad.

La intervención tiene tres fases: sensibilización, capacitación y organización de actividades.

En la intervención, la Animación utiliza técnicas como la dinámica de grupos, la comunicación social, el estudio del entorno, la comunicación oral y la organización, programación y administración de Proyectos y actividades.

La práctica de la Animación y sus problemas no puede perder de vista sus fines y su carácter de actitud metodológica para la práctica.

Toda intervención de Animación es educativa, sea cual sea el medio en el que se realice.

4 La Animación Sociocultural como educación no formal

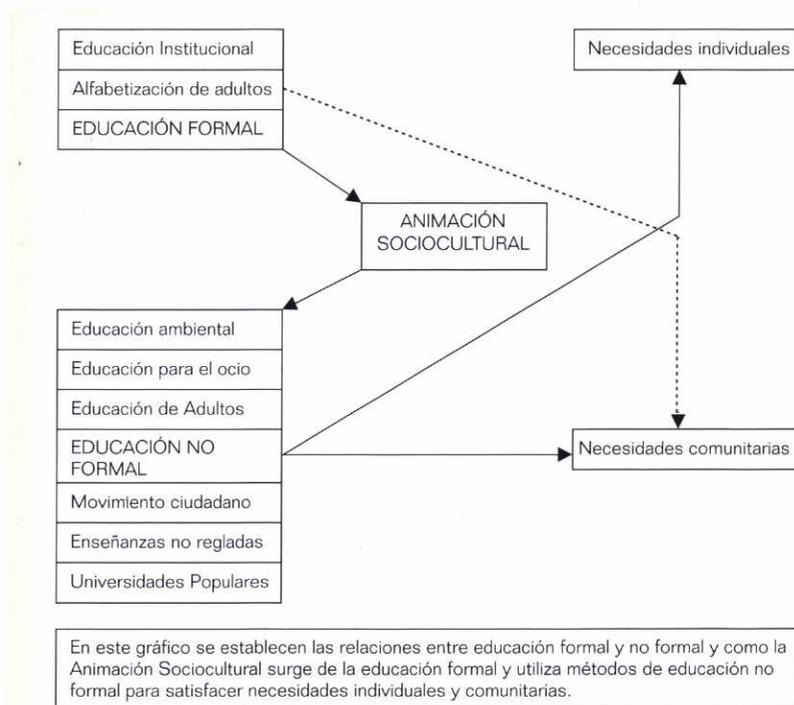
Hemos analizado ya las características de la Animación Sociocultural, sus bases científicas y sus aspectos metodológicos, sus estrategias de intervención y su práctica.

A lo largo de este discurso hemos intentado explicarte que la Animación Sociocultural es una forma de intervenir en la realidad desde determinados supuestos científicos.

En todas nuestras explicaciones hemos querido dejar entrever la Animación Sociocultural como una forma de intervenir educativamente en la sociedad, teniendo por objeto la autonomía individual y la participación activa, consciente y transformadora en el entorno social.

Por tanto, nos compete ahora definir la Animación como un modelo de educación no formal, en oposición al modelo formal, que pretende la transmisión de conocimientos, tiene un estilo directivo y su función es selectiva para promocionar a los alumnos más capaces.

Veamos, pues, qué es un modelo no formal.



La Animación como educación no formal

4.1. EDUCACIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN COMUNITARIA

La educación en la sociedad actual se organiza de forma jerárquica, tanto en los aspectos instructivos como en los culturales. La institución educativa propone un

modelo que permite seleccionar a los alumnos y promocionarlos según el nivel social de sus padres.

Esta jerarquización social se mantiene en el mundo laboral, donde la inversión en formación de los niveles laborales más bajos es muy pequeña en relación con lo que se invierte en la formación de altos cargos o puestos de responsabilidad.

En ambos casos, determinadas opciones ideológicas pretenden que esta formación a los niveles más bajos sea realizada por la Administración pública, con un modelo asistencial que no tiene en cuenta la calidad y la igualdad de oportunidades entre sus objetivos.

Los modelos educativos comprensivos surgidos en los países desarrollados desde los años 70 no han conseguido modificar este panorama, lo que puede deberse a múltiples factores, siendo los más importantes la escasez de medios y la falta de formación y participación del profesorado y de la comunidad educativa en la gestión de los programas y recursos.

La mentalidad popular ha pasado de considerar la aspiración de una escuela para todos como un objetivo básico del movimiento popular, como medio de promoción social de los más desfavorecidos y medio de recoger a los niños en instituciones que les aparten de la inseguridad de la vida urbana, a considerar la escuela como un mecanismo inútil que no tiene en cuenta las necesidades reales de la sociedad.

La escuela privada ha seguido manteniendo su función de selección, pero las aspiraciones puestas en la escuela pública no se han concretado en una mayor posibilidad de promoción social, creándose un grave problema de fracaso escolar, especialmente en las zonas más desfavorecidas social, económica y culturalmente. Los planes y proyectos emprendidos por la Administración para analizar y corregir el fenómeno no se han llevado a efecto (recuerda el «adelgazamiento del Estado del Bienestar del que hablamos») o no han tenido los resultados esperados.

Los cauces de participación abiertos con los Consejos Escolares, en el caso español, no han supuesto una mayor participación de la comunidad en el quehacer educativo, burocratizándose su funcionamiento o disminuyendo su poder de decisión. *No ha existido una verdadera comunidad educativa*, salvo honrosas excepciones, que posibilitara la participación de los padres y los alumnos en el funcionamiento de los centros educativos.

La escuela se ha convertido, pues, en una institución formal, que ha permanecido como una retahíla de contenidos a retener por los alumnos, algunas veces reducidos por la propia inercia de adaptación al medio, pero sin una verdadera pedagogía activa, participativa y crítica que permita a los niños crecer en autonomía y autorrealización.

El centro ha permanecido cerrado a la comunidad, sus instalaciones no se han abierto a ella, amparándose esta cerrazón en la falta de acuerdo entre los distintos niveles administrativos. La cultura ha permanecido como urna de cristal al

alcance de unos pocos y el mérito y el examen han mantenido su valor de exclusión social.

La participación abierta por las Asociaciones de Padres ha ido perdiendo su fuerza, su potencialidad como Educación Permanente y de Adultos ha desaparecido y sus virtudes participativas han perdido fuelle ante el desinterés social por la participación en el ámbito escolar, al hilo de la pérdida de valores comunitarios en la sociedad. En no pocas ocasiones, han terminado convertidas en asociaciones de amigos, más o menos afines en gustos, actitudes personales y opiniones políticas, lo que ha hecho alejarse a una gran cantidad de madres y padres de sus actividades.

Esto ha provocado que *la escuela se haya convertido en una entidad que se dirige contra la comunidad*, en la medida en que impide el crecimiento autónomo y participativo de ésta e impide el acceso de los menos favorecidos a las posibilidades de promoción social que se le presuponían.

La cultura popular ha huido de la escuela y se ha refugiado en las instituciones públicas y en las asociaciones ciudadanas, sobre todo las juveniles, cuyos métodos y programas son más acordes a las necesidades de la comunidad.

En los últimos años, ni siquiera estas instituciones han podido recoger el caudal de la cultura popular, cuyo peso se ha ido trasvasando a las industrias culturales, que han entrado en una batalla de oferta de cultura popular ideológicamente conservadora y alienante, pensada únicamente como divertimento, atenta a las modas y a los gustos y no a las necesidades reales, convirtiendo la cultura popular en artículo de consumo. Los Ayuntamientos han mantenido una labor importante de promoción de la cultura popular, pero *los avatares políticos han puesto más el acento en la difusión cultural que en conseguir una auténtica democracia cultural*.

Ejercicio

5. ¿Qué significa la expresión «escuela para todos»?

4.2. LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Las perspectivas hacen necesaria una intervención de tipo socioeducativo que permita recuperar el valor de lo colectivo.

Hay fenómenos a los que la concepción tradicional de la enseñanza no puede hacer frente, como los problemas de drogadicción o delincuencia juvenil, los requerimientos de formación continua de los nuevos procesos productivos o los nuevos movimientos sociales (ecologismo, homosexuales, etc.), así como los fenómenos de deserción de responsabilidades comunitarias.

Hay que devolver el protagonismo a los sectores sociales y profundizar en la participación democrática mediante una intervención educativa suprainstitucional que involucre a los colectivos y entidades ciudadanas en la recuperación de la comunidad como agente de cohesión y transformación social.

¿Qué características debe tener esta intervención?

Desde la Animación Sociocultural, se proponen las siguientes:

- 1) *Debe ser vivencial*, debe partir de las necesidades vividas por los individuos, cualesquiera que sean sus intereses, opiniones y características individuales, poniendo el acento en los más desfavorecidos.
- 2) *Debe ser comunitaria*, debe tener como objetivo crear tejido social y cubrir a todos los ciudadanos sin distinción, aspirando a poner la participación y la democracia como ejes de la convivencia.
- 3) *Debe ser crítica*, fomentando el análisis de todos los factores que intervienen en cada situación, poniendo en cuestión cualquier idea, moda o inercia social, aunque ello pueda suponer cambios entre los ciudadanos y las instituciones.
- 4) *Debe ser creadora*, estimulando a todos los miembros de la comunidad a descubrir nuevos métodos de análisis de la realidad y nuevas soluciones para los problemas dados, no siendo necesarios los dogmas, pero sirviéndonos de todas las aportaciones pasadas que caminen en la dirección que la comunidad requiere.
- 5) *Debe ser realista*, debe asumir que las soluciones no están dadas y que no hay soluciones mágicas externas a la propia comunidad que puedan ser impuestas y funcionar, aunque sean de una gran bondad humana, sino que debe centrarse en lo que la comunidad necesita y trabajar, paso a paso, por ir obteniendo logros que puedan suponer otros nuevos, en una dirección inequívoca, que ya hemos anticipado.
- 6) *Debe ser integradora*, permitiendo el diálogo y la negociación entre individuos, grupos, entidades e instituciones, entre ellas la escuela formal, especialmente en el ámbito infantil, donde la escuela representa casi un tercio de la vida de los niños y una parte importante de las preocupaciones de los padres.

Esta intervención socioeducativa debe basarse en las actitudes metodológicas que hemos señalado en el Apartado 3.3., actuando de forma no directiva, favoreciendo la educación/acción, las tareas cooperativas y la interacción interpersonal, desde todas las instancias sociales y debe estar a favor de la comunidad, potenciando el desarrollo y promoción individuales para la efectiva participación en las acciones comunitarias y en el control y cambio de la realidad sociocultural en la que viven los individuos.

A esto llamamos educación no formal.

4.3. RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN NO FORMAL Y LA EDUCACIÓN FORMAL

Aunque la Reforma Educativa de 1992 introdujo en el Currículo los Temas Transversales (Educación ambiental, Educación moral y para la paz, Educación para la

igualdad de los sexos, Educación para la salud y Educación para el consumidor), que debían atravesar todos los contenidos educativos en todos los niveles, para conectar a la escuela con la realidad, los resultados son más bien pobres. Estos contenidos se han centrado en las actividades extraescolares, sin bien es cierto que en la Etapa Infantil, muchos de ellos se trabajan con asiduidad como elemento cotidiano para la formación de hábitos.

Pero, casi siempre, se ha olvidado introducir a los padres en la participación escolar, así como la implicación de la comunidad en su desarrollo, potenciando actividades que muestren y faciliten el trabajo de un centro abierto al entorno.

Los Temas Transversales son tremendamente aprovechables para esta apertura al exterior, no quedándose en meros divertimentos puntuales, sino promoviendo una labor de concientización comunitaria.

Por otro lado, también son asuntos importantes para las actividades de ocio (cuidar de la propia salud en las actividades de riesgo, trabajar la igualdad de sexos, combatir la violencia y favorecer la interacción, etc.).

Incluso los Contenidos obligatorios del Currículo pueden servir de base a actividades socioculturales. Trabajar el conocimiento del medio como forma de repensar los problemas, las matemáticas aplicadas a la vida cotidiana pueden favorecer nuestro pensamiento, el desarrollo de actividades de trabajo con la comunicación oral y escrita o cualquiera otra pueden ser utilizadas en este sentido.

Lo más importante es *acercarse a la Comunidad educativa buscando la participación*, respetando las peculiaridades individuales y los niveles de compromiso, intentando implicar a todos los sectores y no sólo a aquellos con los que es más fácil trabajar, presentando propuestas atractivas, pero realistas.

Los mismos consejos sirven cuando actuamos desde dentro del Sistema Educativo.

No hay que olvidar que las actividades extraescolares han servido para dinamizar los centros y no son despreciables en sí mismas. Las semanas culturales, las jornadas festivas, las excursiones, los talleres, las actividades deportivas, etc., han acompañado desde hace mucho tiempo la labor educativa, no siempre con los medios y profesionales adecuados, sobrecargando el horario de profesores y padres en el aspecto de responsabilidad. En ellas existen dinámicas educativas no formales que deben ser aprovechadas para profundizar en esa línea y contaminar el Currículo educativo en su totalidad, de modo que la educación formal y no formal compartan objetivos y contenidos y aspiren a los mismos propósitos en relación con los alumnos y, sobre todo, en la integración de los padres y la comunidad en el quehacer educativo.

Para lograr la *integración de los profesores* en estos programas de animación hay que acercarse hasta ellos desde fuera, ofreciéndoles actividades que les permitan desarrollar su curiosidad y que posibiliten la compatibilidad entre su labor docente y la estimulación de un clima educativo participativo y dinámico.

La labor de formación en aquellos aspectos relacionados con Proyectos y actividades que puedan integrarse en el aula es fundamental.

La *participación de los niños* es algo más compleja y depende mucho de la edad, por lo que hay que adaptar las actividades a sus características, basándose siempre en la curiosidad y la actividad en sí misma como elementos motivadores.

Pero en este punto, como veremos a continuación, vamos a hablar de *los padres*.

¿Cuál es la mejor manera de implicarles?

Es obvio que una buena labor docente, atractiva y estimulante para los niños, hace que éstos trasladen su entusiasmo a sus padres, por lo que hay que aprovechar este elemento para convocarlos a una reunión inicial que permita un primer contacto, cuanto antes, mejor.

Esta *reunión de presentación* no debe ser muy larga y debe transmitir a los padres la realidad de los proyectos que se van a emprender y entusiasmo por su colaboración. Deberíamos, además, sacar ideas relacionadas con la educación de sus hijos, el tipo de actividades que les gustan, sus hábitos, etc., como medio de obtener información y que ellos entiendan que sus hijos nos preocupan. Hablar sobre los problemas que tienen con ellos estimula y permite contrastar con otros padres sus experiencias, reconociendo que no están solos y que, estando juntos en algunas ocasiones, pueden desahogar sus cuitas y extraer ideas para aplicar con sus hijos.

En ocasiones sucesivas, es importante conocer sus nombres y saludarles afectuosamente y comentarles posibilidades de participación en el centro. Si ponen pegas (falta de tiempo, sobre todo), debemos ofrecerle alternativas realistas y valoraciones positivas del contacto con los demás que les permitan, una vez en casa, reflexionar sobre su posible implicación en actividades extraescolares o formativas. Si a ello le añadimos invitaciones y llamamientos atractivos para las reuniones grupales o individuales, tendremos bastantes posibilidades de que se impliquen.

Nunca debemos hacerles responsables, directamente, de los problemas que sus hijos manifiesten en el centro, pero sí darles indicaciones de que, quizá, hay cosas que no se hacen en casa como se debieran, ofreciendo siempre alternativas (no lo olvides). Hay que facilitar las cosas y abrirles a nuevas posibilidades.

Tras estas breves recomendaciones, ya estamos en disposición de conocer alternativas que nos permitan intervenir con padres.

4.4. UN EJEMPLO DE INTERVENCIÓN: LA ESCUELA DE PADRES

Desde los años 60, la Psicología comunitaria ha intentado trabajar desde la Escuela la detección y prevención de problemas sociales, mediante la observación de la

realidad infantil en el ámbito escolar. Ante determinados problemas (alteraciones de conducta, alcoholismo, drogodependencia, etc.), los padres no contaban con instrumentos adecuados para tratarlos, por lo que los profesionales intentaron dotarles de esos instrumentos.

Posteriormente, la acción de la Animación Sociocultural y de la Intervención Socioeducativa introdujeron la necesidad de incorporar estas pautas como medio para propiciar *modelos de convivencia entre padres e hijos* que promocionaran el bienestar y la calidad de vida, en la idea de la sociedad pedagógica que hemos expuesto.

Y en esta dinámica se enmarcan las iniciativas de Escuela de Padres, que han trabajado temas como la salud, la sexualidad infantil y juvenil, las drogodependencias, el aprovechamiento del ocio en familia, etc.

Todo estos elementos sirven para el desarrollo de la Animación Sociocultural como medios para conseguir una comunidad activa y participativa en su propio desarrollo y construcción, en este caso, en el desarrollo de habilidades de relación con niños y adolescentes, con el fin de favorecer su integración social.

Vamos a proponerte a continuación el «*Programa preventivo comunitario de entrenamiento de habilidades educativas*», destinado a padres y educadores que el Ayuntamiento de Getafe (localidad industrial del sur de Madrid) llevó a cabo en el curso escolar 93-94. Hay que tener en cuenta que siempre hay que asesorarse por profesionales en estos temas, buscando su colaboración para la impartición de conocimientos. En este caso, se recurrió a profesores de la Universidad Complutense de Madrid para impartir la formación.

En las siguientes páginas y de forma gráfica intentamos exponerte las características de este Proyecto.

FASE DE DIAGNÓSTICO

NECESIDADES

- Análisis de entorno: ciudad industrial, amplia presencia juvenil masificación escolar, hábitos diarios y de fin de semana inadecuados.
- Envío de cuestionarios a Centros Educativos y Asociaciones de Padres.
- Entrevistas.

PRIORIDADES

- Mejora de la relaciones comunicativas padres-hijos.
- Hábitos que permitan el aprendizaje socializador en padres y educadores.
- Transmisión de valores y actitudes sociales.

DELIMITACIÓN

- Formación de habilidades educativas.
- Carácter educativo y dinamizador de la experiencia hacia otros centros.
- Participación en el propio aprendizaje.
- Reflexión sobre el comportamiento diario.

UBICACIÓN

- Desarrollo en centros de Primaria y Secundaria seleccionados por la mayor incidencia del problema, inducido por medios indirectos (niveles de renta, tasas de desempleo, actividades delictivas etc.)

POBLACIÓN

- Padres, madres, educadores y educadoras, en grupos de 5/6 seleccionados mediante:
 - Convocatoria abierta para quienes lo deseen.
 - Convocatoria restringida a grupos indentificados como problemáticos.
 - Se prima este caso.

RECURSOS

- Dos monitores por grupo.
- Un mediador-coordinador. elegido por el propio grupo.
- Local cedido por el centro.
- Material didáctico.

FASE DE PLANIFICACIÓN

OBJETIVOS

Generales:

- Impedir la aparición y desarrollo de comportamiento que inciden negativamente en el niño el joven.
- Detectar los grupos de mayor riesgo, tanto en los propios alumnos/profesores como en la familias.
- Una vez localizados los grupos donde ya se detectan problemas concretos, intervenir para evitar que éstos vayan a más.

Específicos

- Proporcionar a los agentes educativos niveles de información y formación básicos que favorezcan actitudes positivas en torno a la educación de los hijos/alumnos.
- Instrumentales en habilidades y destrezas conductuales, sociales y emocionales de cara a prevenir la aparición o en su caso la resolución de conductas problema, entrenándoles en:
 - Modelos de interacción que proporcionen respuestas mutuamente satisfactorias entre padres-hijos, profesores-alumnos y padres-profesores.
 - Identificar y observar conductas problemas que surgen en esas interacciones.
 - Utilizar técnicas pertinentes de modificación de conducta.
 - Conseguir la generalización de las nuevas habilidades adquiridas a otros contextos.
- Servir de canal de detención y derivación de algunas familias a otros programas de prevención secundaria aplicados por el Servicio Pedagógico Municipal.

METODOLOGÍA

- Definición y seguimiento conjunto por monitores y participantes.
- Adaptabilidad y flexibilidad, según el ritmo de los participantes.
- Fomentar la participación y las iniciativas personales.
- Generalizar lo aprendido hacia la escuela en general.

TEMPORALIZACIÓN

- Un año.
- Fase presencial, tres meses.
- Una sesión por semana, hasta una máximo de 10.
- Fase de seguimiento, nueve meses.
- Sesiones de seguimiento cada tres meses.

RECURSOS

- Un potente por cada sesión presencial (10).
- Equipos audiovisuales cedidos por el centro.
- Material audiovisual de los ponentes o propio del equipo.
- Material didáctico individual para cada participante, incluyendo textos programados y actividades.

FASE DE APLICACIÓN

ACTIVIDADES

- Sesiones formativas de hora y media o dos horas.
- Planificación de actividades y revisión de las siguientes.
- Exposición teórica, con uso del material documental y audiovisual. Debate.
- Actividades prácticas, diseño de actividades en casa y del material de registro.

FASE DE EVALUACIÓN

INICIAL

- Establecer base de conocimientos.
- Conocer actitudes educativas.
- Aplicación del Cuestionario de Conocimientos Terapéuticos (CCT).

PROCESUAL

- Registro de sesiones. Observación de frecuencia de asistencia, realización de tareas y participación.
- Aplicaciones prácticas y textos programados. Evaluación de conocimientos y de la dinámica grupal.

FINAL

- Monitores.
 - Cualitativa, nueva aplicación del CCT.
 - Cualitativa, análisis de registros por sesión y participante.
- Participantes. Cuestionario de opinión sobre el Proyecto.

FASE DE SEGUIMIENTO

Con el objetivo de evaluar el grado de generalización de los conocimientos y habilidades adquiridas en el programa, mediante contactos puntuales con los participantes a los 3, 6 y 9 meses, observando, también el grado de difusión de lo aprendido por otros.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. La frase es la primera. La «autogestión» es el modelo a que aspira la Animación Sociocultural como medio de organización y control de la actividad de los grupos. Es una referencia utópica, por lo que la intervención debe buscar modelos realistas y adecuados a las posibilidades de cada individuo y cada grupo en aras a la autonomía.

Revisa los Apartados 1.2. y 1.3.

2. Sí. En cuanto conjunto de ideas y elementos simbólicos con los que el ser humano se representa el mundo y actúa en consecuencia, la identidad cultural es la forma que adquieren dichos valores en un grupo humano concreto, es decir, representan una forma de cultura concreta.

Revisa el Apartado 2.1.

3. Pertenece a la «difusión cultural». Se trata de un concierto de música comercial que se organiza para dar a conocer un género musical concreto, mediante la contratación de grupos comerciales. No es «democracia cultural», pues no se obser-

va participación de ningún grupo juvenil del pueblo, y no es «gestión cultural», pues no se habla de cuestiones de creación o de grupos del pueblo o del entorno que vaya a ofrecer sus productos.

Revisa el Apartado 2.3.

4. Si se realiza desde la Animación Sociocultural, debería ser la propia comunidad, desde sus percepciones y las investigaciones de su propio entorno, quien decidiera. El animador debe apoyar el proceso de toma de conciencia, pero nunca imponer desde fuera una solución, ofreciendo vías de investigación y de solución posibles y realistas, ajustadas a las demandas de la comunidad.

Revisa el Apartado 2.5., especialmente el Punto sobre «desarrollo autónomo».

5. Es una aspiración popular que se fundamenta en la consecución del acceso a la educación como medio de garantizar la igualdad de oportunidades entre los individuos y la posibilidad de promoción social para los más desfavorecidos. Esta aspiración está más cercana desde la implantación de sistemas universales de enseñanza tras la II Guerra Mundial. Hoy día, el concepto hace también referencia a la apertura de la escuela hacia el entorno, permitiendo la participación de la comunidad en su gestión y a la apertura de sus instalaciones para el tiempo de ocio de los ciudadanos.

Revisa los Apartados 1.1. y 4.1.

Prueba de Autoevaluación

- 1 ▶ «El paso del concepto de Educación Popular al de Educación de Adultos se debe a los cambios tecnológicos de la sociedad postindustrial». ¿Verdadero o falso?
- 2 ▶ Indica qué procesos implica la Animación Sociocultural.
- 3 ▶ Señala las características de la finalidad de Educación para la liberación que pretende la Animación Sociocultural.
- 4 ▶ Indica a qué concepto de cultura responden las siguientes expresiones: arte de vivir, bagaje cultural, patrimonio cultural, ser ciudadano, recursos técnicos, multiculturalidad.
- 5 ▶ «La cultura es como una fotografía que el individuo debe copiar para poder ingresar en la sociedad». ¿A cuál de los tres enfoques que relacionan educación y cultura pertenece esta afirmación?
- 6 ▶ ¿Qué técnicas utiliza la Animación para favorecer la autonomía?
- 7 ▶ Relaciona las siguientes características con los tipos de actividades que se proponen:
 - Trabajo en común y debate.
 - Ligadas al entorno o transnacionales.
 - El pasado como proyección del presente.
 - Valoración de lo colectivo.
- 8 ▶ Define las características de las relaciones que debes mantener con los padres de los niños.

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD 5

EL PROYECTO

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x
I.S.B.N.: 84-369-3390-7
Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

UNIDAD 5

EL PROYECTO



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. EL PROYECTO SOCIAL	7
2. PRIMER MOMENTO DEL PROYECTO. DIAGNÓSTICO	13
2.1. Establecer prioridades	16
2.2. Fundamentar el Proyecto	17
2.3. Delimitar el problema	18
2.4. Ubicar el Proyecto	18
2.5. Revisar la bibliografía	19
2.6. Prever la población	19
2.7. Prever los recursos	20
3. SEGUNDO MOMENTO DEL PROYECTO. PLANIFICACIÓN	23
3.1. Objetivos	26
3.2. Metodología	28
3.3. Actividades	30
3.4. Temporalización	32
3.5. Recursos	34
4. TERCER MOMENTO DEL PROYECTO. DESARROLLO Y EJECUCIÓN	39
5. CUARTO MOMENTO DEL PROYECTO. EVALUACIÓN	43
6. EL INFORME FINAL	47
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	49
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	50





Introducción

En esta Unidad de Trabajo vamos a introducirte en la elaboración de Proyectos sociales, ofreciéndote pautas prácticas para ello a través del ejemplo concreto de un Proyecto de Asociación de Padres en un Centro Educativo Público. Analizaremos los cuatro momentos del Proyecto (diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación), excepto los contenidos que pertenecen a otras Unidades de Trabajo, y todos los pasos y elementos que los componen y que debes tener en cuenta.

Insistiremos de forma importante en la necesidad de sistematizar todos los elementos citados y en la flexibilidad, pues no siempre el camino elegido es el más adecuado y hay que buscar alternativas y adaptaciones para las personas con las que trabajamos. El otro elemento fundamental que debes tener en cuenta en la formulación de Proyectos es la *retroalimentación*, la constante revisión y remodelación del Proyecto a medida que cuentas con la información recogida, de modo que se vaya adaptando a los cambios que se produzcan.

Esta Unidad de Trabajo es el alma de todo este material, pues nos ayuda a organizar todos los Bloques de Contenidos, que están estructurados según los momentos del Proyecto para que te

resulte más útil. Debe servirte de referencia para repensar las Unidades de Trabajo que ya has visto y para estructurar las que nos quedan.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Comprender las características y requisitos de un Proyecto social.
- Conocer los momentos del Proyecto, sus componentes y los requisitos para diagnosticar, planificar, desarrollar y evaluar una acción de Animación Sociocultural.
- Aplicar criterios de coherencia, economía, realismo y participación en la elaboración de Proyectos sociales.
- Valorar la necesidad y el carácter sistemático de la planificación en la implementación de intervenciones socioculturales.
- Reconocer la variedad y el carácter dinamizador de los instrumentos de elaboración del Proyecto.

No olvides, además, que en todos los Módulos de este Ciclo se trabaja desde la perspectiva de los Proyectos y que en el Módulo de Didáctica puedes encontrar

fundamentos específicos para mejorar el planteamiento que aquí te realizamos, así como para influir sobre los modelos teóricos que allí se te presentan.

El Proyecto social

La Animación Sociocultural se fundamenta en el trabajo en comunidades para que éstas sean capaces de transformar y mejorar su realidad.

El Proyecto será la concreción de las acciones necesarias para obtener ese resultado.

La unidad de sus componentes responde a ese fin, de modo que la primera característica de un Proyecto es su *coherencia*.

El Proyecto adquiere la forma de una propuesta que nos ayuda a prever, orientar y preparar el desarrollo de las acciones que vamos a emprender e implica:

- Una descripción de lo que se quiere conseguir, indicando con precisión la finalidad del mismo.
- Una adaptación del Proyecto a las características del entorno y a las personas que lo van a llevar a cabo.
- Unos datos e informaciones técnicas para el mejor desarrollo del Proyecto, así como instrumentos de recogida de datos.
- Unos recursos mínimos imprescindibles para su aplicación.
- Una temporalización precisa para el desarrollo del Proyecto.

Un Proyecto es *social* en la medida en que afecta al ser humano y a sus condiciones de vida y, por tanto, a la configuración de la cultura de un grupo humano.

Debe atender, pues, a las necesidades humanas, entendidas en sentido amplio, pero sobre todo, desde la perspectiva de la Animación, a la construcción de necesidades culturales, que tienen que ver con la autorrealización y la creatividad de individuos, grupos y comunidades. En cuanto atiende a necesidades, es decir, carencias, mira al futuro, a la creación de condiciones que permitan la autonomía y la actividad transformadora.

Pero un Proyecto no puede ser dejado, en cuanto organización del futuro, a la incertidumbre del azar, sino que necesita ser sistematizado.

Es necesario jerarquizar y organizar los elementos sobre los que vamos a operar y los recursos con los que vamos a desarrollar la acción. Sólo así podremos evaluar su marcha y mejorarlo a partir de dicha evaluación.

No debes olvidar la eficacia de las acciones que vas a emprender y esto sólo puede lograrse si el Proyecto es coherente con lo que se quiere conseguir, si discrimina lo principal de lo secundario, si determina de forma clara qué vamos a hacer, si establece claramente con qué vamos a contar y si nos dice cómo lo vamos a medir. Y, por supuesto, siempre debe prever posibles caminos, posibles

alternativas ante la marcha de los acontecimientos, que nos permitan mejorar su desarrollo y orientarlo hacia los objetivos.

Un Proyecto social *implica*:

- Una reflexión seria y rigurosa sobre aquel problema social concreto que pretendemos mejorar.
- Tomar conciencia de las necesidades y problemas a partir del análisis de la realidad, eligiendo y priorizando aquello que es más factible o más urgente y previendo su viabilidad.
- El diseño debe ser completo y riguroso.
- Su aplicación debe orientarse a mejorar y transformar.
- Debe generar innovación y cambio, por lo que debe formularse con apertura y flexibilidad, buscando la originalidad y la creatividad como instrumentos fundamentales de su acción a partir de necesidades concretas.
- Partir siempre de los destinatarios, de sus necesidades percibidas y vividas, sin suplantar su acción ni su trabajo.

Para ayudarte en tu trabajo, *te proponemos las preguntas claves que debes hacerte a la hora de formular tus Proyectos.*

1) *Qué se quiere hacer. Naturaleza del Proyecto*

El *título* es el primer indicador de su naturaleza y debe ser motivador para los destinatarios. A continuación, debemos indicar la *idea central* que lo mueve, las líneas maestras que lo guían, señalando en qué *marco social e institucional* se inscribe y de quién depende. Asimismo, se debe señalar qué inspira el Proyecto (la ausencia, la necesidad, la mejora o la conveniencia de algo).

2) *Por qué se quiere hacer. Fundamentación*

Se deben señalar los *antecedentes*, a partir del diagnóstico, y la justificación de las ideas y preceptos que han llevado a la elección del *proceso* que se va a seguir, así como los criterios que han determinado la *estrategia* elegida. Los posibles *efectos* del Proyecto sobre los destinatarios deben ir a continuación. Este bloque puede acompañarse de *datos* que demuestren la necesidad de lo que se quiere afrontar y previsiones de resultados posibles y líneas de actuación que se podrían desarrollar tras su finalización.

3) *Para qué se quiere hacer. Objetivos*

Debemos consignar de forma clara, precisa, realista y pertinente los *logros* que pretendemos. Suelen dividirse en dos categorías, generales y específicos, según atiendan a lo que se pretende conseguir sobre el entorno y las personas destinatarias y a los logros característicos de la acción a emprender. Recuerda que es fundamental la precisión en su escritura, pues no deben dar lugar a error cuando se lean y deben expresar lo que queremos. No pueden ser formulados como deseos.

4) *Cuánto se quiere hacer. Metas*

Los objetivos, por sí solos, no nos llevan a las acciones concretas. Deben ser cuantificados, es decir, señalar cuánto queremos alcanzar de cada objetivo (nivel de cohesión del grupo o nivel de participación en las actividades, por ejemplo), y calificados, señalando la calidad de lo que queremos alcanzar (requisitos de la cohesión grupal que queremos alcanzar o preparación de los participantes para afrontar las tareas). Deben reunir los mismos requisitos de claridad y precisión de los objetivos y ajustarse de forma concreta a los medios disponibles.

5) *Dónde se quiere hacer. Localización*

Es necesario señalar el *área geográfica* que se va a cubrir, señalando sus límites y lugares significativos. Conviene aportar *datos* sobre características más significativas y bondades de los *lugares* en los que se desarrollarán las actividades.

6) *Cómo se quiere hacer. Metodología*

Hay que definir las *acciones* y los *procedimientos* que son necesarios para alcanzar objetivos y metas. Deben presentarse las tareas, normas y procedimientos que se van a emplear en la *ejecución* del Proyecto, el proceso que se va seguir y sus fases de *aplicación*, destacando los aspectos técnicos que requieren. Debe estar traspasada por los principios de la Animación (participación, autonomía, creatividad, realismo, integración). No podemos proponer acciones que no impliquen la participación de los destinatarios, pues no responderían a las bases fundamentales de la Animación, deben estar al servicio de la comunidad. Si no lo hiciéramos, estaríamos violentando el principio de coherencia que debe regir un Proyecto.

7) *Cuándo se quiere hacer. Temporalización*

Implica la *duración* total del Proyecto y la previsión de duración de las fases y actividades del mismo, aproximándose lo más posible a la realidad para facilitar un desarrollo armónico. Son importantes los conceptos de sucesión y simultaneidad a la hora de establecer los tiempos. Por ello, suele ser muy útil utilizar diagramas o gráficos que nos permitan ver a primera vista el conjunto de las actividades, el momento de su inicio y su duración prevista. Los estudiosos de la Animación suelen recomendar el diagrama de Gantt como instrumento útil para ello, aunque existen muchos otros tipos y todo depende de tu creatividad.

8) *Quiénes lo van a hacer. Recursos humanos*

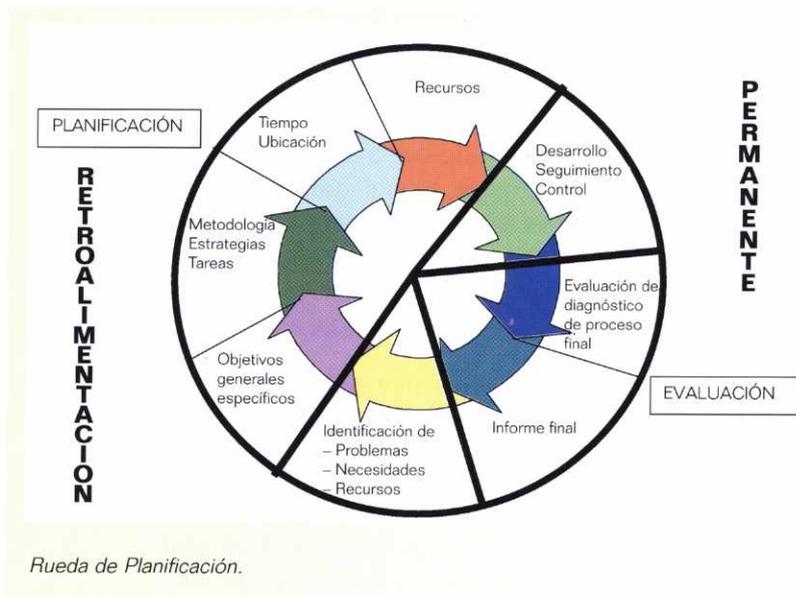
Se deben prever las *personas* que van a intervenir, tanto en cantidad como en calidad, especificando las características de su participación y los niveles y grados de *responsabilidad* de las mismas, consensuados con dichas personas, especialmente si vamos a contar sólo con personas de la comunidad destinataria. Realismo y talante práctico deben presidir esta enumeración.

9) Con qué vamos a contar. Recursos materiales y financieros

Hay que consignar qué elementos materiales son necesarios para desarrollar el Proyecto, teniendo en cuenta las potencialidades del entorno, lo que tenemos y lo que podemos conseguir por nosotros mismos o por mediación de

otros. Es imprescindible, previamente, tener un inventario de aquellos de los que podemos disponer. En este Apartado hay que tener en cuenta dos tipos de recursos:

– Los recursos *materiales*. Debemos prever claramente las *instalaciones* que vamos a necesitar, los *materiales* que vamos a emplear, los *instrumentos* que se habrán de manejar y los *equipos* necesarios para desarrollar las actividades. Es necesario determinar calidades y características específicas,



Rueda de Planificación.

que luego se van a concretar en las actividades. Si contamos con recursos propios o fijos de las instituciones o grupos con que vamos a actuar, conviene conocer su estado de conservación y su disponibilidad.

– Los recursos *financieros*. Debemos determinar qué recursos económicos vamos a necesitar, adaptándonos a la realidad de lo que tenemos y de lo que vamos a desarrollar. Cuanto más ajustado sea el *presupuesto*, mejor para la marcha del Proyecto y para las expectativas de los participantes. Además, debemos tener claro de dónde vamos a sacar los recursos económicos, a quién vamos a recurrir. Debemos establecer las *vías de financiación*, sobre todo si nos vamos a autofinanciar. Cuanto más claros sean el presupuesto y la financiación, mejor se podrá evaluar su eficacia.

Hemos analizado hasta ahora los elementos sobre los que se debe reflexionar a la hora de sistematizar un Proyecto. Es el momento de desarrollar las fases o momentos de que consta un Proyecto.

Para ello, vamos a utilizar un *ejemplo de Proyecto* extraído del libro «Elaboración de Proyectos Sociales» (Pérez Serrano, G., 1994), cuyo hilo conductor nos va a servir para explicarte lo que tienes que hacer para elaborar y desarrollar tu Proyecto. Propondremos primero el texto del ejemplo y luego explicaremos los aspectos teóricos que se relacionan con los epígrafes que proponemos.

Dejaremos fuera de esta exposición teórica los aspectos relativos a las técnicas de dinámica de grupos y la evaluación, que dejamos para Unidades de Trabajo posteriores.

Recuerda

Un Proyecto es una propuesta que ayuda a prever, orientar y preparar el desarrollo de una acción.

Un Proyecto es social en cuanto afecta al desarrollo de los seres humanos.

Un Proyecto es de Animación Sociocultural cuando se dirige a transformar la realidad y opera desde la comunidad.

Un Proyecto implica hacerse preguntas que deben ser resueltas con coherencia y flexibilidad, adaptándose al entorno y a las personas que lo van a implementar.

2 Primer momento del Proyecto. Diagnóstico

CREACIÓN DE UNA APA: DIAGNÓSTICO

El proyecto se lleva a cabo en una ciudad del oeste de España. Es un lugar que comienza su desarrollo con la construcción de 540 viviendas de protección oficial, adjudicadas a familias con escasos recursos económicos y, en menor número, a parejas que acaban de contraer matrimonio. Esta primera fase se completa con la construcción de otras 720 viviendas, que son adjudicadas en su mayoría a matrimonios jóvenes.

Entre 1980 y 1988, el equipamiento educativo de la zona está formado por un parvulario y dos colegios de EGB, públicos, que, ante el gran número de matrimonios jóvenes de la zona, se encuentran masificados hasta el extremo de tener que utilizar laboratorios, bibliotecas e incluso el comedor para aulas de niños de Preescolar. La escasez de plazas escolares, la masificación de los colegios y la convivencia dentro de ellos con otros niños llevan a dificultades en las relaciones sociales y preocupan mucho a los padres, que matriculan a sus hijos en colegios privados del centro de la ciudad; a esto se unen quienes optan por una educación en un colegio religioso, con lo que al problema de la masificación de los colegios hay que añadir el bajo nivel de los niños escolarizados y en muchos casos el desinterés de los padres por la marcha de sus hijos. En 1988 se construye un nuevo colegio público y una cooperativa docente consigue el permiso para edificar un colegio privado; ambos constan de Preescolar y EGB.

En la actualidad, la misma zona se ha convertido en zona residencial donde se han construido chalets, viviendas y urbanizaciones para funcionarios y urbanizaciones para familias con un poder adquisitivo medio-alto, que arrojan un censo de 12.000 habitantes, en una ciudad de 50.000.

El equipamiento cultural se reduce a un Centro Sociocultural del Ayuntamiento, donde se realizan algunos cursos de la Universidad Popular, pero sin ninguna continuidad. Se encuentran aprobadas en pleno municipal una Casa de Cultura, una Biblioteca Nacional y un Auditorio, aunque aún no hay indicios del comienzo de las obras. En equipamiento deportivo, destaca un polideportivo y una piscina municipal de verano. Dentro del plano educativo, también hay que destacar la existencia de un Instituto.

Situación real en la que se enmarca la acción

En octubre de 1990 se convoca a los socios de la Asociación de Padres de Alumnos (APA) a la Asamblea General, donde se reúnen 15 personas. De entre



todos los asistentes se elige a 7 personas para constituir la nueva Junta Directiva. Cuando las personas elegidas comenzaron a trabajar, se plantearon tres interrogantes fundamentales:

1. ¿Cuál es la situación real de la APA?
2. ¿Cuáles son las causas que la generan?
3. ¿Cómo se puede actuar para modificarlas?

La primera cuestión se responde por sí misma a medida que se intenta organizar.

- No existe fichero de socios. Hay algunas fichas esparcidas sin orden ni fechas.
- No hay Estatutos y las cartas y los documentos están en una carpeta sin ordenar ni clasificar.
- No hay nada que oriente en el trabajo.
- Los socios no aparecen cuando se les convoca.
- La relación con los profesores es de respeto mutuo y delimitación total de parcelas donde se actúa, sin que exista colaboración recíproca.
- Los integrantes de la Junta Directiva no conocen el funcionamiento de una APA ni tienen referencias válidas para actuar.

Para encontrar las causas que han dado lugar a la situación, se utilizaron tres cauces de información:

- Reuniones informales con los padres de los alumnos que han tenido relación con la APA.
- Establecer contacto con los profesores.
- Consultar el libro de actas de la Asociación.

Contrastando las opiniones y la información recogidas, se extraen las siguientes conclusiones:

- El trabajo de las Juntas Directivas anteriores se ha centrado en la realización de actividades extraescolares complementarias para los niños (mecnografía, inglés, etc.).
- Los miembros directivos han permanecido en sus cargos hasta siete años, lo que supone un agotamiento anímico que hace que cuando abandonan las Juntas Directivas no aparezcan por la escuela ni siquiera en las Asambleas Generales.
- El desinterés de muchos padres por los estudios de sus hijos, que les lleva a despreocuparse del comportamiento y del rendimiento escolar.
- La timidez de algunos padres para hablar con los profesores o acudir a las actividades.
- La politización de algunas Juntas Directivas, que basaban su actuación en reivindicaciones postulantes frente al diálogo y al consenso, y la utilización de las asociaciones como plataformas para impulsarse en la vida política, fueron haciendo que los socios vieran en la APA una asociación partidista y sin relación con sus problemas.
- El enfrentamiento sistemático de anteriores Juntas Directivas con los profesores al creer que era su misión «vigilar» el trabajo del claustro.

Como se ve en el ejemplo, *el diagnóstico implica el reconocimiento completo de la situación que se analiza*. Se ha examinado la realidad a estudiar, las personas que van a intervenir y las circunstancias que van a incidir en el desarrollo del Proyecto.

El *objetivo* del diagnóstico es conocer la realidad, ubicando los principales problemas, desentrañando sus causas de fondo y ofreciendo vías de acción para irlos resolviendo. Este *conocimiento de la realidad* exige una serie de pasos que iremos analizando en los sucesivos puntos de este apartado.

Es un trabajo dificultoso, pues debe permitirnos comprender de forma profunda la realidad sobre la que vamos a operar y las condiciones en que se va a desarrollar la acción transformadora que vamos a emprender. Debe ser realista, estar muy pegado a las verdaderas características de la realidad y será mejor cuanto más nos permita constatar las contradicciones existentes y la coherencia entre el contexto, la práctica, los objetivos y el proyecto de sociedad a que apuntamos. Bien hecho, nos permitirá valorar los efectos del Proyecto, aspecto muy relevante a la hora de desarrollar el resto de fases.

La primera labor es la de detectar necesidades, entendidas como la discrepancia entre lo que hay y lo que debería haber

En nuestro ejemplo, existe una distancia abismal entre la realidad de la APA (pocos miembros, escasa participación, nula implicación, mala relación con los profesores) con lo que debe llegar a ser una APA (parte activa de la comunidad escolar, alta participación e implicación de los padres, mayor interés por la vida escolar de los hijos). La detección de necesidades realizada se ha hecho a partir de la propia APA y sus miembros, no presuponiendo necesidades y dejando a aquellos que descubrieran el origen de sus problemas.

Pero el diagnóstico ha ido más allá, al ofrecer a la APA un cuadro general de los cambios que se han producido en el barrio, lo que ha posibilitado un mayor realismo a la hora de determinar problemas y necesidades, lo que deja más claro para el futuro las posibles acciones a emprender.

Las carencias objetivas pueden ser detectadas de diversas formas:

- Identificar la ausencia de algo que es útil o necesario, utilizando la comparación con otros modelos. En este caso parece obvio que un buen funcionamiento de la APA es esencial para recuperar su actividad.
- Contrastar discrepancias con niveles estándar o con metas prefijadas en otros programas, exigiendo la referencia a modelos externos. En nuestro caso, el número de participantes en la reunión y la constatación del estado de los documentos de la APA nos han puesto de manifiesto las necesidades existentes.
- Comparar con niveles deseables, según planteamientos ideales recogidos en otros ámbitos (ciencia pedagógica, estudios sociopolíticos, estudios administrativos). Un simple vistazo a la bibliografía sobre Asociaciones de Padres nos habría bastado para contrastar con la realidad existente.
- Establecer previsiones de futuro, analizando los fenómenos previsibles o las reformas necesarias.

- Apreciar hechos negativos o no deseados, mediante el análisis crítico de la realidad. En nuestro ejemplo, es obvio que la percepción inmediata de la situación de la APA llevó a la Junta Directiva a cuestionarse su realidad.
- Detectar la incoherencia entre lo planificado y lo realizado.

Los *medios* que podemos utilizar son muchos (análisis de contextos, cuestionarios, entrevistas, inventarios, sujetos responsables, estándares sociales, observación de la realidad, consultas a expertos) y están en función de la realidad que pretendemos observar.

En nuestro ejemplo, se han utilizado como medios la consulta con anteriores miembros de la APA, la revisión de la documentación de la Asociación y reuniones con los profesores. De su estudio se ha extraído un catálogo de necesidades de actuación que van a permitirnos fijar los objetivos.

2.1. ESTABLECER PRIORIDADES

CREACIÓN DE UNA APA DIAGNÓSTICO: PRIORIDADES

La primera cuestión que era preciso clarificar era que la APA existía con asociados y no era sólo un mero trámite legal con una Junta Directiva inoperante. Se hizo llegar a todas las familias, a través de sus hijos, una hoja de inscripción, en la que, además, se les ofrecieron los cursos de inglés y mecanografía para niños. Una vez superada la apatía del primer momento, el resultado obtenido fue de 160 asociados de un total de 275 familias; es decir, un 58% aproximadamente.

Establecida la existencia de la Asociación y de sus asociados, se plantearon las siguientes carencias, a partir de las cuales se propusieron prioridades:

- Desconocimiento real por parte de muchos padres de lo que es una APA.
- Necesidad de definir los objetivos de la Asociación de Padres.
- Trabajo descoordinado e independiente de padres, profesores y alumnos.
- Escasa participación de los padres en temas educativos.
- Aislamiento de cada APA con su problemática, sin una coordinación zonal.

Es difícil conseguir el equilibrio entre lo utópico y el realismo, en la medida en que siempre aspiramos a más de lo que pretendemos, pero debemos ser conscientes de los mimbres que tenemos para construir el cesto. Dicho equilibrio es la aspiración de toda intervención de Animación Sociocultural, por lo que debes deslindar lo que podemos alcanzar y, sobre todo, en qué orden queremos alcanzarlo.

Dado que las opiniones al respecto pueden ser muy diversas, *es necesario dar prioridad a aquello que debe ser alcanzado primero o a aquello sentido como más urgente.*

En el caso propuesto, algunos señalarán que lo primero sería conseguir más socios y otros recuperar los cauces de participación. Para establecer nuestra prioridad será necesario, en primer lugar, analizar la predisposición de los miembros de la APA, sus aspiraciones concretas y su disponibilidad para la acción. Debemos conocer sus intereses y motivaciones expresos y las expectativas que tienen, individuales y grupales. De la información extraída de otros padres, también debemos extraer las mismas conclusiones para conocer motivaciones y expectativas y a qué estarían dispuestos para volver a la actividad de la APA.

Pero eres un profesional y a los criterios subjetivos, debes añadir *criterios técnicos* que ayuden a priorizar necesidades.

En primer lugar, debes ver qué necesidad se impone por sí misma, cuál es más *relevante*, trascendente o grave.

En segundo lugar, saber cuál es más *rentable* y permite lograr los primeros éxitos y servir de base a futuras acciones, permitiendo un efecto motivador y aglutinador en torno a la acción.

En tercer lugar, distinguir cuáles son las más fácilmente alcanzables, de modo que se logre la mayor participación posible y se consiga la *eficacia* del grupo con el que se trabaja.

Por último, debemos trabajar aquella necesidad cuyo responsable o las personas que colaboran sienten como más propia y para la que manifiestan mayor predisposición y entusiasmo y, por tanto, mayor nivel de *responsabilidad* de los encargados de la acción.

Estos criterios te permitirán ver qué debes hacer antes y qué después, siempre teniendo en cuenta que se debe contar con el grupo y que debemos tener previstas alternativas si no se cumple lo que queríamos y proponer diversidad de caminos para alcanzar los objetivos. No siempre lo más urgente se atiende primero, pues puede causar inquietud por su dificultad y es preferible utilizar otras vías para afrontar el problema. No olvides que la Animación pretende estimular la creatividad, por lo que el primer actor creativo serás tú mismo con tus decisiones.

2.2. FUNDAMENTAR EL PROYECTO

CREACIÓN DE UNA APA: DIAGNÓSTICO: FUNDAMENTACIÓN

Para conocer los derechos de los padres según la legislación vigente, se tomó la Constitución española de 1978, que en su artículo 27.7 dice: «*Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca*». Además, La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) recoge, en su artículo 5, todos los aspectos relacionados con las Asociaciones de Padres y los Estatutos de la Asociación.

Como vemos, en este caso la fundamentación viene determinada por lo expresado en la ley respecto a la participación de los padres y su derecho a la asociación en el seno de la comunidad escolar.

Toda fundamentación debe expresar el porqué de lo que se va a hacer, sus antecedentes, las motivaciones que lo alientan y las justificaciones que le dan sentido.

Debe señalar el marco teórico o los principios en que se asienta, los presupuestos desde los que vamos a partir.

2.3. DELIMITAR EL PROBLEMA

CREACIÓN DE UNA APA: DIAGNÓSTICO. DELIMITACIÓN

Tres fueron los problemas fundamentales sobre los que giraron las actuaciones de esta APA:

- Conocimiento extensivo a todos los socios de los fines y actividades de la APA.
- La Asociación debe ser pluralista y apartidista.
- Debe promover la participación de los padres en la educación de los hijos.

Los problemas detectados han partido de las conclusiones obtenidas del procesamiento de la información recogida. La formulación es clara y explícita sobre lo que debemos resolver y concluye claramente sobre qué debemos incidir. En otros casos, deberás acudir a bibliografía sobre el tema o a la observación directa de la realidad.

Para definir estos problemas debemos descubrirlos y explicar en qué consisten, justificar la necesidad de su investigación y precisar qué queremos averiguar. Deben ceñirse a la realidad y no ser excesivamente ambiciosos.

No se trata, en este caso, de investigar por qué los padres de la sociedad actual no participan en la educación de sus hijos, sino de averiguar por qué en esa zona se produce el fenómeno y qué motivaciones podrían tener para volver a participar.

Una vez precisado el problema, conviene hacerse las preguntas que hemos visto en el Apartado 1.

2.4. UBICAR EL PROYECTO

Los datos que utilizamos para el análisis de la zona nos sirven para delimitar dónde se inscribe el Proyecto, aportando datos concretos que sirven para destacar la magnitud del colegio (16 unidades) y especificando que el ámbito está

determinado en un documento ya existente, los Estatutos de la propia APA. Podríamos haber utilizado otros datos descriptivos, mapas o gráficos que puedan ayudar a comprender el alcance geográfico de la intervención. Aquí, un plano del colegio y otro del barrio, o un mapa presentando la procedencia dentro de la ciudad de los alumnos del Centro, etc.

CREACIÓN DE UNA APA: DIAGNÓSTICO. UBICACIÓN.

La Asociación de Padres de Alumnos del Colegio Público se encuentra en un Centro mixto de Educación General Básica, con 16 unidades escolares y ubicado en un barrio que se ha convertido en una zona de expansión de la ciudad. El Área de influencia de esta Asociación se encuentra recogida en sus propios Estatutos.

2.5. REVISAR LA BIBLIOGRAFÍA

CREACIÓN DE UNA APA: DIAGNÓSTICO. BIBLIOGRAFÍA

Cuando la actual Junta Directiva se hizo cargo de la APA, no se encontraron documentos ni bibliografía que permitieran adquirir conocimientos y contrastar experiencias. No obstante, se obtuvieron temas de asesoramiento de diversas asociaciones, así como unos «Cuadernos de Formación», donde se recogen diversas actividades que se pueden realizar.

Conviene revisar la bibliografía existente y a nuestro alcance sobre el problema que hemos detectado, señalando dónde hemos encontrado la información. Ello nos permitirá ver cómo han resuelto el problema en otros sitios y comprender con mayor amplitud el problema al que nos enfrentamos. En esta bibliografía también encontraremos, posiblemente, caminos y cauces de acción que nos ayudarán a establecer la nuestra propia.

Conviene extraer la información a la luz de nuestra realidad y no copiar miméticamente lo que otros han hecho.

2.6. PREVER LA POBLACIÓN

CREACIÓN DE UNA APA: DIAGNÓSTICO. POBLACIÓN

La población a la que iba dirigido el proyecto fueron los padres de los alumnos del citado Centro, que según el censo ascienden a 275. Su edad oscila entre los 30 y los 50 años. Su nivel económico es medio, aunque existen familias de

nivel medio-bajo. El nivel educativo es bajo, personas con oficios o profesionales, amas de casa y escasas titulaciones medias.

La relación profesor-padres se establece de la siguiente forma: una reunión al principio del curso, a la que acuden mayormente las madres. Se establece un día a la semana para la visita de los padres a los tutores de curso, a estas visitas sólo acuden las madres de los niños con problemas y en la mayoría de los casos sólo cuando las citan los tutores.

Como ves, hemos definido la cantidad de población a la que nos dirigimos y sus características más relevantes. Se ha establecido también el nivel de contacto entre las poblaciones afectadas por el Proyecto (los profesores no son miembros de la APA, pero la actividad de ésta va a afectar a su trabajo).

No siempre podremos contar con datos tan exactos, pero hay que acercarse lo más posible a la población que vamos a atender realmente.

Si vamos a tratar de reunir a grupos de jóvenes de unas determinadas características, conviene señalar con cuántos grupos vamos a trabajar y de qué número de personas van a constar.

El realismo, como siempre, debe regir nuestras previsiones.

2.7. PREVER LOS RECURSOS

CREACIÓN DE UNA APA: DIAGNÓSTICO. RECURSOS

Recursos humanos: En la actualidad, la Junta Directiva está constituida por 5 personas que habitualmente realizan la labor de programación, relación, puesta en marcha y seguimiento del trabajo. A este grupo se une, ocasionalmente, alguna otra que colabora en las actividades.

Recursos materiales: 1. Financieros: cuota de socio y autofinanciación de algunos talleres. 2. Equipamiento: sala destinada a la APA donde, además, se realiza el taller de mecanografía; instalaciones del colegio en horario extraescolar; diez máquinas de escribir.

Recursos técnicos: Colaboración desinteresada de expertos. Asesoramiento del equipo de Orientación Psicopedagógica. Colaboración de algunos profesores en las actividades.

Sólo se han consignado aquellos con los que contamos, los que están a nuestro alcance y podemos utilizar de forma inmediata. La observación directa y la

información obtenida nos han permitido reducir todos los espacios que al principio parecían útiles a aquellos con los que contamos realmente y pueden servir para nuestra acción. Nunca se debe poner con cuántas cosas o personas queríamos contar, eso es anterior a su plasmación por escrito. No debemos confundir nuestros deseos con la realidad. Si tenemos intención de tener un espacio, hay que conocer si podemos contar con él.

Más adelante, analizaremos los recursos concretos para cada actividad, donde la información que debes ofrecer es mucho más detallada.

Recuerda

El Diagnóstico pretende desentrañar la realidad sobre la que vamos a operar de forma profunda y crítica, permitiendo la detección de necesidades.

Un buen Diagnóstico es aquel que permite jerarquizar las prioridades que se van a atender.

Un buen Diagnóstico debe basarse en supuestos científicos y de la realidad, permitiéndonos conocer la naturaleza y límites del problema que vamos a intentar resolver y su ubicación geográfica.

Un buen Diagnóstico permite prever la población a la que nos dirigimos y los recursos con que vamos a contar.

Un buen Diagnóstico es aquel que permite iniciar la Planificación de todos los aspectos que van a concurrir en el Proyecto.

Ejercicio

1. En el primer párrafo de este Apartado 2 se indica: «Se ha examinado la *realidad* a estudiar, las *personas* que van a intervenir y las *circunstancias* que van a incidir en el desarrollo del Proyecto». Indica a qué se refieren, respecto al ejemplo propuesto, las palabras en cursiva.

3 Segundo momento del Proyecto. Planificación

Los cambios que hemos analizado en la Unidad de Trabajo 1 respecto a la sociedad en que nos movemos hacen imposible que las acciones sociales que se emprendan dependan de la buena voluntad de los servicios sociales de las que parten. La cada vez mayor complejidad de estos servicios determina que la disponibilidad de personas y recursos esté más repartida entre distintas instancias.

La planificación nos permite reunir estos elementos dispersos en aras de un objetivo determinado, lo que permite una mayor eficacia de la acción.

Si planificamos, además, aquellos que van a participar tendrán más claro qué es lo que van a hacer y qué se pretende de ellos, lo que servirá de primer elemento de motivación.

Además, es más fácil determinar los posibles efectos del Proyecto y evitar riesgos innecesarios en su desarrollo y en las consecuencias que pudiera traer en el futuro.

Planificar permite poner en contacto a las personas destinatarias y a los distintos organismos y entidades que van llevar a cabo o a colaborar en el Proyecto.

Esta planificación *pretende*:

- Precisar los resultados a obtener y el papel que en ellos representan los elementos personales y materiales.
- Elaborar las orientaciones y normas de actuación.
- Definir el papel que le corresponde a los diferentes sectores personales implicados.
- Prever las situaciones posibles y preparar estrategias correctivas.
- Establecer un sistema de control que informe de manera continua sobre la marcha del proceso y la obtención de resultados.

Se sustenta sobre los siguientes *principios*:

- La plena participación de todas las personas interesadas con el fin de prepararlas para que sepan elegir su propio camino hacia el autodesarrollo de la comunidad.
- Que todos los implicados manifiesten voluntad y capacidad para mejorar el ritmo de desarrollo de su comunidad y que sus actitudes no muestren apatía e inmovilismo.
- Que demuestren una plena aceptación del proceso de planificación, ya que este factor es básico para el dinamismo y el logro de los objetivos previstos.

Todo Proyecto debe reunir las *características* de:

- *Flexibilidad*, adaptándose a las necesidades e intereses del grupo al que va dirigido.

- *Apertura*, para apropiarse de cualquier rectificación que se produzca.
- *Descentralización*, estando al servicio de una comunidad concreta y no siendo un modelo calcado para cualquier situación posible.
- *Participación*, tanto en su elaboración como en su ejecución.
- *Autogestión*, todos deben estar implicados en la gestión y el control del Proyecto.
- *Interdisciplinariedad*, tanto en la teoría como entre los organismos o entidades desde las que se implementa.

Además, todo Proyecto *debe ser eficaz*, por lo que en su elaboración y ejecución hay que tener en cuenta los siguientes *fundamentos*, mediante los cuales debemos interrogar al Proyecto para comprobar su viabilidad y capacidad de ser llevado a cabo:

- *Coherencia*. Los elementos que integran la planificación deberán relacionarse del modo más orgánico posible, según las reglas de estructuración que regulen sus múltiples nexos. Toda actividad que se proponga mantendrá un sistema de relaciones con el eje central sobre el cual se ha construido la unidad.
- *Funcionalidad*. En el sentido de que la planificación estará al servicio de los intereses y requerimientos del grupo al cual va encaminada.
- *Equilibrio*. Este principio debe estar presente en todas las situaciones que lo requieran y, fundamentalmente, en la red de actuaciones estructuradas con fines previstos y al margen de las discrepancias y de la creatividad de quienes deban orientar sus acciones para lograr el objetivo.
- *Flexibilidad*. Este principio nos permite introducir reajustes sin que por ello se altere la operatividad del plan.
- *Pertinencia*. Frente a los objetivos que se pretende alcanzar, la organización de la tarea que se proponga será la mejor alternativa que pueda ser aplicada.
- *Economía*. Este principio rige todo el proceso; supone un uso eficiente del tiempo y de los recursos existentes. Será económica toda operación que con el mínimo tiempo, esfuerzo y de recursos logre un fin previsto.

Una planificación puede estar diseñada para un país, una región, una localidad o un grupo concreto. Puede tener una duración de corto plazo (3 meses a 3 años), de medio plazo (3 a 8 años) o de largo plazo (más de 8 años). Puede hacer referencia a todos los planes y proyectos posibles para unas metas prefijadas (general), para aquellos proyectos que guardan relación entre sí (específica) o a las actividades específicas de un proyecto determinado (concreta).

Estos elementos constituyen distintos niveles de la planificación. Como profesional, casi siempre te verás envuelto en planificaciones destinadas a una localidad o grupo concreto, de corto o medio plazo y concretas.

Finalmente, te proponemos un cuadro con las ventajas e inconvenientes que tiene la planificación, aspectos que deberás tener en cuenta cuando te propongas una acción.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
<ul style="list-style-type: none"> – La existencia de un proceso de planificación implica a un determinado número de profesionales, mecanismos y organismos que tienen como tarea permanente la de planificar. – El proceso de planificación en un país hace que la Administración pública, las empresas y toda la sociedad se hallen, de manera directa o indirecta, integradas en este proceso. – La planificación implica una efectiva coordinación y comunicación entre los diversos órganos de gobierno y contribuye a paliar la sensación de aislamiento que se da entre las oficinas de planificación y los órganos ejecutivos. – Planificar sirve para prever un futuro en cierta manera deseado y que la planificación contribuye a hacer más accesible. – La planificación actúa como factor de cambio, como modificador de las realidades sociales. – Los resultados de la planificación presentados en forma de documento permiten una mayor capacidad de coordinar las decisiones del desarrollo de la sociedad, así como poder mejorar decisiones previas que no habían sido coordinadas. – Un plan resulta útil para iniciar o estimular los procesos de desarrollo, aunque por sí solo no resulte suficiente. – Permite la elaboración de unos objetivos alcanzables, basados en los recursos disponibles y en los condicionamientos económicos, sociales y culturales de la sociedad. – Permite una mejor instrumentalización de los medios necesarios para el logro de estos objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> – La utilización de los planes simplemente como medidas para establecer la continuación del statu quo de determinadas personas. – La elaboración de planes que se han creído aptos para todo tipo de sociedades sin tener en cuenta el espacio ni el tiempo en que estas sociedades viven. – La pretensión de algunas personas de elaborar planes neutros válidos para todo tipo de circunstancias. – Confundir la planificación con un simple plan, sin tener en cuenta que aquella es un proceso continuo que puede abarcar diferentes planes. – El error en el que caen muchos programadores es que se encuentran alejados de la parte humana a la que va dirigida su planificación y se olvidan de los aspectos más importantes de la Psicología. Éste es uno de los motivos por el que muchas planificaciones pierden efectividad.

Vamos a detallar a continuación los componentes de esta planificación, siguiendo con el ejemplo que hemos propuesto.

3.1. OBJETIVOS

CREACIÓN DE UNA APA: PLANIFICACIÓN. OBJETIVOS

Objetivos generales: El objetivo fundamental de una APA es promover la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos; el desarrollo de sus derechos como cogestores y coeducadores.

Objetivos específicos:

- Comprobar el conocimiento que los padres tienen de la APA.
- Identificar los fines que las familias creen que debe cumplir la APA.
- Interesar a los padres en el tiempo libre de sus hijos.
- Informar y formar a los padres de los instrumentos necesarios para una participación eficaz.
- Identificar la comunidad escolar como una integración de profesores, padres y alumnos.

De nuevo vemos que, a partir del diagnóstico realizado, hemos establecido los logros que queremos alcanzar según la acción que vamos a emprender.

Se ha procurado que sean coherentes, motivadores, participativos, concretos, proporcionados a los recursos y evaluables.

Hay que tener en cuenta que estos objetivos nos van a permitir establecer los niveles de logro que vamos obteniendo, por lo que debemos establecerlos en función de la evaluación que vamos a realizar.

Para elaborarlos, hemos utilizado las siguientes preguntas: ¿qué queremos hacer?; ¿qué cambios deseamos lograr?; ¿dónde queremos llegar y en cuánto tiempo?, y ¿cuál es la situación-objetivo a la que deseamos llegar?

Si elegimos el primer objetivo específico, veremos que queremos saber qué es lo que saben los padres de la APA, apuntando al inicio de acciones que permitan un mejor conocimiento de los padres de sus fines y actividades, de modo que estén perfectamente informados y estén motivados para participar de forma mayoritaria.

Todos estos elementos, que responden a las preguntas planteadas, se han resumido en un objetivo concreto, para cuyo establecimiento hemos seguido las siguientes *normas*:

- Proponer objetivos realistas (viables, pertinentes y aceptables).
- Establecer prioridades para el logro de los objetivos.
- Hacer elecciones compatibles y complementarias entre los objetivos.
- Articular coherentemente los diferentes aspectos.

- Asignar y usar los recursos, en cantidad y tiempo oportunos, para cada fase o actividad del programa o Proyecto.
- Determinar los instrumentos y medios adecuados a los fines.

Como ves, hemos utilizado dos niveles de objetivos, estableciendo uno general y cinco específicos. Ello responde a distintos niveles de concreción de los logros que queremos obtener.

Es importante que estén bien formulados y respondan claramente a las intenciones del Proyecto, acordados por el consenso de todas las partes implicadas, mediante el debate y el acuerdo sobre los mismos.

No es necesario establecer objetivos generales y específicos, pues debes tener en cuenta la amplitud de los Proyectos en que vas a intervenir y en que muchos ya vendrán dados por los organismos en que vas a trabajar. Lo importante es que sean precisos y se ajusten a los requisitos que hasta aquí te hemos descrito.

No obstante, te presentamos en el siguiente cuadro las premisas esenciales de ambos tipos de objetivos para que tengas mayor claridad a la hora de formularlos.

OBJETIVOS	DEFINICIÓN	CARACTERÍSTICAS	VERBOS (ejemplos)
GENERALES	Propósitos más amplios que conforman el marco de referencia del Proyecto.	Pueden admitir varias interpretaciones y no hacen referencia a conductas observables. Deben ser sistemáticos, responder a necesidades percibidas o reales y coherentes con la realidad a la que aspiramos.	Conocer, comprender, analizar, visualizar, movilizar, emprender, evaluar, valorar, etc.
ESPECÍFICOS	Son los logros concretos que se pretende alcanzar mediante la ejecución del Proyecto.	Restringen el significado de los objetivos generales. Sólo admiten una interpretación. Implican tomar opciones frente a las posibles interpretaciones de los objetivos generales. Se formulan en función de manifestaciones observables y evaluables; equivalen a «preguntas» de evaluación abstraídas de su contenido más inmediato. Facilitan el estructurar mejor el Proyecto social. Pueden desglosarse para su análisis. Permiten comprender la coherencia de todo el Proyecto.	Diseñar, identificar, enumerar, resolver, clasificar, calcular, comprobar, repetir, ordenar, diferenciar, juzgar, validar, comparar, decidir, informar, formar, etc.

Ejercicio

2. Indica la relación que existe entre las necesidades detectadas en el diagnóstico (Apartado 2) y los objetivos establecidos en el ejemplo.

3.2. METODOLOGÍA

CREACIÓN DE UNA APA: PLANIFICACIÓN. METODOLOGÍA

La metodología no es independiente de los objetivos a alcanzar; por eso, a la hora de aplicar una metodología adecuada para conseguir dichos objetivos se acordó que debería ser activa y participativa.

«Activa» y «participativa» son las palabras que han utilizado en el ejemplo para definir el camino a seguir para desarrollar la acción. Con ello quieren decir que todas las actividades que se desarrollen durante la ejecución del Proyecto deberán tener en cuenta que se deben basar en la actividad como medio de expresión de los individuos y que se debe permitir su participación en la elaboración, desarrollo y evaluación.

Por ello, todo el diseño de esta fase está traspasado por estos elementos. Si alguna actividad no cumple con estos requisitos se deberá consignar el porqué, pues el supuesto básico es que todas sean activas y participativas.

Si no lo hiciéramos así, estaríamos faltando a uno de los principios básicos de la planificación, cual es la coherencia.

La metodología se define por las actividades, las normas y los procedimientos que se van a emplear, el tiempo que van a durar las actividades y los recursos que vamos a emplear.

El uso de actividades, técnicas y recursos debe ser variado, ya que la complementariedad de modos de hacer permite un mejor ajuste a las necesidades de los grupos y facilita la participación, en la medida en que cada individuo puede encontrar aquello que mejor se adapte a sus posibilidades o lo que más le interese.

Las metodologías que emplea la Animación se basan en los *métodos educativos*, por lo que te remitimos al Módulo de Didáctica de la Educación Infantil para que reconozcas los distintos *métodos de hacer*.

En general, suelen clasificarse en *cuantitativas*, que atienden a los resultados, y *cualitativas*, que atienden a los procesos que se desarrollan.

La metodología es el eje de todo Proyecto, el «¿cómo hacer?» característico que impregna el conjunto de lo que se emprende, por lo que *hay que ser muy cuidadoso a la hora de elegirla y a la hora de aplicarla*, poseyendo un perfecto conocimiento de sus posibilidades y recursos y dejando las probaturas para ocasiones

que lo permitan, especialmente si no se está muy seguro de las consecuencias de su implementación. En Animación, *es condición indispensable que cualquier metodología implique participación*, por lo que debemos adaptar la metodología a esta exigencia.

Por otro lado, debe permitir ser medida de forma científica, bien de forma cuantitativa, bien de forma cualitativa, y su formulación debe responder a los siguientes criterios:

- Las actividades deben estar sistematizadas en relación con los objetivos y fundamentos del Proyecto, debiendo ser aplicadas de forma flexible, según las exigencias del grupo a que se dirigen y de la evolución del Proyecto.
- Las técnicas e instrumentos que vamos a emplear deben estar claramente especificados, ya que una condición básica para la evaluación del Proyecto es la recogida de información, por lo que debemos saber qué datos hay que recoger y mediante qué instrumentos de recogida. La complementariedad de técnicas es indispensable. Respecto a los instrumentos y materiales, conviene saber qué oferta existe en el mercado y cuáles son sus prestaciones y especificaciones de uso.
- Debemos utilizar el estudio de la población a que destinamos nuestro Proyecto para valorar exactamente el alcance y posibilidades de las actividades que vamos a desarrollar.
- Cuando el Proyecto pretende una generalización de aplicación a una población amplia o cuando se va aplicar durante un período amplio de tiempo, conviene seleccionar un grupo de muestra para aplicar la metodología y analizar sus resultados, de modo que podamos ajustar y modificar aquellos aspectos que puedan distorsionar la marcha del Proyecto y prever posibles modificaciones en función de la población a la que nos dirigimos.
- Es necesario establecer los momentos durante los que se va aplicar la recogida de datos para analizar el funcionamiento de la metodología, establecer los instrumentos y cómo se van aplicar, de modo que siempre tengamos una información detallada de lo que está sucediendo para poder aplicar la retroalimentación.
- Debemos estudiar cómo vamos a analizar los datos que obtengamos, en qué parámetros nos hemos de fijar. Ello nos permitirá una presentación continua de la información de que disponemos para el grupo, presentándosela en la forma más adecuada para su comprensión (gráficos, informes, etc.).

El análisis nos permitirá afirmar nuestras intenciones o modificarlas, preparándonos para los cambios y facilitándonos la toma de decisiones.

3.3. ACTIVIDADES

CREACIÓN DE UNA APA. PLANIFICACIÓN. ACTIVIDADES

En relación con los objetivos a conseguir, los contenidos a transmitir y la metodología a utilizar, fueron dos los tipos de actividades realizadas:

1. Cuestionario de sensibilización: Con este cuestionario se pretendieron los siguientes fines:
 - Obtener datos generales de los padres (edad, profesión, etc.).
 - Expectativas de los padres.
 - Nivel de participación.
 - Identificación de los padres con la APA.
 - Selección de temas de formación.
 - Aportación de otros temas y actividades para la APA.
2. Actividades basadas en la propia experiencia:

Tipos	Especificación	Participantes	Temporalización	Técnicas	Recursos
Talleres	Mecanografía Carnaval	Niños/as Colegio Madres, alumnos	Curso escolar Febrero	Instrumental Cooperación Jornadas	Expertos Expertos
Conocimiento del folclore	Folclore regional	Niños/as Colegio	Enero/mayo	Instrumental Práctica	Expertos Grupos formados
Charlas-coloquio	«Juegos» «LOGSE»	Padres, madres, alumnos	Noviembre Abril	Mesa redonda Conferencia coloquio	Psicólogo, juguetero profesor, director padres, madres
Lúdico-formativas	Semana extra Granja-escuela	Niños, padres Alumnos, socios APA	Mayo Junio	Jornadas Convivencia	Colaboraciones Monitores

Organización

El equipo de 5 personas que componen el núcleo de trabajo de esta Junta Directiva se organizó de la siguiente forma:

- Una Presidenta, cuya labor fue la gestión de medios y recursos y la relación con las instituciones.
- Una Secretaria, encargada del libro de actas, la correspondencia y el archivo y la convocatoria de reuniones y asambleas.
- Una Tesorera, encargada del libro de cuentas y del fichero, del cobro de cuotas de socios, y de la relación de gastos de las actividades.
- Y dos Vocales, para apoyo del trabajo de las anteriores.

Esta organización operativa se recoge en los Estatutos, pero para poder llevar a cabo el proyecto formativo se estructuró según conocimientos y disponibilidad. La única persona con conocimientos de Animación Sociocultural era la Presidenta, que realizó la labor de coordinación y seguimiento del proyecto. Una de las Vocales era diplomada en mecanografía y se encargó de este

taller, su seguimiento y evaluación. Otra de los miembros era profesora de corte y confección y dirigió el taller de carnaval.

Para el resto de las actividades se distribuyó el trabajo antes de llevarlas a cabo, teniendo en cuenta el conocimiento y participación en su programación y ejecución.

Las reuniones de trabajo fueron semanales a lo largo de todo el curso y, cuando las actividades lo exigieron, diarias. Para facilitar las visitas al colegio y no complicarlas con otros días diferentes, se hicieron coincidir con el día que los tutores tienen establecido para recibir a los padres.

En el ejemplo, se han diseñado actividades orientadas a dar a conocer la Asociación entre los padres y conocer sus expectativas, en relación con los objetivos propuestos, y una serie de actividades propias de la dinámica de una APA, tanto de tipo formativo, como informativo, como lúdico.

En todos los casos, la metodología estará en función de su contenido. Así, el aprendizaje de mecanografía o de folclore tendrán una metodología orientada al conocimiento instrumental de las técnicas por parte de los alumnos que se apunten. Otras, como las charlas, tendrán una metodología expositiva y participativa, en la medida en que pretenden dar a conocer un tema y favorecer las preguntas de los padres al respecto. Por último, las lúdicas tendrán un carácter participativo y de recreación.

Todas ellas pretenden basarse en la actividad, por lo que responden a la metodología activa. Cumplen, pues, el requerimiento de coherencia metodológica.

Las *actividades* de Animación son muy variadas y ya las hemos expuesto en el Apartado 3.3. de la Unidad de Trabajo 4. *Se trata de elegir aquellas más adecuadas al Proyecto que vamos a realizar.*

En segundo lugar, hay que tener en cuenta las *técnicas básicas del Animador*: las *técnicas de dinámica grupal*, las *reuniones*, las *técnicas de encuentro* y las *técnicas de información-Comunicación*. No vamos a hablar aquí de ellas pues forman parte básica del Bloque de Contenidos de las Unidades de Trabajo 7 a 13.

Aquí te vamos a ofrecer una serie de recomendaciones para su elección, pues no todas las técnicas sirven para todos los objetivos ni pueden utilizarse en todos los sitios ni son un fin en sí mismas.

Antes de aplicarlas, debes conocerlas con profundidad, pues generalmente serás tú quien tenga que elegir las y utilizarlas y de tu habilidad y de tu creatividad va a depender su éxito.

Para elegir la técnica más adecuada debes tener en cuenta los siguientes *factores*:

- Los objetivos. La identificación precisa de las necesidades del grupo y la formulación clara de los objetivos te permitirán establecer las actividades más adecuadas.

- La madurez y el entendimiento del grupo. Las técnicas son más o menos complejas y tienen distinta naturaleza, algunas son fácilmente aceptadas por el grupo y otras son recibidas con reticencia a la hora de ser ejecutadas. Cuanto más nuevo sea el grupo, las técnicas más simples serán las más efectivas. Lo mismo puede aplicarse a la edad. También se deben tener en cuenta las costumbres del grupo.
- El tamaño de los grupos. Los grupos pequeños manifiestan mayor cohesión e interacción, por lo que la confianza y el consenso son más fácilmente adquiribles, sus miembros pueden intervenir más veces y durante más tiempo. En los grupos grandes, las características suelen ser las opuestas y es frecuente su subdivisión. Cuanto más numeroso, mayor la exigencia de capacitación del animador y más lúdicas deben ser las actividades, permitiendo una mayor comunicación interpersonal mediante la actividad.
- El ambiente físico y temporal. Un local pequeño no puede servir a actividades lúdicas más amplias o a actividades más multitudinarias (conciertos), a veces es necesario elegir una localización al aire libre. Si van a trabajar distintos grupos, necesitamos un espacio adecuado para cada uno de ellos y otro para la puesta en común. Un taller tendrá que reunir una serie de condiciones adecuadas para su realización (luz, conducciones de agua, mesas especiales, etc.). Unas técnicas requieren más tiempo que otras y cuanto mayor es el grupo, más amplitud temporal requiere la aplicación de una técnica. Algunas actividades sólo pueden ser desarrolladas con mucho tiempo y parcelado en períodos (por ejemplo, las de aprendizaje de alguna técnica) y otras son de tipo puntual.
- Las características de los miembros. La edad y las expectativas son dos factores importantes para dilucidar la elección de una actividad, así como la disponibilidad personal y el grado de implicación. Lo importante es facilitar una experiencia enriquecedora y evitar la sensación de pérdida de tiempo.
- La capacitación del Animador. Sin un estudio previo de una técnica, es preferible no utilizarla. Hay que medir sus consecuencias, los posibles efectos que va a producir y las exigencias de dirección y coordinación que va a requerir. Cuanto menos experto sea el Animador, conviene comenzar con las más sencillas y que menos ansiedad generen, para poder controlar sus efectos. Varias aplicaciones y la experiencia acumulada nos permitirán elegir la mejor técnica a emplear. Sé paciente y reflexiona sobre tus propias acciones.

3.4. TEMPORALIZACIÓN

Hagamos un análisis de los tiempos establecidos en el ejemplo.

Lo primero que destaca es que el calendario cubre el curso escolar, pero no lo llena de forma abusiva. Hay que tener en cuenta que la APA intenta reconstruirse y tiene pocas personas trabajando, por lo que es necesario no cargar el horario para facilitar el trabajo de los miembros de la APA, pero no hay meses vacíos, excepto los de arranque (septiembre y octubre), pues es comienzo de curso.

Es obvio que se intenta que el Proyecto se adapte a la vida de un centro educativo y cumpla con las necesidades de la APA.

Existen dos actividades de mayor duración, una de todo el curso y otra de varios meses.

Una es el taller de mecanografía, cuyas exigencias de contenidos y destrezas obligan a que se extienda durante todo el curso. La otra es la actividad de folclore, que se ha programado como actividad de motivación y que se sitúa en el segundo trimestre y parte del tercero para conectar actividades anteriores con las que se desarrollan durante el curso y las que lo finalizan. Como el objetivo no es adquirir gran destreza, no se realiza durante todo el año. Quizá en cursos sucesivos sea necesario extenderla.

El resto de actividades son puntuales y están distribuidas de noviembre a junio.

En noviembre se pretende una primera asistencia de padres y se ha elegido una actividad motivadora como es la mesa redonda sobre juegos y juguetes, que invita a los padres a reflexionar sobre el tiempo que dedican a sus hijos y cómo lo llenan y a informarse sobre modalidades de juguetes.

Durante diciembre no hay actividades porque es el fin de la primera evaluación y la proximidad de las vacaciones retrae a muchos padres.

En enero arranca la actividad de folclore, por lo que se ha decidido no sobrecargar ese mes. La siguiente actividad se produce en febrero, coincidiendo con los carnavales, y trata de convocar a los padres para confeccionar disfraces, intentando motivarles a implicarse en la vida educativa de sus hijos y ponerles en contacto con las actividades de la APA.

Marzo es fin de trimestre, por lo que se ha dejado libre.

En el último trimestre, los padres están más asentados y conocen mejor la actividad de la APA, por lo que se aprovecha para informarles sobre un tema serio, que puede afectar a la organización del Centro en cursos sucesivos, cual es la LOGSE, implicando en ella al director para facilitar así el contacto con otros miembros de la comunidad educativa. En este caso, la mejor ubicación estuvo condicionada por un imprevisto, la indisposición del experto, pues estaba programada para fechas anteriores.

Las actividades más lúdicas se organizan en los últimos meses, intentando dejar un buen sabor de boca en los padres y estimularles a apuntarse a la APA. La primera es una semana cultural organizada en el Centro que intenta que padres e hijos colaboren en actividades culturales y recreativas, cuya organización exige gran complejidad, por lo que no se ha dejado para el último mes, que es el de las evaluaciones.

Por último, con el curso finalizado, se organiza una visita a una granja-escuela para los hijos de los socios de la APA, buscando que los padres valoren las ventajas de estar en la Asociación.

Por otro lado, con el fin de no hacer difícil la participación, las reuniones de trabajo se han previsto de forma semanal, incrementando la frecuencia cuando existen actividades puntuales para conseguir mayor implicación, haciéndose coincidir con la presencia de profesores en el Centro y actividades de tutoría, de modo que se facilite el contacto con los profesores y que aquellas personas que acudan a la tutoría vean la actividad de la APA y que esto estimule a intentar preguntar a los profesores, aprovechando que están en el Centro.

Como ves, se ha intentado responder a la realidad observada (situación de la APA) y a los objetivos previstos (dar a conocer la APA, generar nuevos socios, motivar a la participación, implicar a los padres en la vida del Centro), mediante una distribución que evite el agobio y la sensación de no poder abarcar todo, adaptándose a los ritmos del Centro e intentando aprovechar los mejores momentos para cada actividad.

Se han aplicado los criterios de coherencia, economía y oportunidad, básicos para cualquier planificación, y se ha secuenciado de forma realista y adaptada a las necesidades y objetivos del Proyecto.

Éstos son los requisitos de una buena temporalización.

Ejercicio

3. Indica en qué meses hay menos actividades y señala por qué.

3.5. RECURSOS

De este apartado no se ofrece excesiva información en el ejemplo, en unos casos para no aumentar el volumen de información (caso de los materiales para las actividades) o por ser información confidencial (el presupuesto).

En los recursos humanos se ha tratado de cumplir con lo expuesto en la temporalización en cuanto a oportunidad y participación, implicando a todos los sectores (miembros de la APA para las actividades formativas, profesores para las informativas y padres y alumnos para las más participativas) y trayendo expertos externos cuando se requiere (charla-coloquio sobre juegos y juguetes).

Respecto a la financiación, ya se comentó en la previsión de recursos financieros (cuotas de los socios y autofinanciación de algunos talleres).

En el caso de los *recursos humanos*, debemos señalar la cantidad de personas que van a participar y la calidad de las mismas, aspecto que incluye conocimientos que tienen, preparación, experiencia y tiempo disponible o que van a aportar a las actividades.

En algunos casos, se deberán prever actividades formativas para las personas que van a participar si no tienen suficiente preparación en las actividades previstas.

Se debe indicar la procedencia de las personas que van a participar y, en el caso de asumir responsabilidades, tareas y requisitos de las mismas, como puedes apreciar en el Apartado *Organización* del ejemplo.

Los *recursos materiales* incluyen las instalaciones, propias o ajenas (en cuyo caso hay que negociar su disponibilidad y condiciones de uso), el material fungible para el diseño de las actividades, los instrumentos materiales, herramientas y equipos necesarios para la ejecución del Proyecto y los materiales propios de cada actividad.

Dos son los recursos de mayor importancia para tu trabajo, aunque en muchos casos vendrán condicionados por la institución con la que trabajemos (en Educación Infantil, es obvio que los espacios del centro educativo van a condicionar gran parte del trabajo, así como los materiales, equipos y herramientas con que está dotado).

En primer lugar, están las *infraestructuras* y *equipamientos*, con especial atención a los loca-



Lugares donde el Animador puede desarrollar su labor.

les o lugares en donde podemos desarrollar nuestra actividad. Debes tener en cuenta lo siguiente:

- Contar con locales y lugares que tengan un propósito cultural (museos, bibliotecas) y que puedan ser transformados para actividades de Animación.

- Utilizar locales y espacios que la gente usa habitualmente para encontrarse y realizar actividades (Centros cívicos, plazas, etc.).
- Localizar espacios urbanos que por sus características naturales o estéticas puedan ser aprovechados para la realización de actividades culturales.
- Contar con locales polivalentes que puedan utilizarse o acondicionarse para actividades de Animación.

En segundo lugar, debes tener en cuenta los *medios de difusión* que vas a emplear para distribuir la información y favorecer la participación de los individuos.

Éstos pueden orientarse a un público restringido (pizarras, retroproyectores, proyectores de diapositivas, opascopios), a un público amplio (carteles, impresos, exposiciones) o a un público masivo (proyector cinematográfico, vídeo, televisión, radio).

De ellos hablaremos más detenidamente en la Unidad de Trabajo 8, aunque también en el Módulo de Didáctica y en el de Expresión y Comunicación se hará referencia al uso de estos recursos, por lo que no insistiremos con profusión en el tema.

Los *recursos financieros* se refieren a la previsión de ingresos y gastos que va a tener la ejecución del Proyecto.

Los ingresos se refieren al *financiamiento* o recursos económicos con los que vamos a cubrir el costo del Proyecto, pudiendo ser internos (propios del grupo, asociación u organismo) o externos (subvenciones, donativos, aportaciones voluntarias, esponsorización, leasing, préstamos), debiéndose consignar si cubren al Proyecto en su conjunto o actividades específicas, si financian recursos materiales de tipo general o específico, inventariables (fijos y permanentes) o fungibles.

El *presupuesto* hace referencia a la previsión de gastos del Proyecto, que debe estar desglosado por *partidas* concretas (recursos materiales, personas, mantenimiento, alquiler de locales o equipos, etc.) y por *actividades*.

Para elaborar el presupuesto debes seguir los siguientes pasos:

- Identificar los factores que representan costos reales para la ejecución del Proyecto.
- Medir la cantidad de cada factor, estableciendo para ello unidades básicas de medida (actividades, personas, materiales, equipos, etc.).
- Asignar un valor a cada unidad básica, añadiendo al resultado un 10% de imprevistos. Sumando todo obtendremos el costo total del Proyecto.

Financiamiento y presupuesto deben estar regidos por el realismo y el rigor en su gestión, intentando desviarnos lo mínimo posible de lo previsto.

Lo importante es la utilidad y no el espectáculo, por lo que es preferible contar con un presupuesto fiable y un gasto reducido y equilibrado que jugar al «cuento de la lechera».

Recuerda

La planificación pretende precisar resultados, orientar la práctica, delimitar acciones, normas y responsabilidades, prever y corregir desviaciones y controlar el conjunto del Proyecto.

La planificación es eficaz cuando es coherente, funcional, equilibrada, flexible, pertinente y económica.

La planificación debe ajustarse a la realidad y tener carácter de proceso participativo, evitando convertirse en un remedio universal para todos los males de cualquier grupo humano.

Los objetivos deben ser claros, coherentes, motivadores, participativos, concretos, proporcionados a los recursos y evaluables.

La metodología debe combinar distintas formas de hacer, introduciendo variedad de actividades, técnicas y recursos.

La aplicación de una metodología o una técnica exige su conocimiento profundo y la previsión de sus posibles efectos y ser seleccionada según los condicionantes del grupo al que se dirige.

Las actividades deben guardar relación con los objetivos y metodología del Proyecto. Su desarrollo debe ser flexible y serdinamizador, ajustándose lo más posible al tiempo previsto.

La selección de los recursos responde a la realidad y deben ser usados con profesionalidad y rigor.

4 Tercer momento del Proyecto. Desarrollo y ejecución

CREACIÓN DE UNA APA: DESARROLLO/EJECUCIÓN

Desarrollo del Proyecto

Para comenzar a realizar las actividades proyectadas, la dirección comunicó la necesidad de solicitar por escrito al director provincial de Educación una autorización para utilizar el colegio en horario extraescolar, adjuntando el programa de actividades. Pasados varios días, se recibió una notificación escrita de la Inspección de Educación en la que se autorizó su utilización bajo la responsabilidad de la Asociación, que debería hacerse cargo de los posibles deterioros y desgastes.

Fase de iniciación

El proyecto comenzó con la Asamblea General de socios, dando a conocer el estado actual de la APA, las actividades proyectadas y la subida de la cuota anual. La Junta Directiva pidió la participación de los padres para llevar a cabo el proyecto y ampliar los miembros de la Junta. Se presentaron 3 voluntarios que fueron admitidos para colaborar en algunas ocasiones y cooperar con la Directiva.

Una reunión de trabajo posterior, en la que estuvo presente todo el equipo, posibilitó finalmente la planificación y organización del proyecto.

Taller de mecanografía

El calendario de actividades, la disponibilidad de las máquinas de escribir, el ser una actividad continuación del curso anterior que tuvo una gran demanda, y la posibilidad de acercar la APA a un gran número de padres a través de los niños, permitieron comenzar el taller de mecanografía desde principio de curso. Se entregó una circular a cada niño comunicando el inicio del taller y el período de matriculación. El primer mes se comenzó con dos turnos a la semana en días alternos, alcanzando posteriormente un número estable de 60 participantes, que obligaron a formalizar turnos de reserva, que se cubrieron en función de las bajas producidas. Datos a resaltar fueron:

- Negativos: Las circulares no llegaron en muchas ocasiones a casa e incluso no se leyeron. Se arrastraron las consecuencias de cursos anteriores, en los que el aprendizaje era deficiente. Fueron los propios niños quienes acudieron a la convocatoria, no los padres.

- Positivos: El que la monitora del taller formara parte de la Junta Directiva posibilitó la comunicación de los padres con la Asociación y darles a conocer las actividades. El carácter dinámico y motivador de la monitora estimuló la participación de los niños. La autoevaluación constante por parte de la monitora y de los alumnos aumentó su satisfacción y autoestima.

Charlas-coloquio

Como un acercamiento a los objetivos programados en el proyecto y para propiciar la participación de los padres en la educación de sus hijos, se organizaron las charlas-coloquio con técnicas diferentes para poder evaluar su desarrollo y sus resultados.

La charla-coloquio «Los juegos, los juguetes» se programó antes de las fiestas de Navidad por considerarse un tema interesante. Se invitó a expertos, citando a los padres mediante una circular, se pasó una nota en prensa y radio y se colocó un cartel en puntos de reunión frecuentes. Hay que resaltar que la participación de las madres fue creciendo a medida que se avanzaba. Se respetaron los diferentes puntos de vista en una concepción plural del juguete. Se aprendieron o recordaron muchas cosas sobre los hijos y su actitud con el juguete.

La charla-coloquio «La LOGSE» se retrasó hasta mayo, debido a indisposición del experto. El tema se seleccionó por los siguientes motivos: es una preocupación de la mayoría de los padres al iniciarse su puesta en práctica en el curso 92/93 en el nivel de Primaria. Se intentó conseguir por medio de este tema un mayor acercamiento entre padres y profesores. Se deben resaltar los siguientes datos:

- Negativos: Exposición poco participativa. La directora derivó al final del coloquio al tema de las vacaciones y el reciclaje de los profesores, comparándolos con los albañiles e hiriendo con ello susceptibilidades.
- Positivos: El tema era de actualidad y afectaba al colegio y a los padres. Se inició una colaboración de los profesores con la APA en la información-formación que se consideraba necesaria. La respuesta de los padres fue amplia e interesada.

Taller de carnaval

Se programó y ofertó en primer lugar a las madres para conseguir un grupo que, además de realizar los disfraces, se fuera acostumbrando a acudir al colegio. Posteriormente se ofreció a los alumnos de la etapa superior, con la intención de que formasen grupos de comparsas y actuaran el día que el colegio dedicó a la fiesta de carnaval. La respuesta fue escasa, debido a que ya tenían disfraces de años anteriores y había perdido interés el disfraz en la ciudad.

Conocimiento del folclore

Mediante estas actividades se pretendió cubrir un vacío existente en el conocimiento y la concienciación regionalista. Se ofertó a los niños un taller de baile

y folclore. El número de inscripciones fue tan bajo que no se pudo realizar el taller. Investigando las causas, se averiguó que las sevillanas desplazaban a los otros bailes regionales.

Visita a la granja-escuela

Se realizó en los primeros días de junio por considerar el tiempo veraniego más apropiado para este tipo de actividades. Se pretendieron cumplir los objetivos de estimular la convivencia entre niños del mismo colegio, pero de diferentes edades, y conocer una granja y el medio rural, además de establecer contacto con la naturaleza. Las actividades fueron variadas (sembrar tomates, dar de comer a los animales, trabajar con arcilla, etc.). Son datos resaltables:

- Negativos: Excesivo gasto para los padres. Tiempo de duración corto.
- Positivos: Participación ilusionada de todos los alumnos en las actividades diversas. Aprendieron a organizarse, a respetar la naturaleza y a establecer contacto con ella.

Cuestionario

Se pasó en abril a todos los padres del colegio, con dos finalidades principales: sensibilizarlos con la APA y la participación en el proceso educativo y recoger datos. De estos últimos cabe resaltar:

- El escaso conocimiento de la Asociación de Padres.
- La creencia de que participar en el proceso educativo se refiere únicamente a encargarse de que los niños hagan los deberes y hablar con el tutor en caso de problemas.
- Respondieron a la encuesta todos los padres de los cursos de 1º y, en orden decreciente, hasta 7º.
- Es generalizada la creencia de que la APA debe organizar sólo actividades para los niños, como lo demostró el hecho de que se propusieran temas destinados a sus hijos.

Puedes comprobar que se ha hecho un exhaustivo repaso de todas las actividades desarrolladas, la relación con lo planificado, los logros obtenidos, los aspectos positivos y negativos de la implementación y la información obtenida.

Aprecia, además, que se marcan objetivos para cada actividad, relacionados con los objetivos establecidos para el Proyecto y con objetivos propios de cada actividad. Es importante que tengas en cuenta que la fase de desarrollo no se refiere sólo a la práctica de las actividades, sino que en ella concurren todos los elementos del Proyecto, pues se ha relacionado con el diagnóstico, con la planificación y con la evaluación. Hay que poner en práctica el Proyecto, pero también seguir las actividades y controlar lo que se va consiguiendo, es decir, evaluar.

Como ves, se han tenido en cuenta múltiples aspectos que se corresponden con los *momentos propios de la ejecución*, a saber:

1) *Sensibilización*. Se pretende poner a los destinatarios en disposición de llevar a cabo el Proyecto y consta de las siguientes etapas:

- *Concientización*. Hay que motivar y despertar el interés por aquello que los destinatarios sienten como necesario o relativo a su dinámica vital. Debemos predisponerles a informarse y a preocuparse por sus problemas.
- *Información*. Es el momento de comunicarles los datos sobre su realidad y prepararles para llevar a cabo su propia investigación-acción. Cada individuo debe ser consciente de sí mismo y de sus circunstancias socioculturales.
- *Alcanzar la identidad*. Cada individuo debe ser consciente de la suya propia, sin olvidar otras realidades presentes en su entorno.

2) *Detección de minorías activas*. Hay que encontrar a aquellos grupos que tienen mayor significación en el colectivo al que nos dirigimos, apreciando sus intereses e inquietudes.

3) *Capacitar al personal voluntario*. A los grupos elegidos hay que capacitarles para la animación que van a realizar, ofreciéndoles apoyo técnico y formativo en el acervo cultural necesario para interpretar críticamente su realidad y comprender los cauces apropiados de transformación.

4) *Cohesionar a los grupos*. Deben ser capaces de llevar adelante sus programas, hacerles protagonistas de su propia acción, adquiriendo autonomía y valor colectivo en las acciones.

5) *Crear Proyectos propios*. Estos grupos están en disposición de crear sus propios Proyectos y hacer hacer a otros.

6) *Estimular la creatividad*. Fin último de la Animación. Hay que favorecer la generación de alternativas originales y dinámicas, capaces de movilizar a la comunidad y caminar hacia la transformación de la realidad. Se requiere una organización colectiva que impulse la acción y que resuelva los problemas que se van a ir presentando en cuanto a relación de grupo, planificación y sistematización de la práctica, estando el grupo en ese momento para desarrollar el Proyecto. Podemos partir de cero, como si no hubiera habido experiencia anterior, o partir de supuestos anteriores, de experiencias ya cubiertas.

Ejercicio

4. ¿Qué actividades de las expuestas podemos considerar como informativas?

5 Cuarto momento del Proyecto. Evaluación

CREACIÓN DE UNA APA: EVALUACIÓN

Evaluación del diagnóstico

En la recogida de los datos se pretendió que prevaleciera el contacto directo con la situación y con los destinatarios; no hay que olvidar que este equipo formó parte de la realidad sobre la que pretendió actuar y tuvo en ocasiones los mismos problemas y dificultades del grupo destinatario.

De la fase de diagnóstico se deduce que los problemas que se plantearon en esta APA son los siguientes:

- Falta de participación de los padres.
- Necesidad de un proyecto que propicie la participación.
- Un equipo organizado y formado para llevarlo a cabo.

Las causas que generaron estos problemas están recogidas en esta fase y fueron convenientemente discutidas y contrastadas:

- La desmotivación de los padres por la politización de la Junta Directiva en los últimos tiempos.
- El escaso número de personas que trabajan en la Directiva.
- Falta de organización, formación e información sobre el funcionamiento de una APA y no tener claros sus objetivos.
- Agotamiento de los miembros de la Junta Directiva, producido por la excesiva dedicación y la falta de planificación.

En la fase de diagnóstico se realiza un estudio del perfil de los padres y el entorno, pero es necesario tener en cuenta que la comunidad escolar está formada por profesores, padres y alumnos y que sólo funcionará con la colaboración de todos.

Evaluación del proceso

Con frecuencia se observa que en la programación de las actividades de las APA se contemplan las actividades de los talleres y poco más, improvisando el resto. A través de este trabajo se pudo apreciar la importancia de la planificación de la acción teniendo presentes en todo momento objetivos, temporalización, metodología y recursos a utilizar. El seguimiento continuo del proyecto permitió rectificar lo preciso y reforzar lo positivo cuando fue necesario.

Con respecto a la formación del equipo, resultó positiva y la distribución de tareas funcionó como estaba previsto mediante un reparto equitativo de funciones y responsabilidades. El diálogo y la colaboración quedaron reforzados para el buen funcionamiento de una APA.

En cuanto al programa, la planificación de actividades fue correcta. La metodología participativa puso de manifiesto en el cuestionario el resultado de su aplicación y la necesidad de su utilización. Lo más difícil de conseguir fue la participación y motivación de los padres, aunque con los resultados obtenidos en el cuestionario, se prevé que la participación en el próximo curso será amplia.

Los recursos fueron los adecuados y su previsión fue correcta.

Por parte de los destinatarios, se pudo constatar que son más participativos los padres que tienen hijos más pequeños, por las respuestas del cuestionario, participación y oferta de colaboración en las actividades. Se pudo comprobar que a los miembros de la Junta Directiva se les conoce cada vez más; las madres se acercan en la calle a consultar algún tema o comentar algún problema.

A escala local y con relación a un cuestionario que la Delegación de Educación ha pasado a todas las APA, se pudo apreciar que sólo algunas realizan actividades como excursiones o talleres para niños y que mantenían cierta periodicidad en sus reuniones. Al parecer sólo este Centro tiene un proyecto de trabajo.

Evaluación final

Cuando se inició el proceso de planificación y se fijaron los objetivos a conseguir, se seleccionaron dos caminos para poder alcanzarlos: uno mediante la acción directa según propia experiencia y otro a través de los datos que los padres proporcionarían mediante un cuestionario. El seguimiento del proceso y el contraste de ambas acciones llevó a las siguientes conclusiones:

- Los dos primeros objetivos eran de conocimiento real de la situación en la que se encontraba la APA y la identificación de los padres con ella; se comprobó que si bien están medianamente claros los fines de la Asociación, la mayoría de los padres no la utiliza como instrumento de participación. El número de padres que opinó que debe participar en el proceso educativo de sus hijos es muy alto, sin embargo, cuando se les ofertó la posibilidad de hacerlo a través de la APA, el número descendió, aunque se observó hacia el final del curso una sensibilización y una mayor participación en los temas relacionados con la educación de los hijos.
- El tercer objetivo fue el más fácil de conseguir porque los padres se mostraron especialmente sensibles a la ocupación del tiempo libre de sus hijos. La oferta del taller de mecanografía era para los niños una actividad lúdica que los padres consideraron muy positiva. Las relaciones de convivencia entre ellos y con el medio ambiente en la granja-escuela se consideró muy importante y fueron los mismos padres quienes proporcionaron un amplio abanico de posibilidades para el siguiente curso.
- El cuarto objetivo se consiguió en la medida en que se aceptó este trabajo como serio y comprometido. Si bien en principio la actitud de los padres fue expectante, poco a poco se fueron acercando posiciones entre ambos. Quedó abierta la posibilidad de un trabajo de formación de los padres mediante selección de temas por ellos mismos para el próximo curso.

El quinto objetivo consistía en dotar de contenido a la APA, que fuera algo más que un requisito contemplado en la ley. Se pidió opinión por parte de los profesores en temas de gestión y colaboración educativa, lo que supone un inicio de integración y diálogo.

Del análisis y valoración de estos objetivos se desprende que se sentaron las bases para que la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos sea una realidad. Promover esa participación era el objetivo pretendido y parece ser que se ha conseguido; articularla y potenciarla será un proceso a continuar en los próximos cursos.

No es éste el lugar de tratar la evaluación (está en la Unidad de Trabajo nº 13). Intentamos trazar aquí una primera aproximación que te permita fijarte en los elementos que tienen cabida en la evaluación y que deberás tener en cuenta en tu trabajo.

En primer lugar, habrás observado que se han evaluado todos los momentos del Proyecto (diagnóstico y proceso, que incluye la planificación y la ejecución), y se ha finalizado con la evaluación final que atiende a la valoración de los logros obtenidos en función de los objetivos previstos. Se deben prever en los instrumentos de evaluación ítems para todos estos elementos, por lo que no debes centrarte únicamente en valorar las actividades, error frecuente en la mayor parte de los Proyectos que se llevan adelante.

Todos los aspectos que se han engarzado en el Proyecto se han de analizar, pues sólo de esta manera conseguiremos controlarlos, observar las variaciones, reajustar la acción y acercarnos lo más posible a los logros previstos.

En segundo lugar, hablando de la *evaluación del diagnóstico*, observarás que se han medido tanto la forma (metodología) en que se pretendía llegar a los padres, como los instrumentos que se utilizaron (estudio del perfil), encontrando en éste el error de haberse centrado únicamente en los padres y no haber analizado el conjunto de la comunidad educativa.

Como ves, se han presentado de forma resumida los problemas fundamentales y las causas que los originan.

Debemos señalar aquí que en este Apartado puedes comprobar que la evaluación no pretende celebrar los logros, sino analizar lo que ha ocurrido, descubriendo, como en este caso, los errores que hemos cometido.

La evaluación no es un medio para buscar medallas, sino para reflexionar sobre lo que se hace, el cómo se hace y el qué se consigue, sea positivo o negativo.

En tercer lugar, la *evaluación del proceso* nos ha permitido comprobar que se ha apreciado una de las virtudes esenciales de un Proyecto, cual es la necesidad de la Planificación. Ésta habría conseguido mejorar el funcionamiento de la APA, su relación con los padres y acercarse al logro de los objetivos. Es un aprendizaje que, como ves, se ha consignado en la evaluación.

Después, se han analizado todos los elementos de la planificación (preparación y conocimiento del equipo, el programa, la metodología, los recursos y los destinatarios). La modestia del Proyecto ha favorecido una gran fiabilidad entre lo planificado y lo realizado.

Preocupación fundamental ha sido la participación, que recorre todo el resultado de la evaluación, valorando las dificultades que ha presentado su aceptación y el aprendizaje que ha supuesto para comprender sus virtudes y determinar niveles de participación, que pueden ser importantes para orientar futuras intervenciones. Esta previsión de futuro también incluye una predicción respecto a los padres.

Además, en este caso, se ha podido utilizar información de contraste externo (el informe de la Delegación de Educación) para comparar el funcionamiento de la APA en relación con otras APA, lo que permitirá, seguramente, orientar futuras intervenciones. Este aspecto es muy importante, no sólo porque podemos utilizar información fiable, sino porque puede hacerte comprender la necesidad que existe de *evaluadores externos*, no utilizados de forma directa en este caso, pero en los que debes pensar como un instrumento básico para contrastar las certidumbres propias con las de personas que no han participado directamente en la acción. Este método concede mayor distancia y objetividad a las conclusiones que podamos extraer.

Por último, se ha realizado una evaluación final que ha sido expresada en términos de logro en relación con los objetivos previstos y que permite ver la relación que se establece entre actividades y objetivos, destacando las actividades más motivadoras (taller de mecanografía y visita a la granja-escuela), las posibilidades que se abren en el futuro (trabajo de formación para padres, alternativas a la actividad final, interacción padres-profesores) y las tareas para el futuro (articular y potenciar la participación).

Es una primera aproximación a los problemas que plantea la evaluación y que te permitirá ir reflexionando sobre lo que significa y sobre su utilidad.

Recuerda

La evaluación debe medir todos los momentos y componentes del Proyecto, no únicamente su resultado final.

La evaluación es un medio de obtener información para valorar la marcha del Proyecto y permite la retroalimentación del mismo.

La evaluación debe destacar los logros obtenidos, los errores cometidos, las desviaciones presentadas y las propuestas de futuro.

Ejercicio

5. Al hablar de la *evaluación del proceso* se indica que se ha incluido una «predicción respecto a los padres». ¿A cuál se refiere?

6 El informe final

CREACIÓN DE UNA APA: INFORME FINAL

Si el objetivo fundamental de una APA es promover la participación de los padres en el proyecto educativo, alcanzar ese objetivo es un proceso continuo. En todo proceso son tres las fases a contemplar: motivación, formación y organización. Estas tres fases no se dan aisladas por sí solas, sino que cada una de ellas participa de las otras.

El trabajo que aquí se presenta recoge la acción para la motivación. En una primera fase del proceso se pretendió «crear el interés», «concienciar», «sensibilizar», hacer que se identifique la APA con el instrumento con el que los padres se integran en la comunidad escolar. En esta acción para la motivación se tuvieron presentes tres elementos: destinatarios, equipo y proyecto. Toda la acción fue dirigida hacia un sector de personas que se diferencian de las demás por sus propias características y las de su entorno.

Para llevar a cabo una actuación, es necesario conocer todos los datos relativos a los destinatarios del proyecto y la situación que les rodea. En la fase de diagnóstico se partió del marco global del barrio y las características específicas de la zona, para centrar el estudio después en el análisis de la realidad. Una primera aproximación a la realidad del grupo destinatario se tuvo mediante las entrevistas con los padres, con los profesores y mediante el libro de actas de la APA. Pero esta información fue contrastada con los resultados que se obtuvieron a lo largo de la aplicación del proyecto.

A través de todo el proceso se pudo constatar que el trabajo sirvió de estímulo y dinamización. Se afirmó la confianza en la actuación del grupo y se abrieron expectativas de participación en la educación de los hijos. Se consiguió que el grupo de trabajo se convirtiera en un equipo, con compromiso de participación, comunicación y diálogo, además de seguir adelante con los objetivos marcados.

El informe que aquí te presentamos se dirige fundamentalmente a la propia APA y a los padres en general, destacando aquellos aspectos que han resultado más relevantes desde un trabajo de Animación.

Se ha destacado que este Proyecto pretendía una primera fase de motivación y toma de contacto con los padres, cuyo logro ha sido bastante pleno, y que ha permitido preparar a la APA y a los padres para futuras intervenciones más amplias y comprometidas. Se ha citado la situación de partida (el diagnóstico) y se han resaltado los logros.

También se han destacado los medios de recogida de información más adecuados a la estrategia motivadora (entrevistas, consulta del libro de actas) y las conclusiones básicas que permitieron establecer.

Si hubiéramos elaborado un informe para otra instancia, por ejemplo el Ayuntamiento, de carácter más técnico, probablemente habría que haber incluido el conjunto completo de los fragmentos que te hemos presentado como ejemplo, pues ello hubiera permitido una mejor valoración de la situación de la APA y de los problemas concretos de ese colegio, información fundamental para cualquier gobierno local que quiera desarrollar planes de mejora de su municipio.

Éste es un primer elemento que debes tener en cuenta: *la elaboración del informe depende de las características, necesidades y expectativas del destinatario*. No olvides esta máxima, pues, en algunas ocasiones, tendrás que elaborar varios informes finales para valorar un Proyecto.

El informe final es un instrumento que permite sistematizar toda la información disponible para ser usada por otras personas, que lo utilizarán para ampliar su conocimiento de la realidad y para contrastar con otras experiencias, de modo que crezca nuestra competencia como profesionales.

En él consignaremos los logros obtenidos, las acciones emprendidas, el tiempo empleado y las circunstancias que lo han rodeado, iniciando la narración desde el inicio del Proyecto hasta su finalización, comentando las dificultades encontradas y los errores cometidos.

El contenido debe ser expresado de forma reflexiva y crítica con la propia acción, expresando claramente las conclusiones obtenidas y las previsiones de futuro, así como los cambios producidos en la realidad sobre la que se operaba.

Este informe no podemos realizarlo sin la participación de los destinatarios, pues son ellos los que deben ser dinamizados, los que mejor conocen su realidad y a los que hay que estimular para que logren autonomía de acción, autoconciencia y sentido colectivo de la acción.

Podemos decir que, desde el análisis del Proyecto, debemos incluir referencias a:

- La práctica y sus resultados,
- La realidad en la que se ha desenvuelto, y
- Los objetivos perseguidos.

Con relación a los aspectos valorativos, se deben incluir referencias a:

- Los errores y desviaciones detectados,
- Los cambios de actitud producidos ante la participación comunitaria,
- Las conclusiones obtenidas, y
- Las previsiones de futuro.

Ten en cuenta que el informe final no representa la terminación del Proyecto, sino que es un eslabón que permite enganchar una primera acción con las sucesivas intervenciones que debemos desarrollar para conseguir transformar la realidad. El trabajo de la Animación no se para y debes prepararte para este proceso continuo.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. La realidad se refiere al barrio en que está ubicado el colegio, su evolución y equipamiento, así como a los problemas concretos del Centro; las personas se refiere al conjunto de los padres de los alumnos del Centro y, específicamente, a los socios de la APA, y las circunstancias, a la situación de la APA, las relaciones y actitudes de sus socios y a la relación con el Centro y con los profesores.

Revisa el ejemplo de diagnóstico que te proponemos y la introducción del Apartado 2.

2. Se han cubierto las cuatro primeras, pues la última se ha considerado irrealizable dada la situación de la APA. Se ha introducido un objetivo de Animación Sociocultural, cual es el aprendizaje de la participación eficaz, con el fin de complementar los objetivos de participación en la APA, y participación en el Centro. Puedes comprobar, por tanto, la coherencia que existe entre necesidades y objetivos.

Revisa el Apartado 2 y el Apartado 3.1. atentamente y reconoce dicha relación.

3. No hay actividades en septiembre y octubre, pues representan el comienzo del curso, un momento en que toda la comunidad educativa intenta situarse en los cambios que siempre introduce un nuevo período lectivo. En diciembre se produce la primera evaluación, momento también delicado en un centro educativo. Fíjate que en marzo, otro momento de evaluación, sólo se mantienen actividades de taller. Es decir, la planificación de actividades ha intentado acomodarse a la realidad del Centro educativo.

Revisa el ejemplo del Apartado 3.4.

4. Las charlas-coloquio, pues pretenden informar de aspectos que inciden en la vida cotidiana de la relación entre padres e hijos y en acontecimientos futuros que van a implicar cambios en la comunidad educativa.

Revisa la clasificación realizada en el Apartado 3.3. de la Unidad de Trabajo 4 y luego analiza el Apartado 4 de esta Unidad de Trabajo para comprender la relación entre Planificación y Desarrollo.

5. A partir de los resultados obtenidos, especialmente respecto a la participación de los padres, se ha detectado una mayor predisposición a participar en las actividades del Centro y en las de la APA, que es bastante probable se concrete en el curso siguiente.

Revisa el ejemplo del Apartado 5, especialmente el párrafo relativo a la valoración del programa.

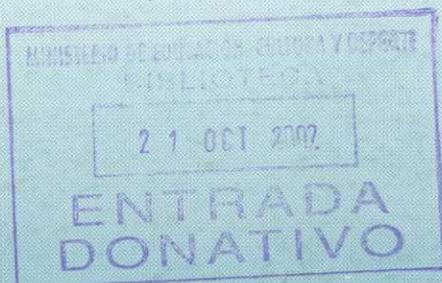
Prueba de Autoevaluación

- 1 «Flexibilidad en el Proyecto significa que cualquier camino es válido para conseguir los objetivos y que puede adaptarse a cualquier entorno de intervención». ¿Qué hay de cierto en esta afirmación?
- 2 Indica qué medios podemos utilizar para detectar necesidades.
- 3 De los criterios técnicos que permiten establecer prioridad de necesidades, ¿cuál de ellos ha sido aplicado en el ejemplo que acompaña al Apartado 2.1.?
- 4 Observa esta lista de conceptos: los objetivos, la madurez y entendimiento del grupo, el tamaño de los grupos, el ámbito físico y temporal, las características de los miembros, la capacitación del animador. ¿A qué hacen referencia?
- 5 La pizarra, los impresos y la radio, ¿a qué tipo de públicos se dirigen?
- 6 Indica cuáles son las fases de ejecución de un Proyecto.
- 7 ¿Qué se debe evaluar en un Proyecto?
- 8 «La confección del informe debe adecuarse a las personas o instituciones que lo van a utilizar». ¿Verdadero o falso?

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60 994



UNIDAD

6

**EL ANIMADOR: SUS
CARACTERÍSTICAS
Y SUS HERRAMIENTAS**

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

029A-11672

B. 139986

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

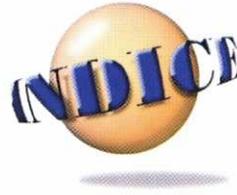
Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA

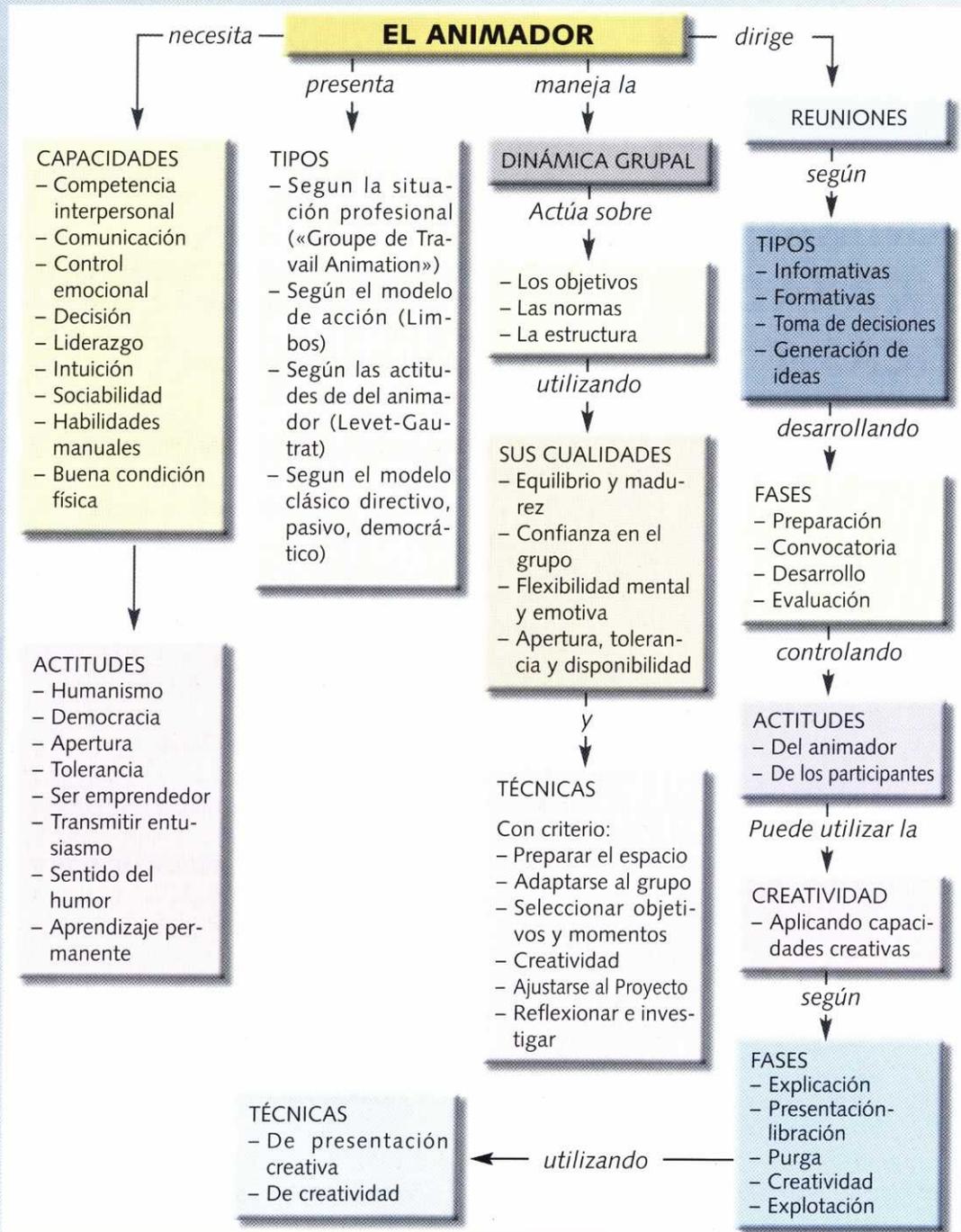
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

UNIDAD 6

EL ANIMADOR: SUS CARACTERÍSTICAS Y SUS HERRAMIENTAS



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. EL ANIMADOR: REQUISITOS Y TIPOLOGÍAS .	7
1.1. Aptitudes y cualidades exigidas a un animador	10
1.2. Tipología de los Animadores	12
2. EL ANIMADOR COMO DINAMIZADOR DE GRUPOS	17
2.1. Actitudes y capacidades del animador respecto al grupo	17
2.2. El animador, líder grupal	19
2.3. El animador y la dinámica grupal	20
2.4. El animador y las técnicas de trabajo con grupos	24
3. LA DIRECCIÓN DE REUNIONES	27
3.1. Tipos de reunión	27
3.2. Preparación y convocatoria de reuniones ...	30
3.3. El desarrollo de la reunión	32
3.4. Actitudes del animador y de los participantes	34
3.5. Una reunión creativa	40
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	50
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	51



Introducción

En esta Unidad de Trabajo pretendemos que conozcas e interiorices las características, aptitudes y actitudes que debes mantener desde el punto de vista profesional, según las exigencias de la Animación como tecnología social. Para ello, utilizamos una serie de clasificaciones basadas en distintos principios que te permitirán reconocer los estilos más apropiados para afrontar tu trabajo.

Debes ser un conductor de grupos, desarrollando capacidades que te permitan asumir dicha dirección, teniendo en cuenta que tu trabajo tiene como pilares la intervención sobre los objetivos del grupo, sobre las normas grupales y sobre la estructura del grupo, aspectos a los que debes dedicar una parte sustancial de tu actividad. Además, te ofrecemos una serie de pautas básicas para desarrollar con efectividad, criterio científico y creatividad la aplicación de las técnicas de dinámica grupal.

Un instrumento básico para tu labor son las reuniones y a ellas dedicamos el tercer Apartado. Tratamos que conozcas los tipos de reuniones que puedes manejar, así como los recursos y estrategias para organizar y desarrollar una buena reunión, avisándote de los peligros de tu propio comportamiento y el de los participantes, ofreciéndote soluciones prácticas a dichos problemas. Por último, te ofrece-

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Conocer las distintas tipologías de animadores y los principios que la inspiran, a fin de saber adecuar sus actitudes a la dinámica grupal en que se desenvuelve y ateniéndose a los principios de la Animación.
- Conocer y valorar las aptitudes y actitudes requeridas por una buena práctica profesional.
- Comprender los ámbitos de intervención del animador en la dinámica grupal, a fin de definir actividades adecuadas a la situación y al grupo con el que trabaja.
- Conocer los tipos de reunión que puede desarrollar en su trabajo con personas y grupos.
- Organizar y dirigir reuniones de distinto tipo, aplicando técnicas adecuadas y criterios de oportunidad, flexibilidad, tolerancia y respeto a la autonomía de personas y grupos.
- Reconocer y valorar su papel como líder grupal, así como las actitudes y valores que ello lleva implícito.
- Valorar y estimular la creatividad de personas y grupos, aplicando técnicas y recursos adecuados.

mos una serie de técnicas para estimular la creatividad de tus reuniones.

Esta Unidad es transversal a todo el Módulo, por lo que debe ser visitada con cierta

frecuencia en la lectura del resto de Unidades de Competencia, aunque especialmente en las referidas a la aplicación de las técnicas de dinámica grupal.

I El animador: requisitos y tipologías

Hemos visto que animar es «dar el ánimo», «estimular», «hacer hacer a otros».

Un animador no es un presentador de televisión ni un personaje que toca el piano para animar un local de copas.

Animador, desde una perspectiva socioeducativa, es aquella persona que estimula a la creatividad de los grupos en el seno de un trabajo educativo global y permanente.

Es un dinamizador de personas, que les propone formas de interacción y comunicación que faciliten su toma de conciencia sobre su presente y sobre cómo modificar su vida y su entorno para mejorar su calidad de vida.

Actúa desde el tiempo libre, desde el ocio, entendido como tiempo que se dedica al cultivo de uno mismo y de la comunidad como necesidad de realización del ser humano.

En los albores de la Educación Popular, en sociedades aún básicamente rurales, el maestro y el sacerdote cumplían funciones de dinamizadores locales, en cuanto movilizaban a la población, desde sus respectivos ámbitos, para ocupar el tiempo libre de forma comunitaria.

La industrialización rompió este panorama, pues introdujo otra serie de instituciones que comenzaron a desarrollar esta función dinamizadora. Fundamentalmente, estamos hablando de los sindicatos y los partidos políticos obreros, que intentaban crear instituciones paralelas a las burguesas en el terreno educativo para favorecer la promoción social de las clases desfavorecidas. Paralelamente, desarrollaban actividades reivindicativas y de organización en torno a los barrios, movilizándolo para la consecución de mejoras o elaborándolas ellas mismas.

Con la consolidación de los sistemas democráticos, la reivindicación pasó a garantizar los derechos sociales para todos los individuos, lo que hizo caer en cierto olvido la labor de dinamización social. A ello se unió una movilidad espacial muy acusada de la población en busca de trabajo, por lo que se perdió el tejido comunitario existente anteriormente, sobre todo porque se incrementó la productividad de la mano de obra y descendió el tiempo de ocio.

Tras la II Guerra Mundial, como ya vimos en la U.T. nº 4, la extensión del Estado del Bienestar y de los derechos sociales, impulsó a las administraciones, sobre todo locales, al desarrollo de estrategias de recuperación de tejido comunitario mediante la difusión de actividades culturales, deportivas, lúdicas, etc., y la promoción del tejido asociativo.

Para ello, tuvieron que empezar a contar, cada vez más, con personal cualificado que en exclusiva y desde nuevas instituciones comunitarias (Centros Cívicos, Casas de la Cultura, etc.) iniciaron una labor de democratización cultural muy importante. No existían cauces de formación adecuados para ellos ni tampoco se conocía muy bien su cualificación profesional, iniciando su andadura desde formaciones como las de Maestro, Sociólogo, Psicólogo, etc., aunque muchas veces eran las propias corporaciones locales y las asociaciones vecinales las que formaban a estas personas.

En Francia, país de origen del término «animador», se desarrolla, desde los años 60, una formación específica con rango universitario, extendiéndose el concepto y la titulación a otros países.

Fue Gran Bretaña el primer país que lo incluyó como formación profesional, grado formativo que se extendió, sobre todo por los países nórdicos, cuyos sistemas de protección social estaban muy desarrollados.

En España, esta formación no se desarrolló hasta muy tarde, pues fue necesaria la llegada de la democracia para consolidar instituciones locales participativas que pudieran desarrollar esta labor comunitaria.

En un principio, la formación se la otorgaban los propios agentes de intervención, denominados «educadores de calle», utilizando la información que les venía de fuera, sobre todo de Francia, pero fue calando la necesidad de crear una formación específica, que se plasmó por primera vez en los planes de reforma educativa del año 83, apareciendo un Módulo Experimental de «animador sociocultural», que configuró por primera vez el ámbito ocupacional y profesional de este profesional.

Posteriormente, fue el mundo universitario el que se movilizó, desde la Ley de Reforma Universitaria (1985) a crear nuevas titulaciones, creándose, en 1992, el Título de «Educador Social», que abarca muchos campos de intervención socio-educativa, incluyendo el viejo concepto de «educador de calle» y utilizando estrategias de dinamización, si bien su labor se vuelca hacia grupos marginales y tiene un carácter paliativo y de promoción social.

Finalmente, la LOGSE creó el marco para una reforma de la Formación Profesional, en la que se contempló la Familia Profesional de Servicios Socioculturales y a la Comunidad, dentro de la que se enmarcan los Títulos de Grado Superior de Animación Sociocultural, Educación Infantil, Integración Social e Interpretación del Lenguaje de Signos. En la formación de los dos primeros, se consideró la necesidad de introducir la formación de Animación y Dinámica de Grupos como técnica fundamental de su trabajo.

Este proceso ha seguido, según Monera Olmos, M. L. (1992) una serie de etapas que serían:

- 1) En un primer momento, se extendieron en el trabajo social los *animadores benévolos*, personas que dedican una parte importante de su tiempo a labo-

res de promoción social o educativa, sin remuneración alguna, que surgen en torno a programas de Educación Popular o de movimientos juveniles, pudiéndose incluir aquí a personas que desde partidos políticos y sindicatos desarrollaban una labor similar, aunque generalmente con fines de proselitismo político. Coincide en España, en los años 60 y, sobre todo, los 70, con los movimientos de oposición a la dictadura franquista.

- 2) En un segundo momento, comienzan a existir personas que deciden dedicarse de lleno a su labor, entendiendo que cumplen un trabajo, por lo que comienzan su *profesionalización* y reivindican una cualificación profesional adecuada a sus necesidades laborales y retributivas. Los años 80 significan la eclosión de reuniones, jornadas y congresos que intentan concretar en España las funciones del animador y sus posibilidades de reconocimiento educativo.
- 3) El tercer momento coincide con los primeros años 90, en los que comienza a ser reconocida la figura del animador, ya como *profesional*. Se comienzan a elaborar las primeras titulaciones académicas y se produce un fenómeno de eclosión de animadores especializados en distintos ámbitos de intervención. La Animación Sociocultural se convierte en un instrumento de intervención profesional en muchos sectores distintos (deportivo, social, juvenil, tercera edad, mujeres, empresas, etc.) y comienza a despuntar el sector del ocio comercial como un sector fundamental de empleo, que ha evolucionado posteriormente en muchos campos, descritos en la U.T. nº 1.

Por otro lado, en la década anterior ya se había comenzado a introducir la dinámica de grupos como una herramienta educativa de primer orden y aunque no ha tenido la repercusión esperada en los desarrollos curriculares, se ha ido introduciendo como necesidad, especialmente para el trabajo con padres, aspecto para el que está especialmente pensado este Módulo.

- 4) En los últimos años, se ha tratado de aclarar el campo de actuación entre distintos profesionales (Animadores, Educadores Sociales, Educadores, Maestro, Profesores, Educación de Adultos, etc.), decantándose la Animación hacia los sectores juveniles, el asociacionismo, el deporte y el ocio comercial, dejando intervenciones más sociales para el Educador Social y limitando su intervención en ámbitos como las Asociaciones de Padres, donde ellas mismas o en colaboración con los profesores, han organizado sus intervenciones. Por otro lado, hemos asistido a la eclosión de animadores especializados en técnicas específicas (teatro, animación de calle, deportes, naturaleza, etc.), pero con una fuerte implicación en tareas de Animación Sociocultural.

Habría que añadir a este repaso la tendencia creciente en los países desarrollados a descargar gran parte de las actividades socioculturales, paliativas y de promoción social en la comunidad, al hilo de las ideas de los partidos socialdemócratas, que han aceptado el adelgazamiento del Estado del Bienestar y la creación de un espacio de economía social, con fuerte presencia de animadores benévolos, en colaboración con profesionales reconocidos. Además, cada vez se requiere más la presencia del sistema educativo en la

formación de valores sociales, siendo un centro de interés evidente para la formación del profesorado.

Parece claro que, en este momento, la Animación ha calado en las intervenciones socioeducativas y es más necesaria la formación de todos los profesionales de este ámbito en las técnicas que utiliza el animador.

Ejercicio

1. ¿En qué actividades fundamentales del trabajo como Educador Infantil podemos aplicar, principalmente, la labor de Animación?

1.1. APTITUDES Y CUALIDADES EXIGIDAS A UN ANIMADOR

Puesto que el animador ejerce su trabajo con personas, es evidente que son necesarias una serie de aptitudes personales que nos permitan la comunicación y la interacción con personas.

La discusión sobre si dichas aptitudes se aprenden o son innatas resulta hoy innecesaria, pues cualquier persona que reúna los requisitos educativos mínimos exigidos por la ley (Bachillerato) puede aspirar a obtener el Título y poder ejercer. Pero es bueno que un animador conozca las aptitudes necesarias para desempeñar su trabajo.

En nuestro caso, no difieren mucho de las que requiere un Educador Infantil.

En general, se entiende que el animador debe reunir aptitudes relacionada con el don de gentes, la empatía, la capacidad de interrelacionar a las personas en el seno de los grupos; aptitudes para la dirección de grupos, evitando el dirigismo y siendo flexible con las opiniones e iniciativas de los demás, y aptitudes de organización, necesarias para el cumplimiento de un trabajo que exige mucho esfuerzo físico y psíquico y esfuerzo constante de renovación de conocimientos y preparación en nuevas técnicas. En la medida en que interviene en lo social, debe estar preparado para afrontar sus cambios y revisar su propio quehacer profesional.

Si tenemos en cuenta las *aptitudes personales*, el animador debe tener una *buena condición física*, para soportar el estrés y la presión de un trabajo que exige muchas horas, tanto en el puesto de trabajo como fuera de él, por lo que es conveniente la práctica de alguna actividad deportiva que le facilite este aspecto. Trabajar con niños, con padres o con ambos a la vez, requiere un gran esfuerzo, especialmente si utilizamos actividades que requieren destreza física (teatro, dramatizaciones, deportes, juegos, etc.).

Respecto a las *aptitudes intelectuales*, el animador debe presentarse como sociable, con disponibilidad para los demás y con grandes dotes para las relaciones humanas.

Para intervenir en conflictos, debe procurar ser flexible y tener iniciativa y, sobre todo, un gran control emocional, para tratar de evitar actitudes agresivas o incorrectas y no implicarse personalmente en la vida de las personas y los grupos.

Debe ser capaz de abstraer lo anecdótico de lo fundamental y contar con buenas dotes organizativas, tanto para los demás como para sí mismo.



Entre las aptitudes del animador debe estar la de situarse en el lugar de los demás y apoyarles para que puedan actuar por sí mismos. Con los niños, debe animarles a superar sus miedos y a desarrollar su personalidad.

Debe reunir aptitudes estéticas y pedagógicas y una cierta habilidad manual, para poder valorar productos culturales y reconocer su aplicación en los Proyectos que lleve a cabo, aunque no necesariamente debe ser un experto en todas las técnicas con las que esté en contacto.

Debe tener capacidad de decisión y para mantener la autoridad, siendo fiel a su estilo de trabajo y a los objetivos que se plantea.

Por último, un animador debe poseer *aptitudes morales*, ajustar su actuación a una serie de principios básicos que tienen que ver con el espíritu de la Animación.

Podemos citar los siguientes:

- *Humanismo*, una creencia básica en el ser humano y en su perfectibilidad a través de la educación.
- *Actitudes democráticas*, valorando la participación y cumpliendo con sus principios elementales, trasladando a los demás su saber hacer democrático.
- *Apertura y tolerancia*, que requiere una moral abierta para asumir los distintos contextos y subculturas en los que va a intervenir, reconociendo que la felicidad y el bienestar no tienen un único camino para todas las personas.
- *Empatía*, para conectar con las preocupaciones de los destinatarios y ofrecerles apoyo en la expresión de sus emociones y en la satisfacción de sus necesidades.
- *Pensamiento de acción*, actitud emprendedora, dispuesto a ofrecer alternativas y a continuar el trabajo, transmitiendo entusiasmo por el buen saber hacer y el buen saber estar, siempre buscando nuevas metas que alcanzar.

- *Aptitud para comunicarse*, equilibrio y sentido del humor, ser capaz de entenderse con todo el mundo, de expresar claramente lo que siente, lo que piensa y lo que quiere de los demás, desarrollando ambientes distendidos y agradables para la convivencia
- Dispuestos para un *aprendizaje permanente*, teniendo claro que el proceso de aprendizaje dura toda la vida del ser humano, capacitándose para el autoaprendizaje y el esfuerzo del conocimiento.

Algunos autores resumen todas estas aptitudes en *espíritu de servicio*, entendido como la capacidad de estar con los demás dispuesto a atender sus requerimientos y tratando de resolver sus necesidades.

No quiere decir esto que el Educador Infantil deba rebasar sus funciones o jornadas laborales, sino que se refiere a implicarse en la resolución de los problemas de la gente, dedicarse a ellos sabiendo que eso es lo que los destinatarios esperan, teniendo claro que, en última instancia, cada persona es responsable de sus actos y de sus problemas.

Tu objetivo es el bienestar y la autorrealización de los individuos y a ello debes dedicar la mayor parte de tus esfuerzos.

Recuerda

Los Animadores nacen con el desarrollo de la revolución industrial, la movilidad geográfica laboral y la pérdida de tejido asociativo.

La situación laboral de estos profesionales, en principio benévola, han dado lugar a diversas titulaciones de Formación Profesional y Universitaria.

El animador debe reunir aptitudes para dirigir e interrelacionar personas y grupos y capacidad de organización. Asimismo, requiere buena condición física y una cierta destreza manual.

El animador debe desarrollar aptitudes morales basadas en la participación, el deseo de superación y la comunicación como vehículo de expresión personal e integración comunitaria.

El animador debe poseer espíritu de servicio, entendido como la capacidad de estar con los demás, dispuesto a atender sus requerimientos y tratando de resolver sus necesidades.

1.2. TIPOLOGÍA DE LOS ANIMADORES

El campo de la Animación es muy amplio y cualquier clasificación queda rebasada por la realidad.

Pero, para conocer con profundidad a qué se dedica un animador y cuáles son sus funciones, es necesario establecer una serie de categorías que nos permitan clarificar el panorama de la Animación y comprender la lógica de su intervención, así

como los peligros que le acechan. Trataremos de introducir juicios de valor en lo que te vamos a presentar a continuación, pues es importante que un animador se ciña a los principios de la Animación y a las aptitudes que hemos visto en el Apartado anterior.

Vamos a utilizar tres clasificaciones que atienden a distintos criterios. La primera parte de variables relativas a la situación profesional, las personas y colectivos destinatarios de su intervención, su cualificación técnica y su rol social. La segunda se centra en el modelo de acción que lleva a cabo respecto a los grupos. La tercera se centra en las actitudes manifestadas por el animador durante su trabajo.

Tipología del «Groupe de Travail Animation»

Elaborada en Francia en 1971, fue el primer intento de acercarse a la realidad de la Animación Sociocultural y distingue dos tipos de roles:

- 1) *Rol político*: animadores dirigentes y coordinadores. Ejercen funciones de *coordinación, dirección y gestión*, actuando sobre *grupos afines y voluntarios*, sobre colectividades de *centros o establecimientos* o sobre *colectividades territoriales*.

Los primeros suelen surgir del interior de los grupos y son promovidos a la categoría de animador por sus cualidades o por su disponibilidad.

Los segundos se dividen según sean centros socioeducativos o socioculturales (relación desde arriba con los grupos, tareas administrativas, centros de ocio, centros de ayuda mutua o cooperación social y centros de alojamiento), centros educativos o formativos y centros de creación y difusión cultural (Casas de Cultura, Centros Cívicos, Bibliotecas, Museos, etc.).

Los terceros ocupan responsabilidades territoriales a nivel local (barrio, pueblo, pequeña región), cubriendo situaciones sociales diversas y grupos de edad variados.

- 2) *Rol técnico*. Se trata de animadores especializados en una actividad o grupo concreto. Podemos encontrar animadores deportivos, animadores culturales, animadores de ocio y tiempo libre, animadores de asociaciones, animadores especializados en técnicas de tipo manual, animadores turísticos, animadores de hogar, animadores de orientación educativa y psicopedagógica, animadores de educación cívica y económico-social, animador sanitario, animador de grupos de edad, animador de grupos inadaptados o marginados y animador de discapacitados. Cada uno de ellos requiere una formación específica en el puesto de trabajo para adaptarse a las condiciones laborales.

Estamos, como ves, en un mundo complejo en el que hay que saber moverse, Como Educador Infantil, también vas a poder desempañar ocupaciones de las que aquí se han citado, siempre teniendo en cuenta que tienes una limitación que es la edad de las personas a quienes te diriges (niños).



Clasificación de Limbos según estilos de intervención

En esta clasificación se atiende al objetivo del animador respecto al grupo sobre el que interviene, especialmente referida al trabajo con niños y jóvenes. Propone este autor los siguientes *estilos*:

- Centrado en la *acción*. El animador busca la eficacia y el resultado, su fin es el rendimiento. Suele olvidar la interacción personal.
- Centrado en la *acción* y en los *miembros*. Lo fundamental son las relaciones entre los miembros del grupo, valorando la amistad y la simpatía como recursos fundamentales de su trabajo. Exige una elevada implicación personal.
- Centrado en la *autoridad*. El animador exige respeto y su actuación se centra en ello. Son importantes las estructuras, el orden, la disciplina y el respeto. Se intenta que el animador sea obedecido y seguido en sus decisiones. Tiende al dirigismo.
- Centrado en los *miembros*. El animador actúa sobre las relaciones y deja a los componentes la iniciativa de la acción. Impide la formación de los componentes del grupo en las capacidades necesarias para el desempeño de tareas, quedándose en la formación de «clubes de amigos».
- Centrado en el *equipo pedagógico*. El animador y sus compañeros laborales deben intervenir constantemente en la acción del grupo, definiendo y dirigiendo su formación, sin tener en cuenta sus aspiraciones ni sus opiniones. Suelen actuar desde fuera y apenas dejan iniciativa al grupo.
- Centrado en la *cooperación*. Existe plena igualdad entre el animador y los miembros del grupo a la hora de decidir las acciones a emprender. Su actuación es motivadora, pero puede olvidarse de aportar soluciones y recursos al grupo desde la autonomía.
- Centrado en la *autonomía*. El animador deja la iniciativa al grupo, sirviendo como apoyo a requerimiento de éste. Facilita la interacción grupal y permite enseñar a hacer a los demás. Hay que estar atento para no abandonar al grupo a su suerte.

Como ves, no es fácil intervenir en un grupo y cualquier actitud tiene ventajas e inconvenientes.

Algunos autores suelen resumir la actuación del animador en los tres estilos que vimos para el líder, esto es, autoritario, democrático y *laissez-faire*. Los teóricos de la Animación suelen señalar que el mejor estilo es el democrático, pero no todos los grupos están preparados para asumirlo y algunas intervenciones requieren una actuación más directiva o más pasiva.

En los grupos nuevos, el animador ejerce en muchas ocasiones de líder y, a veces, debe utilizar formas de actuar autoritarias para cohesionar al grupo. En otras ocasiones, debe dejar al grupo actuar por su cuenta e intervenir lo menos posible.

De todos modos es obvio que, según los principios que hemos destacado de la Animación, *el estilo democrático es el que mejor se ajusta a dichos principios y a los fines de autonomía que se fija la Animación.*

Clasificación de Levet-Gautrat, según las actitudes del animador

Una serie de encuestas sobre lo que la gente entendía por un animador Socio-cultural, permitieron a este autor elaborar una tipología que se basa en los fines y valores que persiguen los animadores.

- 1) El animador *político*. Su fin es hacer tomar conciencia a la gente sobre su realidad, de la maldad de la sociedad de consumo y convertirles en militantes activos de la colectividad. Palabras como compromiso, sociedad, combate, alienación, conciencia social, emancipación, etc., son frecuentes en su vocabulario.
- 2) El animador *religioso*. El animador es un ser entregado a su acción hacia los demás, una especie de misionero durante las 24 horas del día, que se consagra en cuerpo y alma a resolver los problemas de los demás. En su vocabulario abundan expresiones del tipo vocación, compromiso, misión, consagrar la vida, etc.
- 3) El animador *maternal*. Trata de resolver los problemas de todo el mundo, atender a las pequeñas cosas de forma abnegada y amorosa, especialmente hacia los más débiles y desfavorecidos. En su vocabulario se incluyen amor, familia, sentirse como en casa, responder siempre que se necesita, etc.
- 4) El animador *personalista*. Trata de extender la responsabilidad como elemento central de la vida y vuelca sus esfuerzos en enseñar a ser autónomos. Su vocabulario se centra en aprendizaje, autonomía, responsabilidad, libertad, promoción, autoconcepto, etc.
- 5) El animador *psi* (*psicológico, psicoanalista, psicosociológico*). Se centra en el trabajo sobre los que tienen problemas psicológicos o de adaptación social, utiliza test y medidas sociométricas en todo momento. En su vocabulario abundan palabras como grupo, integración social, terapia, expresión, comunicación, autoconocimiento, etc.
- 6) El animador *iniciador*. Se preocupa por abrir caminos, por abrir a los demás su mente al mundo que les rodea de forma crítica y participativa, enseñarles a manejar técnicas y recursos culturales para desentrañar la realidad. Su vocabulario se centra en preparar el terreno, tomar conciencia del ocio, abrir dimensiones de la persona, inquietudes culturales, enriquecer, despertar, motivar, etc.

Para este autor, todos estos tipos representan compatibilidades e incompatibilidades entre sí, determinadas por la siguiente tabla:

TIPOS	Político	Religioso	Personalista	Psi	Maternal	Iniciador
Político		0	+	0	0	+
Religioso	0		+		0	+
Personalista	+			+	0	+
Psi	0	+			0	+
Maternal		+				0
Iniciador	+	+	+	+	0	

+ Compatible; 0 Incompatible

Como ves, el tipo más incompatible con todos los demás es el *maternal*, que es incluso incompatible con el que engloba más relaciones con otros tipos, que es el *iniciador*.

Hasta aquí hemos visto aspectos generales relativos a las características del animador, que tienen que ver con sus actitudes, con sus aptitudes y con sus funciones.

Es hora de que empecemos a analizar al animador en acción, centrándonos en su carácter de dinamizador de grupos y en su papel de director de reuniones.

Ejercicio

2. Relaciona los elementos de las siguientes columnas:

- | | | |
|---------------------------------|-------------------------|------------------------|
| 1 «Groupe de Travail Animation» | 1 Modelo de acción | 1 Religioso |
| 2 Limbos | 2 Actitudes | 2 Centrado en el grupo |
| 3 Levet-Grautrat | 3 Situación profesional | 3 Rol técnico |

Recuerda

Las tipologías del animador tienen su base en la situación profesional, en los modelos de acción y en las actitudes que despliega en su trabajo.

La clasificación del «Groupe de Travail Animation» distingue entre su rol político (institucional) y su rol técnico (especialidad de animación).

La clasificación de Limbos busca los elementos de acción que centran el quehacer del profesional, recomendando un cierto equilibrio entre las diversas acciones y evitar los errores más frecuentes en cada una de ellas.

La clasificación de Levet-Gautrat distingue las actitudes de animador religioso, político, maternal, personalista, «psi» e iniciador, según las actitudes predominantes en su relación con los demás.

2 El animador como dinamizador de grupos

Debemos recordar que un *grupo* es un conjunto de personas que interaccionan entre sí, con objetivos y metas comunes, condicionados por una determinada estructura, propiciada por la relación de status de los miembros del grupo y por las normas que les permiten funcionar, y que tienen conciencia de pertenencia a un grupo, aspecto que determina su cohesión.

Por otro lado, la *dinámica de grupos* sería el proceso de crecimiento, desarrollo y madurez de esa interacción, así como el conjunto de técnicas y métodos de trabajo que permiten intervenir en dicha dinámica para mejorarla y resolver conflictos interpersonales.

Por ello, te recomendamos que releas la Unidad de Trabajo nº 2 para poder tener una mejor comprensión de los aspectos que aquí vamos a comentar.

Estas aclaraciones son importantes para acercarnos a una primera valoración del animador como dinamizador de grupos. Es un agente que interviene en la propia dinámica y que, según su actuación, condicionará la dinámica grupal, por lo que debe tener en cuenta una serie de recomendaciones en la utilización de técnicas y métodos a la hora de relacionarse con los grupos.

Hemos citado las actitudes del animador y es en este primer punto en el que nos vamos a centrar.

2.1. ACTITUDES Y CAPACIDADES DEL ANIMADOR RESPECTO AL GRUPO

Ya hemos indicado el conjunto de actitudes que debes desplegar en el desarrollo de tu trabajo.

Vamos a tratar de ordenarlas en función de las necesidades de los grupos.

Todas las investigaciones demuestran que la actitud general del animador, en relación con la tipología clásica (autoritario, democrático, laissez-faire) condiciona la forma en que los grupos desarrollan su dinámica y el grado de dependencia del grupo respecto al animador.

En este sentido, parece plausible sospechar que, *cuando el animador funciona como líder grupal, será más eficaz cuanto más se dedique a ofrecer información y formación para que sea el grupo quien genere su propia dinámica y emprenda sus tareas de forma autónoma, fomentando la participación de todos.*

Por otro lado, sus actitudes comunicativas son fundamentales para determinar el tipo de relación que establece con los demás, condicionando el comportamiento del grupo. Sus creencias y su personalidad parecen influir en este proceso comunicativo, por lo que parece razonable indicar que hay elementos que el animador debe sacar de sí mismo y otros para los que debe entrenarse.

Según ÁLVAREZ NÚÑEZ, Q. (1992), *cinco serían las cualidades esenciales del animador ante el grupo*:

- 1) Posesión de un estado de *equilibrio y madurez psíquica* para enfrentarse a los problemas y a las presiones de su trabajo. Es importante adquirir tolerancia ante el estrés y utilizar estrategias de defensa para no implicarse en exceso en sus relaciones con los destinatarios de su trabajo, metiéndose en la dinámica grupal, pero no dejándose atrapar por ella y discriminando sus reacciones de antipatía y simpatía ante los miembros, aprendiendo a administrarlas.
- 2) *Confianza en las capacidades* del grupo y de sus miembros para resolver sus problemas grupales y evolucionar. Exige entender que las personas no son seres estáticos, sino dinámicos, que pueden aprender y modificar su actitud. Lo importante para el animador es crear el clima adecuado para que las potencialidades de los individuos se manifiesten de forma adecuada.
- 3) *Flexibilidad mental y emotiva*. Exige capacidad de análisis para determinar las causas de un problema y anticipar soluciones, siempre teniendo en cuenta al grupo y tratando de no imponer sus criterios y puntos de vista. También implica saber expresar emociones y sentimientos cuando la dinámica grupal lo requiere.
- 4) *Apertura, tolerancia y disponibilidad hacia los otros*, aceptando ideas y puntos de vista divergentes, así como personalidades diferentes, asumidas en su integridad para facilitar el crecimiento autónomo de las personas. Sólo así puede contribuir a crear confianza grupal y actitudes de apoyo mutuo.
- 5) *Competencia interpersonal*, entendida como capacidad de establecer relaciones auténticas y funcionales con otros mediante estrategias comunicativas adecuadas, situándose en su doble papel de emisor y receptor. Como emisor, debe controlar la congruencia entre lo que dice y lo que hace, entre lo que piensa y su actitud corporal. Debe tratar de ser auténtico en cuanto a sus intenciones y pensamientos y claro en cuanto a los mensajes que emite, propiciando con ello relaciones abiertas y positivas. Como receptor, debe saber escuchar y empatizar con los demás, comprendiendo los mensajes que recibe y las emociones, intenciones y sentimientos que se ocultan tras ellos, tratando de establecer contacto con las personas con las que trabaja.

Estas cualidades deben ser entrenadas constantemente y puestas en estado de crítica permanente, reflexionando sobre tu eficacia como animador y como persona.

2.2. EL ANIMADOR, LÍDER GRUPAL

Como líder grupal, el animador ejerce una poderosa influencia sobre el grupo sobre el que actúa y posee recursos técnicos que le permiten comprender la dinámica grupal y adelantarse a ella.

Por ello, debe utilizar con prudencia su posición para conseguir una buena marcha grupal.

No es suficiente que identifique estilos de animador y los aplique de forma metódica. La realidad no es tan fácil y el animador actuará según las exigencias del grupo, manifestando actitudes democráticas, autoritarias y pasivas, con los matices que se quiera, según las necesidades del grupo y de sus miembros, las características del propio animador y el contexto y la situación en que se produce la interacción.

Cada grupo es único y se debe elegir el estilo que mejor se adapte a él.

Algunos autores señalan que son tres las *preguntas* que debe hacerse el animador para diseñar su estrategia de intervención.

- 1) *¿Quién soy yo para este grupo?* El animador debe determinar las expectativas que esperan de él los miembros del grupo, la posición que le asignan en su interior y el grado de autoridad que le concede. Ello le permitiría establecer mecanismos específicos para intervenir en el grupo.
- 2) *¿Cómo es el grupo?* Debe analizar el grupo y conocer todas sus características, el contexto en que se desenvuelve y los recursos con los que puede contar para intervenir. Ello permitiría anticipar la dinámica posible que va seguir el grupo y anticipar las medidas de intervención, especialmente para la preparación de las primeras reuniones, elemento básico del contacto del animador con el grupo. Tras cada reunión sucesiva, es necesario reflexionar sobre el estado del grupo y los cambios que se han producido, mediante una evaluación eficaz que mida su actuación y prevea situaciones e intervenciones futuras.
- 3) *¿Son claras mis metas como coordinador?* Los objetivos del animador, claros en su formulación, van a determinar las metas a lograr y las técnicas a utilizar para conseguirlas, permitiendo medir mejor los logros obtenidos, determinando factores de dificultad y favoreciendo la retroalimentación.

Estas preguntas resolverán el primer momento de la determinación de estrategias.

Pero esta selección y el estilo de intervención también dependen de la vida de los grupos.

Cuanto menos se conocen sus miembros y cuanto más al principio de su proceso grupal se intervenga, más directiva debe ser la intervención del animador, dejando cada vez más competencias en manos del grupo y llegando a un momento ideal en que su intervención no fuera necesaria, distribuyéndose el liderazgo entre los miembros del grupo y actuando mediante el consenso.



Al principio de la relación grupal, el animador debe situarse en el centro del grupo para tirar de él e irle orientando hacia sus fines, dejando poco a poco esa posición al grupo.

Hay que intentar encontrar un equilibrio entre las funciones directivas y las funciones formativas del animador, de modo que los miembros del grupo vayan adquiriendo autonomía a medida que avanza el proceso grupal, sin olvidar su responsabilidad ni la nueva posición que el grupo le asigna a medida que avanza su evolución, aunque siempre estará conferida de un gran poder.

Además, debe jugar con los líderes del grupo, poniendo de acuerdo a todos ellos, especialmente a aquellos que son identificados como líderes socioafectivos y líderes de tarea, sin cuyo consenso el grupo no podría funcionar.

2.3. EL ANIMADOR Y LA DINÁMICA GRUPAL

Tres son los elementos sobre los que el animador opera de forma decisiva en la dinámica grupal para su buen funcionamiento. El animador no puede intervenir en las preferencias personales ni en aspectos de la personalidad individual para los que no está preparado, pero sí debe hacerlo sobre los objetivos, sobre la estructura y sobre las normas de grupo, ante los cuales debe desplegar todas sus aptitudes, cualidades y recursos técnicos.

Los objetivos

Las personas se suman a un grupo para satisfacer determinadas necesidades e intentan resolverlas desde la acción colectiva. A partir de ellos se generará la

dinámica grupal, por lo que el animador debe tratar con cuidado este asunto, debiendo reunir una serie de características que permitan ser útiles para el grupo.

- Deben ser *claros*, deben formularse de tal manera que queden claros los logros que se pretenden y los caminos que se deben seguir para conseguirlos, permitiendo la motivación del grupo y el diseño de estrategias adecuadas para alcanzarlos, especialmente en lo que afecta a la temporalización y a los recursos.
- Deben ser *operativos*, clarificando el tipo de actividades necesarias para alcanzarlos y permitiendo ser partidos en momentos sucesivos que permiten alcanzarlos, de modo que el grupo pueda reflexionar sobre lo alcanzado y lo que hay que hacer para seguir apuntando hacia el logro previsto.
- Deben ser *manifiestos*, ser claramente reconocidos por todos los miembros del grupo para que la respuesta pueda ser similar o complementaria por parte de todos ellos.
- Deben ser *participativos*, elaborados por todos y acordados mediante consenso, favoreciendo de este modo el compromiso de los miembros, su satisfacción individual y una mayor productividad grupal.
- Deben ser *unitarios*, deben atender a todas las necesidades y ser compatibles entre sí, no interfiriendo en el desarrollo de las actividades.

Para que todos requisitos puedan cumplirse, hay que cuidar el proceso de elaboración de los objetivos.

Previamente, hay que crear un clima de confianza para que todos los miembros expresen sus ideas, sus necesidades y sus opiniones, intentando que se recojan el máximo posible para implicar a la totalidad del grupo en su elaboración y consecución, recurriendo a una discusión profunda y extensa y obtener una selección de objetivos basada en el consenso.

No importa pasarse en el tiempo dedicado a esta labor, pero hay que evitar quedar estancado en ella, pues ello favorece el desánimo e incrementa la tensión en las relaciones interpersonales.

También es importante extraer del grupo un punto de vista flexible sobre los objetivos, pues deben estar preparados para reformularlos si la situación grupal o del contexto se modificasen.

Uno de los aspectos que más debe trabajar el Animador son los objetivos del grupo, que deben cumplir una serie de requisitos para su definición con el grupo.



Objetivos grupales

Ejercicio

3. «Realizar una exposición colectiva final de los trabajos elaborados durante el curso». ¿Se ajusta este objetivo a las exigencias requeridas?

Las normas grupales

Son un componente esencial de la vida de los grupos, pues permiten al grupo tener conciencia de tal y estimular el sentido de pertenencia, así como establecer los comportamientos que éste considera adecuados y los que no lo son.

Su función es la de facilitar el logro de los objetivos, la conformidad de grupo a unas determinadas actitudes y creencias, tanto globales, como específicas para cada persona según su rol, y la creación de un ambiente de cooperación y evitación de riesgos, pues todo el mundo sabe cómo comportarse y qué puede esperar de los demás.

Si el grupo ya está funcionando, hay que tratar de reconocer las normas a través del comportamiento de los miembros del mismo, buscando las pautas de interacción que se repiten con mayor frecuencia.

Si el grupo es nuevo, debe contribuir a crearlas, permitiendo la discusión dentro del mismo y la formulación clara de las normas, siguiendo criterios de eficacia grupal (qué es lo mejor para que el grupo alcance sus objetivos). En esta labor, la actitud del animador es fundamental, pues la tolerancia o la sanción de determinadas conductas incitan al grupo a escoger las primeras, dada la ascendencia del animador en esta fase de la dinámica grupal.

Una vez asentado en el grupo, debe contribuir a su cumplimiento y a la imposición de sanciones adecuadas ante su inobservancia, contribuyendo también a cambiarlas cuando ya no sirven a los fines previstos o cuando las circunstancias del grupo se han modificado. Para lograr esta modificación, dada la resistencia al cambio de los seres humanos, el animador debe contar con las personas significativas del grupo (sin su apoyo, no es posible el cambio), comenzar por aquellas que no son centrales para éste (ante su modificación se ofrece más resistencia) y conseguir una amplia discusión y un amplio consenso sobre los cambios a llevar a cabo (sin la aquiescencia final de todos, es imposible la modificación).

Pero el cumplimiento de las normas no es homogéneo en todos los miembros del grupo.

Ya comentamos en el Apartado 6.2. de la Unidad de Trabajo nº 2 una serie de roles que tienden a romper la cohesión grupal y desviarse de las normas del grupo. Esta desviación no es en esencia negativa, pues a veces supone la manifestación de problemas internos que el grupo debe resolver.

Cuatro son los grandes grupos de *desviaciones* que se pueden *presentar en la dinámica grupal*:

1) *Falta de comunicación* adecuada en el grupo, que genera en algunas personas comportamientos desviados de la norma por no haber comprendido correctamente dicha norma. El animador debe ayudar a su comprensión, explicando qué espera el grupo de las personas y que pueden esperar ellas del grupo.

2) *Falta de atractivo del grupo*. Hay que averiguar por qué una persona no se siente atraída por el grupo, ayudándole a encontrar elementos del grupo que le puedan resultar atractivos y si no los encuentra, se le puede sugerir que lo abandone.

3) *La desviación recompensa a las personas que la practican*. Lo más probable es que las reglas establecidas no sean adecuadas y estén siendo vistas por los miembros como una imposición. Conviene analizar con detalle el problema y plantearse un cambio en la actuación del animador y, por supuesto, el inicio de un proceso de establecimiento de nuevas normas.

4) *La norma viola una creencia arraigada en una persona*. Si se trata de una norma central, es bastante probable que dicha persona abandone el grupo o que modifique su creencia. Si se trata de una norma secundaria, puede dar lugar a una discusión que considere la modificación de la norma.

La estructura del grupo.

Los seres humanos pertenecen a grupos naturales (la familia, la escuela, el grupo de trabajo, etc.), por lo que ya han estado en contacto con la dinámica grupal. Al ingresar en un nuevo grupo, traen consigo expectativas sobre las funciones que quieren desempeñar, su grado de participación y su nivel de influencia sobre las decisiones del grupo.

Además, cada persona posee unos rasgos de personalidad específicos que también determinan su forma de relacionarse con los demás. Estas características personales y las expectativas de cada miembro van conformando unas determinadas formas de relación interpersonal que van a configurar la organización del grupo.

Esta estructura afecta al funcionamiento del grupo y al comportamiento de cada individuo, influyendo de forma determinante en el grado de eficacia que puede lograr.

Por ello, el animador debe conocer perfectamente los condicionantes de esta organización, utilizando estrategias de análisis grupal adecuadas para comprender la estructura del grupo, a fin de articular sus estrategias de intervención.

Cuando se trata de un grupo nuevo, los primeros momentos suelen ser de tensión y de fuertes divergencias, dado que se está produciendo una pelea por ubicarse dentro del grupo en una determinada posición y en un determinado rol.

Hay que procurar que la posición de cada individuo quede nítidamente definida y que se tenga en cuenta para ello las capacidades y las aspiraciones de cada miembro.

La estructura adquirirá un carácter más funcional, que permite aprovechar mejor a las personas y que éstas se sientan más satisfechas con su posición.

Deben evitarse las estructuras rígidas y jerarquizadas, pues ya vimos su efecto negativo sobre las relaciones interpersonales, el grado de satisfacción y la eficacia grupal.

Hay que preparar al grupo para un funcionamiento democrático en el que el cambio de rol y de posición estará en función de la evolución que el grupo sufre y lo que cada miembro puede aportar para resolver los cambios que se presenten, sin menoscabo de las relaciones interpersonales que el contacto diario ha ido produciendo.

Recuerda

El animador debe ejercer como director de grupo y reunir cualidades como equilibrio, madurez, confianza, flexibilidad, tolerancia, disponibilidad y competencia interpersonal.



intervención.

El animador debe actuar de forma democrática, autoritaria o pasiva según el grupo, el contexto, la situación y las características del propio animador, preparándose previamente para dicha

Los objetivos de su intervención deben ser claros, operativos, manifiestos, participativos y unitarios, al servicio de las necesidades e intereses grupales.

Las normas deben estar al servicio del grupo, ser necesarias para su funcionamiento y tener establecidas las pautas de cumplimiento y sanción. Deben ser consensuadas y evaluadas por el grupo (incluso modificadas), según criterios de eficiencia y bienestar.

La estructura del grupo debe adecuarse a sus características, a sus necesidades y a la distribución natural del status en su seno, modificándose cuando se deterioran las relaciones grupales o cuando el grupo pierde eficacia.

2.4. EL ANIMADOR Y LAS TÉCNICAS DE TRABAJO CON GRUPOS

Ya analizaremos las técnicas de grupo en su totalidad y su aplicación, por lo que aquí nos ocuparemos de los criterios que el animador debe tener en cuenta a la hora de aplicarlas.

No todas las técnicas sirven para todo, ni cualquier técnica es útil para resolver una situación concreta.

Como verás, nosotros nos hemos propuestos que las utilices según las fases sucesivas de evolución del grupo, por lo que habrá que tener en cuenta el factor de madurez como fundamental a la hora de aplicar una técnica u otra.

También es importante tener en cuenta el lugar en que se va a desarrollar la técnica, procurando elegir el más adecuado de los disponibles para llevar a cabo cada técnica. No olvides tampoco tener en cuenta en esta elección las relaciones internas y la estructura del mismo a la hora de disponer los elementos indispensables para la realización de la técnica, sobre todo si vamos a utilizar sillas y mesas.

Para *elegir el local* debes tener en cuenta, además:

- El tamaño del grupo;
- La necesidad de elementos móviles si vamos a utilizar distintas formas de agrupamiento;
- La conveniencia de que pueda mantenerse un permanente contacto visual;
- La utilización de la misma sala para el mismo grupo, de modo que el éste pueda identificarse con el espacio y apropiarse de él;
- La utilización de un espacio que no cause rechazo en los distintos componentes del grupo.

En cuanto al *uso de las técnicas*, los *criterios* que debes tener en cuenta son:

- 1) *Relativismo de toda técnica*. Cada grupo, cada momento de su evolución y cada situación requerirán una técnica específica que se adecue a dichas circunstancias para ser efectiva.
- 2) *Establecer claramente el momento y los objetivos* que se persiguen con cada técnica, siguiendo criterios de eficacia. Si no dejamos claro qué pretendemos conseguir, es mejor no aplicar la técnica. Si no la conocemos suficientemente y no sabemos qué consecuencias puede tener, también es mejor no utilizarla. Si creemos que el grupo no está preparado o que va a generar mucha ansiedad, debemos desistir.
- 3) *Cada intervención tiene algo de novedoso y original*. Una técnica motivadora para un grupo puede resultar ineficaz para otro. Hay que demostrar flexibilidad y capacidad de adaptación a la realidad, siendo sensibles a las características de cada grupo y a su evolución.
- 4) *Cada técnica debe ser adaptada a la situación*, no se pueden aplicar de forma pura según lo establecido en los manuales. Por otro lado, el animador puede introducir modificaciones sustanciales en una actividad para adaptarse al grupo con el que trabaja, variando incluso sus objetivos. Esto no se puede hacer si no tiene suficientes recursos o experiencia sobre aplicación de técnicas de dinámica grupal.
- 5) *Las técnicas están al servicio de un Proyecto* y éste se determina por el espíritu y las ideas que lo impulsan, por lo que las técnicas no son elementos neutros. Según el modelo de Animación que desarrollamos y los objetivos que

queremos utilizar, serán más convenientes unas técnicas u otras, aunque se trate de resolver problemas similares.

- 6) Hay que procurar *estar al día y ampliar nuestro repertorio* de técnicas, analizando las condiciones de su aplicación, los recursos necesarios y las consecuencias que tiene su aplicación. Incluso en aquellas más sencillas, conviene incitar al grupo a utilizarlas para resolver problemas sencillos, sin concurso del animador, aunque debe ser un grupo muy maduro y el animador deberá confiar en que se usarán únicamente para los fines perseguidos.



Recuerda

Las técnicas deben ser utilizadas en función de las características del grupo y de su maduración.

Un elemento básico a tener en cuenta en su organización es el espacio en que se van a desarrollar, acomodándolo a la técnica que se va a emplear.

Las técnicas deben ser usadas con rigor y creatividad, con objetivos y pautas de desarrollo claras y precisas. No se deben emplear si no se conocen suficientemente o no se está seguro de su efecto en el grupo.

3 La dirección de reuniones

En todas las investigaciones ha quedado patente que la actitud de la persona que dirige una reunión es un elemento fundamental para el desarrollo de la misma.

Si el animador es capaz de crear un clima apropiado y canalizar la participación, una reunión tendrá una alta efectividad.

Pero el trabajo para una reunión empieza mucho antes. Debe ser planeada con antelación, dejando claro qué objetivos se intenta conseguir, cómo se va a desarrollar y qué recursos son necesarios para su desarrollo.

Posteriormente, hay que realizar una convocatoria acertada que motive a la participación en la reunión, aspecto que muy frecuentemente se suele olvidar, pensando que basta con informar.

De todos estos aspectos hablaremos a continuación, pero comencemos por establecer los tipos de reunión que existen.

3.1. TIPOS DE REUNIÓN

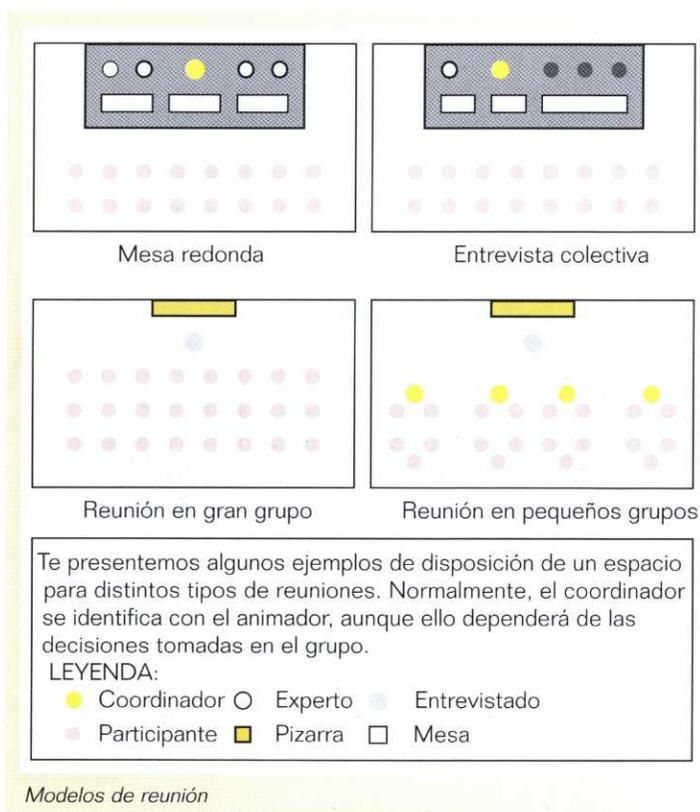
Propondremos aquí una clasificación sencilla, que atiende al objetivo de las mismas, pues nos parece más adecuado que tengas en cuenta que es lo que se pretende conseguir que establecer una clasificación compleja y repleta de nombres y posibilidades.

Debes tener en cuenta que muchas de las técnicas de dinámica de grupos que estudiaremos pueden considerarse como reuniones y que actividades como charlas, coloquios o similares también pueden serlo, en la medida en que todas



Dirección de reuniones.

suponen la reunión de personas con algún fin y la dirección por parte de las mismas de una persona, aspecto en el que el animador cumple un papel esencial.



Cuatro son los tipos de reunión que podemos establecer según el objetivo que se pretende para el grupo:

1) *Reuniones informativas.* Son aquellas en que una o más personas han de transmitir unos determinados contenidos al grupo.

Existe un conductor de la reunión y el resto de los asistentes esperan pasivamente la información recibida. En algunos casos, puede existir un proceso de retroalimentación entre el informador y los participantes, mediante un diálogo breve, generalmente para resolver dudas sobre los temas tratados.

Conviene que el animador utilice algún medio de recogida de información que le permita estimar qué ha entendido el

grupo de lo expuesto, así como valorar el estilo de la transmisión de información, su capacidad motivadora y su adecuación a los fines previstos. En este aspecto, es importante saber utilizar recursos de apoyo (pizarra, retroproyector, diapositivas, etc.).

También podemos utilizar personas externas, comprobando que se trata de las adecuadas para el tema, acordando con ella los objetivos, los temas y el desarrollo de la misma. *Ejemplos* podrían ser la conferencia, la charla, la charla-coloquio, la clase magistral, el debate, etc.

2) *Reuniones formativas.* Son las que tienen por objeto el desarrollo de algunas habilidades o conocimientos en los participantes.

Cada participante es responsable de su formación y el animador se sitúa como un facilitador del aprendizaje, fijando el método de trabajo y dinamizando la reunión para que todos puedan aportar informaciones y conocimientos.

Suelen utilizarse para la propia formación del grupo en la dinámica grupal, dejando el animador que los participantes sean responsables de los procesos o procedimientos que han de desarrollar.

Cuando el objetivo de aprendizaje es externo al grupo (formación de determinadas habilidades, aprendizaje de técnicas o tecnologías específicas, etc.), el animador deberá asumir un papel central en el proceso de aprendizaje, cedérselo a un experto en la técnica o concederle al grupo aquellos aspectos que éste pueda manejar.

Entre estos tipos de reuniones podemos incluir la visita de centros o instituciones, la formación en técnicas de dinámica grupal, la formación en actividades deportivas o lúdicas, etc.

- 3) *Reuniones de toma de decisiones.* Son aquellas que tienen como objetivo la discusión de algún tema y la resolución de problemas.

El animador debe ejercer un papel central en ellas, posibilitando el análisis en profundidad de los problemas, dirigiendo el contraste de pareceres, controlando las pautas de participación en la comunicación y la consecución del consenso.

Es importante que todo el grupo tome parte en la decisión, que se escuchen todas las opiniones, que cada cual hable en su turno y se eviten los debates de amplio calado.

Si se ha trabajado primero en pequeño grupo, debemos prever quien va a relatar en gran grupo la posición alcanzada y cómo será la conversación posterior.

También hay que prever qué fórmula vamos a utilizar para llegar al consenso, si vamos a llegar a una votación y cómo se va a desarrollar (voto secreto, voto a mano alzada, etc.), siempre dejando al grupo la última decisión, cuando consideremos que el grupo está preparado para ello.

Una asamblea, una reunión de una asociación, una reunión de trabajo, la elección de representantes o responsables, etc., son ejemplo de este tipo de reuniones.

- 4) *Reuniones para generar ideas.* Se trata de reuniones en las que se pretende que el grupo tome nuevas iniciativas, proponga nuevas estrategias o alternativas ante un problema dado o ante una decisión que no tiene una única salida.

Pretenden estimular la creatividad de los participantes y potenciar la espontaneidad y la reflexión sobre las propias ideas. Esta reflexión debe estar guiada por el propio asunto (si se trata de tomar una decisión ajustada a la realidad, si se trata de ser innovadores, etc.).

El animador debe ser un incitador de respuestas, procurando que todas tengan cabida en el debate, conduciendo al grupo hacia las más apropiadas para el problema que se plantean.

Suelen plantear el problema del bloqueo, en la medida en que pueden salir muchas ideas y el grupo quedarse en la parte graciosa del asunto (decir la idea más extravagante posible) o que ningún participante sea capaz de exponer ideas. En estos casos, el animador debe convertirse en el dirigente de la reunión, motivando a la participación y canalizando el flujo de ideas.

Se suelen utilizar técnicas como el brainstorming o similares.

Es un inicio en el mundo de las reuniones que te permitirá situarte ante ellas. Estamos pensando, obviamente, en el trabajo con grupos, pero este tipo de reuniones se pueden extender a participantes externos al mismo o ser organizadas por el propio grupo cara al exterior (por ejemplo, las charlas o las conferencias).

En este último caso, es importante formar al grupo en los rudimentos del tipo de reunión, los problemas que se presentarán y la forma de resolverlos.

Las reuniones son útiles en la medida en que sirven a los objetivos que se plantean y a las personas a las que se dirige.

3.2. PREPARACIÓN Y CONVOCATORIA DE REUNIONES

Para preparar la reunión serán útiles las preguntas que te presentamos en el Apartado 1 de la Unidad de Trabajo nº 5.

A partir de ellas vamos a tratar de que comprendas los requerimientos de esta labor. También comentaremos, brevemente, los aspectos que debes tener en cuenta en la convocatoria de la reunión.

- 1) *Qué se quiere hacer.* Debes definir el tipo de reunión que vas a desarrollar, el tema general de que va a tratar y el título que le vamos a dar.

Si pretendemos dar información sobre, por ejemplo, la formación de una cooperativa de padres, podemos elegir la forma de charla-coloquio, a la que puedes añadir un título como «La cooperativa de padres. ¿Para qué sirve? ¿Qué beneficios tiene?».

- 2) *Por qué se quiere hacer.* Dentro del Proyecto, habrás definido un objetivo para este tema de la cooperativa de padres, habiendo buscado información y habiendo preguntado a los destinatarios sobre su necesidad, aprovechando estos momentos para sensibilizarles sobre el tema, para acercarlos a la necesidad y hacerles conscientes de la importancia de su asistencia.
- 3) *Para qué se quiere hacer.* Habrá que establecer qué se quiere lograr con esta charla.

Por ejemplo «Ofrecer una visión de conjunto de los objetivos de una cooperativa de padres; informar sobre los elementos del trabajo de aula que cubre la cooperativa; establecer claramente las obligaciones de los padres respec-

to a la cooperativa». Ello te permitirá orientar el desarrollo de la charla y la exposición que se realice.

- 4) *Cuánto se quiere hacer.* Debemos determinar el nivel de la información, en función de a quién nos dirigimos.

Si son padres que conocen el tema, conviene establecer metas en cuanto a la implicación de cuántos padres en la charla es necesario tener para ponerla en marcha, en cuanto a la cantidad de dinero que sería necesario aportar para que la cooperativa funcione, según los apartados que se van a cubrir, etc.

Si el grupo es novel, quizás sería importante utilizar un medio de recogida de información para comprobar cuánta información han retenido o cuáles son las dudas más importantes y señalar un grupo mínimo de personas que se quedan al coloquio y a preguntar después.

- 5) *Dónde se quiere hacer.* El local donde lo hagamos debe tener en cuenta el número de personas que esperamos que asistan (un local grande con poca gente da mala sensación, un local pequeño con mucha gente puede agobiar a los participantes), señalando si es más interesante que pertenezca al propio colegio o que esté fuera de él (en este caso quizás estemos pensando en un barrio entero).

Debes tener en cuenta el equipamiento del espacio (sillas, mesas, medios audiovisuales, calefacción, etc.), procurando que sea cómodo, útil y atractivo. Quizá se puede pensar en la necesidad de decorarlo con fotografías de actividades de otros centros subvencionadas con el dinero de una cooperativa, para motivar a los presentes.

- 6) *Cómo se quiere hacer.* Es necesario determinar cómo se va a ofrecer la información, si va a haber participación de la gente y cómo y qué papel va a cumplir el animador, qué medios vamos a necesitar, cuánto va a durar y cómo lo vamos a evaluar.

En este caso, te proponemos que sea un profesor del Centro quien informe de la cooperativa, que se abra un turno de preguntas al final de la exposición, que el animador permanezca la lado del profesor y le realice preguntas, especialmente cuando los padres no intervengan, que la duración de la actividad sea de dos horas y que se evalúe mediante un cuestionario que los padres rellenarán allí mismo. Durante la exposición, el profesor utilizará unas transparencias que el animador preparará.

Si se tratara de una reunión de grupo, deberías elaborar el orden del día y fijar la hora en que finalizará la reunión; también deberías prever las técnicas de dinámica grupal que vas a emplear y la secuencia de desarrollo, así como las posibles modificaciones ante situaciones comunes.

- 7) *Cuándo se quiere hacer.* Lo mejor es elegir un día en que el Centro esté abierto, a una hora que permita a los padres acudir y con una duración no superior a 2 horas. Estas horas se dividirían en 45' de exposición, 1 hora de debate y 15'

para rellenar el cuestionario. A ello deberías añadir de 15' a 30' más para atender a aquellos padres más interesados que esperan al final para resolver sus dudas. La actividad se realizaría al principio de curso, si se pretende aplicar la cooperativa ese año, o al final, si el plan es comenzar en el curso siguiente.

- 8) *Quiénes lo van a hacer.* Está claro que el cartel lo puede elaborar alguien del APA, o del equipo educativo, que contamos con un profesor del equipo educativo para la charla y con la participación de los padres del colegio o del grupo-aula que hayamos elegido.
- 9) *Con qué vamos a contar.* Sería ideal utilizar el salón de actos o la biblioteca para realizar la actividad (las aulas son más frías). Necesitamos carteles para anunciar la actividad. También necesitamos un retroproyector para unos esquemas que el animador ha elaborado previamente. Necesitaremos elaborar los cuestionarios de control. Hay que buscar y seleccionar fotos de cursos anteriores en que se haya utilizado la cooperativa de padres.

Como ves, no hemos dejado nada al azar y hemos preparado todo cuidadosamente para que resulte efectivo. Pero no debes olvidar que éste es el guión y que no es un instrumento mecánico. Deberás adaptarte a las situaciones que surjan y tratar de utilizar todos tus saberes y tu bagaje personal para resolverlas.

Por ejemplo, los padres podrían manifestar oposición al sistema de cooperativa, por lo que deberías tener previsto qué se puede hacer en esa situación.

No dudes en modificar el guión entonces.

Efectuada tu programación, hay que elaborar el reclamo. La *convocatoria* es un medio para vender lo que vas a hacer, por lo que debe suscitar el deseo de asistir y de participar en quien lo lea.

Debe ser atractiva y procurar ser original.

En ella deben quedar claramente definidos el tema, los objetivos, los logros que se esperan, el lugar, la hora de comienzo y final y las actividades que se van a desarrollar.

Si fuera una reunión ordinaria de grupo, convendría indicar el orden del día.

Una buena convocatoria es aquella que ofrece todos los datos que interesan a quien va asistir y visualmente resulta atractiva.

En la Unidad de Trabajo nº 8 trataremos más en profundidad las técnicas de expresión que te ayudarán a elaborar un buen cartel o un buen documento para entregar en mano.

3.3. EL DESARROLLO DE LA REUNIÓN

En el desarrollo de la reunión *tendrás que tener en cuenta los siguientes aspectos:*

- 1) El responsable de una reunión no es una «vedette» que llega el último para recibir los aplausos de los asistentes, sino que es la persona que recibe a los

participantes, hace las presentaciones y les hace cómoda la espera. Es, también, el responsable de que se cumpla el horario previsto. Debe disciplinar al grupo y comenzar la reunión puntualmente para acostumbrar a los participantes a respetar el horario o proponer otro alternativo.

- 2) La reunión empezará siempre con una breve exposición de objetivos o, si se trata de un grupo de trabajo o una asociación, con un resumen de la reunión anterior y un recordatorio de los objetivos de la misma. Se expondrá el orden de las actividades o temas a tratar y el método de trabajo que se va a emplear, no olvidando comentar el nivel y la libertad de participación del grupo, dejando muy claras las reglas del juego.
- 3) Si el responsable de la reunión fija los objetivos y el método de trabajo, asume la función de producción (convocatoria, materiales, programa, etc.). Puede compartirla con el grupo si considera que esto va a ser motivador, especialmente en lo que se refiere a señalar los objetivos, diseñar el desarrollo y determinar el método de trabajo.
- 4) Cuando se haya entrado en el tema, hará falta reunir toda la información disponible, separar los hechos de las opiniones y agruparlos según categorías, hacer preguntas clarificadoras e ir resumiendo periódicamente las intervenciones para fomentar la progresión del grupo hacia sus objetivos. Será necesario que el responsable de la reunión se ocupe de crear una atmósfera distendida, propicia para la comunicación, y de fomentar la participación de las personas más inhibidas o con más dificultades de expresión.
- 5) Se ha de vigilar el desarrollo de la discusión, si es lo que está previsto. No se debe permitir que un participante acapare la palabra, hay que cortar discusiones acaloradas, resumir o cortar un tema ya agotado, centrar la discusión si hay muchas digresiones y controlar el tiempo. Debemos dejar claro que se valoran todas las intervenciones, entresacándolas cuando hay que resumir o cuando hay que proponer alternativas, sobre todo si es un reunión de toma de decisiones. Todos estos aspectos son competencia del animador y sólo pueden ser compartidos con el grupo cuando esté habituado a las reuniones y tengan suficientes conocimientos para controlarla.
- 6) El animador debe regular la reunión, en el sentido de controlar las emociones, sentimientos y creencias de fondo que están presentes en el grupo, aunque no se expliciten. Debe ser capaz de desentrañarlas y anticiparse a posibles salidas de tono o enfrentamientos motivados por estos aspectos ocultos. Si es necesario, se sacarán a la luz para que sean debatidas, especialmente en los grupos cohesionados y más maduros. Es una función difícil de realizar, por lo que el animador debe estar seguro de lo que va a hacer antes de actuar.
- 7) El responsable debe cerrar la reunión, habiendo controlado el tiempo y el desarrollo de la misma, ajustándose al tiempo establecido. Todos los temas han debido ser tratados o apartados para futuras reuniones si se ha comprobado que no era el momento adecuado de tratarlos. Debe realizar un resumen de lo tratado, de las principales conclusiones y de las decisiones tomadas y

las acciones necesarias para llevarlas a cabo, señalando a los responsables en cada caso. Si existen reuniones periódicas, debe indicar cuándo tendrán lugar, dónde se van a realizar y la hora en que comenzarán.

3.4. ACTITUDES DEL ANIMADOR Y DE LOS PARTICIPANTES

Es evidente que no siempre las reuniones marchan por donde uno quisiera y se plantean problemas que hay que resolver. Te vamos a presentar a continuación una serie de cuadros que resumen aquellos aspectos que nos parecen más significativos de esta cuestión.

Primero te presentaremos las actitudes que debes evitar y las que son más correctas para desarrollar tu intervención.

El siguiente cuadro se refiere a las actitudes negativas que pueden manifestar los participantes y las positivas que deberían mantener.

El tercer cuadro te presenta a una serie de «personajes» que te encontrarás en las reuniones y el tipo de intervención que debes desarrollar con ellos.

El cuarto y último cuadro te indicará una serie de problemas y cómo debes intervenir.

EL ANIMADOR	
Actitudes negativas	Actitudes positivas
1. No ha pensado lo que quiere decir. No organiza su pensamiento. Improvisa sobre la marcha y en desorden. 2. Se expresa sin tener en cuenta si los demás le entienden o no. 3. Cree que todos tienen el dominio del tema que él tiene y no se detiene a analizar los motivos que le llevan a dar esa opinión. 4. Se expresa pasando por alto puntos importantes de lo que los demás han dicho y sin seguir el razonamiento que se está haciendo. 5. Se extiende en detalles, aclaraciones, ejemplos, etc., sobre el asunto que se trata y la idea principal de lo que quiere expresar queda diluida en medio de un aluvión de detalles. 6. Se muestra egocéntrico. Se fija sólo en sus propias ideas, propuestas, sentimientos, etc.	1. Expresa su opinión de una forma clara y coherente, después de haber pensado lo que realmente quiere transmitir. 2. Aprecia la capacidad de comprensión de los demás y se adapta a ella. 3. Explica su opinión y los motivos por los que piensa así, de forma breve y sin sustraer información importante sobre lo que piensa. 4. Atiende a lo que se dice y las razones por las que se dice, expresando su pensamiento entendiendo a los demás. 5. Recalca la idea principal de su pensamiento y la aclara con algún ejemplo, sin excederse. 6. Expresa sus opiniones, sentimientos y propuestas buscando sinceramente llegar a soluciones de grupo, no tratando de imponerse a éste.

EL ANIMADOR <i>(continuación)</i>	
Actitudes negativas	Actitudes positivas
7. Presenta su opinión de una manera agresiva ante el grupo. Dogmatiza.	7. Defiende con interés sus puntos de vista, sin tratar de imponerlos al grupo como los únicos posibles. Utiliza expresiones como «me parece», «pienso que» o similares.
8. Necesita intervenir, llamar la atención, aunque no tenga nada que decir o no venga a cuento.	8. Si no tiene nada que decir, se calla. Prefiere mantenerse en silencio atento o simplemente exponer los motivos por los que no ve clara la cuestión, antes que dar una opinión contundente no madurada, que luego tendrá que cambiar.
9. Utiliza el grupo como una tribuna de oradores, con palabras altisonantes y gestos inadecuados. Habla para que le escuchen.	9. Utiliza un vocabulario sencillo, preciso y comprensible por todos los miembros del grupo. Se muestra sencillo y cordial.
10. Responde al otro no porque piense distinto, sino porque no sintoniza afectivamente con él.	10. Se esfuerza por separar de una manera consciente en sus intervenciones las posibles soluciones al problema de sus reacciones emotivas ante los miembros del grupo.
11. Habla para atacar a otro, poniendo de relieve ante todo los fallos de su razonamiento o los detalles erróneos de su pensamiento.	11. Se esfuerza por ser objetivo, reconociendo las aportaciones positivas del razonamiento de los demás y pasando por alto los detalles intrascendentes.
12. Tiene prejuicios respecto de los demás. Al hablar hiere la sensibilidad y los prejuicios de los demás, consciente o inconscientemente.	12. Es consciente de sus prejuicios y de los puntos en que puede sentirse herida la sensibilidad de los demás. Se esfuerza por respetar a los demás y no herir sus sentimientos.

LOS PARTICIPANTES	
Actitudes negativas	Actitudes positivas
1. No presta atención. Se distrae con facilidad. Da muestras ostensibles de aburrimiento.	1. Permanece constantemente en una actitud de interés, atención y actividad. Aprovecha al máximo el tiempo de escucha. Mira a los demás mientras hablan con muestras de atención e interés.
2. Atiende sólo a los tics, las repeticiones, los defectos de dicción..., de los demás y reacciona ante ellos ostensiblemente. En todo caso, no capta las ideas ni los sentimientos de los otros.	2. Pasa por alto los pequeños defectos del comunicante y se fija ante todo en lo que dice, sus razones, sus aportaciones y sus sentimientos.
3. Se preocupa ante todo de buscar los fallos del razonamiento de los demás. Su objetivo es refutar al otro.	3. Busca ante todo comprender al otro, sus puntos de vista, sus razones, sus sentimientos, antes de refutar sus ideas.

LOS PARTICIPANTES <i>(continuación)</i>	
Actitudes negativas	Actitudes positivas
<p>4. Oye al otro pensando la respuesta y preparándola mientras habla. Polemiza.</p> <p>5. Busca dobles intenciones en lo que los demás dicen. Se deja guiar por los prejuicios.</p> <p>6. Rechaza toda opinión contraria a sus puntos de vista. No aguanta que haya personas que piensen de modo distinto a él.</p> <p>7. Se resiste a aceptar que los demás tengan razón o que las soluciones que proponen sean mejores que las tuyas. Le molesta que los demás tengan mejores ideas que las que él expone.</p>	<p>4. Adopta ante el otro una actitud de aceptación cordial de su persona, de empatía. Intenta comprenderle y ponerse en sus puntos de vista.</p> <p>5. Se muestra confiado. Intenta ser objetivo. Evita los prejuicios.</p> <p>6. Le parece normal que los demás piensen de modo distinto a él. Más aún, le parece que el grupo se enriquece cuando se aportan puntos de vista distintos sobre un tema.</p> <p>7. Acepta las ideas y soluciones que los demás proponen cuando el grupo ve que son buenas, aunque sean distintas de las tuyas o aunque tengan consecuencias que le causen molestias.</p>

Si te fijas atentamente en estos cuadros, comprobarás que el mismo número en ambas columnas corresponde a la respuesta contraria (el 1 positivo es lo contrario del 1 negativo).

Además, fijate que hemos señalado más actitudes para el animador, pues es el máximo responsable de la reunión, por lo que debe ser más cuidadoso con sus comportamientos. Algunos son coincidentes para el animador y para los participantes, por lo que debes extraer la conclusión de que no son problemas de personalidad, sino de saber estar y saber comunicarse.

En relación a las actitudes que hemos señalado para los participantes, te señalamos a continuación una serie de personajes que puedes encontrar en una reunión, aclarándote qué debes hacer ante ellos.

PERSONAJES EN UNA REUNIÓN		
Tipo	Características	Actuación
 <p>El eterno preguntón</p>	Os quiere hacer quedar mal u os quiere preguntar vuestra opinión y procurar conseguir apoyo a su punto de vista.	Consultad sus preguntas al grupo. No resolverle personalmente los problemas. No toméis partido.
 <p>El busca razones</p>	Le gustaría herir a los otros o bien tiene motivos legítimos para quejarse.	No perdáis la calma. Procurad que el grupo lo aísle. Decidle que de buena gana estudiaréis su problema en privado. Aferraros a la excusa de la falta de tiempo.
 <p>El liante</p>	Le gustaría discutir porque sí o por oponerse a todo por gusto o, a pesar de ser de buen carácter, está fuera de sí por culpa de ciertas preocupaciones personales.	Procurad sacar provecho de aquello que hay de bueno en sus intervenciones y después hablad de otra cosa. No os dejéis desmontar. Haced uso de las preguntas. Dejad que se enrede él mismo diciendo simplezas y oponedle el parecer del grupo.
 <p>El tozudo</p>	Ignora sistemáticamente el punto de vista de los demás. No quiere aprender nada de nadie.	Unid al grupo contra él. Decidle que tendréis mucho gusto en estudiar su cuestión a solas con él. Pedidle que, de momento, acepte el punto de vista del grupo.
 <p>«Yo lo sé todo»</p>	Quiere imponer su opinión a todo el mundo. Puede estar afectivamente informado o ser un simple hablador.	Paradle los pies con preguntas difíciles. Reforzad la confianza del grupo para que no se deje imponer por este tipo de participantes («He aquí un punto de vista interesante. ¿Qué piensa el grupo?»).
 <p>El mudo solitario</p>	Es desinteresado de todo. Se cree por encima o por debajo de lo que se discute.	Probad a desvelar su interés pidiéndole su parecer sobre un punto de vista que conozca. Indicar que respetan su experiencia sin exagerar y haciendo comprender al grupo nuestra intención o explicar mejor aquello que no entiende.

PERSONAJES EN UNA REUNIÓN <i>(continuación)</i>		
Tipo	Características	Actuación
 <p>El tipo firme</p>	Siempre dispuesto a ayudaros. Seguro de sí mismo. Convencido.	Una ayuda preciosa durante las discusiones. Haced que aporte su contribución. Utilizadlo a menudo. Dadle las gracias.
 <p>El hablador</p>	Habla de todo, menos del tema. Y no calla.	Cortadle cuando recupera el aliento («¿No nos hemos alejado un poco del tema?»). Si no hay más remedio, consultad ostensiblemente vuestro reloj.
 <p>El tímido</p>	Tiene ideas. Le cuesta expresarlas.	Aumentad su confianza en sí mismo. Haced remarcar a los otros sus intervenciones acertadas. Hacedle preguntas fáciles. Ayudadlo.
 <p>El de ideas fijas</p>	Tiene manías y habla intermitentemente de ellas, cuando se lanza. Susceptible.	No heráis su susceptibilidad. No lo criticéis. Si se equivoca, emplead la técnica dubitativa («Puede ser, sí, pero...»).
 <p>El de los «aparte»</p>	Es distraído. Distrae a los otros. Puede hablar del tema o de cualquier otra cosa.	Interpeladle con la ayuda de una pregunta fácil, directa, iniciándola con su nombre. Repetid la última idea expresada por el grupo y pedidle parecer.
 <p>El de los humos</p>	Trata al grupo con altivez. No se integra.	Haced que vuelva al tema. Aprovechad las ideas interesantes que formule. Probad a comprenderlo. Cabe tratarlo con cuidado.

Algunas situaciones tienen remedio, aunque no siempre es sencillo.

He aquí algunas situaciones comunes que puedes encontrarte en el desarrollo de una reunión y la respuesta que debes mantener.

SITUACIONES	PROBLEMAS ESPECÍFICOS	ALTERNATIVAS
PAUTAS GENERALES Mantener la calma y reaccionar Modificar el estilo de animación Proceder a una fase de relajamiento Plantear abiertamente la cuestión Atacar al grupo para obligarlo a reaccionar Utilizar el sentido del humor		
El grupo no participa	El grupo no se conoce bastante	Ejercicio de confianza
	Hay miedo a expresarse	El animador recuerda la libertad de palabra. Puede proponer que se expresen por escrito
	Desconocimiento del tema	Volver a definir el tema
	Un participante acapara la palabra	Procurar que los habladores callen
Agresividad en el grupo	De un participante o una minoría	Aislarlos
	Del grupo entero	Parar la reunión y pedir al grupo que explique las causas
El grupo no avanza	Un líder intenta imponer sus ideas y el grupo no lo acepta	Analizar el comportamiento del grupo
	El método ya no sirve	Variar el método
	Falta de método	Recurrir a otro animador
	Ya se ha debatido bastante el tema	Llegar a una síntesis y acabar la reunión

Recuerda

Toda actividad colectiva de un grupo puede ser considerada una reunión, ya sea de tipo informativo o formativo o para generar ideas o tomar decisiones.

Para preparar una reunión debemos realizarnos las mismas preguntas que para elaborar un Proyecto, tomar las mismas decisiones y resolver problemas similares, aunque a una escala menor.

La preparación de la reunión debe ser motivadora e implicar al grupo en sus tareas y decisiones, según el nivel de madurez del grupo.

La convocatoria debe motivar a la participación y recoger lo planificado y el espíritu que lo inspira. Debe adecuarse a las exigencias y características de los destinatarios.

El desarrollo de la reunión debe ajustarse a lo previsto, pero también adaptarse a las circunstancias del propio desarrollo. El animador debe dirigirla, motivar a la participación, lograr un buen desarrollo y lograr los objetivos propuestos.

Las actitudes del animador y/o de los participantes pueden arruinar una reunión. El animador analizará y corregirá sus propios errores y los del grupo.

Toma en consideración las sugerencias que hacemos para resolver problemas durante la reunión, aplicándolas con corrección y respeto y con sentido de la oportunidad.

Ejercicio

4. Señala 5 aspectos que el animador debe cuidar durante una reunión.

3.5. UNA REUNIÓN CREATIVA

La creatividad es una capacidad que poseen los seres humanos y que tiene que ver con la búsqueda de ideas nuevas para solucionar los problemas de la vida cotidiana.

Guarda bastante relación con la utilización de ese espacio infantil que todos guardamos dentro y que nos permite ver la vida con ojos grandes y despiertos, buscando todo tipo de soluciones a nuestros contratiempos o a nuestras decisiones, incluso aquellas aparentemente poco racionales o convencionales, a las que con más asiduidad tendemos a aferrarnos.

Situarse fuera de lo habitual, utilizar el humor, improvisar sobre la marcha, buscar la originalidad y la realización personal son actitudes creativas que nos permiten sobrevivir en un mundo cada día más complejo, donde la máquina constituye la rutina y el diseño parece ser el patrón de desarrollo económico. La capacidad de crear algo nuevo a partir de lo conocido ha estado siempre presente en los seres humanos, es algo espontáneo y necesario para la maduración personal, como nos demuestran los niños todos los días.

Es verdad que se pierde tal capacidad a medida que nos integramos en el marco social, cualquiera de los que hay en el mundo tendentes a uniformizar a los individuos y a evitar la creatividad, pues funcionan con pautas de supervivencia basadas en la tradición, en lo que siempre ha funcionado para resolver problemas.

En los años 50 aparecieron una serie de autores preocupados por esta cuestión, especialmente desde la perspectiva del mundo de la empresa, que buscaban

favorecer a los equipos de toma de decisiones para encontrar fórmulas que permitieran mejorar los beneficios en un mercado cada vez más competitivo en el que vender más significaba ser más creativo que el rival. Autores como *Osborn* o *Gordon* analizaron los procesos de toma de decisiones de los equipos directivos de empresas y trataron de encontrar técnicas que mejoraran su creatividad.

A finales de los 60 y en los 70, los nuevos movimientos sociales, especialmente en el mundo universitario, buscaban una nueva definición del ser humano, de la razón y de las relaciones sociales y tomaron las propuestas de esos autores para darles un nuevo giro y tratar de encontrar actitudes humanas que favorecieran la comunicación y las relaciones interpersonales. Es así como nacen los métodos y técnicas creativas, preocupadas en primer lugar por el desarrollo personal y la autoayuda para mejorar personalmente y favorecer las relaciones interpersonales.

La dinámica de grupo es una consecuencia de esta búsqueda. Se pretendía crear un nuevo tipo de ser humano más abierto al mundo, más humano y menos condicionado por la tradición, por la inhibición de los impulsos personales o por la educación.

En el cuadro resumimos las características de esta nueva personalidad, contraponiéndolas a las que una persona creativa no es.

LAS PERSONAS CREATIVAS NO SON	LAS PERSONAS CREATIVAS SON
Conformistas Apáticas Apagadas Rutinarias Demasiado especializadas Hiperracionales Desmotivadas o hastiadas Rígidas Con objetivos sólo a corto plazo Críticas hacia las novedades Excesivamente respetuosas de las reglas, de las jerarquías y de los maestros de pensamiento Temerosas de equivocarse	Emprendedoras Amantes del riesgo Independientes en sus juicios Abiertas Originales Adaptables y flexibles Sensibles a los problemas Intuitivas Enfáticas Capaces de autocrítica Pertinentes Capaces tanto de análisis como de síntesis Dotadas de una gran sentido del humor Curiosas por todo Ansiosas de realizaciones concretas Dispuestas a las novedades y a los cambios Aprecian la complejidad, el desorden, el desequilibrio y la sorpresa

Un aspecto esencial de esta creatividad es la *curiosidad*, el deseo de entenderlo todo, de tener información sobre cualquier asunto. Leer la prensa, informarse sobre temas aparentemente banales, curiosear en libros científicos, etc., son actos que

una mente creativa debe llevar a cabo continuamente. Nunca se sabe para que nos puede servir una información.

Otro aspecto esencial es cuestionarse continuamente lo que se ve, preguntándose por los motivos, las razones ocultas, buscando analogías con otras situaciones distintas. Podríamos citar muchos más aspectos de esta «personalidad creativa», pero nos interesa destacar que la Psicología ha buscado métodos y técnicas para ser creativos.

Existen muchas que tienen aplicación en el ámbito individual, que puedes consultar en cualquier manual al uso. A nosotros nos interesa destacar aquellas técnicas que pueden mejorar el funcionamiento del grupo, especialmente en el desarrollo de las reuniones de toma de decisiones, aunque pueden ser aplicadas a cualquier tipo de reunión.

Si destacamos la toma de decisiones es porque es una de las acciones grupales más difíciles de conseguir y que exige mayor esfuerzo por parte del animador y de los participantes.

Ya hemos comentado que los seres humanos son más productivos y creativos en grupo, ya que se pueden romper determinadas inhibiciones individuales a la hora de tomar decisiones. El número de ideas es muy superior al generado por un individuo solo.

Por ello, el animador o educador debe contribuir a crear un *clima creativo* que mejore este rendimiento. Hay que tener en cuenta que su objetivo es la independencia y madurez del grupo y la preparación para la resolución de problemas es la mejor garantía de la autonomía.

Como trabajo previo, se debe especificar claramente el problema que se va a tratar en la reunión, expresando de forma comprensible y sencilla el objetivo que se pretende.

Además, hay que buscar un número de personas adecuado para tomar una decisión. No conviene que más de 8 personas participen en las técnicas creativas, por lo que si el grupo tiene más componentes, conviene subdividirlo.

Durante la reunión, se debe crear un ambiente creativo, desinhibido que permita explotar al máximo las capacidades de los miembros del grupo. Organizar el espacio de forma adecuada, decorar la sala, tener previsto un refrigerio, utilizar cartulinas, pizarras, folios, rotuladores o cualquier otro material que nos ayude a presentar las ideas que vayan surgiendo son labores que el animador debe llevar a cabo para estimular la creatividad.

Además, debe informar al grupo de una serie de *reglas* para que la sesión resulte más estimulante, cuyo cumplimiento debe vigilar:

- No se aceptan comportamientos críticos, ni hacia uno mismo ni hacia los otros.
- Durante la emisión de ideas no debe haber ningún tipo de evaluación.

- Es necesario aceptar el juego, dejarse ir, sin temor a decir tonterías, todo lo contrario, con la expresión espontánea de lo que uno siente y pasa por su cabeza.
- No hay que tomar la palabra durante un tiempo demasiado largo: las intervenciones deben ser cortas y dirigidas a lo esencial, salvo que el director de la reunión estime que es mejor alargar los turnos.
- Intentar la asociación de forma sistemática, inspirarse en lo que se acaba de decir. No hay que contradecir, sino construir sobre las ideas de los otros. Evitar los «no» y otros «pero» al inicio de una intervención.
- No interrumpir, escuchar y enriquecer lo dicho.

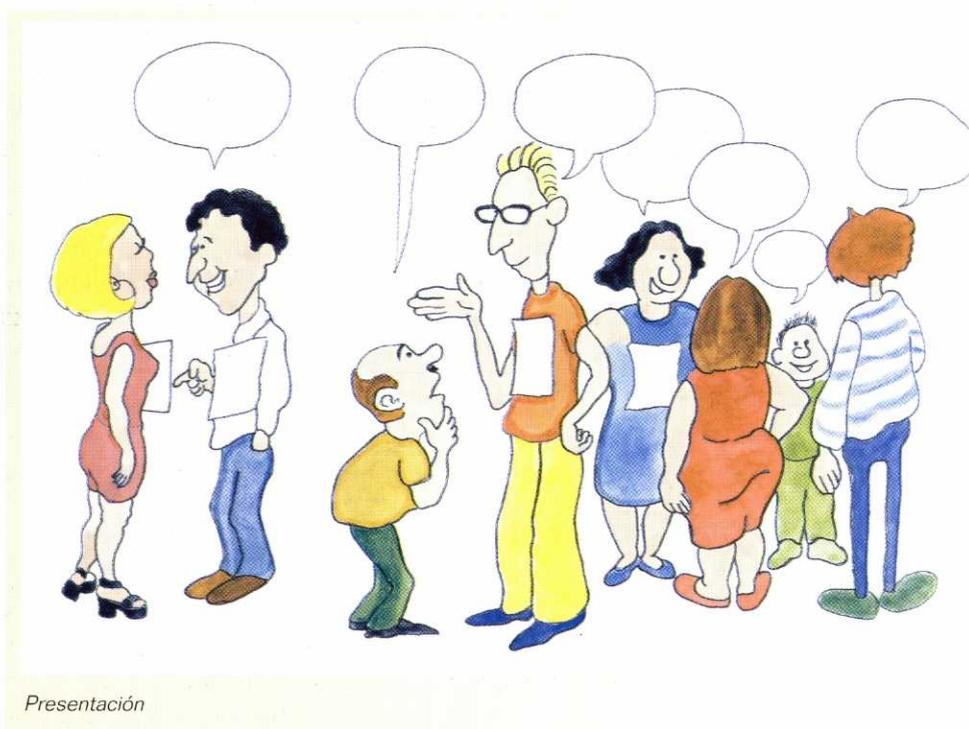
La reunión debe cubrir una serie de fases que se deben seguir para conseguir que cumpla sus objetivos.

Estas *fases* son:

- 1) *Explicación*. Se debe explicar el objetivo de la reunión. No se hará con un tono estrictamente neutro, sino con el esfuerzo de crear en el grupo un espíritu de entusiasmo y de confianza que les permita sentirse grupo y rendir al máximo. Se deben recordar las consignas de la sesión y el enunciado del problema, mejor por escrito y expuestos de forma visible.



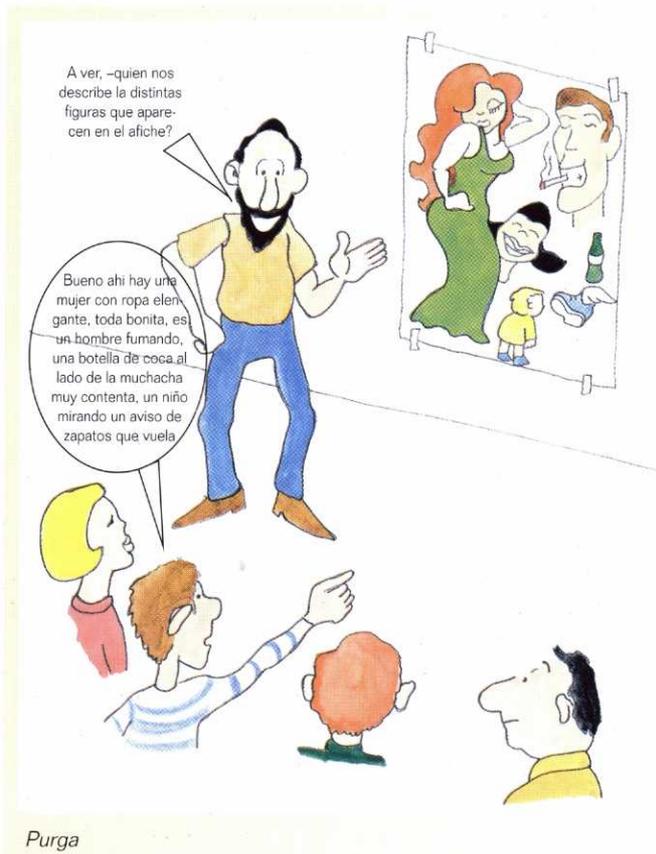
2) *Presentación-liberación*. Se debe ayudar al grupo a calentarse. Pedirá a los participantes que se presenten, si no se conocen, utilizando técnicas que les permitan salir de sus hábitos y sentir un inicio de cohesión. El objetivo es unir al grupo, pero también que está pasando «algo» divertido y estimulante, presidido por la libertad. Favoreceremos así un clima de distensión, de curiosidad, de escucha y de apertura a los demás. En el cuadro adjunto indicamos algunas técnicas que se pueden emplear en esta fase.



TÉCNICAS	DESARROLLO
El mago	Por turno, cada uno de los participantes imagina que se encuentra a un mago que le propone decir cinco deseos. La persona debe contar brevemente las circunstancias del encuentro y luego indicar sus deseos, explicando en cada caso los motivos. Los otros miembros del grupo podrán pedir precisiones o justificaciones.
El doble	Un poco como si fuera un juego de teatro o un baile de disfraces, cada uno debe inventarse un doble, un personaje imaginario. Durante la presentación no se trata de hablar del estatuto real de la persona, sino tan sólo de lo que hace y piense ese doble imaginario: su forma de vida, sus costumbres, sus esperanzas... Cuanto mayor sea la precisión, mejor resulta el ejercicio. También en este caso los restantes miembros del grupo podrán pedir que se precise un punto determinado.

TÉCNICAS	DESARROLLO
El fin del mundo	Se imagina que, por motivos astronómicos totalmente inevitables, el fin del mundo va a producirse exactamente al cabo de 36 horas. Cada uno se tomará diez minutos de reflexión y luego contará a los demás que haría en esas horas.
El juego de los oficios	Esta técnica puede ser interesante en un grupo cuyos miembros no se conocen o bien muy ligeramente. Consiste en que cada uno imagine la actividad y la vida cotidiana de los demás en función de su aspecto, forma de vestir, comportamiento, etc. Una vez concluida la vuelta, cada persona explicará su verdadera situación y podrá dialogar sobre los elementos que hicieron surgir cada hipótesis.
El cuestionario	Cada persona, por turno, va respondiendo a las preguntas que le plantea el grupo sobre su persona. Una vez concluido el cuestionario podrá aportar precisiones o dar aquellas informaciones que le parezcan importantes. Esta técnica permite desarrollar en el grupo la escucha y la apertura a los demás, en especial si el grupo se da cuenta de que no ha preguntado en su interrogatorio sobre aspectos importantes de la vida de la persona.
La historia improvisada	<p>Aquí no se trata de que cada miembro del grupo se presente, sino de trabajar la cohesión y la aptitud a construir en base a lo que dicen los demás. Por ello, y antes de comenzar el ejercicio, se debe pedir a cada participante que se sitúe con pocas palabras.</p> <p>Para este ejercicio, uno de los participantes se inventa un personaje cuya posición describe brevemente. Luego, y siguiendo el turno, los otros miembros entran en el juego y se inventan también personajes que relacionan con los anteriores, formando así una acción y una historia. Al cabo de un cierto tiempo, todo el grupo está implicado y cada uno puede añadir a gusto los detalles para continuar la narración. El ejercicio acaba con la historia o antes si el director así lo decide.</p>
Presentación sorpresa	El director prepara antes de la reunión unos pequeños papeles en número superior a los participantes. Cada papel lleva una fórmula de presentación tipo «retrato chino» («Si fuera un libro, sería...»). Por turno, cada participante saca al azar un papelito y se presenta al grupo siguiendo la consigna y justificando cada vez sus propósitos. El grupo puede preguntar y exigir la precisión de diferentes aspectos, pero siempre dentro del marco de la consigna.

- 3) *Purga*. Consiste en que el grupo debe listar de forma muy rápida, sin orden ni moderación, todas las ideas o reflexiones que les inspira el problema. Durante la purga, el animador anima al grupo para que se exprese de forma breve e ininterrumpida, anotando sin filtro alguno todas las propuestas dictadas.



El objetivo es doble. Por un lado, sirve para acumular el material de partida de las reflexiones: el trabajo posterior se realizará a partir de las ideas emitidas en ese momento. Debe anotar todo, pero también prevenir al grupo de que este producto inicial será luego explotado y que de su calidad depende el éxito de la sesión.

Por otro lado, debe servir para que los participantes vacíen todas las ideas que puedan tener sobre el tema. Se evita de esta forma que uno u otro participantes tengan la impresión de no haber sido escuchados o que surjan soluciones demasiado evidentes en toda la sesión y se prepara al grupo para la fase de creatividad.

Al finalizar, se deben organizar de forma rápida las ideas emitidas en categorías amplias, sin clasificaciones exhaustivas que puedan enfriar al grupo. Mejor por escrito y de forma visible.

- 4) *Creatividad*. Para ello se utilizarán del cuadro que presentamos técnicas adecuadas a la situación. Se pueden utilizar una o varias técnicas en la misma sesión, a criterio del director de la reunión.

La técnica elegida será buena si permite al grupo trabajar en un estado de entusiasmo, sin limitación ni censura, asociar y construir libremente sobre las ideas emitidas y alejarse del tema tratado y regresar a él cuando se requiera. Si comienza a aparecer el silencio, hay que volver a lanzar a los participantes sobre una idea ya emitida y poco explotada o recrear una purga. Otros síntomas de cansancio del grupo son la aparición de discusiones ente dos o más personas, las críticas, las frases negativas, las miradas distraídas y las relaciones interpersonales. Hay que devolver al grupo al objetivo principal. Algunas técnicas que puedes emplear se indican en el cuadro siguiente.

TÉCNICAS	DESARROLLO
Búsqueda de analogías	Una vez conseguida la purga, se invita al grupo a que diga todo lo que le evoca el problema planteado. Por ejemplo, si se está trabajando en un problema sobre la forma de la carrocería de un coche se podrá evocar una bala de fusil o un pez (función dinámica) una caja fuerte o una huevera (función de protección) o cualquier otra. Una vez listado un buen número de analogías se toman una a una y se busca de forma sistemática la manera de resolver el problema en cada caso. Debe cuidarse que el grupo acepte el problema como se ha planteado, con sus limitaciones y dificultades. Se volverá a las ideas expresadas en la purga y asociar cada idea a cada analogía encontrada. Se debe estimular lo que cada participante imagina o siente, independientemente de lo que sabe sobre el tema.
Identificación	Uno de los participantes debe desempeñar el papel de un elemento concreto que interviene en el problema. Entonces se dedica a describir, en estado de «soñar despierto» (se puede facilitar este estado mediante la relajación y el acondicionamiento del local), lo que siente. Los otros miembros le plantean preguntas o le hacen precisar sus fines, en especial los referidos al sueño (¿Qué ves? ¿Qué pasa a tu lado?), evitando preguntas de justificación racional (¿Por qué?). Después, se volverá a las ideas de la etapa de purga para estudiarlas a la luz de lo que se ha dicho (conviene grabar el discurso del soñador y escucharlo de nuevo en este momento).
Esparcimiento, derrame	Es una técnica útil para los atascos. Consiste en «esparcir» los datos del problema, descomponerlos para el grupo en elementos simples. Se escribe sobre una cartulina columnas que contienen los elementos del objeto (constituyentes, funciones, momentos, lugares, etc.), que son rellenadas de una en una, de forma instintiva y espontánea, yendo más allá de las evidencias. Se eligen las palabras más interesantes y se trituran. Todas las palabras elegidas por el grupo serán utilizadas para buscar la solución. Por ejemplo, se pueden cruzar palabras de las distintas columnas y triturarlas.
Aleatoria	Consiste en proponer al grupo unas palabras elegidas al azar (por ejemplo, en un libro) y luego pedir que se busquen o inventen relaciones posibles entre las palabras y el problema planteado, imaginando luego una especie de «cebos» para las soluciones. Lo más frecuente es que el grupo encuentre una solución, por lo que es interesante como ejercicio para encontrar pistas originales. A continuación, se cruzan las ideas halladas con las de la purga. También se pueden utilizar imágenes elegidas al azar.

TÉCNICAS	DESARROLLO
Matrices de invención	Es una buena técnica para utilizar con grupos cansados o con mentes más racionales. Se seleccionan, con el grupo, dos elementos que intervienen en el problema. Se definen las características y funciones principales de cada uno y se anotan de forma que se crucen las de los dos objetos. El grupo busca entonces la relación de cada dos palabras y las nuevas ideas que le evocan. Debe hacerse de forma relajada, sin críticas, evaluaciones o autocensuras. Algunas relaciones serán evidentes o reales, otras serán imposibles, pero otras serán de gran interés, lo que permitirá al grupo dejar volar su imaginación.
Los exploradores	Se puede utilizar en grupos imaginativos y de gran cohesión. Se divide al grupo en subgrupos de 4 personas (mínimo, dos), cada uno de los cuales inventa su propio universo, cuanto más delirante, mejor. Deben ponerse nombres, imaginarse relaciones sociales, su vida cotidiana, etc. Después, imaginan cómo ha sido resuelto el problema en «su mundo», respetando los datos y limitaciones del problema. Un subgrupo pregunta al otro por la solución encontrada, pero realizando preguntas sobre los aspectos más evidentes, permitiendo la réplica de los habitantes de ese mundo, de modo que éstos puedan incorporar o imaginar nuevas alternativas a su solución. Cuando todos los subgrupos han pasado por esta fase, se analizan las soluciones encontradas, valorando pros y contras. Si es posible, se puede grabar la sesión para revisarla más adelante y volver a replantearse el problema.

5) *Explotación de los resultados.* Se puede hacer al final de la sesión, con la ayuda de los participantes, o bien el director solo, una vez concluida la reunión.

En el primer caso, hay que implicar efectivamente a los miembros del grupo. Se leerán las ideas producidas y su desarrollo y se clasificarán por temas (tipos de solución, medios necesarios para resolver el problema, etc.). Cada nuevo tema será atribuido a un participante que irá recuperando a medida que lee las ideas aportadas, haciéndose responsable de su conjunto de ideas. Una vez concluida la lectura, se recuperarán todas las ideas emitidas, tema por tema, y se confrontarán con las limitaciones dadas por quien plantea el problema y se decidirán con el grupo las soluciones que conviene o no salvar y proponer.

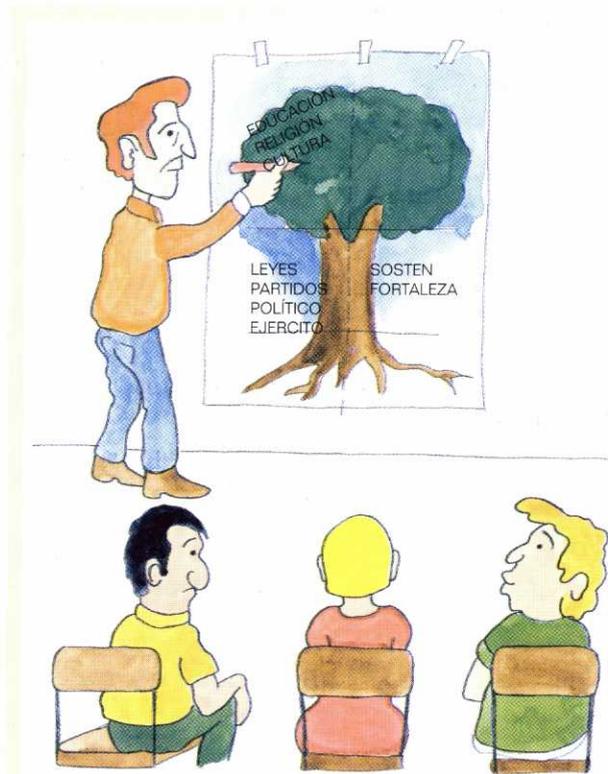
Es el momento propicio para mejorar las ideas menos trabajadas y para establecer una jerarquía entre las soluciones que más gusten al grupo y las que se proponen en una segunda elección.

En el segundo caso, el director irá recogiendo una por una las hojas de cartulina en las que ha ido anotando las ideas, intentando reagruparlas por temas y seguirá el mismo procedimiento que en grupo. Para que éste se sienta más

partícipe, puede elegir a uno de sus miembros para que colabore en ésta tarea. No debe olvidar, antes de terminar la reunión, realizar un balance general de lo acontecido, valorando la cantidad y calidad del trabajo desarrollado ni tampoco informar al grupo, en caso de explotar sólo los resultados, de los avances que se produzcan.

Estas fases mejoran el rendimiento grupal, pero el animador debe emplear su propia creatividad para desarrollar las reuniones.

Puede introducir modificaciones, nuevas técnicas de creación propia, normas novedosas, etc., siempre teniendo en cuenta las características del cometido a desarrollar y del grupo con el que trabaja.



Explotación de los resultados

Ejercicio

5. ¿Cuándo se sabe que un grupo están cansado?

Recuerda

La creatividad es una actitud, basada en una serie de capacidades que pueden ser entrenadas.

La creatividad comienza en la preparación de la reunión y continúa en su desarrollo. Para que se aplique correctamente, es necesario plantear el problema de forma correcta y clara.

La reunión creativa exige una serie de normas de obligado cumplimiento para todos los participantes, que se basan en el respeto a los demás y en la colaboración.

La reunión creativa tiene unas fases (*explicación, presentación-liberación, purga, creatividad y explotación*) que deben ser respetadas y superadas en el tiempo y en la forma que se determine o las circunstancias aconsejen.

En las fases de *presentación-liberación* y *creatividad* se pueden aplicar una serie de técnicas específicas que deben ser utilizadas con creatividad y adaptándose el grupo. Una buena forma de ejercer la creatividad es modificarlas o inventarse otras nuevas.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. Se refiere a las actividades de ocio públicas y privadas y al trabajo comunitario que representa la intervención con padres, aunque cualquier otro sector de los que se citan, en el ámbito de la infancia, puede ser desempeñado por el Educador Infantil.
Revisa el Apartado 1, Párrafos 5 y 6.
2. La solución es, a partir de la primera columna, 1-3-3, 2-1-2 y 3-2-1.
Revisa el Apartado 1.2.
3. Sí. Es claro, pues no deja lugar a dudas sobre lo que ha de hacerse; es operativo, pues indica la actividad a realizar; es manifiesto, pues indica a todos los participantes como finalizará el curso; es participativo pues implica colectivamente al grupo, y es unitario, pues representa la culminación de un proceso de trabajo.
Revisa el Apartado 2.3.
4. Escoge los que te parezca oportuno de los señalados en el Apartado 3.3.
5. Cuando aparece el silencio, las discusiones, las críticas, las frases negativas, las miradas distraídas y la búsqueda de relaciones interpersonales, generalmente de carácter sexual. El animador debe reconducir al grupo y situarlo de nuevo ante el problema.
Revisa el Apartado 3.5., fase de *creatividad*.

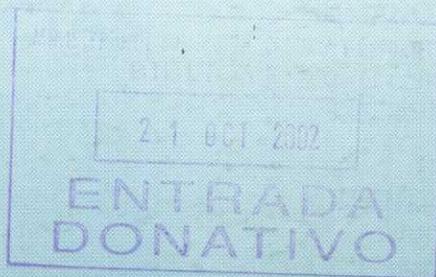
Prueba de Autoevaluación

- 1 ▶ «El espíritu de servicio significa que el animador debe estar al servicio de los demás en todo momento y circunstancia». ¿Verdadero o falso?
- 2 ▶ ¿Qué tipo de animadores, según Limbos, cometen los siguientes errores: olvidar la interacción personal, dirigismo, olvidar opiniones y aspiraciones grupales, abandono del grupo?
- 3 ▶ «Antes de la intervención, el animador debe determinar su posición en el grupo, analizar a éste, observar su evolución y determinar la metas, a fin de lograr la mejor interacción posible». ¿Es cierta esta frase?
- 4 ▶ ¿Las técnicas son recursos neutros en relación al Proyecto de intervención?
- 5 ▶ Indica los elementos que hay que tener previstos en una reunión de toma de decisiones.
- 6 ▶ ¿A qué personaje de una reunión debemos realizarle preguntas difíciles?
- 7 ▶ ¿En cual de las técnicas de presentación creativa hay que inventarse un yo alternativo?
- 8 ▶ ¿En qué técnica creativa se pueden sustituir las palabras por imágenes?

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD **7**

*TRABAJANDO SOBRE LAS
CONDUCTAS. ANÁLISIS
DE CONDUCTAS*

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA

Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

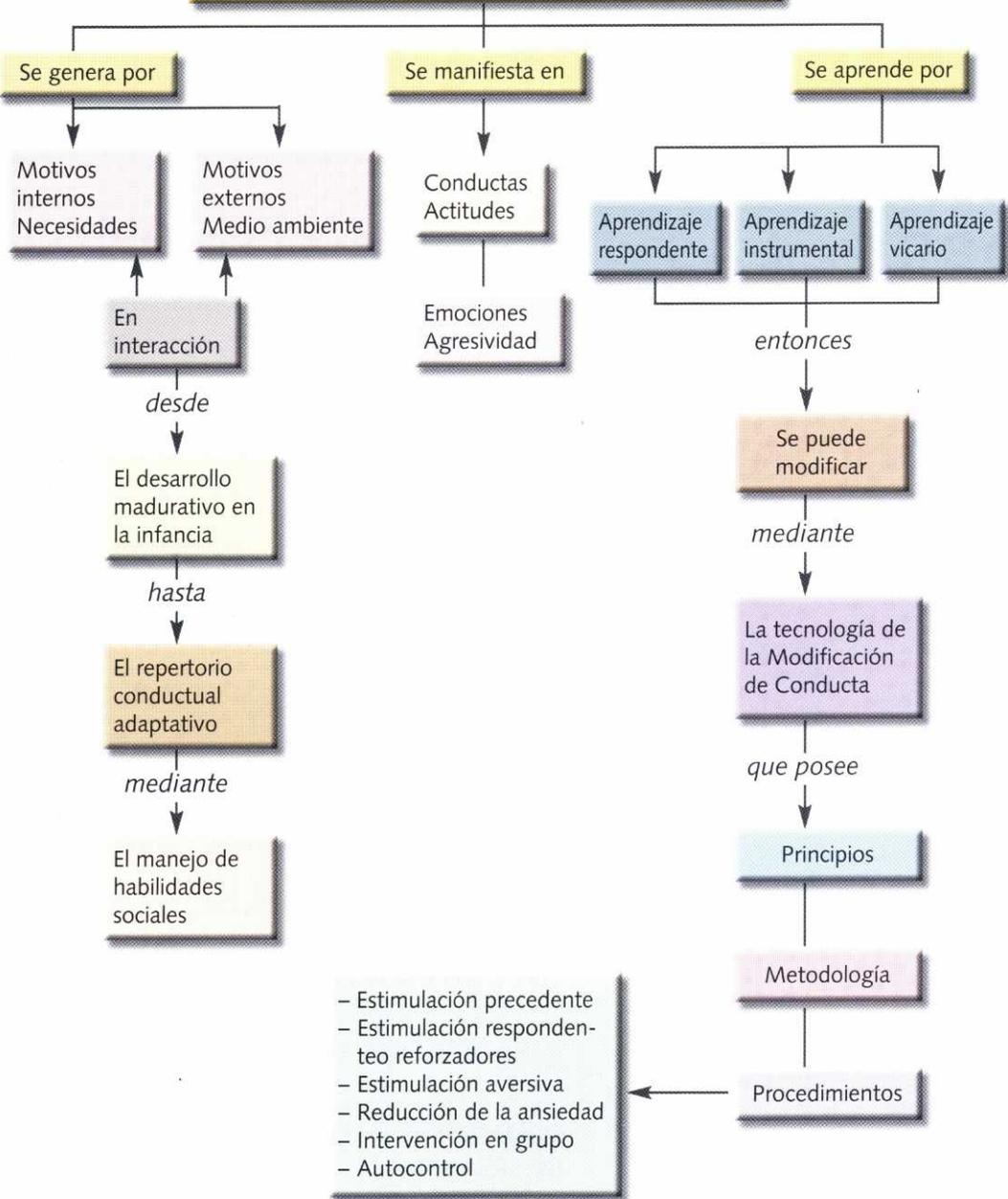
UNIDAD 7

TRABAJANDO SOBRE LAS CONDUCTAS. ANÁLISIS DE CONDUCTAS



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. EL COMPORTAMIENTO HUMANO	7
1.1. La motivación	10
1.2. Las emociones	13
1.3. La agresividad	16
2. EL APRENDIZAJE DEL COMPORTAMIENTO HUMANO	21
2.1. El comportamiento respondente	21
2.2. El comportamiento humano instrumental ...	22
2.3. El aprendizaje observacional o vicario	24
3. TECNOLOGÍA CONDUCTUAL	27
3.1. Metodología	27
3.2. El plan de modificación de conductas	29
4. PROCEDIMIENTOS DE INTERVENCIÓN	31
4.1. Estimulación precedente	31
4.2. Estimulación consecuente	34
4.3. Estimulación aversiva	39
4.4. Reducción de la ansiedad	39
4.5. Intervención en el grupo	40
4.6. Autocontrol	42
5. HABILIDADES SOCIALES	45
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	55
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	56

EL COMPORTAMIENTO HUMANO



Introducción

Se pretende en esta Unidad de Trabajo que conozcas las principales teorías de la Psicología sobre el comportamiento humano, los mecanismos que lo ponen en funcionamiento y sus principales manifestaciones, distinguiendo entre actitudes apropiadas e inapropiadas, así como reconocer las principales desviaciones de conducta que te puedes encontrar en tu trabajo.

El comportamiento humano se analizará desde la perspectiva de la tecnología de la Modificación Conductual, destacando las formas principales del aprendizaje de la conducta por parte de las personas y la metodología y principios de la planificación de una intervención de modificación de conductas. Se ofrecen una serie de procedimientos de intervención conductual que deben ser aplicados según el plan trazado, aunque pueden ser utilizados como recursos puntuales en el desarrollo de la intervención con personas y grupos, siempre aplicadas con prudencia y de forma reflexiva.

Por último, se ofrece una reflexión sobre las principales habilidades sociales que pueden ser trabajadas desde la perspectiva de la Modificación de Conducta o desde la perspectiva del Aprendizaje Estructurado. Dichas habilidades son básicas para la dinámica grupal y

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Analizar el concepto de actitud en cuanto manifestación del comportamiento humano, reconociendo los elementos internos y sociales del mismo.
- Reconocer el carácter aprendido del comportamiento humano como base del desarrollo personal y de los procesos de inserción social, diferenciando las distintas formas mediante las que se aprende y se fijan los repertorios conductuales.
- Comprender los principios, métodos y técnicas del Análisis y la Modificación de Conducta para su aplicación en las distintas actividades profesionales.
- Aplicar técnicas de estimulación, mantenimiento y reducción de conductas determinadas en el trabajo con individuos diversos.
- Conocer las habilidades sociales básicas para la vida comunitaria y desarrollar estrategias adecuadas para su correcta utilización por parte del Animador, así como para su aprendizaje por las personas con las que trabaja.
- Valorar la finalidad de autonomía personal y social implícita en la aplicación de técnicas de modificación de conducta y en el desarrollo de las habilidades sociales.

para la inserción social de los individuos, por lo que se ofrecen los mecanismos que los individuos deben interiorizar para aplicarlas adecuadamente y una serie de recomendaciones para que el Animador pueda desarrollar una adecuada estrategia de aprendizaje de las mismas.

Esta Unidad de Trabajo guarda relación, especialmente, con las Unidades de Trabajo que se refieren a actividades de intervención, como la referida al Animador (U.T. 6) y las de dinámica de grupos (U.T. 10, 11, 12 y 13).

I El comportamiento humano

En la Unidad de Trabajo nº 3 analizamos el desarrollo de la personalidad y su incidencia en el comportamiento humano. En la presente Unidad de Trabajo analizaremos la manifestación de la conducta humana, entendida como toda actividad del organismo que se relaciona con una manifestación exterior, especialmente en sus relaciones con los demás seres humanos.

Posee un componente hereditario significativo, pero el ser humano se caracteriza por el aprendizaje, pues gran parte de lo que es lo aprende de su relación con el exterior, pasando del aprendizaje de las conductas más simples relacionadas con las necesidades fisiológicas a respuestas mucho más elaboradas que tienen que ver con la estructura social y el ambiente cultural en que vive.

Por ello analizaremos en el siguiente Apartado, de forma más detenida, las pautas de aprendizaje de esta conducta.

Existe una tendencia general a atribuir las conductas desviadas a *causas orgánicas*, relacionando la alteración del comportamiento con disfunciones del cuerpo provocadas por agentes patógenos, cuyo origen se sitúa en la herencia, en problemas relacionados con el nacimiento o con traumatismos que pueden suceder a lo largo de la vida. Si bien es cierto que muchos comportamientos pueden tener este origen, la mayor parte de los casos (piensa en los niños catalogados como «retrasados» en el ámbito escolar) no tienen un origen orgánico, como han demostrado numerosos experimentos.

Los retrasos en el desarrollo de tipo severo y profundo sí parecen relacionados con causas orgánicas, pero no todos, mientras los leves no manifiestan síntomas orgánicos. Los especialistas consideran que sólo un 25% de los casos de retraso escolar pueden deberse a causas orgánicas. Para los demás, es más lógico pensar que se debe a factores socioeconómicos. De hecho, parece demostrado que los retrasos leves, detectados generalmente a través del ámbito escolar, son mucho más frecuentes en familias humildes que en grupos más acomodados.

Añadiendo más leña al fuego, se ha comprobado que, en los casos severos, el tratamiento médico dirigido al organismo no soluciona el déficit comportamental y que es necesario desarrollar un aprendizaje de conductas adecuadas para la relación con los demás y para el autocuidado. Las experiencias más significativas se han desarrollado con personas afectadas por el síndrome de Down.

Por ello, este criterio no es válido para enfrentarnos a las situaciones que se nos presentarán en nuestro trabajo.

Otro error significativo al valorar la conducta suele ser achacar los errores conductuales a *factores internos* de la psicología de cada individuo.

La Psicología de rasgos, que ya hemos analizado, ha tenido bastante que ver con este fenómeno, en la medida en que ha pretendido, mediante la utilización de tests de personalidad, conocer cuánto de un rasgo se halla presente en una persona y predecir cuál será su comportamiento en función de las mediciones efectuadas. Ello permite una cierta «categorización» de los individuos que convierte determinados rasgos personales en patrones de conducta más o menos fijos, que dan lugar a tipos de personas que se comportan de una manera determinada.

En este enfoque se elimina el análisis de la interacción con el medio y llegan a los profesionales de los servicios sociales y educativos como «menús de personas» con las que te vas a encontrar en tu trabajo.

Pero la conducta es algo dinámico y las etiquetas no sirven para comprender las reacciones de las personas ante todas las situaciones que se le presentan.

En este trabajo, hemos elegido un *enfoque conductual* para hacer frente al estudio de la conducta.

En primer lugar, porque resulta relativamente fácil comprender, para personas no expertas en Psicología, cómo se genera y cómo se interviene en conducta desde este enfoque (te remitimos, de nuevo, a la U.T. nº 3, especialmente el Apartado dedicado a la Teoría Conductista).

En segundo lugar, porque ha manifestado su eficacia en el aprendizaje de conductas en el trabajo con la infancia.

En último lugar, aunque somos conscientes de que con los adultos es más difícil de aplicar, dado el teórico autocontrol que ejercen sobre su conducta, alguno de los procedimientos de intervención que detallaremos en el Apartado 4 siguen siendo útiles. Pero, a partir de la adolescencia, es la relación social la que más importancia tiene en la manifestación de la conducta humana. En el Apartado 5 hemos añadido una breve aportación sobre las habilidades sociales, instrumento de trabajo básico con personas en interacción grupal.

Para el enfoque conductual, el comportamiento humano se contempla como una interacción históricamente construida entre el organismo (sujeto en desarrollo) y su ambiente físico y social. El ser humano desarrolla repertorios conductuales cada vez más complejos según va acoplado su desarrollo orgánico y su integración social. Todo lo que siente, piensa o hace lo ha aprendido en contacto con el mundo que le rodea, en una interacción dinámica determinada por cuatro tipos de acontecimientos:

1. *Agentes biológicos del pasado.* Se refiere a los factores genéticos, prenatales y perinatales que determinan la normalidad del organismo humano, aunque también pueden ser los causantes de lesiones o daños permanentes que pueden afectar al sistema nervioso, a los órganos sensoriales o al aparato motor, marcando gravemente el desarrollo conductual de las personas.

2. *Agentes biológicos actuales.* Se refiere a aquellos factores que, en relación con la salud y bienestar de las personas, pueden alterar la normal interacción de la persona con el medio. Las enfermedades transitorias, los estados nutricionales (dietas, ayunos, aumentos o descensos de peso) y la ingesta de fármacos o drogas son algunos ejemplos de estos agentes.
3. *La historia de aprendizaje del sujeto.* Se entiende por tal el conjunto de interacciones realizadas a lo largo de la vida, que componen un conjunto de comportamientos que han arraigado en el individuo según la estimulación a la que ha estado expuesto el sujeto.

Estos comportamientos pueden interpretarse como deseables o indeseables, funcionales o disfuncionales, y el conocimiento de la historia de su desarrollo nos permite comprender la riqueza estimular del medio en que se han desarrollado, determinante para la presencia o ausencia de determinadas conductas y la probabilidad de manifestarse en el futuro. También conviene conocer cómo han sido adquiridos y mantenidos, es decir, cómo han sido enseñados y aprendidos dichos comportamientos, tanto de forma consciente como inconsciente, y los efectos de las estimulaciones aversivas (castigos) sobre el individuo, lo que nos permite comprender el clima educativo en que ha vivido y si éste ha sido facilitador o inhibidor de conductas deseables.

4. *Las condiciones ambientales momentáneas.* Se refiere al entorno cultural y socioeconómico con el que interactúa el individuo, que le permite desarrollar respuestas adaptativas a la evolución de dicho entorno, lo que aumenta la complejidad y riqueza de su conducta.

Vemos, pues, claramente que el enfoque conductual trata los comportamientos disfuncionales como alteraciones del desarrollo de una persona y no como enfermedades mentales o fisiológicas que determinan el comportamiento de los individuos.

Cuando se ha producido una alteración del comportamiento se debe a una modificación de los procesos de interacción, el sujeto sitúa su pauta de interacción fuera de las coordenadas biológicas, físicas y sociales por las que discurre la interacción con los demás.

En las personas afectadas por enfermedades mentales, tendrán más influencia los aspectos 1 y 2 tratados con anterioridad, mientras que en las personas sin daños orgánicos tienen más influencia los aspectos 3 y 4.

Por ejemplo, un niño que ha aprendido a conseguir lo que quiere mediante rabietas lo ha hecho porque, al usarlas, la respuesta de los padres ha sido positiva; una persona afectada por parálisis cerebral presenta una serie de conductas que dependen de su disfunción orgánica (salivación espontánea, movimientos incontrolados de cabeza o extremidades) sobre los que posee mayor o menor control según los aprendizajes recibidos.

Así pues, las conductas se aprenden, se mantienen y se modifican por los mismos principios, sea quien sea la persona de que se trate.

Es el aprendizaje, pues, el centro del comportamiento humano y si una persona manifiesta conductas socialmente inadaptadas, puede aprender otras que le permitan adaptarse.

No debes olvidar que tu actividad profesional es eminentemente educativa y que tu interacción con los demás puede influir en el comportamiento futuro de las personas.

Ejercicio

1. «La conducta humana tiene que ver con factores biológicos, especialmente cuando se trata de personas "retrasadas"». ¿Es cierta esta frase?

A continuación analizaremos una serie de elementos conductuales que te pueden ayudar a orientar tu actuación y que permiten explicar algunos de los principios que aquí hemos expuesto.



Recuerda

Para el enfoque conductual, la conducta es el resultado de la relación entre el organismo y el medio sociocultural.

La interacción entre el organismo y el medio es dinámica y varía a lo largo del tiempo. La forma en que se produce esta interacción y las conductas a que ha dado lugar forman la historia de aprendizaje del sujeto y su repertorio conductual.

El individuo se adapta al medio en que vive. Si este medio tiene muchos y adecuados estímulos, el aprendizaje es más enriquecedor y permite al individuo mayor grado de autonomía.

1.1. LA MOTIVACIÓN

Entendemos por motivación *cualquier actitud que favorece la aparición de una determinada conducta*. Cuando actuamos no lo hacemos únicamente por el estímulo que recibimos, sea éste interno o externo, sino porque poseemos motivos favorables para llevarla a cabo.

Un ejemplo sencillo sería la utilización de la publicidad por parte de las empresas productoras o vendedoras. Comprar es una conducta habitual en nuestra sociedad, pero los profesionales dedicados a la venta saben que necesitamos un impulso que nos lleve a comprar un determinado producto. Así, determinadas marcas de coches utilizan el reclamo de la velocidad, pues hay personas que son motivadas por la experiencia de correr mucho para conducir un vehículo, lo que le estimulará a comprar una determinada marca y un determinado modelo.

La motivación funciona en tres fases:

En la primera, el individuo percibe un déficit, una necesidad que debe satisfacer (correr en un vehículo).

En segundo lugar, se produce una conducta instigada tendente a reducir el impulso (analizar la publicidad, comprar revistas especializadas, visitar concesionarios de vehículos, etc.).

Por último, se produce la satisfacción del impulso cuando se consigue el objetivo (comprar el coche). Si no se produce dicha satisfacción, el sujeto puede modificar su conducta (envidiar a las personas que tienen coches que corren, rayar esos mismos coches, robarlos, etc.).

El *motivo o impulso* puede tener un origen diverso (interno o externo), pero una vez establecido influye poderosamente sobre la conducta.

Estos motivos pueden ser *fisiológicos*, que son innatos y regulan el funcionamiento individual (beber o comer podrían ser ejemplos), o *sociales*, inspirados por los valores, normas, instituciones y relaciones interpersonales del medio ambiente en que vive el sujeto (por ejemplo, beber vino en vez de cerveza o no comer carne de cerdo).

Estos últimos, en cuanto el ser humano es un ser social, son los más poderosos y efectivos para condicionar la conducta de los individuos y se conocen como *refuerzo social*.

Este refuerzo puede estar determinado por *refuerzos primarios* o condicionantes, por los que el individuo condiciona su conducta a un estímulo determinado con el que asocia su recompensa. Su origen es interno y responden a necesidades fisiológicas.

El ejemplo más claro es la necesidad de aprobación presente en los niños, en la medida en que si tienen necesidades fisiológicas (comer, estar sucio, etc.) saben que determinadas conductas atraerán la atención de la madre y que si éstas son consideradas correctas su nivel de satisfacción será mayor.

Sin embargo, la mayor parte de la vida de los seres humanos está condicionada por



«El refuerzo social se da especialmente en situaciones grupales y es muy recomendable para estimular actitudes de cooperación. Si ofrecemos un premio por un esfuerzo colectivo, la conducta tenderá a repetirse».

los *refuerzos secundarios*, relacionados con el medio ambiente socioeconómico y cultural. En muchas ocasiones, son originados por refuerzos primarios (por ejemplo, el espíritu gregario y la necesidad de aprobación), pero la conducta se manifiesta finalmente ligada a condicionantes socioculturales (afiliarse a un grupo, dependencia personal de otras personas, el éxito, la competición, la sensación de riesgo).

No suele existir, para cada conducta, un único motivo, sino que varios de ellos se manifiestan a la vez.

El siguiente *ejemplo* puede aclararnos algo más.

Una persona siente la necesidad de comer (refuerzo primario) y organiza una comida de compañeros (espíritu gregario). Prepara un menú (apetencia personal) en el que incluye verduras, carne de ternera y helado. Al pensar en sus amigos, recuerda a Rabindranat, un amigo hindú que conoció en la Universidad, y decide presentar como alternativa a la ternera unas chuletas de cordero (condicionante cultural).

Vemos en este ejemplo que las personas necesitan comer, pero, generalmente, no lo hacen solas, sino que lo han convertido en un rito social que satisface impulsos de compañía o amistad. También observamos que no comemos lo que necesitamos, sino lo que nos apetece, que en este caso puede también tener una motivación de aprobación por los demás (ser reconocido como buen cocinero para alcanzar prestigio). Además, no comemos cualquier cosa, pues ha debido pensar en su amigo hindú para modificar el menú, pues para las personas de esa cultura la carne de vaca es sagrada y no se puede comer.

En este ejemplo vemos la relación entre los distintos tipos de refuerzo (sociales, primarios o secundarios), y su manifestación en la conducta. En otros casos, no es tan fácil distinguir la relación entre refuerzos primarios y secundarios ni comprender el impulso que motiva la conducta de una persona.

Por ejemplo, el comportamiento sexual no responde a refuerzos primarios, pues no manifestamos esta conducta ante cualquier persona, aunque las hormonas estén actuando, y su manifestación es claramente social. Otro ejemplo sería el impulso de actividad, la necesidad de hacer algo. No responde a un reforzador determinado, no actuamos por una necesidad explícita o implícita, sino que, generalmente, este impulso coincide con lapsos de tiempo de carencia de actividad que nos impelen a movernos.

Piensa en los niños que salen de una clase a toda velocidad, corriendo y saltando, no porque necesiten hacerlo, sino porque durante la clase no han podido hacerlo.

Un último ejemplo sería la curiosidad. Es un comportamiento que, en muchas ocasiones, no necesita estímulo. Resolver un enigma no va a satisfacer ninguna necesidad fisiológica ni nos tiene porque granjear la aprobación de nadie ni garantizarnos el éxito, es satisfactorio en sí mismo.

Todas las personas no tienen la misma capacidad motivacional y responden a distintos estímulos de distinta manera.

En el ejemplo que hemos puesto, algunas personas no se sentirán atraídas por la comida que se ha preparado, otras irán por motivos sociales, otras porque les gusta realmente el contacto social.

Algunas personas pueden inhibirse o controlarse ante un estímulo, mientras otras responden de forma sistemática ante el mismo estímulo. Esta capacidad motivacional depende del clima educativo en que vive el sujeto y de los estímulos que han estado presentes o ausentes en él. Aprende, pues, a responder ante determinados estímulos o a no responder o a controlar su respuesta ante otro o ante determinadas situaciones.

La capacidad de motivación también está determinada por factores de personalidad.

Así, las personas extrovertidas tienen mayor capacidad de motivación ante gran cantidad de estímulos, mientras las personas introvertidas controlan mucho más sus respuestas.

Por último, la voluntad personal es un factor esencial para el desarrollo de la conducta, muy relacionada con el concepto de *esfuerzo*. Los seres humanos tendemos a medir la conducta en términos de costo, por lo que la relación entre esfuerzo y recompensa es importante a la hora de responder a determinados estímulos.

Por eso es importante internalizar el valor del esfuerzo personal como un movilizador de los recursos personales para la consecución de determinadas metas, convertirlo en un refuerzo social de primera magnitud.

Este aspecto es fundamental en tu trabajo y lo deberás tener muy presente en las actividades que desarrolles y en la intervención con grupos.

Algunos aspectos relativos a la dinámica grupal y a la motivación ya los hemos comentado (U.T. nº 2). Las cuestiones individuales quedan a tu capacidad de observación y de interacción con las personas con las que trabajes. Las motivaciones que descubras deben ser atendidas o inhibidas por tu actuación, siendo muy cuidadoso en la selección de los elementos del programa y de las actividades y en la forma en que te relacionas con los demás.

1.2. LAS EMOCIONES

Podemos definir la emoción como una *estructura de comportamiento desencadenada por un conjunto de causas*, directas o indirectas, internas o externas, *que persisten mucho tiempo después de que el estímulo haya desaparecido* y que, por ello, constituye una fuerza motivadora poderosa del comportamiento individual.

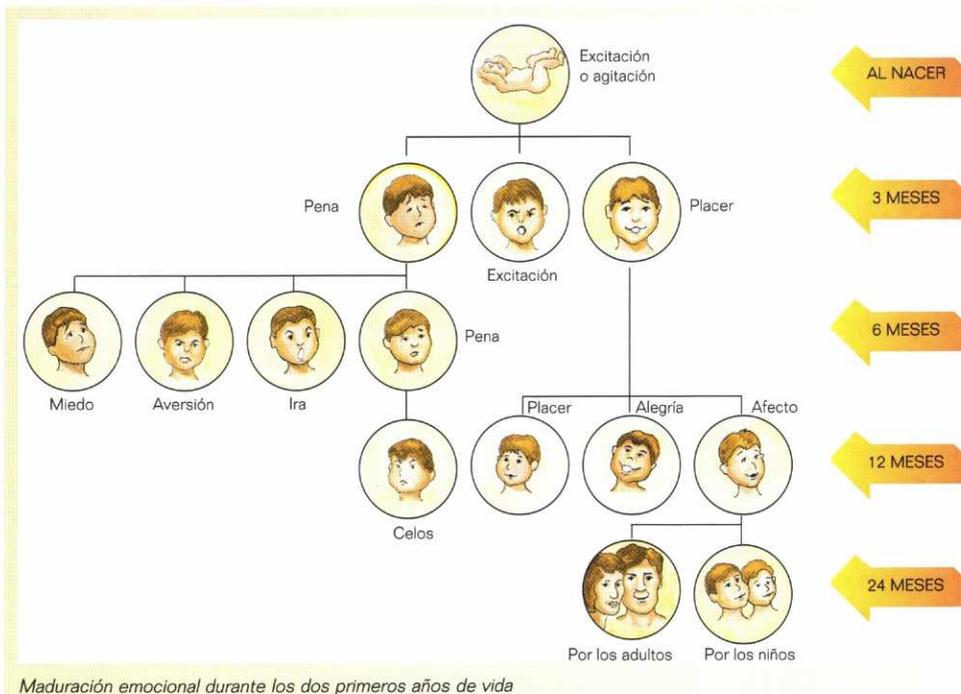


Nos emocionamos en público o en privado, ante un estímulo mental (el recuerdo de alguien a través de una canción), social (un halago en público) o físico (un roce carnal). Su fuerza se debe a que se trata de *mecanismos de defensa* de la psique humana en nuestra relación con los demás. Sin emociones nadie percibiría los efectos que producen determinadas circunstancias ni podríamos mantener relaciones afectivas. Ruborizarnos ante alguien puede demostrar nuestro interés por esa persona, pero no nos atrevemos a confesarlo. Estas señales permiten a los demás hacerse una composición de lugar sobre lo que pensamos y sentimos, lo que permite a la otra persona iniciar su respuesta.

Existe un aspecto madurativo en la manifestación de las emociones, pues los niños manifiestan las mismas conductas emocionales en el mismo estadio de evolución.

Si revisas la U.T. 3 podrás comprobar esta afirmación.

Un niño manifiesta emoción o agitación al nacer (llorar para obtener algo o cuando se siente incómodo), a los 3 meses es capaz de expresar pena, excitación y placer, distinguiendo la primitiva excitación en otros estados emocionales. A los 6 meses es capaz de manifestar el miedo, la aversión y la ira, y hacia los 12 manifiesta celos, alegría y afecto, distinguiendo esta última emoción cuando se dirige hacia adultos o hacia otros niños alrededor de los 2 años. En el siguiente gráfico puedes apreciar el proceso de adquisición de las emociones en esta etapa de la vida.



Todas las emociones se manifiestan ante estímulos (respondente), aunque los niños son más inmediatos en su respuesta, mientras los adultos pueden diferirla.

Esto se debe a que la emoción está sujeta a aprendizaje, donde son fundamentales los factores sociales, de modo que podemos hablar de un «código comunicacional de la emoción» característico de cada cultura, aunque la mayor parte de las respuestas físicas son muy similares en todas las culturas. El rubor tiene los mismos síntomas (enrojecimiento de las mejillas, expresión de sonrisa, etc.), pero difiere en su significado. Así, para los europeos el rubor se relaciona con el halago, generalmente de tipo galante, mientras para los chinos el rubor se relaciona con las relaciones sociales. Mostrar la lengua, por ejemplo, es expresión de burla en Europa, mientras para los chinos es expresión de sorpresa.

Existen muchas emociones, pero los psicólogos suelen agruparlas en tres estados:

1. *El miedo*. Se define como el temor ante un acontecimiento que puede causar daño. Suele estar relacionado con el peligro de muerte, impulso instintivo de todos los seres vivos. Se reacciona primero con sorpresa, pero los individuos aprenden a realizar conductas de escape o evitación del riesgo esperado. Su manifestación patológica son las fobias.
2. *La ira*. Se manifiesta cuando se interrumpen las actividades que un individuo orienta hacia un fin determinado. Suele degenerar en agresividad, más fácilmente en la infancia, mientras que los adultos van aprendiendo estrategias de canalización de la respuesta agresiva, especialmente en el ámbito verbal (insultos, ironía, cinismo, humor, etc.).
3. *El placer*. Suele ser una reacción ante la satisfacción de un determinado impulso o la consecución de un objetivo. A veces es social, como la risa ante un chiste, siendo en este caso el objetivo la relación interpersonal.

La forma en que se expresan las emociones posee elementos comunes en todas las culturas (gritos de terror, contracción del cuerpo ante la sorpresa, etc.), pero difiere en su manifestación cultural y social, como ya hemos visto. Para expresar emociones se utiliza todo el cuerpo, fundamentalmente en las más primarias, como la reacción de sorpresa, pero la cara y la expresión verbal son muy importantes y tienen un claro valor simbólico. Por ejemplo, la expresión de la pena utiliza la última expresión del llanto, que es la contracción de los músculos de las comisuras labiales hacia abajo, siendo opuesta a la expresión de la alegría, donde las comisuras van hacia arriba, oponiendo ambos movimientos en función de la oposición de emociones.

La expresión de las emociones se agrupa en opuestos que, como hemos visto, suelen tender a utilizar expresiones corporales también opuestas. Ya hemos visto la risa y la pena, que son representación del binomio placentero-desagradable. Otro binomio es el de atracción-repulsión, que suele basarse en la dilatación o contracción de la boca, los ojos y la nariz. Por último, las expresiones de relajación-excitación utilizan de forma opuesta el conjunto del cuerpo, desde las expresiones más extremas del sueño y del ataque nervioso compulsivo generalizado.

Los mecanismos fisiológicos suelen ser parecidos en todas las emociones (sudoración, aumento del ritmo cardíaco, etc.), pero existen tres niveles de respuesta, sobre todo ante estímulos imprevistos.

Las *reacciones de emergencia*, aquellas que preparan al organismo para una acción, suelen actuar aumentando la energía disponible, contrayendo el cuerpo y aumentando la presión sanguínea y el ritmo cardíaco. Puedes imaginar un gato preparándose para saltar sobre su presa o un deportista esperando el inicio de la competición.

Las *emociones intensas* ante situaciones de urgencia aumentan la fuerza del individuo en cortos períodos de tiempo, aumentan la resistencia corporal ante actividades prolongadas y reducen la sensibilidad ante el dolor. Si aumenta la intensidad, el cuerpo puede bloquearse y retardar la aparición de una respuesta eficaz. Por ejemplo, en un incendio, una persona puede reaccionar quedándose parada, mientras otra puede ayudar a salvar a otras personas, en un esfuerzo que en condiciones normales no sería capaz de realizar.

Por último, el *estrés* se refiere a la exposición a una situación emocional prolongada que requiere gran consumo energético, que puede llevar a enfermedades graves en el cuerpo como úlceras estomacales, hipertensión o reumatismo. Sus fases son la alarma, en la que el cuerpo se descompensa ante el peligro, la resistencia, en la que el cuerpo adquiere mecanismos para defenderse, y el agotamiento, que puede llevar a situaciones límite que pueden terminar en la muerte. Un ejemplo sería el de las personas que mueren congeladas, en las que al principio el cuerpo tiritaba de forma compulsiva contra el frío, después el ritmo se adecua a la situación y, finalmente, el cuerpo se agota y cede.

1.3. LA AGRESIVIDAD

Es el *comportamiento ofensivo o defensivo* que actúa en el individuo como respuesta a estímulos externos, a partir de impulsos internos. Existe una amplia discusión entre los especialistas sobre su carácter innato o social.

Todos los individuos manifiestan comportamientos agresivos, especialmente ante situaciones o emociones de miedo, más agresivos cuanto más intensa es la emoción de miedo que la produce. Algunos autores señalan que su origen está en el miedo a la muerte. Sin embargo, hay indicios claros de que los animales gregarios son más agresivos que los no gregarios, asociándose las agresiones con la organización social de los grupos. Defender una posición social parece ser el objetivo de esta conducta agresiva, por lo que parece deducirse un fuerte componente de aprendizaje social en su manifestación.



La manifestación de la agresividad tiene su origen, en múltiples factores, tanto internos como externos, pero existe un fuerte componente ambiental en la agresividad de los animales gregarios, como el ser humano.

Para apoyar la tesis social, la Tecnología Conductual ha demostrado que modificando el medio, especialmente mediante la reducción de las situaciones de privación, sufrimiento y frustración, mediante el aprendizaje de conductas alternativas a la violencia y mediante la modificación de las condiciones fisiológicas que facilitan la respuesta agresiva, se puede mitigar o inhibir su aparición. Pero en ningún caso se pretende su supresión, pues parece demostrado que es un mecanismo básico para la subsistencia biológica y psicológica.

En sociedades democráticas como la nuestra lo más importante es canalizarla hacia situaciones controlables y mitigarla en las relaciones interpersonales.

Existen unas formas de agresividad denominadas *directas*, que afectan en exclusiva a los individuos y tienen consecuencias relativas para los demás. Por ejemplo, la agresividad desviada, un intento por parte de los individuos de dirigir problemas o tensiones hacia otros (como por ejemplo, la búsqueda de un «cabeza de turco»).

También existe la agresividad *reprimida*, que se refiere a aquellos individuos que actúan según la ley, las normas religiosas o normas de conducta social que han asumido e internalizado, ajustando su comportamiento a las mismas.

Por último, la agresividad *dirigida*, es aquella que tiene un objeto, generalmente el individuo mismo, que puede conducir a cuadros clínicos de autoagresiones severas.

Pero las manifestaciones más importantes de agresividad son *colectivas*, aquellas que tienen su origen en la manifestación en grupo o que provienen de imperativos o valores sociales que los individuos encauzan de forma agresiva.

La agresividad gregaria aumenta los efectos del comportamiento agresivo individual, de modo que no es la suma de cada componente individual, sino la multiplicación de los efectos de dichas conductas.

Un ejemplo muy claro es la guerra, que supone la expresión máxima de la agresividad grupal y cuyo efecto, por diluirse las responsabilidades individuales en la acción del grupo, es devastador.

Algunas sociedades sufren este fenómeno a pequeña escala, especialmente en los fenómenos de pandillas urbanas.

No todas las manifestaciones agresivas son igualmente valoradas por un grupo social o una cultura determinada. Algunas son consideradas no delictivas, mientras otras son sancionadas por la ley como delitos. En el ejemplo de la guerra y las pandillas, el primer comportamiento puede estar mal visto, pero no está prohibido por la ley, mientras el segundo es perseguido por los efectos sociales que tiene.

Existen varios comportamientos agresivos que *no* son *delictivos* y que aparecen en todas las sociedades. La *competitividad* parece estar relacionada con la autoafirmación en el seno de una sociedad gregaria. Su ejemplo más evidente es el deporte, en el que las personas compiten para destacar sobre los demás. La *dominancia* y la posesión sobre los demás no están consideradas como delito, aunque alguno de sus efectos sí están considerados como delito. Se trata de aquel comportamiento que trata de limitar la libertad de los demás. Ejemplos claros son las relaciones familiares en la familia tradicional, las relaciones de clase social o la aplicación de la caridad hacia los más pobres.

Todos ellos se dirigen a mantener un cierto status de las personas dominantes, mediante el establecimiento de sentimientos de dominancia, por los que el dominado siente que su única posibilidad de sobrevivir es someterse a la voluntad del dominante. La dominancia puede ser absoluta, llegando en algunas sociedades a justificar la esclavitud como forma de relación social.

Por último, existe el *chantaje afectivo*, en el que una persona somete a otra utilizando la motivación de la pérdida de afecto. Es una conducta que genera graves tensiones entre los seres humanos, especialmente en el ámbito familiar y suele derivar en conductas consideradas delictivas, como los malos tratos. Guarda gran similitud con la dependencia respecto a objetos externos o materiales, siendo un claro ejemplo la drogadicción.

Otros comportamientos son considerados *delictivos* y existen penas judiciales para ellos. Es el caso de los *malos tratos* que ya hemos reseñado, aspecto que en los últimos años ha cobrado gran relieve debido a los cambios que se han producido en el ámbito familiar.

Las *agresiones físicas* y el *asesinato* son delitos muy temidos en todas las sociedades y severamente castigados.

Las *agresiones contra la propiedad*, motivadas por las diferencias sociales, son la base de los procesos judiciales de todos los países, siendo más severamente castigados cuanto mayor es el valor de la propiedad en una determinada sociedad.

Los *delitos sexuales* son cada vez más perseguidos y causan mayor alarma entre la sociedad, especialmente en nuestro entorno cultural. En esta misma situación se encuentran las conductas terroristas.

Debemos añadir, respecto a estos delitos, que en muchas ocasiones son castigados sin tener en cuenta que cada caso es individual y que, mediante el aprendizaje, algunas personas podrían modificar su comportamiento. En los últimos tiempos se han extendido ideas sociales cercanas al biologismo y al genetismo, que consideran que son delitos graves que hay que castigar con severidad, pues si lo han cometido una vez, pueden cometerlo muchas más, sin tener en cuenta los motivos, las situaciones y el cuadro educativo del individuo en cuestión.

Volvemos a remarcar que gran parte de las conductas que hemos tratado hasta aquí son aprendidas y que, por tanto, se puede aprender a modificar la conducta.

Ejercicio

2. El rechazo de un número significativo de mujeres al contacto con reptiles, ¿tiene una motivación interna o social?

Recuerda

Las personas necesitan una motivación para actuar, cualquier actitud que propicie la aparición de una determinada conducta. Esta capacidad motivacional es distinta en cada persona.

Para que aparezca una conducta motivada deben existir estímulos que refuercen su aparición, que pueden ser fisiológicos o sociales, siendo éstos los más poderosos.

Las emociones son mecanismos de defensa de la psique humana en nuestra relación con los demás.

El cuadro emocional del individuo es, al principio de su vida, de carácter madurativo, transformándose en un cuadro conductual complejo de carácter social.

Miedo, ira y placer son las emociones básicas. Su manifestación física es común a todos los seres humanos, pero su valor simbólico varía en cada cultura. El nivel de respuesta está condicionado por situaciones de emergencia, por situaciones de urgencia o por situaciones de estrés.



La agresividad puede ser ofensiva o defensiva y su intensidad depende del estímulo que la provoca, generalmente una emoción de miedo.

Todos los animales son agresivos, pero los de carácter gregario lo son en mayor grado, lo que parece demostrar el origen social de la agresividad. En los grupos humanos, debe ser canalizada en situaciones que permitan su control y la mitigación de sus efectos.

2 El aprendizaje del comportamiento humano

Como se puede desprender del Apartado anterior, el comportamiento humano no se basa exclusivamente en una actividad física autorreguladora que le lleva actuar en función de estímulos innatos para sobrevivir. No podemos negar que muchos comportamientos tienen su reflejo en el cuerpo ni que otros tienen su origen en estímulos internos. Pero el ser humano es un ser social y su *comportamiento se dirige en mayor medida a la supervivencia sociocultural*.

Su comportamiento está compuesto por actividades cognitivas, emocionales y motrices que funcionan integradamente, generado por un proceso de aprendizaje interactivo de complejidad creciente que le permite, fundamentalmente, adaptarse al contexto sociocultural en que vive.

Este ámbito sociocultural se refiere a un determinado momento de la evolución y de la historia humana, en el que el ser humano tiene que desarrollar una serie de habilidades que le permitan sobrevivir en él, de modo que también le permitan desarrollar la supervivencia biológica.

Mediante el *aprendizaje*, el ser humano adquiere una gran variedad de respuestas adaptativas. Dicho aprendizaje se basa en el ensayo y práctica de una serie de conductas que son mantenidas según su funcionalidad, hasta conseguir un determinado nivel de competencia y habilidad (rutinas, hábitos) que se articulan con otras conductas para alcanzar objetivos más complejos, que configuran conjuntos de acción orientados a un fin socialmente reconocido (repertorio comportamental).

Estos conjuntos o repertorios, exhibidos individualmente con una frecuencia, intensidad y variedad relativamente estable, constituyen lo que llamamos personalidad.

¿Cómo aprende el ser humano estas respuestas, estas habilidades y estos repertorios que hemos citado?

Intentemos dar respuesta desde la Modificación de Conducta.

2.1. EL COMPORTAMIENTO RESPONDENTE

Este procedimiento de aprendizaje, denominado también *condicionamiento clásico*, tiene su origen en los experimentos de Pavlov, muy conocidos, mediante el estudio de los «reflejos condicionados».

Un reflejo condicionado es una respuesta que el individuo da a partir de un estímulo condicionado que sustituye a un estímulo incondicionado.

En el anterior Apartado sugerimos el ejemplo de que los individuos reaccionamos al estímulo del tintineo de unos cubiertos, preparando nuestro cuerpo para la comida. El tintineo ha sustituido a la presentación de la comida como estímulo. Es, evidentemente, un aprendizaje, en el que enlazamos un sonido a una actividad.

La mayor parte de las conductas del recién nacido y la mayor parte de las respuestas emocionales son aprendidas mediante este mecanismo. Por ello mismo, es muy útil a edades muy tempranas del ser humano o para personas que han sufrido retrasos en su desarrollo conductual. También es muy útil en situaciones de la vida cotidiana para conductas simples.

Sin embargo, desde el punto de vista de la actividad socioeducativa, hay que realizar una serie de precisiones respecto a los comportamientos que se adquieren por este sistema:

- El proceso de aprendizaje se inicia en el nivel reflejo, incondicionado o no aprendido, de la actividad humana.
- Se trata de conductas respondentes, pues los estímulos anteceden a la respuesta y éste depende de aquéllos.
- La relación entre el estímulo fisiológico y el estímulo condicionado debe ser de proximidad espacio-temporal.
- El mantenimiento de la respuesta depende de la aparición intermitente de los estímulos que la provocan.
- La desaparición de los estímulos provoca la desaparición de la conducta.
- El estímulo puede ser generalizado a otras situaciones que se relacionan con la situación en que se aprendió el estímulo. Así, un niño que ha adquirido afecto por un maestro puede generalizar dicho afecto a otros profesores, a los compañeros, a las actividades educativas, etc.
- También puede permitir al sujeto discriminar estímulos, de modo que puede inhibir su respuesta ante estímulos parecidos. En el ejemplo anterior, si un profesor le resulta desagradable puede responder de manera distinta que a uno agradable, aunque el estímulo (el profesor) sea el mismo.

2.2. EL COMPORTAMIENTO HUMANO INSTRUMENTAL

El ser humano *reproduce las conductas que le procuran placer y evita las que le producen dolor*. El placer o el dolor no son sólo aspectos físicos, pues la pérdida o aumento del afecto es un motivo suficientemente fuerte como para actuar.

Se presupone que el individuo se comporta activamente en el medio que le rodea y se comporta de manera aparentemente espontánea. Pero la mayor parte de sus acciones se realizan tras la evaluación de sus consecuencias.

Si éstas han sido satisfactorias (reforzamiento positivo) o se ha producido el alivio de alguna molestia (reforzamiento negativo), el sujeto tenderá a repetir la conducta; si han sido desagradables, la conducta tenderá a disminuir e, incluso, desaparecer.

Por lo tanto, el *estímulo es consecuente* con la conducta, es decir, actúa por un motivo que es posterior a la conducta realizada, es consecuencia de ella.

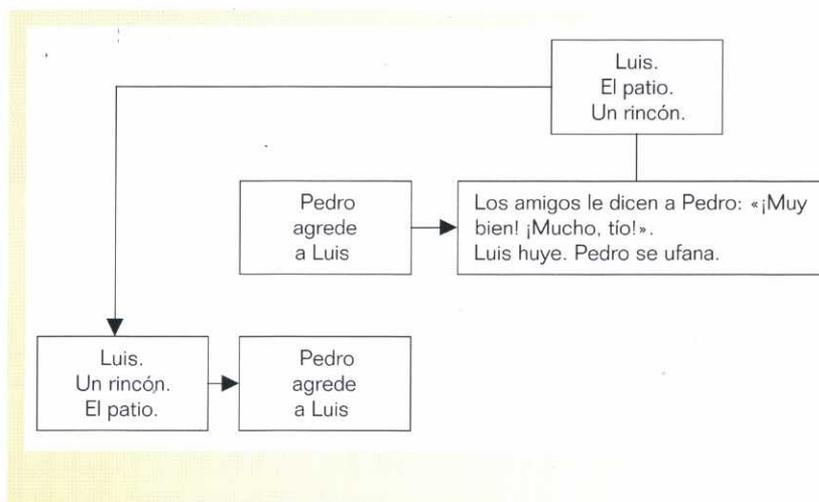
Pero el individuo aprende que existen una serie de señales precedentes que le permiten deducir las consecuencias antes de que la conducta se produzca. Estas señales son llamadas *estímulos precedentes o discriminativos* y permiten al individuo desarrollar o inhibir la conducta según el resultado esperado.

Imagínate un recreo y unos niños.

Uno de ellos agrede a otro y escapa, pues sabe que se ganará la bronca del profesor. Pero mientras se produce la agresión y la huida, los compañeros aplauden al agresor y le jalean. La probabilidad de repetición de la agresión es alta, pues ha permitido al niño obtener prestigio social. En el siguiente gráfico puedes ver el proceso conductual de este aprendizaje.

Es un reforzamiento positivo para una conducta no deseable.

Existen otros factores a tener en cuenta a la hora de analizar una conducta generada por condicionamiento operante, como el estado del organismo (privación o saciedad) y la relación de contingencias o relación espacio-temporal entre respuesta, consecuencia y precedentes.



Este tipo de aprendizaje es muy importante en los trabajos de relación con personas, puesto que el comportamiento del Educador o Animador se halla bajo el control del comportamiento de las personas sobre las que actúa.

Pero también ocurre lo contrario. Tu actuación va a depender de las consecuencias que tu propia conducta genere, pues ésta influye en la forma de comportarse de las personas con las que trabajas. Si el resultado de esta interacción no es deseable, deberás adaptarte a la mala situación que hayas generado y actuar en consecuencia.

Por ello, es fundamental el diseño de ambientes de interacción en el comportamiento del Educador o Animador y de las personas destinatarias que se hallen bajo el control de consecuencias satisfactorias.

2.3. EL APRENDIZAJE OBSERVACIONAL O VICARIO

No sólo aprendemos en función de los estímulos que recibimos o de las consecuencias de nuestras conductas. *Observar las ejecuciones de otros* es un proceso de aprendizaje básico para el ser humano. El proceso se basa en que el individuo se halla expuesto a la conducta de un modelo o acontecimiento modelador que actúa como estímulo discriminativo.

El individuo observa y pone en juego una serie de procesos cognitivos (atención, representación, retención, toma de decisiones y motivación). Una vez observado, en función de las consecuencias que ha tenido para el modelo la conducta (consecuencias anticipadas), el individuo actuará. Dicha actuación le sirve para obtener información sobre la ejecución, lo que le permitirá analizar defectos y corregirlos, y el grado de satisfacción obtenido.

Si éste es alto, el individuo tenderá a repetir la conducta.

Este proceso funciona muy bien para aprender conductas que el individuo no posee, para evitar conductas no deseables o para inducir a la realización de conductas temidas. Si las consecuencias de la nueva conducta o de la conducta alternativa son positivas, el individuo tenderá a actuar según las pautas del modelo.

Un ejemplo muy claro lo tenemos en la actualidad en los espectáculos deportivos, especialmente en el fútbol.

Los niños y jóvenes tienen en gran estima a los futbolistas e imitan su modelo. Si la agresividad y los malos modos permiten obtener la victoria, los niños usarán agresividad y malos modos en sus actividades. Si, por el contrario, la deportividad y el juego limpio permiten la victoria, serán estos comportamientos los que desarrollen niños y jóvenes. En el gráfico de la página siguiente puedes observar el aprendizaje de una conducta no deseada siguiendo este principio.

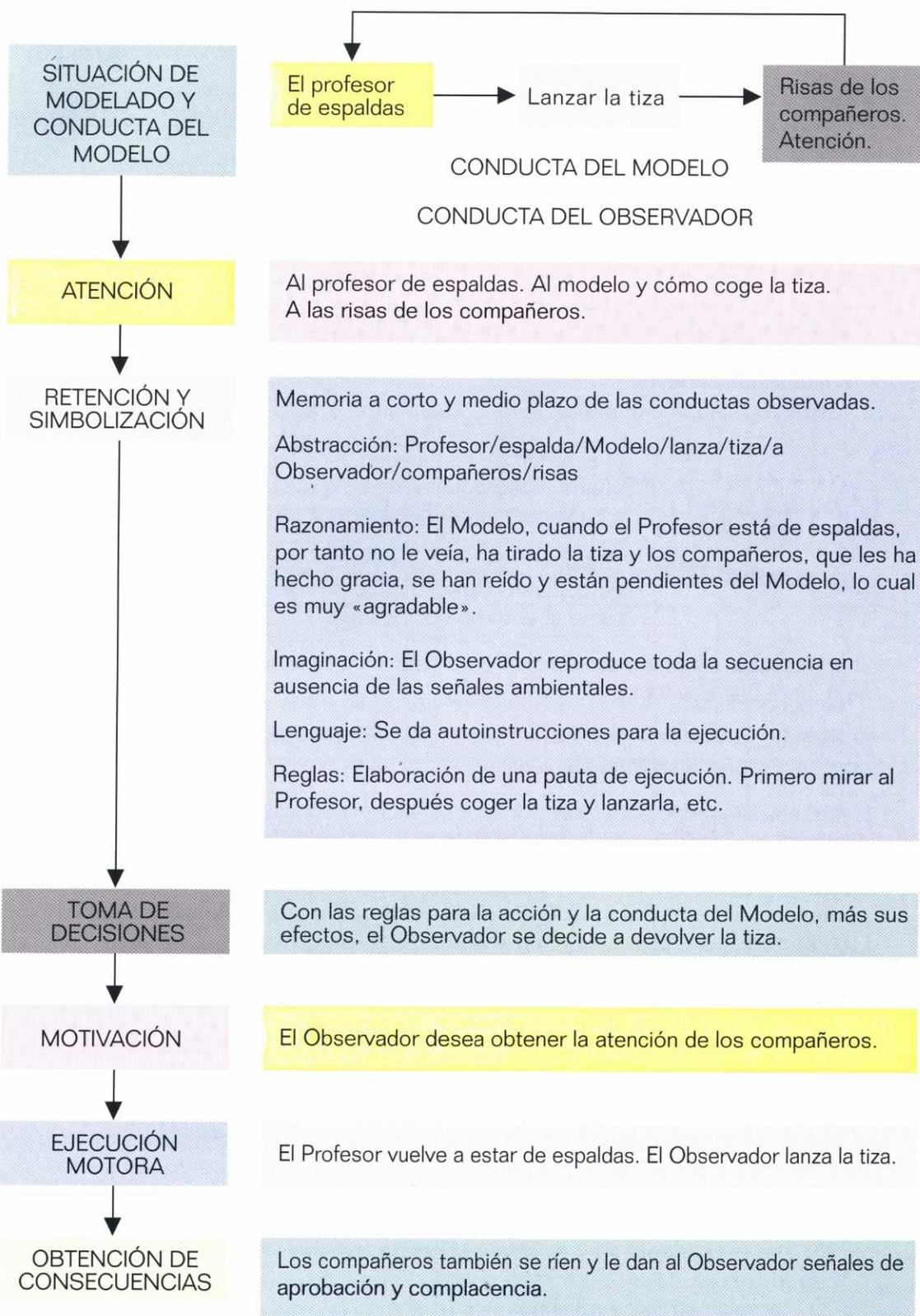
Por tanto, el aprendizaje depende, en último extremo, de los valores sociales que son reconocidos como deseables por el conjunto de la sociedad.

Existen dos *modalidades* de aprendizaje observacional.

El modelo puede recibir recompensas, mientras el observador se limita a aprender y a satisfacerse vicariamente. La anticipación de los efectos satisfactorios empujará al observador a reproducir la conducta cuando aparezcan las condiciones discriminativas que ha observado.

Es el caso del ejemplo anterior.

También puede ocurrir que el modelo, además de permitir modelar al observador, puede dispensar recompensas. Es el caso de las relaciones entre padres e hijos y, por extensión, de la mayor parte de las situaciones de interacción social. Un padre o una madre actúan de una manera determinada y premian a su hijo cuando se comporta de la misma manera. El refuerzo del premio puede tener características muy variadas (objetos, muestras de cariño), así como la conducta no tiene por qué ser socialmente deseable (un padre que anima a su hijo a pegarse con un compañero sería un buen ejemplo).



En estas dos modalidades no es únicamente importante la ejecución física, sino que dada la capacidad simbólica del ser humano, se puede utilizar el lenguaje como vehículo de aprendizaje.

Por otro lado, hay que tener en cuenta que el modelo debe poseer gran similitud con el observador (para un niño, es mejor observar una conducta de un compañero que la de un adulto), además de reunir una serie de características (prestigio social, identidad sexual, ascendencia, etc.) que son muy importantes a la hora de elegir el modelo o a la hora de ajustar tu comportamiento en la relación con los demás.

Además, hay que tener en cuenta que, durante el proceso de demostración, hay que enseñar a las personas a controlar la ansiedad que se genera al enfrentarse a situaciones nuevas.

Recuerda

El aprendizaje se basa en el principio de ensayo-error, mediante el que el individuo aprende qué conductas son más funcionales y cuáles son más placenteras.

El aprendizaje procura al individuo una determinada destreza en un conjunto característico de habilidades que le permiten adaptarse al entorno sociocultural.

El aprendizaje se puede condicionar ante estímulos determinados, a partir de los cuales se genera una conducta.

El aprendizaje puede realizarse por discriminación de aquellas conductas que tienen consecuencias positivas (reforzamiento).

El aprendizaje puede originarse por la observación de los demás. Si tiene consecuencias positivas, se tenderá a su imitación. Para que se fijen dichas conductas, han de intervenir los valores sociales dominantes.

Ejercicio

3. El timbre que en un colegio señala el comienzo del recreo, ¿provoca un aprendizaje de tipo respondente?

3 Tecnología conductual

La Modificación de Conducta que aquí vamos a desarrollar es una *tecnología* que aplica los principios del comportamiento humano a la prevención y resolución de problemas.

Entendemos una tecnología como un conjunto de formulaciones teóricas, unos métodos y diseños de investigación y unas técnicas y unos procedimientos de intervención.

La fundamentación teórica ya la comentamos en el Apartado anterior. Los métodos los abordaremos en este Apartado.

Pero nuestro discurso prestará más atención a los procedimientos, mucho más útiles para el trabajo de un Educador o Animador. Este sentido pragmático no debe perder de vista que es parte de tu labor profesional seguir estudiando y analizando los aspectos teóricos y metodológicos de esta tecnología.

3.1. METODOLOGÍA

La metodología básica de la Modificación de Conducta es el *Análisis Conductual Aplicado*, basado en procedimientos de observación de la conducta y sobre la forma de variación de la misma durante la aplicación de la intervención.

Está pensado para ser aplicado en situaciones de caso único o de pocos sujetos y la observación se realiza mediante procedimientos no estadísticos.

Tiene una serie de pasos, que quedan resumidos en el cuadro que exponemos, orientados por cuatro tipos de diseños, según lo apliquemos *sobre un solo sujeto* (línea base-intervención-seguimiento), *sobre una única conducta* (línea base simple), *sobre varias conductas relacionadas* (línea base concurrente) o *sobre diversas conductas sin relación entre sí* (línea base múltiple).

La *fundamentación metodológica* se basa en las siguientes razones:

- Los principios de aprendizaje son generales, pero la respuesta de cada sujeto depende de su historia personal y de refuerzos.
- Cada sujeto funciona como control de sí mismo, sin necesidad de grupos de control.
- Se pretende un acercamiento al registro y control de las respuestas que da cada sujeto.
- Se aplica fundamentalmente en casos recurrentes y de cierta gravedad.
- No se pretende generalizar los resultados obtenidos en un sujeto, ni para otras conductas del sujeto ni para la misma conducta en otros sujetos.

FASES	PASOS	TAREAS
IDENTIFICACIÓN	Manifestación del problema en el medio ambiente: ausencia, escasez o exceso comportamental.	Observación anecdótica en el medio ambiente. Prestar atención, curiosidad y preocupación.
EVALUACIÓN	Identificación y formulación comportamental del problema. Definición operativa de la conducta. Especificación de metas y objetivos finales. Valoración del sujeto. Análisis Funcional. Cuantificación de la conducta. Línea base. Identificación de características relevantes. Valoración del ambiente que rodea a la conducta o las conductas. Formulación de hipótesis funcional.	Describir el problema en términos observables. Evitar las etiquetas. Expresar la conducta en términos físicos. Ponderar criterios que justifiquen la intervención. Observar, registrar y gratificar la respuesta. Analizar los prerrequisitos. Informarse sobre el estado orgánico del sujeto. Determinar precedentes y consecuentes. Analizar la relación entre respuesta y precedentes y consecuentes. Juicio razonado de la causalidad de la conducta problema. Redacción.
INTERVENCIÓN	Hipótesis de intervención. Elaboración del programa de intervención. Aplicación del programa. Evaluación continua de la intervención, reorganización del programa y control del cambio. Desvanecimiento del programa de intervención.	Juicio razonado de la direccionalidad y probabilidad del cambio, en función de la hipótesis. Especificar objetivos y criterios intermedios de logro. Realizar análisis de tareas. Seleccionar el menú de reforzadores. Seleccionar las técnicas y recursos de modificación. Determinar situaciones y condiciones. Implementar organizada y discriminativamente las técnicas y recursos. Observar, registrar y gratificar los cambios. Determinar si la conducta ha alcanzado o se ha acercado suficientemente al objetivo previsto comparando con la línea base, verificando la relación de causalidad entre la técnica y los resultados. Revisar todos los pasos anteriores si la conducta no ha alcanzado el objetivo intermedio o final. Retirar paulatinamente procedimientos y recursos. Sustituir refuerzos protésicos por contingencias naturales del ambiente, autorrefuerzo o autocontrol.
SEGUIMIENTO	Programación del seguimiento. Mantenimiento y generalización del cambio. Evaluación del seguimiento.	Delimitar la duración y el número de sondeos. Seleccionar técnicas y procedimientos facilitadores del mantenimiento y la generalización. Observar, registrar y graficar el mantenimiento. Comparar si la conducta se mantiene al mismo nivel que al final de la intervención.

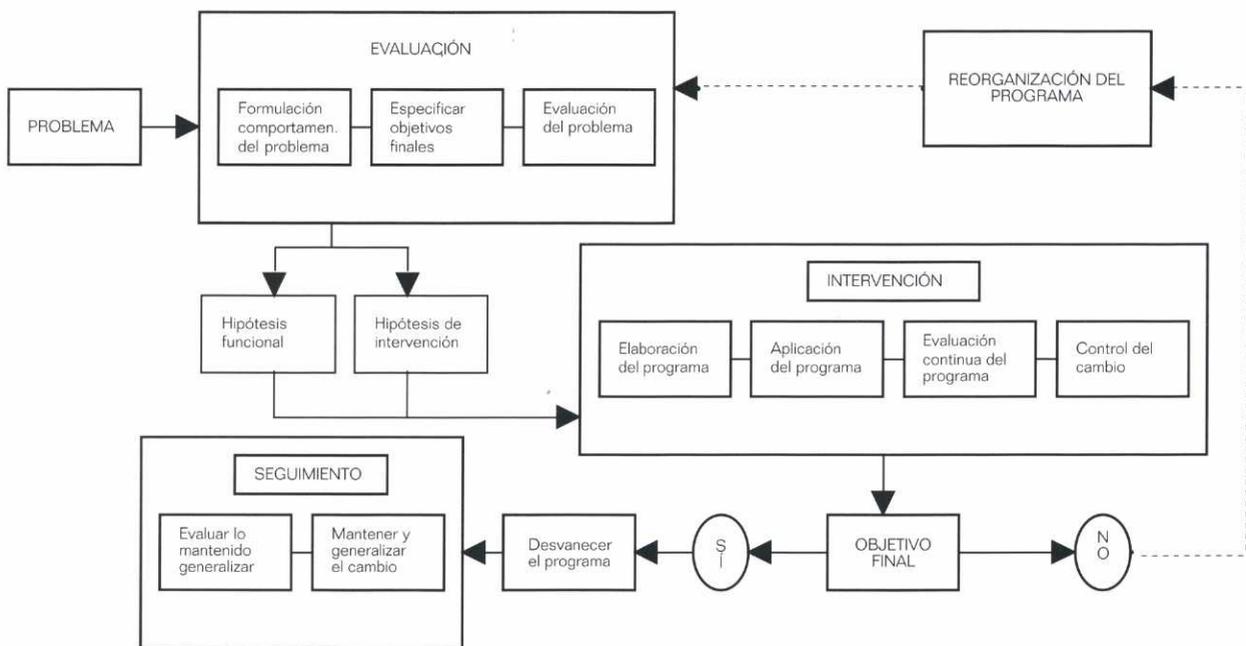
- No se debe dar excesivo peso a la historia anterior y hay que centrarse en la observación de la conducta que se desea modificar.

Esta metodología debe ser aplicada con grupos con los que vamos a trabajar durante un cierto tiempo. Si no es así, podemos utilizar los procedimientos de intervención del Apartado 4 como recursos instantáneos frente a determinadas conductas disruptivas de la situación que consideramos como normal.

3.2. EL PLAN DE MODIFICACIÓN DE CONDUCTAS

Una vez determinada la conducta que queremos modificar, es necesario establecer un plan de intervención que nos permita llevar a cabo dicha modificación.

El siguiente gráfico muestra el proceso de dicho plan.



En la *fase de Identificación*, se trata de establecer cuál es el problema, teniendo en cuenta que un programa se debe desarrollar en alguno de los siguientes casos:

- Cuando se observa un comportamiento perjudicial para la integridad física del sujeto.
- Cuando el comportamiento es perjudicial para su adaptación social.
- Cuando el comportamiento interfiere en el proceso de aprendizaje.
- Cuando el comportamiento interfiere en el bienestar o la libertad de otros.
- Cuando el comportamiento contribuye a dañar a las personas o pertenencias de los demás o de la comunidad.
- Cuando el comportamiento afecta a la eficacia profesional del Educador o Animador o es un grave riesgo para su estabilidad personal.

Si no concurre ninguno de estos casos, es preferible utilizar los procedimientos de forma puntual para resolver problemas concretos.

Por otro lado, se debe tener mucho cuidado en aplicar este programa y no se debe empezar hasta que, como profesional, estés suficientemente preparado para ello y consultando previamente con algún psicólogo o pedagogo, sobre todo si trabajamos con niños durante un período prolongado de tiempo.

En la *fase de Evaluación*, procederemos a establecer claramente el comportamiento que se pretende modificar, sin etiquetar la conducta y considerando que es un caso individual en un contexto determinado. Los objetivos los formularemos siguiendo las instrucciones que empleamos en la U.T. nº 5.

Finalmente, la hipótesis funcional es un juicio que debe determinar la situación en que se produce la conducta, los precedentes y consecuentes de la conducta y la relación entre ellos.

Por último, para observar la conducta utilizaremos las siguientes técnicas de observación.

En la *fase de Intervención*, elaboraremos el programa, definiendo:

- Los objetivos y criterios intermedios de logro (hasta dónde queremos llegar y en cuántos pasos).
- Analizar las tareas necesarias para el desarrollo del programa.
- Elegir los reforzadores (elementos que van a servir para fijar la conducta).
- Seleccionar las técnicas y recursos de modificación.
- Determinar situaciones y condiciones de intervención.
- Aplicar el programa (coherencia y flexibilidad).
- Evaluar de forma continua la intervención y controlar los cambios.
- Reorganizar el programa (cuando el sujeto se acerca al objetivo, cuando se mantiene la conducta y se generaliza a otras situaciones, cuando se producen efectos secundarios imprevistos o no deseables, cuando su continuación suponga problemas para el Educador o Animador).
- Desvanecimiento del programa (de forma paulatina, retirando los reforzadores artificiales y sustituyéndolos por contingencias naturales del ambiente).

En la *fase de Seguimiento*, elaboraremos un programa, aplicaremos procedimientos para mantener y generalizar la conducta y evaluaremos el seguimiento.

Recuerda

La Modificación de Conducta es una tecnología, cuya metodología se fundamenta en la observación, estando pensada para ser utilizada para un individuo o un pequeño grupo.

El programa de intervención se basa en la identificación de la conducta problema observada y está en función del individuo y de la situación sobre los que se aplican.

Pretende, mediante la aplicación de unos determinados procedimientos, el aprendizaje, mantenimiento y generalización de aquellas conductas que se pretenden deseables para la adaptación y autoafirmación del individuo.

4 Procedimientos de intervención

Los procedimientos que vamos a desarrollar pueden servir para *intervenir en situaciones de emergencia*, siendo utilizados entonces como recursos momentáneos para resolver una situación concreta, *como intervenciones específicas de larga duración que deben ser programadas y evaluados*, utilizando entonces los pasos y las tareas que hemos definido en el Apartado anterior, teniendo en cuenta que debe ser consultada su utilización, o pueden ser utilizados *como elementos de prevención para favorecer un adecuado marco de interacción*, por lo que debemos programarlos en nuestro Proyecto de intervención (del tipo «Ante tal situación, utilizaré este tipo de estrategia»).

4.1. ESTIMULACIÓN PRÉCEDENTE

Se trata de aquellas técnicas que pretenden enfocar la atención del sujeto hacia determinados estímulos del ambiente (precedentes) con el fin de fomentar una determinada conducta en un sujeto o en un grupo pequeño. Deben ir asociados a los refuerzos que veremos en el Punto 4.3. Entre ellos destacamos:

1. *Disposición del ambiente físico.* Se trata de facilitar la adquisición de aprendizajes concretos o sociales disponiendo el espacio en áreas de actividad diferenciada, bien en grupos que realizan la misma actividad, bien distintas actividades o bien pasos sucesivos de una misma actividad. De este modo conseguimos controlar mejor las conductas que en gran grupo y favorecer una mayor interacción.
2. *Comunicación positiva.* Éste es un aspecto que desarrollaremos más ampliamente en la Unidad de Trabajo nº 8, por lo que aquí simplemente señalaremos que se trata de crear un clima interactivo que permita la comunicación entre todas las personas presentes en la actividad o en los miembros del grupo.



«La instigación verbal permite a los individuos comprender lo que se espera de ellos mediante la explicación de la conducta o secuencia de conductas que han de realizar. Debe ser clara y precisa para permitir al individuo reproducir con corrección lo que se le pide».

3. *La instigación verbal.* Se trata de hacer comprender de forma clara y, en su caso, secuenciada las conductas que esperamos de los participantes, bien en general, bien en casos particulares, asegurándonos de utilizar un lenguaje adecuado a cada persona y cerciorándonos de que entiende lo que se le pide. Utilizaremos estrategias verbales similares a las del apartado anterior.
4. *El modelado.* Está directamente relacionado con el aprendizaje vicario, que ya hemos analizado. Se trata de estimular modelos verbales o motores que faciliten el aprendizaje de una conducta determinada. Hay que tener en cuenta las siguientes recomendaciones:
 - Seleccionar modelos que compartan con el observador el mayor número de atributos posibles (edad, sexo, intereses, status, habilidades, etc.).
 - Valorar el prestigio del modelo a los ojos del observador, sobre todo en grupos de iguales. Un elemento interesante es utilizar personas de mayor edad que el observador.
 - El modelo ha de ser competente y haber demostrado con anterioridad que ha utilizado con éxito la conducta que se espera del observador.
 - El modelo y el observador han de haber compartido una experiencia cooperativa previa, para facilitar la interacción y el aprendizaje.
 - El modelo debe enseñar a manejar el problema de aprendizaje y no meramente enseñarle cómo se resuelve. Debe situarse en el nivel de aprendizaje y de habilidad comportamental del observador. Utilizar sus movimientos, la utilización de una sana comparación, incluso humorística, etc., pueden ser buenos instrumentos.
 - Aprovechar a los individuos más diestros para enseñar a los menos diestros, utilizando un esquema de interacción entre iguales que favorece la empatía y permite desarrollar estrategias de aprendizaje más cercanas a los intereses del observador.
 - Una buena relación del Educador o Animador con los miembros del grupo es fundamental para modelar determinadas conductas, pudiendo el propio profesional servir de modelo comportamental.
 - Tanto la conducta del modelo como la del observador deben ser reforzadas.
 - Podemos utilizar como modelos juegos, dramatizaciones, películas, etc.
5. *La guía física.* En determinados casos las instrucciones verbales no son suficientes para que el sujeto comprenda lo que queremos de él, bien por problemas de desarrollo, bien por problemas de dificultad en lo que se quiere que el sujeto aprenda. En este caso, podemos utilizar una secuencia de movimientos para enseñar la conducta, repetirla varias veces, acompañada de instrucciones verbales, hasta que estas últimas sean suficientes para comprender lo que se pretende.
6. *Desvanecimiento de la estimulación precedente.* Ya hemos analizado este aspecto como último paso de una intervención programada. Puede ser utilizado cuando hemos comprobado que no son necesarios los estímulos discriminativos que controlan una conducta. Por ejemplo, si con anterioridad se

utilizaba un pito para que cada cual ocupara su sitio en la actividad, podemos retirar el estímulo si comprobamos que pueden hacerlo sin ayuda.

7. *Moldeamiento*. Se trata de descomponer una conducta, claramente delimitada, en pasos sucesivos y ordenados de tal modo que el anterior sea un prerrequisito para el siguiente. La conducta y sus pasos debe ser programada con anterioridad, analizando las circunstancias de cada caso y las habilidades del sujeto. Los pasos para aplicar esta técnica son:
 - Especificar claramente el objetivo terminal y el criterio de éxito.
 - Analizarlo y descomponerlo en pasos ordenados sucesivos de dificultad creciente.
 - Tomar una conducta que existe en el sujeto como punto de partida, aunque no guarde excesiva relación con el objetivo final.
 - Iniciar la ejecución del primer paso y reforzar continuamente los primeros ensayos. A medida que va adquiriendo habilidad, iremos retirando los estímulos discriminativos y los reforzadores.
 - Introducir una dificultad al paso anterior y proceder de la misma manera que la establecida para la ejecución.
 - Avanzar gradualmente hasta dominar por completo la tarea programada.
 - Si el progreso es rápido, podemos aumentar la dificultad del siguiente paso.
 - Se valorarán, según los casos individuales, las aproximaciones a los criterios de éxito, así como el uso de los materiales.
 - Se puede combinar con otros procedimientos como la instigación, la guía física y el desvanecimiento.
8. *Encadenamiento*. Es similar al moldeado, pero encadenando conductas simples que el sujeto conoce para ir las encadenando hasta alcanzar conductas más complejas. Un ejemplo sencillo es aprender a lavarse los dientes, en la medida en que el sujeto sabe agarrar, girar y frotar. Puede ser complementado con el moldeado, que podemos utilizar para enseñar las conductas simples que nos pueden permitir acceder a las más complejas. Cada eslabón debe ser reforzado. Puede realizarse hacia delante, como en el ejemplo de lavarse los dientes, o hacia atrás, sobre todo cuando queremos retirar algún apoyo que el sujeto tiene para no enfrentarse solo a una conducta (por ejemplo, la madre que va retirando su presencia poco a poco para conseguir que su hijo acuda solo a la escuela).
9. *Entrenamiento en generalización*. Se trata de conseguir que utilice una conducta, una habilidad o una destreza en situaciones distintas en las que fue aprendida. El ejemplo más claro es la lectura, pues pretendemos que lea otras obras que no son estrictamente el libro escolar. Este paso no es espontáneo y debe ser reforzado para que pueda generalizarse. Para ello, debemos ofrecer al sujeto elementos comunes entre el aprendizaje y la situación de generalización, no suspender bruscamente los reforzadores, sustituyéndolos paulatinamente por los reforzadores propios y naturales de cada situación y entrenar la conducta en situaciones estimulares diferentes.

Ejercicio

4. ¿La escritura se puede enseñar por moldeamiento o por entrenamiento en generalización?

4.2. ESTIMULACIÓN CONSECUENTE

La estimulación precedente pretende obtener el aprendizaje de conductas o habilidades nuevas. Sin embargo, existen gran cantidad de conductas que el individuo posee, pero que no manifiesta en la forma en que socialmente se espera (conductas de baja frecuencia). La mejor forma de incrementarlas o mantenerlas es actuar de forma consecuente con la conducta, es decir, después de que ésta o su contraria se haya manifestado. Para ello se utilizan reforzadores de la conducta.

Es importante que se programen o se tenga en cuenta qué procedimiento de administración se va a utilizar, ya que, incluso en situaciones puntuales, una vez manifestada la conducta hay que reforzarla, mantenerla o extinguirla de forma adecuada y continua, nunca de forma aislada y casual.

Por último, podemos actuar quitando los reforzadores, sobre todo cuanto pretendemos extinguir una conducta indeseable de alta frecuencia. Sobre estos tres aspectos hablaremos a continuación.

Los reforzadores

Un reforzador es *cualquier objeto, acontecimiento o acción que cambia la probabilidad de aparición futura de una conducta.*

Son formas de autosatisfacción del individuo, bien proporcionadas por el propio sujeto, bien por personas externas.

No existen reforzadores a priori (no es mejor un caramelo que un chicle, un beso que un abrazo), sólo lo sabremos cuando los pongamos en práctica y su utilidad va a depender mucho de la historia educativa de cada sujeto, aunque los de tipo social (atención, aprecio, prestigio, etc.) suelen tener mayor éxito.

Otros reforzadores pueden ser comestibles, simbólicos (acumulación de «fichas» para obtener algo), de actividad o de grupo. Siempre *son preferibles los naturales* del ambiente a los artificiales.

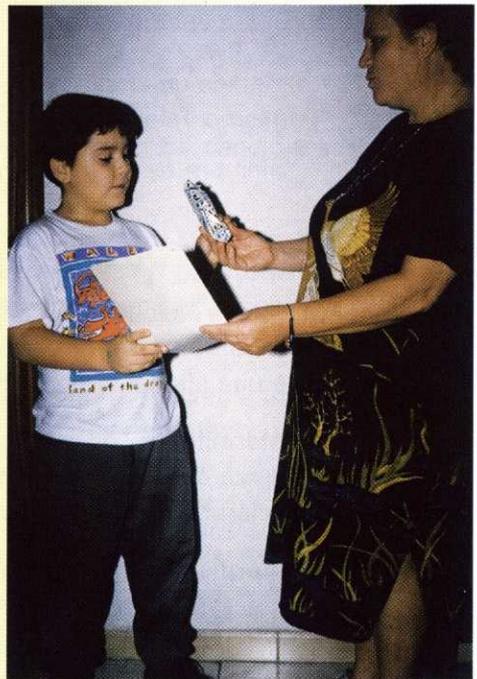
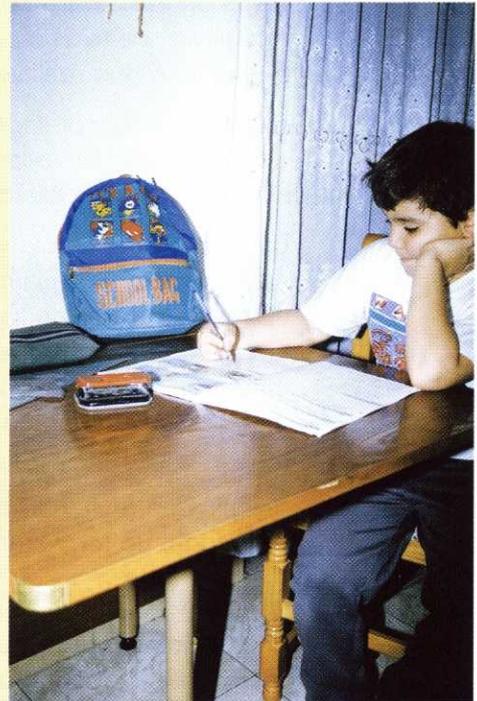
En todo caso, para su administración debemos cumplir las siguientes *reglas*:

- Deben seguir siempre y de forma inmediata a la realización de la conducta.
- El sujeto debe estar informado de qué debe hacer, en qué condiciones y qué es y no es recompensa. No podemos administrar un refuerzo si el sujeto no lo percibe y lo acepta como tal.
- Debemos mantener una actitud de firmeza en su aplicación y tener presente el valor que se atribuye al reforzador en el sistema social de referencia (grupo, familia, etc.).

- Los reforzadores no mantienen siempre su efectividad, por lo que deben ser cambiados periódicamente.
- La respuesta se reduce o se extingue cuando se omite o desaparece el refuerzo.
- Debemos evitar la estimulación involuntaria de conductas no deseables, por lo que si el reforzador no sirve debemos buscar otro o una estrategia alternativa.
- El reforzador debe ser utilizado de forma permanente cuando iniciamos un aprendizaje y de forma intermitente cuando intentamos mantener una conducta.
- La relación entre la cantidad de conducta y la cantidad de refuerzo debe ser proporcional: a mayor conducta, mayor refuerzo.

Veamos a continuación los tipos de refuerzo que podemos utilizar.

1. *El refuerzo positivo.* Se trata de todo aquel estímulo, consecuente a la conducta, que consigue que ésta se incremente o se mantenga, de forma que entre conducta y refuerzo se crea una relación de dependencia que garantiza la probabilidad de ocurrencia futura. El ejemplo más claro son las recompensas, mediante las cuales «premiamos» la aparición de una conducta deseable. Una variante es el principio de Premack, según el cual las conductas que el sujeto realiza voluntariamente pueden ser utilizadas como reforzadores. Por ejemplo, dar permiso a un grupo de personas para que hablen de sus asuntos personales después de una reunión de gran importancia o permitir a los niños saltar y gritar después de haber permanecido sentados realizando los deberes.
2. *El refuerzo negativo.* Se trata de la desaparición, remoción o reducción de un estímulo aversivo ante la aparición de la conducta. El sujeto aprende a escapar del estímulo aversivo realizando la conducta adecuada, de modo que experimente alivio al realizarla. Se inicia con la proclamación de una amenaza si no se realiza la conducta deseada.



«Ofrecer una recompensa para reforzar una conducta positiva es el medio más eficaz para conseguir que la conducta se repita y se mantenga a lo largo del tiempo. ¿Quién no ha experimentado la satisfacción de recibir un premio ante una buena nota en los estudios, después de un gran esfuerzo?».

Hay que utilizarlos con precaución y sólo cuando no son suficientes los refuerzos positivos o cuando se necesitan contingencias muy poderosas para que el individuo realice la conducta.

3. *El contrato de contingencias.* Se trata de establecer con el sujeto una serie de requerimientos conductuales mutuos que garanticen la aparición y mantenimiento de una determinada conducta.

Este contrato no sólo vincula al sujeto, sino que la persona que lo aplica también contará con cláusulas específicas de qué hará cuando el sujeto haya cumplido con la conducta. La base del contrato es la satisfacción mutua que ambas partes pueden experimentar con su aplicación, dado que sólo se debe utilizar en situaciones de grave deterioro de las relaciones del Educador o Animador con uno o varios sujetos.

Ambas partes deben obtener recompensa y éstas deben estar claramente delimitadas, evitando la mención de castigos. Dichas recompensas sólo se obtendrán de forma inmediata si se cumplen las condiciones pactadas.

El contrato debe ser justo, honesto y claro por ambas partes.

En actividades de larga duración, es preferible establecerlo por escrito y dar seriedad al acto simbólico de la firma. A mayor edad, aumenta la necesidad de consenso entre las partes.

Su plazo de ejecución debe ser reducido al inicio y aumentar su duración a medida que mejora la situación, renegociando un nuevo contrato cada vez. Lo mismo vale en el caso de que no se cumplan las condiciones del contrato.

Siempre es preferible renegociar que anular el contrato o recurrir a un castigo.

El mantenimiento de las conductas mediante reforzadores

Ya hemos indicado que para mantener una conducta, los *reforzadores deben ser utilizados de forma intermitente* y no de forma constante, ya que podría producirse una situación de saciedad del refuerzo.

La intermitencia de la aplicación del refuerzo debe ser programada, ya que se garantiza una mayor resistencia a la extinción de las conductas y se favorece la aparición de motivaciones intrínsecas al sujeto.

La intermitencia puede basarse en el *tiempo* (lapsos temporales) o en la *razón* (cantidad de veces que se emite la conducta). Pueden ser *fijos* (un lapso o una cantidad determinados) o *variables* (estableciendo un promedio, pero emitiéndolo en cantidades de tiempo o de emisión de conducta diferentes). Es preferible utilizar primero los de intervalo y luego los de razón, aunque esta decisión dependerá del sujeto y de la conducta que se pretende mantener.

Los que garantizan mejor resultado son los programas de razón variable, puesto que garantizan mucha ejecución con poco refuerzo y durante mucho tiempo, aun-

que es necesario establecer un porcentaje limitado de errores para garantizar la calidad de la conducta.

La suspensión del reforzador

Determinadas conductas que interrumpen el normal devenir de una actividad cotidiana deben ser cortadas de forma inmediata, especialmente las que tienen un componente agresivo hacia los demás. Además de la firmeza habitual que hay que desplegar en las situaciones que hemos descrito con anterioridad, podemos cortar los reforzadores de conducta que exhibimos, yendo de la retirada más benigna a la más costosa. *En actividades puntuales, conviene trabajar con reforzadores sociales* (atención de los demás, prestigio, etc.), utilizando los reforzadores que hayamos previsto para actividades de larga duración.

Podemos retirar el reforzador si en un intervalo de tiempo determinado, el individuo manifiesta pocas conductas de las esperadas (atender a las explicaciones de lo que se está haciendo, colaborar con los demás), halagando a la vez las conductas positivas.

También, podemos retirar el reforzador ante una conducta determinada, empleándolo para todas las demás.

Otra forma sería emitir reforzadores ante conductas alternativas o incompatibles con la conducta que no deseamos, procurando que la alternativa no sea peor que la no deseable (por ejemplo, si la alternativa a no molestar es estar sentado, no funciona, pues puede seguir molestando sentado).

Las prácticas más empleadas de este tipo de procedimientos son las sanciones y el tiempo fuera.

La *sanción* consiste en retirar un conjunto de reforzadores cuando el sujeto emite conductas inadecuadas. Para aplicar una sanción, es necesario que todo el mundo conozca las reglas, pues de otro modo no sirve a los fines pedagógicos, pues se puede quedar en lo arbitrario.

Por otro lado, no se puede aplicar de forma antipática y siempre conviene suavizarla, bien devolviendo parte de los reforzadores, bien evitando comentarios despectivos ante la aplicación de la misma.

Si a la sanción le siguen conductas disruptivas (llorar, pegar, gritar, etc.) se ignorarán, salvo que sean de alta intensidad, que serán igualmente sancionadas.

El *tiempo fuera* es una modalidad de sanción, en la que el individuo pierde el contacto con cualquier tipo de reforzador durante un intervalo de tiempo determinado. Se puede hacer dentro del recinto de actividad, bien retirando la atención al sujeto o disponiendo un espacio para que permanezca fuera de la actividad, o enviando al infractor fuera del recinto de la actividad.

Hay que tener en cuenta que sólo se debe emplear si el ambiente, especialmente el de grupo, es muy reforzante para el sujeto y que la sanción resulta real-

mente efectiva, pues puede promover actitudes autorreforzadoras (estando solo está mejor o gana estima ante los demás).

Su aplicación no puede ser algo sistemático, pues pierde eficacia, y no se debe emplear violencia para llevar al sujeto a la zona de tiempo fuera, pues ello hace perder estima en el grupo al Educador o Animador. Además, si el sujeto acude con frecuencia a la zona de tiempo fuera, conviene reforzar las conductas positivas y sus aproximaciones.

Otra posibilidad es el *aumento de la respuesta del educador* o animador ante la conducta inadecuada.

Por ejemplo, podemos solicitar del sujeto una *sobrecorrección* de su conducta, especialmente cuando la conducta puede causar mucho alboroto. Si derriba un objeto de forma premeditada, podemos pedirle que lo coloque y lo limpie o que haga lo mismo con todos los objetos iguales presentes en el espacio de actividad. Mientras lo hace, no debemos emitir más sanciones ni realizar comentarios. Es más importante que lo observen los demás.

Otra forma es hacerle repetir hasta la saciedad la conducta inadecuada. Por ejemplo, podemos pedirle que, después de tirar un balón fuera del terreno de juego, pase el resto del tiempo tirando balones fuera y yendo a recogerlos. De este modo, conseguiremos, por hastío, que la conducta vaya desapareciendo.

De todos modos, en algún caso puede suponer riesgos físicos, por lo que debe administrarse con cuidado (en nuestro ejemplo, la actividad podría provocar una lesión en las extremidades ante una excesiva repetición), por lo que conviene limitar el tiempo de aplicación de este procedimiento.

Por último, debemos hacer constar que estos procedimientos sólo deben ser empleados si han fallado los más positivos que hemos descrito anteriormente, ya que suelen llevar una carga emocional muy fuerte para el sujeto que los recibe.

Volvemos a insistir en que *siempre es preferible el reforzamiento positivo de las conductas adecuadas* frente a otros procedimientos.

Recuerda

La estimulación precedente pretende aprovechar los condicionantes naturales de los individuos para generar conductas deseables, pudiendo consistir en operaciones verbales o espaciales simples o constituir un programa de entrenamiento complejo.

La estimulación consecuente se utiliza para reforzar aquellas conductas deseables presentes en el individuo, pero que se manifiestan con baja intensidad o frecuencia. Para ello utiliza reforzadores positivos o negativos.

Un objeto o una actividad pueden ser utilizados como reforzadores, siendo los más efectivos los de tipo social. El reforzador concreto dependerá del individuo y del contexto, teniendo en cuenta la historia de aprendizaje del sujeto y sus apetencias, siendo preferibles los naturales a los artificiales.

Los reforzadores deben ser previstos y programados para toda intervención, utilizándose de forma continua al principio del aprendizaje y de forma intermitente cuando pretendamos mantener la conducta.

Los reforzadores deben retirarse cuando el individuo manifiesta conductas altamente disruptivas o peligrosas para los demás, únicamente si han fracasado otros procedimientos más positivos.

4.3. ESTIMULACIÓN AVERSIVA

Es el último procedimiento que debemos emplear, pues *sus inconvenientes son superiores a sus ventajas*.

Estamos hablando de castigos, en los que se somete al individuo, sin tenerle en cuenta en absoluto, a un estímulo aversivo sin posibilidad de escape.

En ello se diferencia del reforzador negativo, pues recuerda que en él el estímulo aversivo es una amenaza para que realice una conducta de escape ante ella, escape que consiste en realizar la conducta adecuada.

Tampoco puede utilizarse si en el individuo no existen conductas alternativas que puedan corregir la inadecuada, pues entonces se puede llegar a la humillación o a que el individuo sólo pueda aprender mediante castigos.

Además, hay que tener en cuenta que para que el castigo sea efectivo no se puede dejar ninguna posibilidad de escape al sujeto y debe poseer una alta intensidad aversiva, por lo que se pueden generar actitudes de escape ante él y la necesidad de incrementar de forma peligrosa la intensidad del mismo.

No podemos olvidar que el castigo genera agresividad, por lo que impide una buena relación entre el sujeto y el Educador o Animador, así como a aumenta la agresividad entre las personas del grupo, bien porque, al escapar el sujeto, los demás valoran la conducta agresiva, bien porque el que castiga aprende a castigar.

Por ello, su uso debe ser muy moderado, sólo en casos de extrema necesidad y en personas que no tengan antecedentes de afición al castigo en su historia de aprendizaje.

4.4. REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD

Al hablar de las emociones, vimos que los individuos pueden presentar una serie de respuestas físicas ante determinadas situaciones. Entre las emociones de miedo, podemos encontrar la ansiedad, que consiste en la estimulación de una respuesta física y psicológica aversiva ante determinadas situaciones.

En muchas ocasiones, decimos que la persona siente miedo por algo y se pone nerviosa (suda, respira con dificultad, siente angustia, etc.). En ese momento, el sujeto inhibe cualquier respuesta, pudiendo poner en riesgo su vida (por ejemplo, ante una estimulación muy fuerte, puede sufrir un ataque nervioso, la paralización de cualquier actividad corporal o un ataque al corazón).

Lo más frecuente en estas situaciones es recurrir a técnicas de relajación para conseguir que el individuo se calme y pueda recuperar su actividad psíquica y física habitual.

Para tratarlo de forma pedagógica, conviene elaborar una lista jerarquizada de los estímulos ansiógenos, yendo de los más leves a los más intensos, ofrecer al sujeto un menú de actividades que puedan aliviar su ansiedad ante cada estímulo y, finalmente, someter al individuo a la situación ansiógena de forma progresiva. Si un sujeto ha aprendido a retraerse ante los demás y sufrir aprensión al contacto con los demás, debido a su pasado personal, analizaremos qué elementos de la relación con los demás le causan ansiedad, le ofreceremos alternativas concretas (por ejemplo, en un primer contacto con otra persona, debe decir hola, preguntarle la hora y decirle adiós) y le ayudaremos a que lo vaya realizando progresivamente (que realice unos cuantos días el saludo, que introduzca después la pregunta sobre la hora y, posteriormente, decir adiós).

Una vez consolidada la conducta, se debe incrementar la dificultad.

Este procedimiento lo utilizaremos en situaciones de trabajo con grupos de larga duración, no forzando nunca al individuo a realizar aquello que no quiere.

Por ejemplo, en determinados deportes de riesgo suele ser frecuente forzar a las personas a realizarla o criticar su actitud, lo que provoca mayor rechazo hacia la actividad.

En nuestro ejemplo, si le obligamos a hablar con los demás de forma inmediata y, al no hacerlo, le insultamos, sólo conseguiremos aumentar el efecto ansiógeno de la situación.

4.5. INTERVENCIÓN EN EL GRUPO

Es un aspecto que ya hemos visto en la U.T. 2 y en la U.T. 5, de modo que aquí ofreceremos una serie de recomendaciones para garantizar que las normas grupales tengan un efecto positivo sobre la conducta de grupo, que será utilizada como reforzador de las conductas individuales.

- 1) *Las normas deben ser pocas, pero necesarias, sobre todo al inicio de la interacción grupal y a menor edad de los miembros del grupo. Deben ser estables a lo largo de la vida del grupo, aunque a medida que avanza ésta pueden ser modificadas, suprimidas o cambiadas por otras.*

- 2) *Deben ser claras, razonables y fáciles de cumplir.* Claridad implica una descripción detallada del comportamiento adecuado. Son razonables cuando todos las pueden cumplir, independientemente de sus características personales. Por último, cuanto más difícil es cumplir una norma, más fácil es transgredirla.
- 3) *Deben ser compartidas y elaboradas en grupo,* utilizando técnicas de asamblea, de comisiones o cualquier otro que posibilite la participación de todos en su elaboración o revisión. Se debe obtener un listado de normas concretas y establecidas de forma positiva (no establecer lo que no se debe hacer, sino lo que se debe hacer: «no tirar papeles al suelo» es peor formulación que «tirar los papeles a la papelera»).
- 4) Se debe *empezar por aplicar las normas más fáciles* de cumplir para luego ir incrementando la dificultad.
- 5) *Las normas deben incluir a todos los miembros del grupo,* incluido el educador o animador, pues cualquier miembro situado al margen facilita un modelo de inobservancia de la norma.
- 6) Para que sean efectivas, deben *incluir los procedimientos de verificación de su cumplimiento y de sanción* de su incumplimiento. Para que dichos procedimientos sean eficaces y permitan mejorar el ambiente del grupo, debemos:
 - Establecer un límite de demora del cumplimiento de la norma.
 - Permitir inexactitudes pequeñas, no siendo extremadamente rigurosos en su aplicación.
 - Repetir periódicamente la norma y sus consecuencias, para que sea recordada.
 - Ante el incumplimiento, realizar una sola advertencia, aplicarla consecuentemente a la conducta e ignorar las protestas.
 - Para el Animador o Educador, es importante contar con un medio de registro objetivo de seguimiento que permita valorar el cumplimiento de las normas.
 - Valorar de forma periódica el cumplimiento de las normas y favorecer el debate que permita su modificación, si es necesario.

Hemos analizado lo que se refiere a las normas, pero *en el grupo también podemos actuar de forma que tratemos a éste como a un solo individuo, utilizando los procedimientos que ya hemos visto hasta ahora.*

Por ejemplo, podemos ofrecer *recompensas* al grupo cuando todos actúan por igual, recompensando a todos si un miembro es capaz de obtener recompensas, recompensarles cuando el grupo no refuerza conductas inadecuadas individuales o recompensar sólo a los miembros que manifiestan conductas adecuadas.

Cuando el ambiente está muy deteriorado, podemos utilizar el procedimiento de los *contratos*, pero incluyendo a todo el grupo en ellos.

Finalmente, un recurso muy útil es promover a la categoría de «tutores» a miembros del grupo que sean más competentes en una determinada habilidad respecto a otro miembro, guiando la actividad de la pareja de forma adecuada.

Existe un procedimiento muy adecuado para situaciones grupales, aunque de cierta complejidad, que es la *economía de fichas*, en el que no nos extendemos, pues encontrarás referencias a él en el Módulo 6 de este Título.

Consiste en utilizar un objeto como medio de cambio por recompensas apetecibles para los miembros del grupo, que se entrega a un miembro o al grupo cuando éste actúa de forma adecuada.

Funciona por acumulación, es decir, se necesita una determinada cantidad de fichas para obtener la recompensa.

Requiere una programación exhaustiva sobre qué conductas serán las premiadas, cuántas fichas son necesarias para obtener la recompensa, la concreción adecuada de las recompensas ofrecidas, los procedimientos de retirada de fichas y los instrumentos de seguimiento y retirada de estímulos.

Debe ser utilizado, pues, de forma meditada y con precaución.

4.6. AUTOCONTROL

Se trata de que el sujeto interiorice las pautas de conducta adecuadas y que sea su propia capacidad cognitiva, su pensamiento, el que de forma adaptativa regule y controle su conducta, sin necesidad de recursos externos. El individuo prescinde así del ambiente para ser el dueño de sus actos.

Para ello, podemos entrenar al sujeto en procedimientos de observación y registro de su propia conducta, de modo que el individuo sepa qué tiene que hacer y compruebe si lo cumple, ofreciéndole estrategias para programar su autorrefuerzo y hacerlo efectivo.

Si le enseñamos qué debe hacer cuando otras personas están concentradas en una actividad y él intenta interrumpir, le especificaremos qué pasos debe dar, le diremos que lo memorice, utilizando, por ejemplo, la estrategia de autoinstrucciones (el niño dialoga consigo mismo sobre los pasos a dar, aunque debemos enseñarle a que el diálogo se traslade de la expresión verbal a la expresión interior), y que lo ponga en práctica. Cuando lo cumpla correctamente, un número de veces determinado o en un intervalo determinado, puede buscar una recompensa para dicho comportamiento.

Es lo que hacemos cuando tras un trabajo bien programado y bien hecho nos regalamos algo que nos gusta.

El procedimiento más efectivo y que más profundo y largo efecto tiene es el de la resolución de problemas, pues es en el fondo un mecanismo para enseñar a

pensar y enfrentarse a las situaciones de la vida, no sólo en relación con la conducta propia, sino a cualquier aspecto (hábitos personales, hábitos sociales, problemas de trabajo, etc.).

Es un eficaz instrumento para prevenir alteraciones de conducta, pues permite un alto grado de autocontrol y de generalización de conductas a distintas situaciones.

Los pasos que una persona debe dar son los mismos que para establecer un programa de intervención: definir el problema, especificar los objetivos, generar soluciones alternativas, analizar las consecuencias, jerarquizar soluciones por su carácter positivo y tomar decisiones, diseñar la puesta en práctica, llevar a cabo y analizar los resultados.

No se puede utilizar desde el principio, sino que debe ser administrado al final de un proceso de aprendizaje y sólo cuando el individuo posee un amplio repertorio de conductas que le permitan elegir según las situaciones.

Debe pensarse que cada niño tiene unas capacidades específicas, por lo que se referirá a conductas que el sujeto puede realizar. Exige mucha práctica por parte del sujeto, por lo que hay que animarles para que lo realicen constantemente y ganar en perfección, utilizando reforzadores muy potentes para que lo usen de forma constante.

Recuerda

El último recurso que se debe emplear es el castigo, dadas sus consecuencias negativas, y sólo puede ser utilizado si el individuo no tiene posibilidad de escape, si posee conductas alternativas a la que se pretende sancionar o cuando a un castigo le puede seguir otro de mayor intensidad.

La intervención en grupo se dirige, fundamentalmente, al establecimiento de normas adecuadas para la interacción social y personal.

Las normas deben ser:

- Pocas, pero necesarias.
- Claras, razonables y fáciles de cumplir.
- Compartidas por todo el grupo y elaboradas por él.
- Flexibles.
- Verificables y dotadas de sanción.
- Renovables y sustituibles.

El objetivo de toda intervención conductual es el autocontrol por parte del individuo de sus conductas y actitudes, aprendiendo a discriminar y controlar los estímulos que las provocan y las consecuencias que de ellas se derivan.

5 Habilidades sociales

Todos los seres humanos desarrollan, a lo largo de su vida, capacidades que les permiten relacionarse con los demás de forma adecuada. Estas habilidades comienzan a formarse en la infancia, pero es en la adolescencia cuando se produce su manifestación más intensa y su fijación.

Como todo conjunto de capacidades establecidas en el marco psicosocial, se trata de un ideal que no todos los seres humanos cumplen con integridad, por lo que su aprendizaje es una constante a lo largo de la vida, siendo un objetivo y un instrumento en manos de cualquier Animador o Educador.

Si estamos tratando de Animación y dinámica grupal, estas habilidades son claras metas de toda actuación profesional. Es evidente que el nivel de dichas habilidades es distinto según la edad de las personas con las que trabajamos.

Teniendo en cuenta que tu labor profesional tendrá como objetivo niños y adultos, insistiremos más en este aspecto, aunque las referidas a la infancia hasta los seis años las tendrás expuestas en el Módulo 6.

Aunque todas estas habilidades pueden ser trabajadas con los procedimientos que hemos desarrollado en los Apartados anteriores, la mayor parte de los autores coinciden en señalar que, a partir de la adolescencia, es preferible utilizar el *aprendizaje estructurado* como medio de adquisición o reforzamiento de estas habilidades. Explicaremos brevemente en qué consiste esta tecnología.

El *aprendizaje estructurado*, proveniente del campo de la Psicología y de la Pedagogía, pretende educar en valores y normas para aumentar la competencia social de los individuos.

Se plantea, en principio, como un procedimiento clínico para resolver y curar conductas asociales o antisociales. Pero también se pretende que sirva como mecanismo preventivo para la aparición de dichas conductas.

Es especialmente útil con adolescentes, pero puede servir para adultos con iguales intenciones. El método incluye tres momentos con objetivos específicos para cada uno de ellos:

1. *Modelamiento*. Ya hemos hablado de él. Se trata de utilizar modelos adecuados para enseñar una determinada conducta. Se puede utilizar una persona real, un actor, un miembro del grupo o un medio audiovisual. Este modelo puede inducir al sujeto a aprender conductas nuevas por observación, a inhibir o desinhibir otras que el sujeto nunca ha llevado a cabo, pero conoce, y a facilitar otras positivas que ya están presentes en su repertorio conductual.

El individuo aprende en tres etapas, a saber, *atención*, para la que deben existir unas condiciones de motivación adecuadas, *retención*, que debe contar con instrumentos de memoria asociados a instrucciones verbales, autoinstrucciones o representaciones prácticas en simulación, y *reproducción*, en condiciones reales, asociadas a reforzadores de conducta, principalmente positivos.

2. *Role playing*. Se trata de una técnica de animación grupal que consiste en la simulación de situaciones en las que el individuo debe representar un papel que le permite reflexionar sobre su actuación, sobre los motivos que la estimulan y sobre las consecuencias que tiene. Suele utilizarse para el desarrollo de valores y normas sociales o grupales.

Unida al modelamiento, trata de que el individuo simule la aplicación de las conductas aprendidas, situándose en un lugar que no es el suyo propio y procurando que pase por distintos papeles de la representación para que pueda analizarla desde varios puntos de vista, obteniendo conclusiones de qué hacer y qué consecuencias tiene lo que hace.

El *role playing* sólo puede llevarse a cabo si se cuenta con el acuerdo del sujeto, con su compromiso de que actuará según las condiciones de la situación y no según su criterio, si se le permite improvisar, y avisándole que se obtendrá una recompensa si lo realiza correctamente.

Durante la representación, y después de la misma, no es suficiente la presencia del reforzador para que el sujeto sepa cómo lo ha hecho, sino que se le debe informar para que pueda retroalimentar su conducta, tanto en la situación presente como para futuras situaciones en las que pueda aplicar la información obtenida.

3. *Generalización del aprendizaje*. Se trata de que aplique lo aprendido en distintas situaciones, con sentido discriminativo: no todas las situaciones son iguales y nuestra conducta no puede ser siempre la misma.

Para ello, podemos explicar al sujeto los principios organizadores de la conducta que de él se espera, lo que le permite seleccionar el momento de emplearla y los aspectos en que debe incidir según la situación.

También, es importante haber trabajado una conducta de forma prioritaria, para que el sujeto sepa que ésta es la que más esperamos de él, pues está claramente establecido que cuanto más intenso es un aprendizaje frente a otros, más posibilidades hay de que aparezca.

Otro recurso es haber utilizado un ejemplo de modelamiento o de *role playing* lo más parecido posible a la realidad, con variedad de estímulos y de respuestas que el sujeto puede encontrar en la vida cotidiana. Por supuesto, también debemos utilizar el reforzamiento en situaciones reales y la retroalimentación correctiva, procurando que los reforzadores vayan siendo sustitui-

dos por reforzadores naturales y que la retroalimentación se vaya convirtiendo en un proceso interno del propio sujeto.

Para llevar a cabo este tipo de aprendizaje podemos utilizar diversas técnicas, entre ellas las de Modificación de Conducta que ya hemos desarrollado. Se pueden utilizar *técnicas instruccionales*, que pretenden ofrecer al sujeto instrucciones específicas y concretas sobre las conductas deseadas.

El modelamiento o el *role playing* son ejemplos de estas técnicas, pero existen otras como la estructuración (explicitar las expectativas que se tienen del sujeto), la incitación (reinstrucción o preparación de los sujetos para el aprendizaje) o la simplificación (reducción de las instrucciones para el desarrollo de una conducta determinada).

También podemos utilizar *técnicas relacionales*, que se fundamentan en el establecimiento y conservación de relaciones positivas entre el sujeto y el Animador o Educador, utilizando al grupo como recurso de apoyo para esta relación.

Ejemplos serían la estimulación empática (situarse en el lugar del sujeto e incitarle a actuar), la resolución de problemas, la reducción de la amenaza (generar un entorno propicio para el aprendizaje y la expresión de las conductas) o la relación entre compañeros (control de la conducta, apoyo, colaboración, tutorización, etc.).

No insistiremos más sobre este aspecto.

Te proponemos a continuación un cuadro con las principales habilidades sociales con las que se trabaja en un grupo, señalándote la conducta adecuada para cada una de ellas y una serie de recomendaciones para que las tengas en cuenta a la hora de valorar las conductas de las personas con las que trabajas.

Como ya hemos dicho, tu intervención puede ser sólo puntual o requerir de una intervención programada, lo cual dependerá de lo que observes y de la situación del grupo con el que trabajas. Son 50 las habilidades sociales que aquí te hemos seleccionado, divididas en 6 grupos: *primeras habilidades* (1 a 8), *avanzadas* (9 a 14), *emocionales* (15 a 21), *alternativas a la agresión* (22 a 30), *enfrentarse al estrés* (31 a 42) y de *planificación* (43 a 50).

Es importante que explicites las instrucciones de conducta y que facilites la interiorización de las mismas, utilizando procedimientos de autocontrol. Las instrucciones para el instructor pretenden ser una pequeña guía para observar la conducta y dar apoyo a la retroalimentación. También pueden servirte para tu propio aprendizaje como educador o animador.

Ejercicio

5. ¿Qué técnicas de aprendizaje estructurado ya hemos citado en los procedimientos de modificación de conducta?

HABILIDAD	PASOS	INSTRUCTOR
1. Escuchar	<ol style="list-style-type: none"> Mirar a la persona que habla. Pensar en lo que habla. Esperar el turno. Hablar 	<p>Contacto ocular. Gestualidad de asentimiento. Paciencia. Preguntar y expresarse.</p>
2. Iniciar una conversación	<ol style="list-style-type: none"> Saludar. Pequeña conversación. Valorar la escucha de la otra persona. Empezar la conversación. 	<p>Decir «hola», saludar. Comprobar la gestualidad de escucha.</p>
3. Mantener una conversación	<ol style="list-style-type: none"> Hablar. Pedir opinión. Escuchar. Hablar. Comentario final. 	<p>Responder, dar nueva información, preguntar.</p>
4. Formular una pregunta.	<ol style="list-style-type: none"> Qué quiero saber. A quién pregunto. Seleccionar la forma de la pregunta. Adecuarse a la situación para preguntar. Preguntar. 	<p>Sobre algo no conocido, no escuchado o no entendido. Quién tiene más información. Expresión verbal y forma de preguntar (levantar la mano). Aprovechar un descanso, momento de intimidad.</p>
5. Dar las «gracias».	<ol style="list-style-type: none"> Decidir si la otra persona ha hecho algo que se debe agradecer. Elección del momento. Dar las gracias en tono amistoso. Dar la razón del agradecimiento. 	<p>Un cumplido, un favor o un regalo. Un cumplido, un favor o un regalo.</p>
6. Presentarse.	<ol style="list-style-type: none"> Elegir la situación. Saludar y decir el nombre. Preguntar el nombre. Iniciar la conversación. 	<p>Revisar Habilidad 2.</p>
7. Presentar a otras personas.	<ol style="list-style-type: none"> Dar el nombre en orden. Dar el nombre en orden inverso. Hablar para facilitar el acercamiento. 	<p>Claridad y volumen adecuados. Comunidad de intereses, información relevante.</p>
8. Hacer un cumplido.	<ol style="list-style-type: none"> Decidir lo que se va a elogiar. Cómo lo voy a hacer. Escoger la situación para hacerlo. Hacer el cumplido. 	<p>Aspecto, comportamiento o logro. Evitar que ambos se sientan molestos. Lugar privado o en actividad de la persona. Ser sincero y amable.</p>
9. Pedir ayuda.	<ol style="list-style-type: none"> Cuál es el problema. ¿Quiero que me ayuden? Seleccionar a la persona. Hablar y pedir ayuda. 	<p>Causa y efectos sobre el sujeto. Puede ser uno mismo. Valorar todos los posibles y escoger al mejor.</p>
10. Participar.	<ol style="list-style-type: none"> Decidir si se quiere participar. Escoger la mejor forma de entrar. Elegir el mejor momento. Participar. 	<p>Ventajas y desventajas. No molestar. Preguntar, iniciar una conversación o presentarse. Mejor antes de empezar o en un descanso.</p>

HABILIDAD	PASOS	INSTRUCTOR
11. Dar instrucciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué hay que hacer. 2. Seleccionar a la persona. 3. Pedir lo que se quiere que haga. 4. Preguntar si ha comprendido. 5. Repetir las instrucciones (si es necesario). 	<p>Tarea o favor.</p> <p>Explicar paso a paso.</p> <p>Opcional.</p>
12. Seguir instrucciones.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar con atención. 2. Preguntar hasta estar seguro. 3. Decidir si se hace y comunicarlo. 4. Repetir para sí mismo las instrucciones. 5. Aplicar las instrucciones. 	<p>Tomar apuntes, gestualidad de escucha.</p> <p>Clarificar, comprender adecuadamente.</p> <p>Con sus propias palabras.</p>
13. Pedir disculpas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir si hay que disculparse. 2. Decidir la forma de disculpa. 3. Decidir la situación. 4. Pedir disculpas. 	<p>Equivocarse, interrumpir o romper algo.</p> <p>Decir, hacer o escribir.</p> <p>En privado y de forma inmediata.</p> <p>Ofrecerse para solucionar lo que se ha ocasionado.</p>
14. Convencer a los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir de qué hay que convencer. 2. Comunicar la opinión. 3. Preguntar opinión. 4. Explicar la corrección de la propia opinión. 5. Solicitar reflexión a la otra persona. 	<p>Hacer algo a su manera, ir a algún sitio o evaluar opiniones.</p> <p>Opinión y sentimientos sobre el punto de vista.</p> <p>Saber escuchar.</p> <p>Comprobar si el otro mantiene su opinión.</p>
15. Conocer los propios sentimientos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concentrarse en el cuerpo para saber qué se siente. 2. Pensar en las causas. 3. Pensar en cómo puede llamarse lo que sientes. 	<p>Señales corporales.</p> <p>Centrarse en los hechos externos.</p> <p>Ver «emociones» en el Apartado 1.</p> <p>Sugerir posibilidades al sujeto.</p>
16. Expresar los sentimientos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concentrarse en el cuerpo. 2. Pensar en las causas. 3. Pensar en lo que se siente. 4. Seleccionar la forma de expresarlo. 5. Expresar lo que se siente. 	<p>Sugerir posibilidades al sujeto.</p> <p>Alternativas prosociales (hablar, actividad física, alejarse de la situación emotiva, posponer la actividad). Seleccionar la forma, la situación y la persona a quien te diriges.</p>
17. Comprender los sentimientos de los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar a la otra persona. 2. Escuchar. 3. Imaginar lo que puede sentir. 4. Decidir la mejor forma de demostrar comprensión. 5. Demostrar comprensión. 	<p>Tono de voz, postura y expresión facial.</p> <p>Intentar comprender lo que dice.</p> <p>Sugerir posibilidades.</p> <p>Hablarle, tocarle o dejarle solo.</p>
18. Enfrentarse con el enfado de otro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar. 2. Comprender lo que dice y lo que siente. 3. Decidir si se puede hacer o decir algo para resolver la situación. 4. Si se puede, hacer frente al enfado. 	<p>No interrumpir, mantener la calma.</p> <p>Preguntar, repetir mentalmente sus palabras.</p> <p>Presentar alternativas (escuchar, comprender, corregir, ignorar).</p>

HABILIDAD	PASOS	INSTRUCTOR
19. Expresar afecto.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir si se tienen buenos sentimientos hacia el otro. 2. Decidir si la otra persona querría saber lo que sientes. 3. Elegir la mejor forma de expresarse. 4. Seleccionar la situación. 5. Expresarse de forma amistosa. 	<p>Considerar las posibles consecuencias.</p> <p>Hacer o decir algo.</p>
20. Resolver el miedo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Me siento asustado? 2. Pensar en lo que produce miedo. 3. Decidir si el miedo es real. 4. Tomar medidas para reducirlo. 	<p>Revisar Habilidad 15.</p> <p>Pensar posibilidades y elegir la más probable.</p> <p>Es o no una amenaza. Consultar a otro o informarse.</p> <p>Hablar con alguien, alejarse de la situación o acercarse gradualmente a ella.</p>
21. Recompensa para sí mismo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿He hecho algo para recompensarme? 2. ¿Qué podría decirme? 3. ¿Qué podría hacer? 4. Autorrecompensarse. 	<p>Un éxito, una mejora.</p> <p>Elogio, aprobación o aliento.</p> <p>Comprar algo, ir a algún sitio o disminuir una actividad.</p> <p>Hacerlo y decirlo.</p>
22. Pedir permiso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir qué quiere hacer y si se necesita permiso. 2. Pensar a quién se debe solicitar. 3. Pensar en la forma. 4. Seleccionar la situación. 5. Pedir permiso. 	<p>Un préstamo o un privilegio.</p> <p>Preguntar.</p> <p>Pedirlo en voz alta, en privado o por escrito.</p>
23. Compartir algo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir si quiere compartir algo propio. 2. Pensar en los sentimientos del otro. 3. Ofrecerlo de modo directo y amable. 	<p>Compartirlo con otros o permitir el uso.</p> <p>Complacida, indiferente, suspicaz o insultada.</p> <p>Hacer la oferta de forma sincera, permitiendo a la otra persona que la rechace.</p>
24. Ayudar a los demás.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir si alguien necesita y quiere que lo ayudemos. 2. Decidir la forma de ayuda. 3. Preguntar si quiere y necesita ser ayudado. 4. Ayudar. 	<p>Pensar en sus necesidades, observar.</p> <p>Hacer algo, dar aliento o apoyo, buscar a alguien que le ayude.</p> <p>Ser sincero, permitir un «no».</p>
25. Negociar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir si existen diferencias de opinión. 2. Decir a la otra persona nuestra opinión sobre el problema. 3. Preguntar opinión. 4. Escuchar. 5. Pensar qué siente la otra persona. 6. Sugerir compromiso. 	<p>Emociones.</p> <p>Tener en cuenta la opinión propia y la ajena.</p> <p>Asegurarse de que el compromiso respeta ambas opiniones.</p>

HABILIDAD	PASOS	INSTRUCTOR
26. Emplear el autocontrol.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concentrarse en el cuerpo. ¿Voy a perder el control? 2. Pensar en las causas. 3. ¿Cómo puedo recuperar el control? 4. Seleccionar la mejor forma y aplicarla. 	<p>Tensión, enfado, acaloramiento, agitación.</p> <p>Tener en cuenta los hechos internos y externos.</p> <p>Tranquilizarse, contar hasta 10, calmarse, hacer algo.</p>
27. Defender los propios derechos.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Concentrarse en el cuerpo. ¿Estoy insatisfecho? ¿Necesito defenderme? 2. Pensar en las causas. 3. Seleccionar la forma de defensa. 4. Defiende tus derechos de forma razonable y directa. 	<p>Emociones.</p> <p>Se aprovechan, le ignoran, le maltratan, le toman el pelo.</p> <p>Buscar ayuda, decir lo que se piensa, recoger opiniones, seleccionar la situación.</p>
28. Responder a las bromas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Me están tomando el pelo? 2. Seleccionar la solución. 3. Responder. 	<p>Murmullos, bromas.</p> <p>Aceptar con simpatía, contestar jocosamente, ignorarlo.</p> <p>Evitar la agresividad, los comentarios maliciosos o el retraimiento.</p>
29. Evitar problemas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Voy a tener problemas? 2. ¿Voy a resolver el problema? 3. Comunicar la decisión y el porqué. 4. Sugerir otras cosas que se pueden hacer. 5. Hacer lo que se considere mejor para uno mismo. 	<p>Examinar consecuencias inmediatas y futuras.</p> <p>Considerar riesgos y ventajas.</p>
30. No entrar en peleas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué quiero pelearme? 2. ¿Qué sucederá después? ¿Qué quiero que suceda? 3. ¿Qué otras formas tengo de conseguir lo que quiero? 4. Seleccionar la mejor forma para resolver la situación y aplicarla. 	<p>Consecuencias.</p> <p>Negociar, defender tus derechos, pedir ayuda o tranquilizar a la otra persona.</p>
31. Formular una queja.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en cuál es la queja. 2. Decidir a quién quejarse. 3. Quejarse. 4. Expresar lo que se quiere hacer. 5. Preguntar opinión y sentimientos. 	<p>Problema.</p> <p>Persona que puede resolverlo.</p> <p>Alternativas (ser amable, asertivo, en privado).</p> <p>Hacer una sugerencia para resolver el problema.</p>
32. Responder a una queja.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar. 2. Pedir explicaciones. 3. Expresar que se ha comprendido. 4. Hacerse una opinión y aceptar la queja si procede. 5. Sugerir una solución para los dos. 	<p>Volver a expresarlo, reconocer contenido y sentimiento.</p> <p>Comprometerse, defenderse o disculparse.</p>

HABILIDAD	PASOS	INSTRUCTOR
33. Demostrar deportividad tras un juego.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en lo que se ha hecho y han hecho en el juego. 2. Pensar en un elogio para el otro. 3. Pensar en las reacciones. 4. Seleccionar el elogio y decirlo. 	<p>«Felicidades».</p> <p>«Lo has hecho bien», «Has mejorado»,</p> <p>Placer, temor o disgusto.</p>
34. Resolver la vergüenza.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Siento vergüenza? 2. Pensar en las causas. 3. Seleccionar y aplicar la mejor forma de no sentir vergüenza. 	<p>Corregir la causa, minimizarla, ignorarla, distraer a los demás, utilizar el humor, tranquilizarse.</p>
35. Actuar cuando nos dan de lado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Me han dejado de lado? 2. Pensar en las causas. 3. ¿Cómo puedo arreglar el problema? 4. Seleccionar la mejor forma y aplicarla. 	<p>Ignorancia o rechazo.</p> <p>Esperar, marcharse, expresar sentimientos, solicitar inclusión.</p>
36. Defender a un amigo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir si le han tratado injustamente. 2. ¿Quiere que lo defienda? 3. ¿Cómo lo voy a defender? 4. Defender. 	<p>Críticas, tomaduras de pelo, aprovechamiento.</p> <p>Defender sus derechos, dar explicaciones o pedir disculpas.</p>
37. Responder a la persuasión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escuchar opinión. 2. Decidir opinión. 3. Comparar opiniones. 4. Decidir idea preferida y comunicarlo. 	<p>Opinión propia y opiniones ajenas.</p> <p>Estar o no de acuerdo, cambiar opinión, posponer decisión.</p>
38. Responder al fracaso.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿He fracasado en algo? 2. Pensar en las causas. 3. Pensar en qué podría evitar otro fracaso. 4. ¿Quiero intentarlo otra vez? 5. Intentarlo nuevamente con las nuevas ideas. 	<p>Interpersonal, académico o deportivo.</p> <p>Falta de habilidad o motivación. Razones personales y circunstancias.</p> <p>Evaluar lo que está bajo su control y establecer pautas de modificación.</p>
39. Enfrentarse a mensajes contradictorios.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Determinar si alguien dice dos cosas opuestas al mismo tiempo. 2. Pensar cómo decir que no entiendes. 3. Seleccionar la mejor forma y hablar. 	<p>Palabras, actitud no verbal o diciendo algo y haciendo lo contrario.</p> <p>Confrontar opiniones, preguntar.</p>
40. Responder a una acusación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en la acusación. 2. Pensar en las causas. 3. Pensar en cómo responder. 4. Decidir la mejor forma y responder. 	<p>Es justa o no, es dañina o constructiva.</p> <p>Se le ha lesionado directamente, se lo ha dicho otro.</p> <p>Negar, explicarse, corregir la opinión del otro, disculparse, ofrecer soluciones.</p>
41. Preparar una conversación difícil.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo me sentiré? 2. ¿Cómo se sentirá el otro? 3. Pensar en formas de expresarse. 4. Pensar la respuesta del otro. 5. ¿Qué puede suceder mientras conversamos? 6. Seleccionar la mejor forma y aplicarla. 	<p>Tenso, ansioso, impaciente.</p> <p>Aburrido, ansioso, enfadado.</p> <p>Repetir los pasos 1-5 al menos dos veces, empleando distintas alternativas.</p>

HABILIDAD	PASOS	INSTRUCTOR
42. Hacer frente a las presiones del grupo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué quiere el grupo y por qué? 2. ¿Qué quiero hacer? 3. Decidir la forma de expresarse. 4. Comunicar la decisión. 	<p>Escuchar, cuál es el significado real, intentar comprender.</p> <p>Beneficiarte, resistir, postergarlo, negociar.</p> <p>Explicar tus razones, hablar a solas con cada miembro, postergar la conversación, mantener la opinión.</p>
43. Tomar iniciativas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Estoy insatisfecho o aburrido de lo que hago? 2. Pensar en cosas con las que te has divertido. 3. Decidir cuál podría hacer ahora. 4. Realizar la actividad. 	<p>Falta de concentración, nervios, molestos.</p> <p>Alternativas prosociales.</p>
44. Determinar la causa de un problema.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definir el problema. 2. Pensar en las causas. 3. Determinar las causas más probables. 4. Comprobar la causa real. 	<p>Uno mismo, otros o las circunstancias.</p> <p>Preguntar a los demás, observar la situación otra vez.</p>
45. Establecer un objetivo.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fijar qué se quiere alcanzar. 2. Encontrar información. 3. Pensar en los pasos para alcanzarlo. 4. Iniciar el primer paso. 	<p>Consultar a los amigos, leer, preguntar.</p> <p>Considerar pasos, materiales, ayudas y habilidades necesarias.</p>
46. Determinar las propias habilidades.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Decidir las habilidades que se pueden emplear. 2. Pensar en qué se hizo cuando se aplicaron esas habilidades. 3. Recoger opinión de los demás. 4. Pensar en lo descubierto y decidir cómo emplear las habilidades. 	<p>Tener en cuenta entorno, circunstancias y objetivo.</p> <p>Preguntar, comprobar lo que se hizo.</p> <p>Considerar los pasos 2-3.</p>
47. Recoger información.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué información necesito? 2. Decidir cómo obtenerla. 3. Realizar las actividades necesarias para obtenerla. 	<p>Bibliografía, preguntar, etc.</p>
48. Resolver los problemas según su importancia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué problemas me preocupan? 2. Enumerar los problemas de mayor a menor importancia. 3. Actuar para eliminar los problemas menos importantes. 4. Actuar en los problemas importantes. 	<p>Hacer una lista.</p> <p>Delegarlos, aplazarlos, evitarlos.</p> <p>Planificar los primeros pasos, ensayarlos mentalmente.</p>

HABILIDAD	PASOS	INSTRUCTOR
49. Tomar una decisión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pensar en el problema que requiere una decisión. 2. Pensar en posibles decisiones. 3. Recoger información. 4. Reconsiderar las posibles decisiones. 5. Tomar la mejor decisión. 	Establecer alternativas, evitar conclusiones precipitadas.
50. Concentrarse en una tarea.	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué tarea tengo que realizar? 2. Decidir el momento. 3. Recoger el material. 4. Decidir el lugar. 5. ¿Estoy preparado para concentrarme? 	<p>Cuando y cuánto tiempo me llevará.</p> <p>Dónde, minimizar distracciones.</p>

Siguiendo el esquema que hemos reflejado aquí, proponemos a continuación las habilidades sociales que son más importantes para trabajar con niños.

Las pautas de intervención son muy similares a las expresadas en el cuadro anterior, por lo que no insistiremos en ellas. Algunas no aparecen exactamente definidas en el cuadro, pero se pueden interpretar por proximidad.

Es importante trabajar activamente con el refuerzo social en el caso de los niños y permitirles expresar abiertamente sus sentimientos, ayudándoles a verbalizarlos de forma correcta para facilitarles la explicación y favorecer la empatía.

- Dar y recibir cumplidos.
- Dar y recibir quejas.
- Dar una negativa o decir no.
- Pedir favores.
- Preguntar por qué.
- Solicitar cambio de conducta.
- Defender los propios derechos.
- Conversaciones.
- Empatía.
- Habilidades sociales no verbales.
- Interacciones con status diferentes.
- Interacción con el sexo opuesto.
- Tomar decisiones.
- Interacciones de grupo.
- Afrontar los conflictos.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. No. El comportamiento humano es básicamente aprendido, por lo que la adquisición de conductas, incluso en personas con trastornos físicos o psíquicos severos, está determinada por el aprendizaje social, tanto para las habilidades de autocuidado como para las sociales.
Revisa el Apartado 1, Párrafo 2.
2. Es social. En la infancia, niños y niñas sienten igual repulsión ante estos animales, fundamentalmente por prevención ante lo desconocido, aunque también experimentan similar impulso de tocarlos. Es la actitud de las mujeres adultas, que han aprendido a rechazar este contacto, la que va introduciendo esta conducta de rechazo, que tiene que ver con valores sociales. El mismo esquema funciona si es un padre el que siente rechazo y lo manifiesta delante de su hijo.
Revisa el Apartado 1.1., especialmente el Párrafo 3.
3. No. Se trata de un estímulo discriminativo para una actividad de los niños que es necesaria tras un período de inactividad. El estímulo determina una actitud que no va a ser sancionada y que es placentera para el niño. Es, pues, un aprendizaje instrumental.
Revisa los Apartados 2.1. y 2.2.
4. Se pueden utilizar los dos procedimientos. Lo normal es que utilicemos el moldeamiento, desglosándolo en fases de aprendizaje para que el niño vaya comprendiendo la técnica de escritura, reconociendo la relación entre los sonidos y la grafía, la técnica de escritura de cada signo y la relación entre ellos. Una vez adquirida cierta destreza, podemos intentar que generalice lo aprendido en distintas situaciones (por ejemplo, escribiendo una postal a un amigo, cambiando los temas sobre los que escribe, etc.). Cuanta mayor sea la variedad de técnicas que utilicemos, mayor será la calidad del aprendizaje.
Revisa el Apartado 4.1., especialmente los Puntos 7 y 9.
5. Se trata del moldeamiento, la generalización del aprendizaje, la resolución de problemas y la tutorización.
Revisa el Apartado 4 y el Apartado 5, especialmente el Párrafo 4 de este último.

Prueba de Autoevaluación

- 1 ▶ ¿Qué elementos interaccionan para que el ser humano aprenda conductas determinadas, según el enfoque conductual?
- 2 ▶ Cita cuatro casos en que se debe aplicar un programa de Modificación de Conductas.
- 3 ▶ Los reforzadores, ¿deben ser utilizados de forma permanente o intermitente?
- 4 ▶ «Primero debemos utilizar los reforzadores positivos; si fallan y en determinadas circunstancias, debemos utilizar los reforzadores negativos. Por último, y en casos extremos, podemos utilizar la estimulación aversiva con cualquier persona». ¿Es correcta esta frase?
- 5 ▶ ¿Las normas grupales deben ser flexibles?
- 6 ▶ Describe el procedimiento para aprender a resolver problemas.
- 7 ▶ Señala un ejemplo de primera habilidad social, otro de habilidades emocionales, de habilidades de alternativa a la agresión y de habilidades de planificación.
- 8 ▶ ¿En qué habilidades sociales es necesaria la habilidad de «escuchar»?

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD 8

LA COMUNICACIÓN

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672
B. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

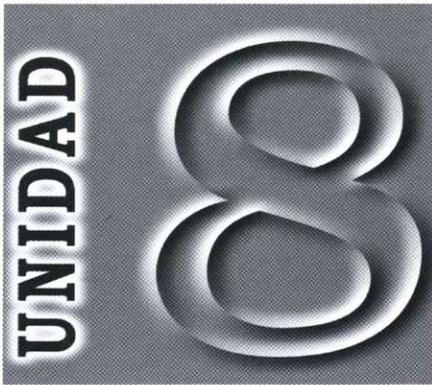
N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA

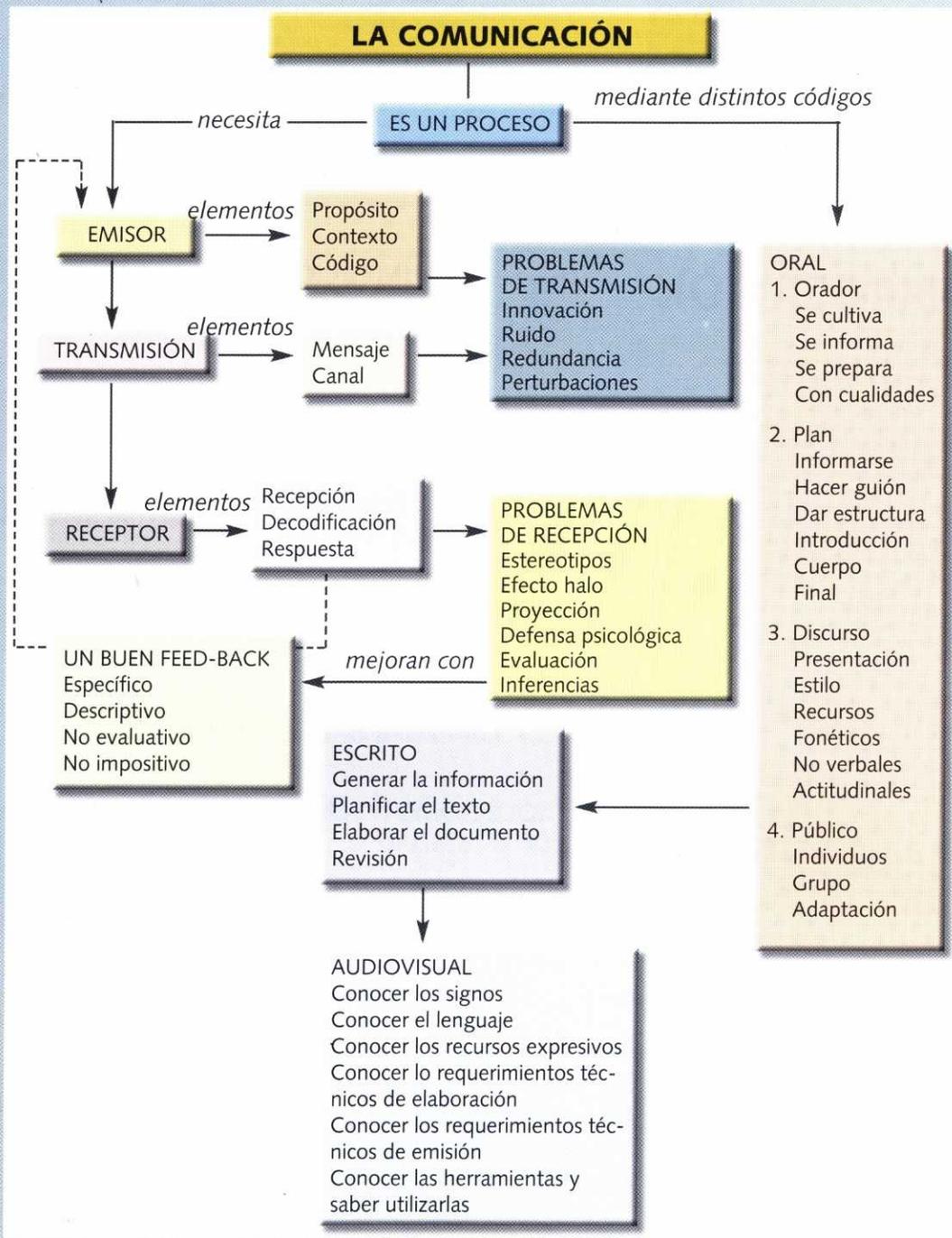
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca



LA COMUNICACIÓN



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LA COMUNICACIÓN ES UN PROCESO	7
1.1. Los elementos de la comunicación	8
1.2. Los problemas de la comunicación	16
2. HABLAR EN PÚBLICO	23
2.1. El orador	23
2.2. El discurso	26
2.3. La presentación del discurso	29
2.4. El público	37
3. OTROS MEDIOS DE EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN	41
3.1. La expresión escrita	41
3.2. Los recursos visuales	45
3.3. Los medios de comunicación de masas	47
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	57
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	58



Introducción

En esta Unidad de Trabajo te presentamos el fenómeno de la comunicación como una realidad psicosociológica fundamental para establecer una interacción interpersonal. Es un elemento central en la vida de los grupos que el animador debe conocer para tratar de educar a los grupos en ella y para aplicarla en las actividades que habrá de desarrollar en el desempeño de sus obligaciones laborales.

Desde la Psicosociología, se entiende la comunicación como un proceso oral, máxima expresión de la relación interpersonal, constituido por una serie de elementos que se relacionan con el emisor, con el receptor y con los elementos físicos a través de los cuales se produce. Estos últimos son relativamente neutros y son la preparación y las intenciones de emisor y receptor las que provocan problemas en el proceso comunicativo.

Puesto que la comunicación interpersonal es básicamente un proceso oral, hemos creído oportuno ofrecerte una preparación mínima para hablar en público. En ella incluimos aspectos relativos a la preparación del orador y sus capacidades y cualidades, a la preparación de un discurso, a la presentación del mismo, indicando los recursos que puedes emplear, y a los aspectos relativos

al público, es decir, el receptor del mensaje, que juega un papel esencial en la comunicación.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Analizar el proceso comunicativo y sus elementos constitutivos en una situación de interacción interpersonal.**
- **Reconocer los principales problemas de la comunicación y las pautas básicas de resolución.**
- **Conocer y aplicar los pasos, instrumentos y recursos para la comunicación oral y para hablar en público.**
- **Identificar distintas formas de expresión y sus posibilidades de uso desde la Animación.**
- **Valorar la necesidad de la comunicación en el proceso de interacción grupal y, en general, en las relaciones humanas.**
- **Justificar la necesidad de aplicar una buena comunicación en el desarrollo de los cometidos profesionales.**

Por último, hemos incluido unas breves recomendaciones para utilizar formas de expresión que el animador debe saber utilizar en situaciones de comunicación no orales. Así, tratamos sobre la composición de un mensaje escrito, la utilización de recursos visuales que, habitualmente, sirven para apoyar un discurso oral y unas breves recomendaciones para analizar y

utilizar los principales medios de comunicación de masas.

Esta Unidad de Trabajo guarda especial relación con el conocimiento y análisis de los grupos (U.T. nº 2 y 9), con el trabajo del Animador (U.T. nº 6) y con las técnicas de dinámica de grupos (U.T. nº 10 a 12).

I La comunicación es un proceso

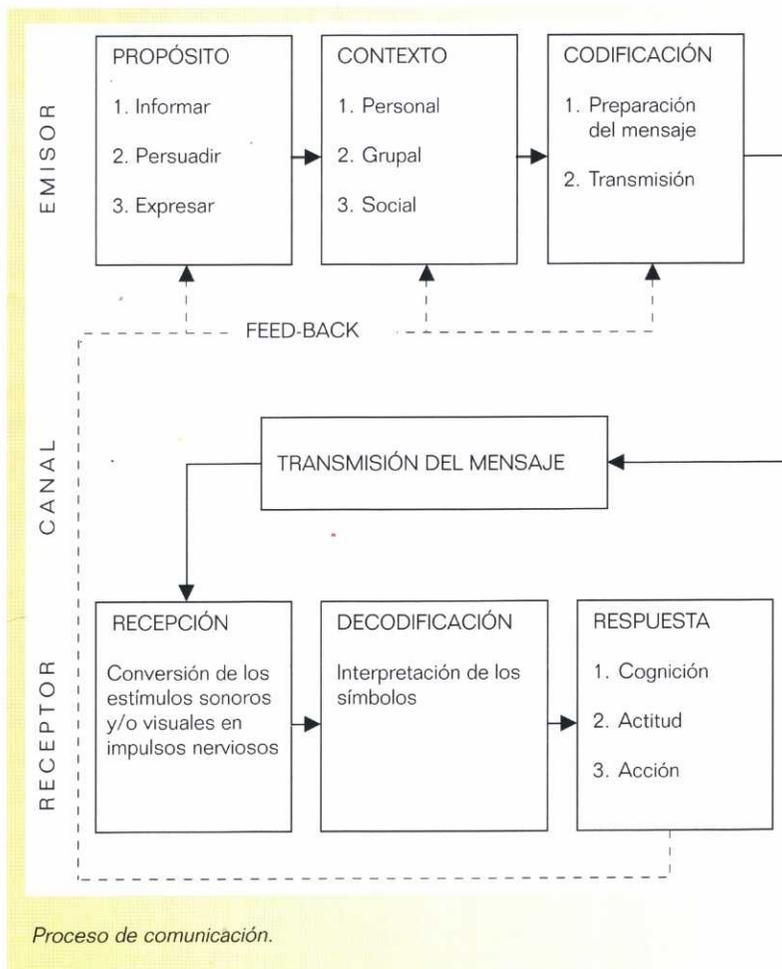
Vamos a analizar la comunicación desde la perspectiva de la comunicación oral, pues es la base de cualquier relación interpersonal.

Partimos del concepto original latino *comunicare*, que quiere decir «*hacer algo en común*», «*compartir*». Por eso, la comunicación oral es la única forma de compartir entre personas los mensajes.

Otras formas de comunicación pueden entrar dentro de la categoría de *expresión*, más asociada a la idea de «*hacer salir*» y, por tanto, más centrada en el emisor, en cuanto es capaz de emitir un mensaje sin necesidad de la presencia del otro para establecer el vínculo comunicativo. La escritura o la expresión plástica son expresiones más que comunicaciones, pues eluden la figura del receptor, cuya presencia está diferida en el tiempo y lejana en el espacio, sin establecer ninguna interrelación comunicativa directa. El receptor decodifica el mensaje y lo interpreta, sin posibilidad de contrastar con el emisor su parecer.

Las técnicas de expresión (artes plásticas, artes escénicas, medios audiovisuales) puedes encontrarlas en el *Módulo 3 de este Título*, aunque presentaremos algunas recomendaciones para la escritura y para los medios audiovisuales.

Las recomendaciones se orientan a entender la comunicación como una faceta más de la



expresión de la propia personalidad y del proceso de aprendizaje personal, puesto que la comunicación es la expresión de las propias ideas y sentimientos que compartimos con los demás en aras a establecer una relación social. En esa relación, consciente o inconscientemente, *revelamos nuestra personalidad*, por lo que es importante que un profesional de la intervención socioeducativa sea capaz de entender y canalizar el proceso comunicativo según sus objetivos respecto a la interacción grupal.

Saber qué queremos comunicar, cómo lo vamos a comunicar y tener en cuenta a quién se lo vamos a comunicar son instrumentos fundamentales para la conducción de grupos.

Insistiremos menos en la forma de expresarlo, elemento que entra dentro de la expresión lingüística, aprendizaje más complejo y que cae fuera de nuestra competencia.

En el siguiente gráfico resumimos lo que, desde el punto de vista psicosocial, es el proceso de *comunicación*, entendiendo por tal *la transmisión de información entre un emisor y un receptor*.



Recuerda

Comunicar es tratar de conectar y compartir con los demás, por eso la forma oral es la máxima expresión de la comunicación.

Otras formas de comunicación inciden más en la expresión del emisor y se realizan en ausencia del receptor.

La comunicación es una manifestación de la expresión y del aprendizaje personales, pues al comunicarnos nos manifestamos como somos y aprendemos de los demás.

El proceso comunicativo debe ser controlado para mejorar las relaciones interpersonales, control entendido en un triple sentido: sobre qué se va a decir, sobre cómo se va a decir y sobre a quién se va a transmitir.

1.1. LOS ELEMENTOS DE LA COMUNICACIÓN

En el cuadro comprobamos que existen una serie de componentes del proceso comunicativo que es necesario comprender. Todos estos componentes son necesarios para el proceso comunicativo y los analizaremos agrupados en tres categorías: los referidos al emisor, los elementos físicos y los elementos referidos al receptor.

Los elementos relacionados con el emisor

El emisor es el agente activo de la comunicación, aquella persona que decide comunicar algo en función de sus necesidades o intereses y según la circunstancia en que se produce la comunicación y que determina el código que se va a utilizar en el proceso comunicativo.

Los tres elementos están interrelacionados, de forma que una persona comunica algo porque el contexto se lo exige (cortesía, responder a una pregunta, etc.) o porque quiere influir en él (una opinión, un sentimiento, etc.), utilizando un código que el emisor pueda manejar y permita al receptor comprender lo que quiere decir.

Es, pues, un acto de voluntad condicionado por el dónde y el cómo se comunica.

En un contexto grupal, existe un elemento fundamental en esta voluntad del emisor, la *empatía*, que le permite situarse en la situación del otro para construir grupo, pues no olvidemos que la vivencia del grupo requiere del desarrollo personal y social de los individuos para hacerse plena.

Tiene mucho que ver con las habilidades sociales que hemos trabajado en la U.T. nº 7, pues en ellas hemos manifestado un propósito (pedir ayuda, excusas o información, dar información u opinión, etc.), los elementos previos a la emisión del mensaje (buscar información, consultar, etc.), la necesidad de pensar en el receptor (cómo se siente, qué espera de nosotros, etc.) y la necesidad de elegir el momento y lugar oportunos para establecer la comunicación.

1) *El propósito de la comunicación*. La comunicación comienza cuando un individuo reúne en su cabeza un conjunto de conceptos determinados que pretende transmitir a los demás. Estos conceptos son abstractos (acciones, sentimientos, etc.) o concretos (objetos, personas, animales, etc.) y el emisor los ordena según sus *características personales* y el propósito de su *necesidad de transmitir*.

El primer aspecto depende de la personalidad del individuo y de su historia de aprendizaje, por lo que remitimos a las U.T. nº 3 y 7 para resolver este aspecto.

Respecto al segundo, pueden existir tres intenciones básicas por las que una persona tiene necesidad de iniciar un proceso de comunicación.

En primer lugar, un individuo puede necesitar comunicarse para *informar* de unos conocimientos o de unos hechos a un receptor. Esta intención tiene un carácter abierto, pues toda información se refiere, generalmente, a elementos objetivos que permiten al receptor aprender y generar alternativas para mejorar su opinión o su acción.

En segundo lugar, el emisor puede intentar *persuadir* al receptor para que condicione su opinión o su conducta, reduciendo la gama de alternativas del receptor a aquellas que el emisor quiere ver reflejadas.

En tercer lugar, el emisor puede *expresar* sus propias opiniones o sentimientos, en algunos casos utilizando elementos estéticos o creativos, para mani-

festar su propia personalidad ante los demás por distintos motivos (opinión, afecto, necesidad de atención, arte, etc.), manifestando una necesidad de autorrealización.

Estos elementos no se dan casi nunca de manera pura, pues en todo proceso comunicativo existe intención de informar, de persuadir y de expresarse.

Un profesor que explica unos conocimientos transmite una información objetiva, pero en su mente puede estar el propósito de que los alumnos aprendan unos contenidos y no otros o el de tener el reconocimiento de los demás. Un padre puede comunicar al resto de la Asamblea de la APA el contenido de una reunión con el responsable municipal de educación, pero la información transmitida puede estar traspasada por su opinión, por la necesidad de comunicar lo que piensa sobre el problema que se plantea y de tal manera que intenta que los demás manifiesten unas actitudes concretas ante dicho problema.

El propósito es un elemento que depende del individuo que elabora el mensaje, pero también del contexto comunicativo y del receptor. En cada mensaje será predominante una intención y debemos tratar de desentrañarla. En una conversación o en una entrevista no sólo debemos comprender lo que el otro dice, sino tratar de profundizar en los sentimientos que se encuentran debajo para enriquecer el proceso comunicativo.

Por otro lado, cuando te prepares para elaborar un mensaje debes tener claro qué es lo que vas a transmitir y cuál es la intención de tu comunicación, separando hechos, opiniones y sentimientos.

- 2) *El contexto.* Una comunicación se produce en un entorno que condiciona el propósito del emisor, el mensaje que se va a emitir y la recepción del mismo.

En un grupo, el contexto viene determinado por la interacción grupal que tiene que ver con la afectividad interpersonal, la composición y la estructura internas del grupo y las exigencias de los objetivos y la actividad del grupo, sin olvidar el entorno sociocultural en que se desenvuelve.

El contexto puede determinar la inhibición de la comunicación (aunque exista un propósito, puede ser mejor no transmitir el mensaje, por ejemplo, si éste puede dañar la autoestima de una persona), su limitación o la libertad plena para expresar la intención del emisor.

Hay, pues, que operar sobre el contexto del grupo para favorecer el proceso de comunicación.

Para ello, hay que tener en cuenta, en primer lugar, a quién se dirige el mensaje y las reacciones o sentimientos del receptor; en segundo lugar, hay que operar sobre las condiciones en que se produce la comunicación, sobre todo, el momento y el lugar en que se ha de comunicar, y, en tercer lugar, hay que operar sobre los flujos de comunicación entre las personas del grupo, lo que hemos denominado *redes de comunicación*. Ello exige decisiones sobre qué comunicar, que símbolos son adecuados para transmitirlo (niveles socia-

les y educativos, relación profesional, etc.), qué actitudes mantener, cuáles son el momento preciso y el lugar adecuado y qué disposición de los miembros es más adecuada. Operar sobre el contexto es una forma de mejorar la comunicación interpersonal.

- 3) *La codificación del mensaje.* Es un proceso cognitivo que requiere de estrategias para retener, almacenar y extraer información, según el código lingüístico común entre emisor y receptor.

Entramos en el campo de la Lingüística y la Semiótica, que analizan los símbolos, la relación que en ellos se da entre significado (idea) y significante (forma de expresarla) y las relaciones entre los símbolos (sintaxis, gramática, léxico, etc.).

El *nivel socioeducativo* de una persona determina la cantidad y calidad de los significados y significantes que maneja, el contexto determina la presencia o ausencia de unos determinados y la intención del emisor determina una serie de símbolos necesarios para comunicarse.

Hay que elegir cómo vamos a expresar lo que queremos comunicar en función de lo que queremos transmitir, el contexto en que lo transmitimos y la persona a quien se lo enviamos.

La mejora de la expresión hablada y escrita queda fuera de nuestro estudio, pues lo más importante para nosotros es mejorar la comunicación. Saber



«Cada contexto condiciona la comunicación, de modo que las mismas personas no utilizarán los mismo símbolos en el lugar de trabajo que en un lugar de esparcimiento y el sentido de estos símbolos tampoco habrá de coincidir».

hablar o escribir bien es fundamental para una buena comunicación, pero exige un aprendizaje específico que te recomendamos practicar con materiales adecuados.

Nosotros vamos a insistir en la selección de la información y la organización del mensaje y sobre una serie de recursos básicos para transmitirlo mejor.

Un elemento que suele olvidarse en la codificación de un mensaje oral son las *actitudes* que se mantienen mientras se emite el mensaje.

Deben estar adecuadas a lo que se quiere transmitir para ser efectivas.

Pretender enviar un mensaje afectuoso a una persona mientras utilizamos un tono de voz agresivo y una gesticulación nerviosa o distraída dificultan la comprensión del mensaje por parte del receptor.

Nuestro cuerpo debe responder a lo que queremos, por lo que es importante tener en cuenta los gestos o la inflexión de voz que vamos a utilizar para manifestarnos y tratar de entender cómo van a ser entendidos por el receptor. Ya hemos hablado de las actitudes del animador en la U.T. nº 6. Tenlas en cuenta cuando trates de mantener una comunicación, tanto en tu papel de emisor como en el de receptor.

Recuerda

La comunicación es un acto de voluntad que estimula un proceso que se inicia con un emisor situado en un contexto dado y con un código común con el receptor.

En la comunicación interpersonal, además, interviene la empatía como recurso para situarse en el lugar del otro y mejorar el mensaje emitido.

La comunicación comienza en las necesidades e intereses del emisor, que desea transmitir un mensaje para informar, para persuadir o para expresarse ante los demás.

La intención del emisor debe quedar clara en su mensaje para que el receptor pueda captarlo en su totalidad.

El contexto y el código de la comunicación dependen de las características de cada individuo, de la interacción interpersonal y del entorno sociocultural, aspectos que hay que tener en cuenta para mejorar el proceso comunicativo. El código, además, exige un saber hacer que hay que conocer bien y aplicar correcta y creativamente.

Ejercicio

1. En un prado solitario, junto a un arroyo manso y apacible, una mujer dice a un hombre «Te quiero». Identifica los elementos de comunicación debidos al emisor de esta comunicación. ¿Cuál es la intención de la emisora?

Los elementos físicos

En este Apartado nos referimos a *lo que percibimos con los sentidos* durante la comunicación, básicamente el mensaje y el canal o medio a través del cual se transmite. Ambos están estrechamente unidos, pues un mensaje oral es un conjunto de sonidos que se transmiten por el aire y que son percibidos por el aparato auditivo.

Es evidente que todos nuestros sentidos están entrenados para percibir y discriminar los elementos que componen los símbolos de un mensaje (sonidos, letras, imágenes, gestos, etc.) y que dicho entrenamiento es variable según las personas. Por otro lado, el canal puede incluir soportes físicos específicos cuyos condicionantes hay que conocer.

- 1) *El mensaje*. Es el conjunto de símbolos transmitidos en un proceso comunicativo y el acto fundamental de la comunicación.

En principio puede parecer un hecho objetivo que percibimos e interpretamos de forma automática, pero no es tan sencillo.

En primer lugar, existe un *mensaje proyectado*, el conjunto de significados que el individuo ha pretendido transmitir. Todos los elementos referidos al emisor configuran un mensaje determinado que, en general, no responde al completo a lo que se ha proyectado y que es el mensaje realmente transmitido.

En segundo lugar, existe un *mensaje percibido*, aquello que el receptor ha interpretado y comprendido del mensaje transmitido y que puede coincidir o no con el proyectado.

Éste es el aspecto esencial del proceso comunicativo, la necesidad de que el mensaje proyectado coincida lo máximo posible con el mensaje percibido.

Todas las operaciones que hemos comentado en relación con los elementos que se relacionan con el emisor deben orientarse a ese fin, por lo que el mensaje debe ser claro, preciso y expresivo. Ello exige una preparación y elaboración adecuada, mediante la elección de la información, la organización del contenido y la utilización de elementos que permitan reforzar el contenido del mensaje.

- 2) *El canal*. Es el medio a través del cual se produce la comunicación y podemos analizarlo según los soportes físicos a través de los cuales se transmite el mensaje (el aire, el papel, el vídeo, la TV, la radio, etc.) o según el conjunto simbólico a través del cual emitimos el mensaje (expresión gráfica, la escritura, la música, la imagen, etc.).

En el primer caso se trata de que es necesario conocer y, en la medida de lo posible, controlar sus características técnicas y aquellos otros elementos que influyen en ellas. Por ejemplo, para escribir es necesario conocer las características del papel (tipos de papel, texturas, brillos, posibilidades de impresión, etc.), pero también los elementos que se relacionan con él (medios de impresión, fotocopiadoras, canales de difusión de material impreso, etc.). Si habla-



mos de la voz, hay que conocer su funcionamiento y posibilidades de uso (dónde se produce, como se articula, etc.) y recursos para mejorarlo (oratoria, declamación, acústica, etc.). En el caso de los medios técnicos, conviene conocer sus características y prestaciones.

En el segundo caso, es necesario conocer el lenguaje que articula los distintos símbolos y sus posibilidades de expresión.

No quiere decir esto que el animador debe ser un experto en todos los códigos posibles, pero sí debería conocer lo suficiente para utilizar con eficiencia distintos canales y contribuir a que otros lo hagan. Consultar expertos, bibliografía específica, manuales de distintos tipos de aparatos, etc., son acciones que debes emprender para mejorar tu conocimiento y utilización de dichos canales.

Los elementos relacionados con el receptor

El proceso de comunicación es inverso si analizamos la situación del receptor.

En primer lugar, debe *recibir* el mensaje, recoger mediante los sentidos los estímulos percibidos y convertirlos en impulsos nerviosos.

Esta recepción no es un hecho pasivo, sino que quien escucha debe ser activo y tratar de utilizar todos los recursos a su alcance para tratar de recibir el mensaje en las mejores condiciones posibles. En esta *escucha activa*, de la que trataremos en la U.T. nº 10, es necesario que el receptor mire de frente a quien habla y evite las posibles interferencias del mensaje (toser, mirar a otro lado, tics nerviosos que oculten la cara o los oídos, etc.).

En la comunicación escrita, debe leer con una luz y una postura adecuadas, leer de forma que se recojan todos las palabras y expresiones que se utilizan (existen técnicas de lectura analítica, comentario de textos, análisis de contenido, lectura rápida, etc.) y con aquellos recursos que procuren una lectura activa.

En segundo lugar, el receptor debe *decodificar* el mensaje. Para poder hacerlo, su conocimiento del código debe ser similar al del emisor, para comprenderlo en profundidad e interpretar todos sus elementos. De nuevo, se pueden utilizar estrategias de escucha activa como preguntar cuando algo no se entiende, animar al emisor a continuar su parlamento, utilizar resúmenes de lo que ha dicho para comprobar que se ha comprendido, etc. Los recursos son muy similares si utilizamos otros canales (releer el texto, revisar un fragmento de película en vídeo, etc.).

Lo importante es comprender el mensaje de forma lo más aproximada posible a la intención del emisor.

Pero este proceso de decodificación debe atender a otros aspectos.

En primer lugar, al contexto. Una palabra pronunciada en un *contexto* determinado puede cambiar su significado con relación a otro contexto, fenómeno que

podemos extender a cualquier símbolo. En una interacción grupal es un aspecto esencial, pues las características y la dinámica del grupo condicionan el proceso comunicativo.

En segundo lugar, en la comunicación oral o visual, a las *actitudes del emisor*. Los gestos, la postura que adopta o la forma en que nos mira nos informan sobre los sentimientos que se esconden en el mensaje y a los que debemos contestar. La información que percibimos hay que ponerla en relación con el mensaje recibido y comprender mejor a la persona con que hablamos.

Por último, el acto más activo del receptor es la *respuesta* que ofrece al emisor. Esta respuesta está condicionada, en el proceso de comunicación interpersonal, por la *empatía*, esto es, responder al mensaje, a los propósitos y a los sentimientos del emisor, según el contexto en que se recibió el mensaje y el código utilizado para transmitirlo. Se reinicia el proceso de comunicación a partir del mensaje del emisor inicial, que ahora se convertirá en receptor.

En general, la respuesta que un emisor ofrece puede ser un *acto de cognición* (dar a entender que se ha entendido el mensaje, resumir lo que ha dicho, etc.), una *actitud* (la modificación o adaptación de un comportamiento o una opinión, la demostración de afecto o desafecto, etc.) o una *acción* (realizar las instrucciones recibidas, responder a una agresión verbal, responder a una pregunta, etc.).

Hay que valorar qué es en cada momento lo más adecuado y, a veces, entremezclar distintos tipos de respuesta, como hemos visto en el ejemplo de la escucha activa.

Todos estos elementos pueden resumirse en la necesidad de retroalimentar el proceso de comunicación, esto es, el «feed-back» necesario para establecer una comunicación.

Ya hemos visto cuál es el *feed-back* que debe realizar el receptor intentando responder al mensaje y al propio emisor. Pero también camina en el otro sentido, pues el emisor debe comprobar los efectos que su mensaje produce en el receptor y tratar de adaptarse a ellos para mantener la comunicación o, en último extremo, interrumpirla. Una estrategia de *feed-back* es la escucha activa.

Recuerda

El mensaje es el acto de comunicación básico y en él intervienen todos los elementos de la comunicación.

El mensaje tiene varias lecturas: lo que quiso decir el emisor, lo que dijo realmente y lo que interpretó el receptor.

El mensaje debe ser elaborado de forma clara, precisa y expresiva para que pueda ser interpretado por el receptor de la forma más aproximada a como lo proyectó el emisor.

El mensaje necesita un canal para ser transmitido, cuyas características hay que conocer para mejorar la calidad del mensaje.

El receptor debe saber recibir el mensaje de forma activa para que el emisor exprese en su totalidad sus intenciones y aquél pueda captar todo su sentido y responder adecuadamente. Para ello, debe utilizar un proceso de *feed-back* que permita el proceso comunicativo.

1.2. LOS PROBLEMAS DE LA COMUNICACIÓN

Aún intentando comprender la totalidad del mensaje del emisor, siempre se pierde una parte de la información transmitida y el receptor percibe una determinada cantidad que le ayuda a interpretar el mensaje.

Pero si el emisor debe evitar una serie de elementos a la hora de transmitir su mensaje, *lo más esencial son las barreras debidas al receptor, pues la mayor parte de los problemas de la comunicación interpersonal se centran en este aspecto.* Es importante conocer las actitudes más beneficiosas que el receptor debe demostrar, pero también son importantes los fenómenos que contribuyen a la interpretación del mensaje y que dificultan el proceso de comunicación.



Pérdidas y problemas de la comunicación.

Los problemas debidos a la transmisión

Ya hemos hablado de gran parte de ellos al comentar el proceso de comunicación, por lo que vamos a realizar una breve síntesis de los más característicos para tener una visión de conjunto.

1) *Innovación.* Se trata de la utilización de símbolos que son nuevos para el receptor y que dificultan la comprensión.

A veces puede ser un problema intencional (utilizar un vocabulario ampuloso y pedante, intentar marcar distancia social, etc.), pero el

fenómeno más frecuente es presuponer en el receptor unos conocimientos previos, ofreciéndole sólo una parte de la información y sobreentendiendo que posee el resto para poder interpretar el mensaje. Podemos haber ignorado el nivel sociocultural del receptor o el grado de integración de una persona en un determinado contexto o haber utilizado un código simbólico que el receptor desconoce.

Es necesario meditar los símbolos que vamos a utilizar y tratar de que sean comprendidos, sobre todo si observamos que el receptor muestra extrañeza ante un determinado vocablo o expresión. Cuando hablamos de expresión, puede ser lícito utilizarlos para causar un determinado efecto en el receptor, uso frecuente realizado por los creadores artísticos.

Ejercicio

2. Trata de averiguar cinco conocimientos previos que el emisor presupone en el receptor en el siguiente mensaje: *Llego a Madrid en el tren de la noche. Ve a esperarme a la estación. Juan.*

- 2) *El ruido.* Todo elemento no deseado que interrumpe o dificulta el proceso comunicativo es un ruido.

La mayor parte de las ocasiones son situaciones no previstas y es importante tratar de controlarlas. Por ejemplo: elegir, para una reunión importante, una habitación alejada de los ruidos de la calle, bien ventilada e iluminada para evitar interrupciones; probar la acústica de un local y ubicar a los participantes de forma que todos puedan escuchar; cuidar y tener a punto los equipos audiovisuales para evitar interrupciones en la visión de una película o la escucha de una pieza musical; utilizar un papel no reflectante para evitar deslumbramientos durante la lectura, etc.

- 3) *Redundancia.* Toda aquella parte del mensaje que no es necesaria para la comprensión del mensaje es una redundancia.

Utilizar digresiones o repeticiones innecesarias distrae al oyente del hilo del discurso y puede complicar la decodificación.

Hay que tratar de ser preciso y ofrecer la información necesaria, utilizando las ampliaciones del discurso o los ejemplos cuando es necesario para completar la información del mensaje. Atender a las expresiones del oyente puede orientarnos sobre lo aburrido o costoso que está siendo nuestro discurso o para utilizar recursos que completen la información que ofrecemos.

- 4) *Perturbaciones.* Es necesario contextualizar una información para comprender un mensaje.

Hablar de relaciones afectivas en un grupo de trabajo no es igual que hacerlo en grupo de ocio, más volcado a las relaciones sociales. Una palabra utilizada fuera de contexto dificulta la escucha del oyente. Una determinada actitud puede ser interpretada de manera equivocada en dos situaciones distintas.

Podríamos seguir poniendo ejemplos, pero también debemos tener en cuenta el código que se utiliza en el contexto, los niveles socioculturales, las relaciones y la estructura de un determinado grupo u organización, la situación espacio-temporal de un hecho o cualquier elemento que permita situar el proceso comunicativo en una situación de interacción plena o al receptor en disposición de interpretar la totalidad del mensaje.

Los problemas debidos al receptor

Como hemos dicho, la actitud del receptor es fundamental para establecer una buena comunicación interpersonal. Si éste alberga apriorismos para juzgar al emisor o no tiene una actitud adecuada, la comunicación resulta dañada, convirtiéndose en dos monólogos enfrentados. Del problema actitudinal en relación con el *feed-back* ya nos hemos ocupado anteriormente.

En este Apartado nos centraremos en aquellos aspectos que tienen que ver con las *barreras psicosociológicas* que el receptor interpone entre el emisor y la interpretación del mensaje y a cuya resolución trataremos de dar respuesta en Unidades de Trabajo posteriores.

- 1) *Los estereotipos*. Son imágenes mentales que el individuo adopta para juzgar a otros de forma genérica y que le sirven para establecer diferencias, la mayor parte de las veces infundadas, entre el «yo» y los demás o entre el «ellos» y el «nosotros».

Se trata de clichés o lugares comunes que prejuzgan el comportamiento de otros individuos y que surgen de la ignorancia y el desconocimiento. Es evidente que las personas somos diferentes en nuestra individualidad, pero se pueden asociar distintos elementos que permiten agruparnos en categorías que nos sirven para reducir la realidad y hacer más cómodo nuestro juicio. El racismo, el corporativismo o fenómenos similares son sus manifestaciones.

El *sentido de pertenencia social* hace que nos incluyamos en una comunidad determinada y algunos autores señalan que es un mecanismo de supervivencia para buscar la protección del grupo frente a nuestros temores. Ello nos obliga a fijar características positivas para nuestro propio grupo, mientras otras, generalmente negativas, pertenecerían a otros grupos distintos al nuestro. Cuando esta relación entre el «nosotros» y el «ellos» se vuelve cerrada, se prejuzga a toda persona que consideramos de «ellos» en sus actos y en sus manifestaciones.

Es un mecanismo psicológico *que hay que combatir mediante la apertura a los demás y la relación intercultural*. Aprender de otros o con otros nos evita prejuzgar grupos humanos y aprender a apreciar personas individuales.

- 2) *El efecto halo*. En nuestra percepción de los demás, revestimos a cada persona de una condición general y juzgamos todas sus manifestaciones en función de esa impresión, que puede ser favorable o desfavorable.

Es lo que se suele conocer como «primera impresión», que nos lleva a caracterizar a cada persona con unos pocos atributos y relacionarnos con ella en función de ellos. De este modo, no apreciamos detalles que harían más compleja la realidad de una persona concreta y nuestra comunicación con ella se vuelve completamente subjetiva, valorándola sólo por nuestra percepción. Es una variante del estereotipo, aplicada a individuos concretos.

- 3) *Proyección*. A veces atribuimos a los demás características propias, generalmente las menos gratas, en una proyección de nuestra propia personalidad.

La frase que mejor resume este fenómeno es aquella que dice que *Piensa el ladrón que todos son de su condición*. De este modo, tendemos a comunicarnos con esas personas sin tener en cuenta sus características propias, sino valorando sus defectos como una forma de deshacernos de los nuestros o de justificarlos. Esta proyección hace que busquemos en las palabras o actitudes del otro los elementos necesarios para mantenerla.

- 4) *Las defensas psicológicas*. Se trata de estrategias que utilizamos para hacer el mundo que percibimos más estable y menos turbador cuando nuestras expectativas sobre él no se cumplen.

Afirmar de una persona que «ella es así» nos permite sentirnos seguros sobre las conductas que podemos esperar, de modo que su comportamiento se nos figura una línea continua de actuación predecible.

Con estas barreras, reducimos la explicación de la realidad a unos pocos axiomas para manejarnos con facilidad en el entorno mediante una comprensión rápida y superficial de aquello que observamos. Bloqueamos nuestra capacidad de conocer y reflexionar sobre nuestro entorno y evitamos los conflictos que puedan poner en cuestión nuestras opiniones o creencias, lo que provoca que nos reafirmemos constantemente en nuestras certidumbres y nuestros errores, haciendo de nuestra conducta una serie de rutinas conocidas y controlables.

Algunos autores han denominado a este fenómeno *disonancia cognitiva*, que se refiere a la no coincidencia entre nuestra experiencia aprendida y los fenómenos de la realidad. Cuando esto ocurre, tendemos a negar la veracidad de un hecho, intentando generar una falsedad que refuerce nuestras creencias. También restamos importancia al problema que se nos plantea, protegiéndonos de las consecuencias que puede tener enfrentarlo, acción que nos obligaría a replantearnos nuestras creencias.

Otra forma de disonancia es evitar toda información que confirme la experiencia real, de modo que nuestra percepción del hecho se vea reafirmada mediante la ignorancia de los elementos que pueden ayudarnos a comprenderlo. Esta defensa suele dirigirse a opiniones o acciones de otros que pueden hacer variar nuestra opinión sobre él. Ello hará que, conversando con otra persona sobre una tercera, se interrumpa la comunicación negando la validez de sus argumentos o minimizándolos.



«¿Podrías deducir el tipo de relación que mantienen estas personas? La primera impresión es que se trata de personas unidas sentimentalmente, pero la actitud que mantienen nos ha hecho inferir tal conclusión. Para saberlo, sólo podemos utilizar una buena comunicación».

5) *La tendencia a evaluar lo que dice el emisor.* Es una de las principales barreras de la comunicación. Olvidamos lo que el otro dice, pues lo juzgamos según nuestros criterios.

Negamos así la posibilidad de profundizar en las intenciones, la complejidad y los matices de la comunicación del emisor.

Esta tendencia es especialmente fuerte cuando la comunicación afecta a valores y hábitos y a actitudes o motivaciones. La comunicación queda cortada, pues en nuestra respuesta no incluiremos referencias a la exposición del emisor, sino que expondremos juicios de valor sobre la otra persona para reafirmar nuestra posición. Modificar los aspectos citados supone un gran esfuerzo, por lo que tendemos a mantenerlos de forma inamovible y juzgar que son los demás o la realidad los equivocados.

6) *Las inferencias.* A partir de unos pocos datos, podemos inducir la globalidad de los hechos, de modo que ante unas pocas palabras somos capaces de construir una teoría sobre la conducta de otra persona.

Por tanto, en una conversación, es preferible afirmar los hechos y utilizar formas probabilísticas (tal vez, quizá, puede ser que, etc.) que permitan diferenciar ambos elementos de la comunicación. De este modo daremos la oportunidad al otro de explicarse y a nosotros de comprender mejor.

No se trata de negar la posibilidad de introducir la imaginación en una comunicación, sino de circunscribirla a nuestra valoración de un hecho concreto y de los datos que nos permiten realizar una inferencia.

Todos estos inconvenientes que puede presentar el receptor al valorar el mensaje pueden evitarse si utilizamos un «feed-back» activo que permita al emisor expresar todo lo que necesite para hacernos los más inteligible posible la comunicación.

Un buen «feed-back» debe ser:

- *Específico.* Al devolver impresiones sobre conductas concretas damos al emisor la posibilidad de centrarse en elementos concretos de su conducta general.

- *Descriptivo*. Hay que evitar interpretar o juzgar la conducta del otro, dándole opción a que explique sus motivos y razones para comunicarnos un mensaje y a interpretar su propia conducta. De este modo, clarificará su discurso y adecuará su conducta a las exigencias de la situación y del contexto.
- *No evaluativo*. Debemos valorar conductas. No somos los jueces de las intenciones o valores de los demás, asignando juicios positivos o negativos sobre su personalidad o situación. Si tratamos de serlo, sólo conseguiremos que el otro adopte una actitud defensiva y evite clarificar la comunicación.
- *No impositivo*. Las personas son libres de sus actos y así debemos dárselo a entender durante el proceso comunicativo. Nadie puede decidir sobre la propia persona o su conducta sino uno mismo, por lo que la necesidad del *feed-back* no se puede imponer, sino que debe ser un acto voluntario para establecer y profundizar una comunicación con otra persona. Su objeto es ayudar al otro, no indicarle que no sabe hacer bien las cosas.

En un grupo, aparte de un buen «feed-back», se pueden utilizar otras estrategias para mejorar la comunicación, como controlar las redes de comunicación, aspecto del que ya hablamos al describir a los grupos, o la negociación para la toma de decisiones y la resolución de conflictos, aspectos que trataremos en la U.T. nº 12.

Recuerda

La calidad de la comunicación puede ser alterada por el emisor cuando:

- Utiliza símbolos nuevos o no conocidos por el receptor, olvidando sus conocimientos o su medio sociocultural.
- No tiene en cuenta o no controla las posibles fuentes de ruido.
- Utiliza muchos símbolos repetidos o innecesarios para la comunicación.
- No tiene en cuenta el contexto al utilizar determinados símbolos.

La calidad de la comunicación puede ser alterada por el receptor cuando:

- Asigna cualidades genéricas de un grupo de personas, caracterizadas por el receptor, a un individuo concreto.
- Asigna cualidades genéricas a un individuo concreto e interpreta su conducta a partir de ellas.
- Proyecta sus actitudes menos gratas en los demás para tratar de justificarse a sí mismo.
- Interpone barreras entre la realidad y sus creencias y certidumbres sobre ella, manifestándose intransigente y convirtiendo sus errores de apreciación en verdades incontestables.
- Juzga al emisor no por lo que éste manifiesta, sino por sus propios criterios actitudinales.
- Infiere un razonamiento, que considera cierto, a partir de unos pocos datos ofrecidos por el emisor, ignorando todos los demás.

Tolerancia, respeto y empatía son actitudes necesarias para una buena comunicación, separando los hechos de las opiniones y los sentimientos y utilizando un *feed-back* adecuado.

2 Hablar en público

Un aspecto esencial de la comunicación es saber hablar en público, controlar en una reunión con otras personas lo que queremos decir y cómo lo queremos decir. No es una habilidad innata que sólo poseen unos pocos elegidos, aunque haya personas más predispuestas, sino un conjunto de técnicas y recursos que se pueden aprender para utilizarlos cuando es necesario.

Es evidente que *tu trabajo requiere que te expreses en público* y nunca está de más ayudar a otros a aprender, por lo que, independientemente de tu predisposición, conviene que las conozcas y las practiques para mejorar tu comunicación con los demás.

De los elementos de la comunicación de los que hemos hablado con anterioridad, vamos a quedarnos con cuatro, que nos servirán para analizar las habilidades necesarias para hablar en público y los aspectos que debes tener en cuenta. Estos elementos son el emisor (orador), el mensaje (el tema de la exposición), el código (modo de componer y expresar el mensaje) y el receptor (a quién nos dirigimos).

2.1. EL ORADOR

Hablar en público es una manera de hacer con respecto a unas reglas, por lo que en cierto sentido podemos decir que es un *arte*, cuyas dos reglas básicas son la expresión de la propia personalidad al hablar y tener claro lo que se va a decir. Para ello hay que prepararse y reunir una serie de cualidades que hay que desarrollar para hacerlo con corrección.

Te expondremos recomendaciones claras sobre lo que debes hacer.

La preparación del orador

Una persona que va a entrar en contacto con grupos debe *estar al día* sobre lo que ocurre en el mundo y debe poseer una base de conocimientos que le permitan crear su *propia opinión y fundamentarla*.

Este aprendizaje se puede adquirir, por ejemplo, mediante la *lectura*, de la que obtendremos datos e imágenes que podemos archivar para ser utilizados cuando lo necesitemos. También debes disponer de un *archivo de recuerdos* y opiniones personales o de otras personas que pueden apoyar o servir como ejemplo para tus propias exposiciones.

Tres son los requisitos que necesitas para hacer acopio de una buena información y saber expresarla en público:

- *Hablar sobre lo que se conoce*, sobre aquellas ideas u opiniones que están en consonancia con tu personalidad y modo de vida, demostrando que estás convencido de lo que dices. Es preferible evitar un tema cuando no sabes nada de él o una disertación sobre muchos temas de los que sólo tengas nociones vagas acumuladas a lo largo del tiempo.
- *Valorar la experiencia vital*, pues sólo lo que vives puedes transmitirlo con la suficiente fuerza como para interesar a los demás.
- *Tener sentido de la realidad*, pues hay que conectar con las circunstancias y las características de las personas a quienes te diriges.

Una buena forma de empezar a prepararte como orador es *leer discursos de personas famosas por la calidad de su palabra*, aunque es mucho mejor escuchar su voz, a través de radio o televisión, analizando sus técnicas, recursos y trucos para resultar interesante. Además, esta sana costumbre puede ayudarte a enriquecer tu vocabulario y a ejercitarte en una correcta pronunciación. Conviene siempre trabajar con un texto delante y analizarlo hasta entender las virtudes de su oratoria y realizar una serie de tareas con él para mejorar tus recursos comunicativos.

GUÍA DE ACTUACIONES PARA TRABAJAR UNA TRANSCRIPCIÓN DE UN DISCURSO		
1. Leer el texto en voz baja para comprender todo su sentido.	2. Leer el texto en voz alta, siguiendo el ritmo de las frases y marcando las pausas o intervalos.	3. Leer en voz alta variando la entonación según el sentimiento que interpretamos en frases y palabras.
4. Analizar los detalles del texto y subrayar aspectos interesantes (comparaciones, metáforas, etc.)	5. Anotar las ideas que estén de acuerdo con las nuestras y reproducir pasajes interesantes.	6. Analizar y reproducir la estructura del discurso por si pudiera ser útil.

No debes dejar pasar ninguna ocasión para expresarte en público y reflexionar sobre tu intervención. Preguntar a los demás sobre el efecto producido, grabarte en vídeo o en una cassette y luego analizar tu discurso pueden ser medios adecuados. También puede ser útil acudir a un curso de oratoria, si tienes ocasión.

La persona del orador

Miedo a hablar en público tenemos todos los seres humanos, en la medida en que ello revela nuestra personalidad y nos expone al juicio de los demás.

Este miedo se traduce en *ansiedad*, que provoca una serie de *reacciones físicas* (sequedad de garganta, sudoración, etc.) y *psíquicas* (bloqueo del pensamiento, sensación de vacío, pérdida momentánea de memoria, etc.) que impiden nuestra expresión.

Para evitarlo, puedes utilizar algunos recursos, como crear un estado emocional de relajación previo a la intervención, utilizar actitudes de relajamiento durante el discurso (coger un objeto, cambiar pausadamente de postura, escribir, etc.), respirar adecuadamente, manifestar actitudes extrovertidas, utilizar estimulantes (con precaución y evitando aquellos que pueden bloquear la mente, como el alcohol o las drogas), poner pasión en el tema del que se habla o centrarse en el discurso (evitar digresiones y comentarios al margen, iniciar con un buen comienzo, etc.).

Por otro lado, un buen orador es aquel que se expresa como vive y piensa, quien desea expresar a los demás lo que sabe y lo que ha vivido. Esta pasión vital por hablar puede ser reforzada por una serie de condiciones y cualidades que hay que cultivar, según la relación propuesta por Ander-Egg.

CONDICIONES	CUALIDADES
1. <i>Naturalidad</i> . Tratar de ser uno mismo, no forzar la voz y no utilizar palabras o frases rebuscadas.	1. <i>Sinceridad</i> . Debe existir una relación profunda entre pensamiento, palabra y acto, reconociendo la ignorancia y los errores.
2. <i>Claridad de ideas</i> . Comunicar significa hacer inteligible y lógico nuestro discurso.	2. <i>Culto a la verdad</i> . Es necesario ser veraz y exacto en nuestras intervenciones.
3. <i>Facilidad de expresión</i> . Es necesario encontrar las palabras oportunas y enlazarlas de forma correcta, bella y con estilo personal.	3. <i>Humildad</i> . Evitar la vanidad y el escucharse a uno mismo, satisfaciendo las necesidades o expectativas del público.
4. <i>Memoria</i> . Tener recursos lingüísticos suficientes nos garantiza en todo momento salir de apuros y mejorar lo que decimos.	4. <i>Coraje</i> . Hay que aceptar los riesgos de decir lo que se piensa y de expresar verdades que a veces pueden ser molestas.
5. <i>Sensibilidad</i> . Hay que hablar utilizando la emoción, buscando conmover o motivar a los oyentes, buscar su comprensión.	5. <i>Paciencia</i> . Insistir en el discurso y esperar que se vaya comprendiendo progresivamente. La revelación no existe.

Recuerda

Hablar en público requiere una serie de habilidades que, en pequeño porcentaje, son innatas, pero que pueden ser trabajadas para convertirnos en buenos oradores.

Una buena comunicación oral es aquella que utiliza la información que el orador conoce, la experiencia vivida y el conocimiento de la realidad.

Hablar en público exige controlar las manifestaciones físicas y psíquicas de la ansiedad que genera dicho acto, utilizando discretamente recursos de autocontrol cuyo objeto es la relajación.

Hablar en público requiere una serie de condiciones (naturalidad, claridad, facilidad expresiva, memoria y sensibilidad) y de cualidades (sinceridad, culto a la verdad, humildad, coraje y paciencia) que hay que cultivar para transmitir a través de la palabra nuestra experiencia vital.

2.2. EL DISCURSO

El discurso es nuestro mensaje, por lo que, para favorecer la comunicación, debe ser claro y nítido, sabiendo lo que se va a decir y para qué se va a decir.

Ya hemos comentado que es mejor hablar de lo que uno sabe, aunque, a veces, con el tiempo suficiente y una adecuada preparación podemos atrevernos con temas menos cercanos, siempre que estemos seguros de ambos factores. Hablar por hablar no tiene sentido y hablar de lo que no se sabe es una tontería. Lo que sabemos construye nuestra *oferta temática* y lo que no sabemos, el campo de nuestro interés por saber más.

En cuanto a los *finés*, un discurso puede estar hecho para *distraer* (humor, ironía y anécdotas suelen ser recursos adecuados), para *informar* (explicar, describir, definir y presentar datos), para *convencer* o cambiar opiniones (dirigirse a la inteligencia, exponer ideas lógicas y ordenadas, apoyarse en datos o hechos) o para *persuadir* o cambiar actitudes (movilizar las emociones del auditorio).

El discurso hay que prepararlo y ello exige dos fases: información y elaboración. *Nunca se debe improvisar*, pues puede hacer incoherente tu parlamento.

El orador se informa

El orador debe ordenar sus pensamientos, conocimientos y reflexiones sobre el tema del que va a hablar, detectando sus lagunas y carencias para completarlas mediante consultas bibliográficas (libros completos o partes seleccionadas, realizando anotaciones sobre lo leído, que deben ser ordenadas y elaboradas de forma que podamos utilizarlas en público) o utilizando el propio archivo de recortes e imágenes.

Conviene realizar guiones, mapas mentales o cualquier otro medio de sintetizar y presentar información que pueda ser trasladable a soportes gráficos (diapositivas, transparencias, fotocopias, etc.) para ordenar tu discurso ante el público.

Una vez recogida la información, hay que seleccionarla, escogiendo aquellos elementos que se refieren directamente al tema que vas a tratar y ordenarlos según una primera aproximación a la estructura del discurso, que debe tener en cuenta el estilo personal del orador, los objetivos del discurso y las circunstancias concretas (tiempo disponible, auditorio, etc.).

Estarás ya en disposición de madurar y reflexionar sobre tu intervención, preparando mentalmente lo que vas a decir y buscando recursos para hacerlo atractivo (pensar en estrategias creativas para exponerlo, memorizar aquellas partes que interese, ordenar y graduar la exposición de datos, etc.).

El orador prepara el discurso

Con toda la información a tu disposición, es el momento de ordenar y planificar lo que vas a decir.

Hablar sin organizar lo que se dice conduce al engaño del auditorio y a una sucesión de frases hechas y lugares comunes que complican la comunicación y provocan el aburrimiento generalizado.

Tampoco es buena técnica utilizar el primer borrador elaborado, hay que moldearlo y estructurarlo hasta que tenga una forma que se ajuste a los objetivos de la exposición, mejor en forma de esquema con llamadas para identificar elementos que no son del propio discurso, pero pueden resultar útiles como información complementaria o como recurso para mantener la atención (un comentario, una anécdota, una pregunta, etc.).

Una vez terminado, con el discurso completo que vas a realizar o con el esquema que vas a emplear, conviene utilizar un *código de colores* para identificar las ideas más importantes y las secundarias, de modo que no pierdas el hilo del discurso, diferenciando claramente lo que es imprescindible decir, lo que se puede decir y lo que se podría decir si el auditorio lo permite.

Tres son las partes de que consta todo discurso oral y que debes tener en cuenta en la elaboración de tu plan de intervención:

1) *Introducción (o exordio)*. Junto con el final, es la parte que debe estar más cuidada, pues una buena introducción garantiza una buena comunicación con el auditorio.

Sus objetivos son tres: situar intelectualmente al auditorio (exponerlo clara y brevemente, junto con las cuestiones generales del discurso), estimular su atención (un comienzo casual, pero que hace al tema, una frase brillante, una anécdota, una cita, etc.) y situarlo psicológica y emocionalmente en el tema.

Para lograr una buena introducción, podemos utilizar los siguientes *recursos*:

- Adoptar una actitud de cordialidad, apoyada por una sonrisa auténtica.
- Enunciar claramente el objetivo del discurso.
- Evitar las excusas por falta de preparación o por incapacidad del orador.
- Las primeras palabras deben ser pronunciadas lentamente y con aplomo.
- Eliminar palabras altisonantes o pedantes.
- Crear suspense, con un ritmo lento y frases medidas e intencionadas.
- Relacionar el tema con cuestiones importantes para el auditorio.
- Utilizar preguntas o anécdotas personales para situar el tema.
- La introducción debe suponer en torno al 5% del total del discurso.
- Evitar las digresiones y las fugas con respecto al tema.
- Utilizar la cortesía para con los organizadores o las personas que nos han precedido en el uso de la palabra.

2) *Cuerpo*. Es la parte esencial del esquema que has elaborado, que debe seguir una línea determinada que permita al auditorio comprender el tema. Debes

señalar las cuestiones importantes en que has dividido el tema, a las que habrás dado un carácter continuo y sucesivo, de tal forma que una idea siga a otra. El discurso debe progresar hacia una conclusión.

Si quieres evitar las barreras psicológicas e intelectuales del auditorio, esta parte del discurso debe cumplir los siguientes *requisitos*:

- *Unidad*. Todo lo que se diga debe estar relacionado con el tema. Hay que limitar las digresiones y eliminar las repeticiones innecesarias.
- *Orden*. Las ideas deben guardar un orden y los razonamientos han de derivarse unos de otros. El hilo del discurso no debe perderse nunca.
- *Progresión*. Hay que graduar el desarrollo, marchando de forma creciente, avanzando por aproximaciones sucesivas y yendo de lo simple a lo complejo.
- *Transición*. Hay que diferenciar claramente las distintas partes del discurso y el paso de unas ideas a otras, reproduciendo un esquema inteligible para el auditorio.
- *Adaptación*. El discurso debe adaptarse a las características y circunstancias del auditorio.

- 3) *Final (o peroración)*. Las últimas palabras que se pronuncien, sobre todo si existe la posibilidad de un debate o comentario posterior, deben quedar colgadas en los oídos del auditorio.

Su objetivo fundamental es resumir las grandes líneas del discurso, poniendo de relieve los aspectos más relevantes. El estilo debe ser breve y enérgico, dirigido a la inteligencia y al corazón de los oyentes. Debe alcanzar un *clímax* que permita al auditorio llevar su propia reflexión y debe finalizar en ese *clímax*. Cualquier palabra añadida con posterioridad resta efectividad al discurso.

Un último aspecto que debes tener en cuenta es la *duración* del discurso, cuyo límite es el tiempo que el auditorio desea seguir escuchando, aunque si lo cuantificamos habremos de decir que 45' es una duración recomendable y nunca se debería sobrepasar 1 h. y 30'. Es importante controlar el tiempo, mejor con un reloj a mano, y observar las reacciones del auditorio, para acortar o alargar el discurso.

Recuerda

El discurso es nuestro mensaje y debe ser claro y preciso, sabiendo si lo vamos a utilizar para distraer, para informar, para convencer o para persuadir a quien nos escucha.

Para que sea un buen discurso, hay que informarse sobre el tema que vamos a tratar, bien sea indagando en nuestros conocimientos y recursos (archivo propio de informaciones e imágenes), bien utilizando fuentes de información bien seleccionadas.

La mejor forma de preparar un discurso es elaborar un guión o esquema en el que recojamos las ideas principales y aquellos conceptos o ideas que las apoyan, ordenadas de forma lógica y gradual para llevar el discurso a una conclusión.

En el guión, es necesario señalar y destacar lo que es imprescindible decir, lo que se puede decir y lo que se podría decir si lo permite el auditorio.

La introducción del discurso debe ser emotiva y objetiva a la vez y breve, pues debe permitir al público engancharse al discurso y comprender la estructura de lo que vamos a decir.

El cuerpo del discurso debe tener unidad, orden, progresión, claridad entre las partes y adaptación al auditorio, guiándolo hacia una conclusión lógica.

El final debe ser enérgico y breve para que el auditorio capte el sentido último del discurso.

Ejercicio

3. Relaciona las siguientes palabras con las intenciones de un discurso:

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. Humor | A. Presuadir |
| 2. Datos. | B. Convencer |
| 3. Lógica. | C. Informar |
| 4. Emociones. | D. Distraer |

2.3. LA PRESENTACIÓN DEL DISCURSO

Una vez preparado, sucede el fatal momento. Tienes claro lo que vas a decir y la estructura que vas a seguir para desarrollarlo, pero ahora necesitas saber cómo decirlo para que sea satisfactorio para el auditorio, manteniendo la atención y favoreciendo el proceso de comunicación.

Para ello, debes tener en cuenta una serie de aspectos a los que nos vamos a referir a continuación y que presentan un todo unitario para el auditorio en relación con el orador y el tema que se trata, por lo que no debes utilizarlos como trucos momentáneos para demostrar tu brillantez como orador.

Las formas de presentación

No existe una única forma de presentar el discurso y hay que tener en cuenta sus peculiaridades a la hora de seleccionar la más adecuada.

- 1) *El discurso leído*. No es un método muy recomendable, pero en determinadas situaciones (compromisos institucionales, sobre todo) puede ser el recurso más adecuado.

Un discurso leído carece de fuerza respecto al auditorio y no sigue las pautas del proceso de comunicación, pero puedes utilizar algunos *recursos* para intentar mejorar su efecto:

- Mirar al público. Ello aumenta la sensación de comunicación. Un buen recurso para conseguirlo es memorizar los finales de los párrafos.

- Leer bien, modulando la voz y respetando las pausas, con un ritmo que permita al auditorio seguir el discurso.
- Evitar mostrar los papeles del discurso.
- Acompañar la lectura con comentarios pertinentes.

2) *El discurso memorizado.* La repetición memorizada de un discurso produce la sensación de un recitado artificial que tiende a favorecer la desconexión de los oyentes y tiene el riesgo de olvidar alguna parte.

Es un método poco recomendable y el único consejo que podemos darte es que ejercites bien la memoria para poder utilizarlo.

3) *El discurso con ayuda memoria.* A veces, podemos tener cierto temor a olvidar el discurso que hemos preparado y conviene tenerlo escrito y a mano para sentirnos seguros. Conviene escribirlo de forma muy legible (letras grandes, renglones espaciados) y estructurada (hojas similares y numeradas, escritas por una sola cara, código de colores para las partes relevantes). Puedes irlo leyendo mentalmente mientras hablas y tratar de no repetirlo, sino captar las ideas principales y expresarlas con tus palabras.

4) *El discurso con esquema.* Suelen emplearlo los oradores experimentados para improvisar sobre la marcha. Suele organizarse en torno a palabras o expresiones fuerza que evocan otros contenidos del discurso que son conocidos por el orador. Presenta, pues, una gran estructuración, pero permitiendo el máximo de libertad respecto al orador y al público.

Muy útil para archivarlo y hablar sobre el mismo tema a distintos auditorios.

5) *El discurso sin nada escrito a la vista.* Requiere la memorización de un guión previo y suele utilizarse para discursos cortos y con un auditorio muy extenso (por ejemplo, un mitin político). Hay que utilizarlo con precaución y mantener la calma, pues si te dejas arrastrar por el auditorio, puedes perder el hilo del guión memorizado.

Utilízalo cuando tengas bastante experiencia.

Los recursos expresivos

En este apartado nos referimos a lo que podemos definir como el *estilo del discurso*, la forma peculiar en que el orador interviene, la expresión de su personalidad. Pero ese estilo debe acomodarse a las exigencias de la comunicación oral, cambiantes a lo largo del tiempo.

En épocas pasadas, se preferían discursos floridos, con muchas metáforas y digresiones agradables al oído.

Hoy en día, se prefiere un estilo más directo, preciso y natural, que vaya al tema sin rodeos y sin adornos. Siete son las cualidades que debe reunir un buen estilo de expresión oral:

CARACTERÍSTICAS DEL BUEN ESTILO EN LA COMUNICACIÓN ORAL		
DEBE SER	DEFINICIÓN	REQUISITOS
Claro	El mensaje debe llegar al receptor en condiciones de ser entendido e interpretado sin gran esfuerzo. Claridad de exposición se corresponde con claridad de pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> – Buena vocalización. – Resaltar la articulación del pensamiento (orden de ideas). – Hablar con simplicidad y con un lenguaje reconocible por el auditorio, pero evitando la vulgaridad. – Huir de las jergas y los tecnicismos, salvo si así lo requiere el auditorio. – Explicar las palabras que no se entiendan o que resulten ambiguas. – Hacer referencia a la parte del discurso que se atraviesa. – Utilizar ejemplos y casos concretos y reconocibles o, en su defecto, contextualizados. – Reiterar los razonamientos de forma didáctica, pero utilizando distintas formas que permitan aclarar el significado que se pretende transmitir. – Recurrir a ayudas visuales (esquemas, gráficos, etc.).
Fuerte	Es necesario captar la atención del auditorio mediante un discurso dinámico que transmita vitalidad.	<ul style="list-style-type: none"> – Evitar el lenguaje aséptico y neutral. – Utilizar palabras que despierten el interés y motiven a la acción. – Utilizar metáforas originales y claras. – Utilizar frases de estructura sintáctica sencilla y extensión breve (no más de 25 palabras, salvo excepción). – Utilizar una misma palabra para comenzar varias frases seguidas (sin abusar). – Utilizar comparaciones e imágenes sencillas y claras.
Variado	Hay que retener y recrear la atención del auditorio utilizando ritmos, registros y tonos de voz variados.	<ul style="list-style-type: none"> – Variar la intensidad y entonación de la voz al ritmo del discurso (lento para las reflexiones, fuerte para la defensa de opiniones, bajar el tono para lo íntimo, velocidad para insuflar dinamismo, etc.). – Evitar las muletillas. – Evitar las palabras «suplentes» que identifican de forma ambigua los objetos (por ejemplo, «cosa»). – Relatar anécdotas, historias o hechos conocidos por el auditorio. – Utilizar el buen humor y la broma, evitando ser grosero y vulgar.
Rítmico	Las palabras tienen su ritmo, que debe ser marcado por la modulación de la voz, por el acento y por la velocidad de dicción. Se complementa con la cualidad anterior.	<ul style="list-style-type: none"> – Acompasar la respiración y la palabra. – Evitar las frases demasiado breves o de ritmo entrecortado. – Evitar las parrafadas muy extensas. – Cuidar la puntuación y las pausas. – Evitar la concatenación de frases subordinadas o la sucesión de incisos.
Adaptado	Es necesario adaptarse al tema y al auditorio.	<ul style="list-style-type: none"> – Respetar el tono del tema que se trate. – Adaptarse al desarrollo del tema. – Respetar al auditorio tal y como es. – Adaptarse al número de participantes (tono familiar para los pequeños grupos, estilo preciso y simple para una conferencia y estilo solemne para un gran auditorio, sin ser ampuloso). – Utilizar imágenes o razonamientos abstractos o concretos según el auditorio (por ejemplo, en un entorno rural, son preferibles los concretos; en uno académico, los abstractos).

CARACTERÍSTICAS DEL BUEN ESTILO EN LA COMUNICACIÓN ORAL <i>(continuación)</i>		
DEBE SER	DEFINICIÓN	REQUISITOS
Directo	Hay que tratar de buscar un estilo que se dirija a cada persona en particular, independientemente del número de participantes.	<ul style="list-style-type: none"> – Utilizar el recurso de preguntas y respuestas para dirigirse al auditorio. – Prever objeciones, exponerlas y refutarlas por adelantado («Uds. pensarán...», «vosotros me diréis...»). Interpelar con delicadeza y tacto a algunas personas del público («aquellos de entre Uds. que...»). – Apelar a los buenos sentimientos y a la solidaridad. – Compartir la responsabilidad y las reflexiones con el auditorio.
Hábil en el uso del silencio	Se trata de detener el discurso en determinados momentos para ser más expresivos que con las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> – Al comienzo del discurso suele atraer la atención del auditorio y ayuda a hacer el silencio. – Utilizar un silencio breve (dos segundos) al final de cada frase, sobre todo si es larga, ayuda a dar ritmo al discurso. – Utilizar una pausa psicológica ayuda a fijar una idea o permitir la reflexión del auditorio. – Utilizar una pausa respiratoria para acompasar palabra y respiración y atemperar el ritmo del discurso.

Además de estas cualidades, existen una serie de ingredientes que, integrados en dichas cualidades, es necesario entresacar para comprender mejor lo que es un buen estilo oratorio.

En primer lugar, el *sentimiento*, pues hablar es hacer pensar, pero también sentir, para lo que el orador debe identificarse con su mensaje y evitar el sentimentalismo.

Unida a él, se encuentra la *emoción*, necesaria para tratar cuestiones que afectan al auditorio o para convencerle de una acción concreta.

El *humor* es un recurso humano de acercamiento y de inteligencia, utilizado de manera natural, original y siempre al caso del tema o de la situación del auditorio y evitando la risa forzada.

La *ironía* permite, mediante la paradoja de expresar lo contrario de lo que se piensa, fijar conceptos o matizar la dureza de lo que se cuenta, haciendo que la comunicación sea más atrayente o amena, sin caer en el sarcasmo y el lenguaje ofensivo.

Por último, utilizar la *exageración* en un discurso serio y meditado ayuda a distender el ambiente y a centrar el debate. Con estos ingredientes puedes mejorar las cualidades de tu estilo.

Los recursos fonéticos

Ya hemos hecho mención a las potencialidades del uso de la voz para mejorar el estilo de un discurso, así como al uso de una dicción correcta. Vamos a profun-

dizar un poco más en estos recursos para que tengas más posibilidades de mejorar tu estilo.

En la voz es necesario tener en cuenta tres elementos: el *tono* o dimensión que adquieren las cuerdas vocales, la *intensidad* o volumen sonoro que damos a nuestra voz y el *timbre* o grado de aproximación de las cuerdas vocales que determina el matiz personal de la voz.

El *tono* ayuda a expresar los sentimientos del discurso y debe ser variado para evitar la sensación de una voz monocorde y aburrida, aunque el discurso sea breve.

Conviene elevarlo (no en el sentido de volumen de voz) cuando necesites recalcar algo y bajarlo para realizar confidencias o aproximarte emocionalmente al público.

Finalizar cada frase con un tono distinto al empleado en la primera parte de la misma ayuda a ritmar el discurso y mantener la atención.

Utilizar un tono grave puede solemnizar un discurso, mientras un tono agudo puede ayudar a introducir el humor.

Hay que evitar los extremos, pues una excesiva gravedad puede dar lugar a una voz cavernosa e ininteligible y una voz de falsete puede molestar los oídos o resultar ridícula.

La *intensidad* se relaciona con el aire que somos capaces de retener, el que al hablar expulsamos y su correcto uso durante el discurso.

Aunque el mejor recurso es utilizar un micrófono, he aquí algunos *consejos* prácticos para aumentar la intensidad:

- Utilizar la *respiración diafragmática*, pues nos permite aumentar la cantidad de oxígeno, tanto para elevar el volumen de la voz como para prolongar el tiempo que podemos hablar sin hacer una pausa para respirar.
- Tener en cuenta la distancia física con el auditorio, la acústica de la sala y los ruidos posibles.
- No gritar. Cansa mucho y atormenta al auditorio.
- Hablar con una intensidad adecuada para todos los presentes, independientemente de su ubicación.
- Conviene comenzar con una intensidad baja para centrar al auditorio y reclamar el silencio, tras una presentación de intensidad elevada y una pausa.
- Evitar los murmullos del orador y adecuar la intensidad al pensamiento.
- Utilizar la intensidad para destacar las palabras más significativas del discurso, aquellas que nos ayudan a comprender de qué se está hablando y que sugieren mucha información con relación al tema.

El *timbre* es algo constitucional de cada ser humano, aunque se puede mejorar.

Por ejemplo, puedes aprender a *colocar la voz*, esto es, encontrar la nota musical que mejor se adapte a tu voz y en la que puedas permanecer más tiempo.

Esto se consigue mejorando la respiración y escuchando tu propia voz grabada, analizando sus defectos y virtudes.

Otro medio que puedes utilizar es *impostar la voz*, logrando que el aire salga de la manera más correcta, cómoda y rentable posible. La voz debe vibrar para resaltar su brillo y mejorar el rendimiento del aparato fonador.

La voz, pues, puede ser entrenada y mejorada utilizando muy diversos recursos. Es interesante apuntarse a algún curso de manejo de voz. Ello te ahorrará ronqueras y afonías y mejorará tu rendimiento en la comunicación oral.

Una buena *dicción* está al servicio de una buena elocución o utilización de la voz al servicio de la palabra.

Para ello, hay que articular bien las consonantes y pronunciar correctamente el sonido de las vocales, mediante la apertura de la boca y el uso adecuado de la respiración.

Hay que evitar hablar con la garganta, con la nariz, con el pecho o con los labios y utilizar la boca correctamente.

Relajar el cuello para permitir la expansión de las cuerdas vocales también es un buen recurso.

La mejor forma de entrenar una buena dicción es leer en voz alta practicando la articulación y la pronunciación, manejando un buen ritmo de respiración, entonando adecuadamente y variando la rapidez de la lectura para expresar sentimientos o pensamientos.

También es un buen ejercicio hablar en voz alta con un lápiz entre los dientes para acostumbrarse a utilizar la lengua.

Los recursos visuales

El discurso puede ser visualizado mediante el acompañamiento de una determinada utilización del cuerpo. También el auditorio capta al orador por la actitud que mantiene durante la comunicación. Son dos aspectos esenciales que debemos tener en cuenta y que suelen denominarse *lenguaje no verbal* o *comportamiento visual*.

Tu cuerpo y tu mente también están implicados en el proceso de comunicación y puedes utilizar el gesto y la actitud para reforzarlo.

El *rostro*, dice el dicho, es el espejo del alma y, junto a la palabra, conduce nuestro interior hacia los demás. La gente aprecia a través de la cara nuestros sentimientos y nuestras actitudes, pudiendo ser utilizada como recurso comunicativo.

Si hay que reírse, hay que intentar ser el que más contento parece; si las palabras indican solemnidad, el rostro debe parecer imperturbable, o si hay que transmitir tristeza, hay que parecer lo suficientemente triste como para conmové.

La boca y los músculos faciales deben estar sujetos a la comunicación y a nuestra personalidad, sin exageraciones, sin contorsiones extrañas y sin manifestar ningún tic inoportuno (lamerse los labios, mordérselos, etc.).

Si el rostro refleja el alma, la *mirada* es el centro de ese alma. Si los demás saben, por nuestros ojos, que estamos leyendo, nosotros debemos saber pasear la mirada de forma discreta para captar la situación del auditorio.

Comprobar sus miradas, percibir sus gestos e interpretar sus emociones son objetivos de saber mirar, intercambiando miradas con el auditorio para que se interese por lo que decimos y sienta que es la persona a la que miramos.

Saber mirar nos permite adaptar el discurso al auditorio.

Las *manos*, en unión con los brazos, son un instrumento fundamental que permite visualizar algunas de las ideas o sentimientos que intentamos transmitir.

Dejarlas quietas o moverlas con desesperación no ayuda al proceso de comunicación. Hay que integrar sus movimientos en el discurso, de forma suave o enérgica, según convenga.

Cuando aún no sepas qué hacer con ellas, es preferible entretenerlas en alguna actividad discreta (sujetar los folios, acariciarlos, etc.). Vale más estarse quieto que hacer el ridículo y, en esta circunstancia, mejor los brazos caídos con naturalidad que cualquier otra alternativa.

La *posición de las manos* refleja una actitud: un dedo extendido hacia el público manifiesta agresividad; sobre la pelvis, timidez; un puño cerrado, determinación; los brazos cruzados, protección ante los demás; a la espalda, intención de imponerse a los demás. Muchas de ellas son inconscientes y probablemente no expresan lo que en ese momento pasa por tu cabeza, pero sí la actitud de tu persona hacia los demás.

No hay que obsesionarse con un control absoluto, pero sí tratar en la medida de lo posible de marcar los ademanes que te interesen para comunicarte con naturalidad y espontaneidad.

Unas pocas *recomendaciones* bastarán para que tengas en cuenta la utilización de manos y brazos:

- Evitar la formación de figuras geométricas, pues resultan chocantes.
- Evitar los movimientos rápidos y frecuentes, so pena de parecer un mono.
- Evitar ademanes imprudentes que puedan causar risa o dañar a los demás.
- Evitar los ademanes y tics nerviosos. Contagian nerviosismo al auditorio.
- Evitar los ademanes estereotipados.
- Evitar jugar con objetos en los bolsillos o con botones de la ropa.
- Evitar el gesto de lavarse las manos.
- Evitar cubrirse la cara.
- Evitar que el ademán siga a las palabras, pues produce un efecto cómico. Realízalo discretamente antes de pronunciar la palabra a que acompaña.

- Evitar gesticular continuamente. Hay que dar reposo a las manos.
- Evitar los ademanes afectados.
- Evitar finalizar con brusquedad.

Un último aspecto que debes tener en cuenta es la *postura* que adopta el orador, si va a permanecer sentado o de pie.

Permanecer sentado favorece la calma y el tono familiar, muy útil, pues, para grupos pequeños.

Estar de pie favorece el dinamismo y permite trabajar mejor la respiración diafragmática y, sobre todo, que puedan verte, muy adecuado para grandes auditorios.

En cualquier caso, hay que evitar actitudes poco comunicativas, como la rigidez o la laxitud. A continuación te ofrecemos un cuadro con *recomendaciones* para cada postura.

POSICIÓN SENTADA	POSICIÓN DE PIE
<p>Sentarse cómodamente y permanecer a una distancia prudencial de la mesa (unos 20 cm). Evitar recostarse sobre la mesa o sobre el respaldo. Evitar parecer escondido tras la mesa o hundirse en la silla. Evitar gestos amplios. Basta con mover el antebrazo y las manos. Evitar la desaparición de las manos bajo de la mesa. Evitar, si están a la vista, movimientos extraños de piernas y pies.</p>	<p>Evitar acercarse al estrado en actitud arrogante, retraída o nerviosa. Los pies deben permanecer paralelos, ni muy juntos ni muy separados. Evitar parecer un oso enjaulado sobre el estrado, pero sin permanecer estático. Evitar arrastrar los pies. Evitar dar la espalda o el perfil al público mientras se habla. Mirar al auditorio.</p>

Un ejercicio muy recomendable es observarte mientras hablas. Un espejo es un buen recurso, pero el vídeo aún lo es mejor, pues permite analizar los gestos a posteriori y estudiar el estilo de gesticulación, los errores más importantes y los aciertos, hasta ir ajustando un modelo gestual variado, correcto y adaptado a cada situación.

En cuanto a la *actitud*, hay que tratar de parecer simpático y no exteriorizar preocupación por el aspecto físico, permaneciendo seguro de sí mismo y digno.

La vestimenta debe ser adecuada a nuestro físico y a nuestro estilo, natural, sin extravagancias y sin disfraces (no hace falta llevar un mono para hablar con un grupo de obreros).

Hay que ser correcto y educado con el auditorio, tratando de evitar alteraciones al calor de las actitudes negativas del auditorio o de alguna persona en concre-

to. Siempre acudir descansado y relajado, pero no apagado, dispuesto siempre al diálogo con los demás.

A ello ayuda un espíritu humanista que cree en los seres humanos, en su perfectibilidad, en su capacidad de aprendizaje y en su predisposición para la solidaridad humana. Prevenirse frente a los demás no favorece la comunicación, lo cual no quiere decir que se aguanten las bofetadas, quizá sea necesario contestar a algún impertinente, pero siempre de forma elegante y no ofensiva.

Ejercicio

4. ¿Es correcto mantener la mirada con alguna persona concreta del auditorio?

2.4. EL PÚBLICO

En el proceso de comunicación, el oyente es un agente activo que condiciona el mensaje.

Si hemos comentado que en la comunicación interpersonal es necesaria la escucha activa, dirigirse a un auditorio necesita que todo él escuche al orador, en el sentido de querer prestar atención y querer comprender.

Hay que adaptarse a él, por lo que el primer acto de un buen orador es enterarse de las características de su público (edad, sexo, nivel socioeconómico y cultural, procedencia, profesión, creencias y mentalidades, pertenencia o no a asociaciones, aficiones, etc.).

Todos estos datos no son siempre conocidos en su integridad, pero según el tema y el lugar donde vamos a hablar, podemos intentar contestar a las siguientes *preguntas para adaptar nuestro discurso*:

- Qué interés razonable puede esperarse del auditorio sobre el tema.
- Qué nivel de conocimientos tendrá o me exigirá.
- Qué actitudes serán las más frecuentes ante el tema y su enfoque.
- Qué expectativas tienen de mí.
- Qué relación guardan entre ellos y qué sentimientos emanan de la misma.
- Cómo es el local. Qué acústica tiene. Qué distancia entre orador y público.

La última pregunta es de gran valor, pues sus características (espacio, distribución de las sillas, medios audiovisuales, iluminación, etc.) contribuyen a crear un determinado ambiente grupal. Por ejemplo, un local pequeño con mucha gente genera agresividad; un local grande con poca gente da impresión de falta de interés. No vamos a insistir más y te recordamos que es un aspecto que ya tratamos en la U.T. nº 2.

Por otro lado, el público no es un ente homogéneo y habrá personas a tu favor, neutrales y en tu contra. Debes tratar de *persuadir a todos del interés de tu discurso* y demostrar autoridad en lo que dices, aunque con personas adultas sea

más difícil que con niños, jóvenes o ancianos, siempre demostrando respeto y consideración. Aunque diferentes, todos los auditorios presentan algunas características similares:

Actitud inicial de expectativa	Puede ser hacia el tema o hacia el orador y al final se manifestará en aceptación, indiferencia o rechazo.
Resistencia al cambio	Toda persona se resiste a cambiar su modo de pensar y opinar, por lo que hay que partir de su nivel de conocimientos y de conciencia.
Reconocer la autoridad del orador	La gente pretende saber por qué y con qué derecho alguien se dirige a ellos, lo que el orador debe justificar, no necesariamente de manera expresa.
Necesidad de reconocimiento	Toda persona quiere que su punto de vista aparezca en el discurso, por lo que es necesario intentar situarse en él y atraer al público hacia el discurso.
Interés por lo cercano	Todos sentimos más interés cuando nos hablan de lo que nos concierne, por lo que hay que tratar de utilizarlo en el discurso.
Motivaciones personales	La mayoría de las personas tienen interés en mejorar su vida, aumentar su felicidad y desarrollar sus proyectos vitales.
Comportamiento grupal	Un auditorio es un grupo, la mayor parte de las veces sin ninguna continuidad, y se comporta como tal.

Es importante tener en cuenta estos elementos, sobre todo si existe un *diálogo* posterior, pues los fenómenos de aprobación, indiferencia o animadversión saldrán a relucir en él, bien para apoyar incondicionalmente al orador, bien para tratar de reprocharle todos los defectos de su discurso. Hay que tratar de hacer entender que un diálogo no es un debate y que, por tanto, no se trata de confrontar opiniones, sino de crear un clima comunicativo adecuado para que orador y auditorio puedan extraer más información y más calidad humana del contacto verbal.

El orador debe estar abierto al diálogo y comprender que cada persona es un proyecto inconcluso que puede seguir aspirando a aprender, incluido el propio orador, valorando la necesidad, por parte de todos, de aplicar una escucha activa y una actitud empática que facilite el diálogo. Para llegar a este punto, el orador ha debido sintonizar con el auditorio, haber tratado de hacerse entender y comprender por parte de un auditorio determinado, acercándose al nivel que el auditorio tiene o espera del orador.

Todos los aspectos que hemos comentado hasta aquí son válidos, igualmente, para la comunicación interpersonal y desarrollaremos pautas de acción concreta con el grupo en las U.T. correspondientes a las técnicas de dinámica de grupos.

Recuerda

Hay que seleccionar una forma adecuada de presentar el discurso, según el tema, el auditorio y las circunstancias del momento. Es mejor leer poco y evitar memorizarlo todo, siendo más útiles las formas de presentación que permiten la evocación y la libertad en la transmisión de la información.

El estilo de discurso actual es directo, preciso y natural y será mejor cuanto más claro, fuerte, variado, rítmico, adaptable y hábil en el manejo del silencio sea.

Todo buen discurso debe estar traspasado por el sentimiento, la emoción, el humor, la ironía y la exageración, recursos excelentes para el contacto humano.

Hay que entrenar la voz en riqueza y variedad de tonos, intensidades y timbres, superando nuestras limitaciones físicas con el deseo de comunicar bien.

Hay que entrenar la dicción en una buena articulación y una buena pronunciación, controlando la respiración, la apertura de la boca y sus recursos fonadores (lengua, dientes y labios).

El lenguaje no verbal debe tratar de acompasar lo que se piensa y lo que se dice, controlando las actitudes del cuerpo a través de la posición que adoptamos para hablar, la expresión del rostro y la expresividad de las extremidades superiores.

Adaptarse al auditorio requiere una actitud tolerante y abierta, un saber estar agradable y natural, incluido el vestuario, y conocer y utilizar las actitudes grupales que todo auditorio manifiesta en el proceso comunicativo.

3 Otros medios de expresión y comunicación

Aunque ya hemos advertido que nos ocupamos fundamentalmente del proceso de comunicación interpersonal, basado en el contacto oral, no podemos olvidar otras formas de expresión que son importantes en el trabajo del Animador y que debes tener en cuenta para utilizarlas de forma adecuada.

Te proponemos una serie de recomendaciones básicas sobre algunos medios concretos. Si necesitas más información, te proponemos que consultes la bibliografía específica.

3.1. LA EXPRESIÓN ESCRITA

La composición de un documento escrito exige varios pasos para poder realizarlo correctamente. Como norma general, *escribir bien exige* conocer el idioma y distintas formas de organizar un texto, en lo cual sólo nos ayuda la lectura y el estudio de las distintas formas que puede adquirir la expresión escrita, desde las más formularias (cartas, memorandos, dossiers, comunicaciones, etc.) hasta las más libres (géneros literarios). Cuatro son los *pasos* que hay que seguir para elaborar un texto escrito:

- 1) *Generar el texto*. Es necesario tener claro para qué se escribe y sobre qué se va a escribir. Debemos apelar a la memoria, a lo que sabemos de la situación a qué se refiere el escrito (se dirige a informar, a comunicar algo, a emocionar, etc.) y a qué debemos hacer para buscar más información si la necesitamos, bien porque no sabemos mucho sobre el tema, bien porque consideramos que es necesario decir más de lo que ya sabemos.

En el siguiente cuadro, que presenta la taxonomía de la producción escrita elaborada por Vähäpassi, puedes encontrar los propósitos que pueden guiar un texto y las formas que puede adquirir, aspecto que nos introduce en el siguiente paso.

		Tipo de procesamiento	<i>Reproducir</i>	<i>Organizar-Reorganizar</i>	<i>Inventar-generar</i>
		Contenido	<i>Hechos, Ideas</i>	<i>Imágenes visuales, sucesos, hechos, estados mentales.</i>	<i>Ideas, estados mentales, palabras alternativas.</i>
Propósito dominante	Audiencia				
<i>Aprender</i>	<i>Yo</i>	Copiar. Escribir al dictado.	Volver a decir un relato, resumir, anotar, parafrasear, bosquejar.	Comentarios en los márgenes de un libro, metáforas, etc.	Géneros literarios
<i>Emocionar</i>	<i>Yo, otros</i>	Volcar la conciencia.	Historia personal, diario, retrato, carta personal.	Reflexiones, ensayos personales.	
<i>Informar</i>	<i>Otros</i>	Citar. Llenar un impreso.	Informe narrativo, direcciones, descripciones técnicas, instrucciones, anuncios, biografías, informes científicos, experimentos, noticias, telegramas, circulares.	Definiciones, textos expositivos, ensayos académicos, revisión y comentario de libros.	
<i>Convencer</i>	<i>Otros</i>	Citar un experto.	Carta de solicitud, carta de recomendación, exposición del punto de vista personal.	Escritos argumentativos, ensayos críticos, editoriales.	
<i>Entretener</i>	<i>Otros</i>	Citar poesía o prosa.	Volver a contar un relato, a partir de un final, crear un relato.	Sainetes, parodias, rimas, novelas.	
<i>Establecer contacto</i>	<i>Otros</i>	Tarjeta de felicitación.	Tarjeta postal, carta personal.	Tarjeta postal, carta personal.	

2) *Planificar el texto.* Una vez fijada la intención del texto y el tema sobre el que vamos a tratar, es necesario organizar el cómo se va a realizar. Cada estilo, cada documento tiene sus propias exigencias, pero lo primero que debemos hacer es ordenar la información y las ideas que hemos extraído al generarlas, seleccionando las ideas fuerza y las ideas que las acompañan, estableciendo una secuencia lógica y sin saltos que permita al lector comprender el mensaje.

La mejor forma de realizar esta operación es elaborar un *guión o esquema* que plantee claramente lo que queremos decir y cómo.

Una vez finalizado el guión, debemos realizarnos las siguientes *preguntas*:

- ¿Qué dificultades se me pueden presentar en la elaboración y cómo puedo resolverlas?

- ¿Está reflejado en el guión todo lo que sé del tema?
- ¿Está clara la intencionalidad del texto en la planificación?
- ¿Cómo reaccionarán quienes lean esto?
- ¿Responde el guión a una buena forma de presentar el tema? ¿Es adecuada la forma que he elegido?

- 3) *Elaboración del texto*. Llega el momento de ponerse a escribir, teniendo en cuenta que lo que vamos a realizar es un primer borrador del escrito, siguiendo el plan trazado.

Puestos sobre el texto, podemos utilizar diversos *métodos* de elaboración, que habremos previsto en la planificación:

- *Descriptivo*. Trazar conceptos claros que permitan describir hechos concretos que vayan acumulando conocimiento sobre el tema propuesto.
- *Genésico*. Trata de abordar el tema desde las relaciones de causa-efecto, buscando, analizando y exponiendo el porqué del tema propuesto.
- *Inductivo*. Va de los hechos particulares hasta el establecimiento de conclusiones generales, analizando cada hecho particular y las relaciones entre los hechos hasta establecer causas o efectos de orden superior.
- *Deductivo*. Procede de manera inversa al anterior, yendo de las grandes conclusiones a los fenómenos particulares.
- *Literario*. Es un estilo abierto basado en las reglas de los distintos estilos y en los recursos expresivos. No es incompatible con los anteriores, aunque sí requiere mayor riqueza expresiva y rigor formal.

No debemos olvidar que estamos escribiendo para alguien y que hay que tratar de ajustarse a lo que la persona espera y puede entender o interpretar. *Muchas de las recomendaciones que hemos realizado para la elaboración del discurso oral son aplicables aquí.*

- 4) *Revisión*. Elaborado el borrador, debemos revisar lo que hemos escrito, utilizando un proceso de toma de decisiones para tratar de mejorarlo y adaptarlo a las intenciones y destinatario del texto.

La primera acción es comparar el texto elaborado con el guión realizado y con la idea que nos habíamos forjado sobre el resultado final esperado. Esta *comparación* nos permite encontrar defectos en partes del texto, en párrafos, en frases y en palabras, cuyo recuento nos permitirá dilucidar si realizamos un retoque formal simple para finalizar o un segundo paso, de mayor profundidad, que suponga un auténtico *diagnóstico* global del texto para analizar los errores generales y sus efectos sobre el conjunto de lo escrito.

Por último, concretados los errores, debemos determinar las *estrategias* que vamos a emplear *para readaptar el texto*, pudiendo, antes de tomar cualquier decisión, pedir a otra persona que lo lea para que exprese su opinión.

Una vez decida la modificación del primer borrador, podemos *reescribirlo*, es decir, eliminar el texto original dado que el propósito inicial no se cumple y los errores son muchos y de bulto, o *revisarlo*, si el texto original es adecuado,

dado que no existen muchos errores y aún no hemos encontrado el propósito final del texto. Esta revisión debe realizarse durante los procesos de planificación y elaboración y una vez finalizado éste.

Al principio, es mejor realizarla al final, pero a medida que adquieras experiencia, será un proceso automático que aplicarás durante todo el proceso de creación del texto.

Te presentamos a continuación una serie de preguntas que debes plantearte en la revisión. El número indica el orden en que deben realizarse para profundizar en el análisis del texto.

COMPARACIÓN	DIAGNÓSTICO	TÁCTICA
1. La gente no verá por qué esto es importante.	1. Hay demasiadas ideas.	1. Es mejor dejarlo como está.
2. Nadie se lo creerá.	2. Esta parte del escrito no tiene que ver con el resto.	2. Sería mejor poner un ejemplo.
3. Esta parte interesará poco a quien la lea.	3. He expresado esta idea de forma farragosa.	3. Sería mejor quitar esta parte.
4. Esta parte interesará al que la lea.	4. Esta idea no está completa.	4. Sería mejor tachar esta frase y decirlo de otro modo.
5. Puede que no se entienda lo que quiero decir aquí.	5. Aquí se ignora lo que cualquiera argumentaría en contra.	5. Creo que sería mejor decir algo más.
6. Esto está bien.	6. Esta razón no tiene peso.	6. Creo que sería mejor utilizar otras palabras.
7. Esta frase parece adecuada.	7. Este ejemplo no ayuda a explicar lo que quiero decir.	7. Creo que sería mejor empezar de nuevo.
8. Pienso que se podría decir de forma más clara.	8. Las ideas están juntas, pero no unidas. No las he relacionado muy bien unas con otras.	
9. Me estoy apartando del tema.	9. Es difícil decir que es lo que se pretende demostrar.	
10. Hasta yo tengo poco claro lo que quiero decir.	10. No hay razones suficientes para que el lector tome en serio lo que digo.	
11. Esto no suena muy bien.	11. Me extiendo demasiado en esto que no es muy importante.	
	12. Es difícil creer esto que digo aquí.	
	13. El lector ya habrá pensado en esto.	

Un aspecto importante que no debes olvidar es que, cada vez más, se suele escribir con ordenador, lo que exige conocer bien los programas existentes en el mercado y sus prestaciones y utilizarlas adecuadamente en la elaboración de tus textos. El ordenador permite muchas posibilidades, incluso la de editar tus propios documentos directamente para el consumo.

3.2. LOS RECURSOS VISUALES

Nos referimos en este Apartado a aquellos recursos útiles para exposiciones orales que mejoran el proceso comunicativo fijando la atención del oyente y precisando y ejemplificando ideas expresadas en el mensaje.

Presentamos una serie de *recomendaciones* para algunos ejemplos significativos.

- 1) *Diapositivas o fotografías.* Una imagen ayuda a concretar muchas ideas de un solo golpe y puede aportar un componente emotivo fuerte.

Si queremos que contribuyan a clarificar nuestro discurso, debemos elegir aquellas que se vean nítidamente, teniendo en cuenta la distancia a que se expondrán y el formato y tamaño de la imagen.

Además, su interpretación no debe ser ambigua, pues se puede arruinar el sentido de nuestro discurso, salvo si necesitamos un diálogo en torno a posibles interpretaciones de la fotografía.

Debes tener en cuenta que una imagen ayuda a la reflexión, por lo que hay que utilizarla en momentos en que el discurso pretenda analizar un hecho o comentarlo, pues decir lo mismo con la palabra y con la imagen es una redundancia que hace el discurso más aburrido.

Ten en cuenta la luz para trabajar con imágenes.

Una fotografía debe estar bien iluminada para ser vista a cierta distancia.

El proyector de diapositivas debe estar situado a una distancia que evite los desenfoques y permita apreciar lo que se ve. No olvides revisar el proyector para evitar problemas molestos.

Si utilizas el vídeo con fragmentos seleccionados, a modo de fotografía en movimiento, ten en cuenta los mismos comentarios que hemos hecho aquí.

- 2) *Trasparencias.* Es un recurso muy útil para presentar esquemas, guiones o mapas conceptuales, aunque también puede servir para proyectar imágenes.

En las transparencias, los conceptos deben quedar claramente diferenciados de las relaciones entre ellos. Los primeros pueden ser representados mediante formas geométricas y colores y los segundos por flechas o líneas. Los conceptos más importantes deben estar resaltados por la forma y por el tamaño de la letra.

En cada transparencia debes introducir poca información, pues demasiados elementos desvían la atención y cansan la mirada. Si quieres explicar un proceso largo o un concepto desglosado en muchos otros más pequeños, utiliza varias transparencias seguidas.

No cambies rápidamente la transparencia, pues debes permitir que se puede fijar y recrear la mirada.

Una vez acabada la exposición, procura apagar el retroproyector para evitar que alguien se pierda lo que vas a decir, a no ser que quieras que el esquema esté claro durante toda el discurso, aunque en ese caso es preferible utilizar una pizarra.

Las transparencias es mejor elaborarlas uno mismo, con los rotuladores especiales al uso, que realizar fotocopias, pues éstas siempre pierden calidad respecto al original y resultan más difíciles de ver. Sólo en el caso de que la elaboración presente muchas dificultades debes preferir la fotocopia.

Unos buenos ejemplos de transparencias son los gráficos en que hemos representado el proceso de comunicación, los elementos relacionados con el emisor y los elementos relacionados con el receptor.

- 3) *Gráficos y estadísticas*. Si quieres presentar un conjunto de datos que avalen lo que estás diciendo, puedes utilizar alguno de los medios que hemos indicado más arriba, pero con algunas particularidades.

Los *gráficos* deben contener pocas series estadísticas para ser comprensibles y llevar claramente identificados los conceptos en torno a los que se organizan los datos.

Su lectura debe ser sencilla, de modo que en un primer vistazo quien lo ve identifique de qué se trata y pueda comparar los datos más relevantes. Su efecto es mayor si se utilizan colores.

Por otro lado, existen diferencias en la utilización de los estilos de gráficos. Los más comunes son los de *líneas*, los de *barras* y los de *sectores*.

Los primeros son muy útiles para analizar la evolución de uno o varios conceptos (si son pocos, mejor), por ejemplo, salarios y precios durante un período de tiempo determinado, permitiendo comparar la evolución paralela de ambos.

Los de *barras* son muy útiles para comparar un solo producto aplicado a diversos agentes (por ejemplo, votos obtenidos por distintas formaciones políticas).

Por último, los de *sectores*, son muy útiles para analizar la composición de algún fenómeno y valorar sus distintas partes (por ejemplo, composición étnica de un determinado municipio).

Si utilizas *series estadísticas* que reflejan directamente los datos, procura que sean pocos, que estén bien agrupados y que se lean adecuadamente los epígrafes que los identifican.

- 4) *Carteles*. Encontrarás más información sobre este tema en el Módulo 3 de este Título, por lo que no nos extenderemos.

Lo más importante de un cartel es distribuir adecuadamente la información, ubicándola allí donde sabemos que se va a leer, y los elementos gráficos, cuyas combinaciones de colores y formas deben ser armoniosas y atractivas,

teniendo siempre presente a quién se dirige y cuál es su objetivo. Ya te propusimos un ejemplo al hablar de las reuniones.

Si vas a utilizar esta técnica durante un discurso, bien para crear ambiente, bien para utilizarlos como gráficos explicativos, debes distribuirlos de manera adecuada al local y al auditorio, de modo que se puedan leer fácilmente, pero no distraigan la atención de los oyentes.

Ejercicio

5. ¿Qué tres características debe reunir una imagen fotográfica empleada en un discurso?

3.3. LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN DE MASAS

Como ya debes saber, se trata de aquellos medios cuyo objetivo es dirigirse a un gran número de personas y en los que, generalmente, se presenta un producto cerrado que se ofrece para su consumo, sin posibilidad de interactuar con el emisor. Utilizan la palabra, el sonido y la imagen como códigos simbólicos, separados o integrados, y necesitan, para su decodificación, *conocer* los rudimentos de su *lenguaje* específico.

Te ofrecemos algunas *recomendaciones* para su uso y una serie de actividades para trabajar en grupo e intentar comprender los elementos básicos del lenguaje de cada uno de ellos.

1) *La radio*. Muchas de las recomendaciones que hemos realizado para un orador, son válidas para un locutor de radio, por lo que podemos analizarla desde esa perspectiva para comprender su lenguaje específico.

Pero no basta, pues también hay que tener en cuenta la utilización de la música, de los ruidos y efectos sonoros y de los silencios. Todos ellos son utilizados de forma expresiva, muchas veces en combinación, por lo que es necesario aprender a interpretarlos.

Por otro lado, no podemos olvidar que existen distintas formas de acoplar estos elementos, que son los tipos de *programas*, básicamente cuatro: informativos, educativos, culturales y de entretenimiento. Su abundancia, duración y calidad dependen de las exigencias comerciales y el ideario de cada emisora y cada uno posee modalidades diferentes.

Así, en los informativos, podemos encontrar los *flashes*, los *boletines*, los *servicios principales de noticias* o los *magazines*, y en los programas de entretenimiento, los *musicales*, los *magazines* y los *deportivos*.

Tampoco debemos olvidar la parte tecnológica, comprender las diferencias entre las bandas de emisión, lo que es un canal o la estructura básica del funcionamiento de la radio (estudio, mesa de continuidad, centro de control, transmisor, antena, estación relevadora y receptor).

Te proponemos a continuación dos actividades para trabajar el lenguaje radiofónico.

Actividad: Noticias en la radio		
Tipo: Comunicación. Expresión oral.	Tiempo estimado: 3 h.	Grupo: Grande o Pequeño.
<p>OBJETIVOS: Analizar el nivel de comprensión y reflexión de un tema. Reflexionar sobre la propia imagen. Conocer los mecanismos de la comunicación oral y de su concreción en el medio radiofónico.</p>	<p>ANIMADOR: Seleccionar cortes musicales en una cassette. Explicar la actividad. Dirigir las «emisiones», controlando ruidos y actitudes disruptivas. Observar y anotar. Si se van a grabar las emisiones, atender a que el sistema de grabación funcione perfectamente. Dirigir el debate.</p>	
<p>DESARROLLO: Se forman grupos de 5 ó 6 personas y se les pide que elaboren cables periodísticos con noticias de su entorno o de sus intereses y aficiones. Cada grupo elige una cortina musical y una forma para transmitir los cables (flashes, reportajes, entrevistas, mesa redonda, etc.). Se prepara cada intervención y, por turno, van realizando la emisión, que puede formar parte de un único programa (para lo cual se deberían reunir los representantes de cada grupo y acordar una estructura única) o como emisiones separadas. Una vez finalizadas las emisiones, cada subgrupo comenta sus impresiones sobre su propio trabajo y sobre el de los demás, pasándose luego a un debate en gran grupo sobre la actividad realizada.</p>		

Actividad: Historias con sonido		
Tipo: Comunicación. Expresión oral.	Tiempo estimado: 3 h.	Grupo: Grande o Pequeño.
<p>OBJETIVOS: Desarrollar códigos de comunicación no verbal. Valorar la expresividad de los sonidos. Utilizar resonadores sociales.</p>	<p>ANIMADOR: Preparar distintos instrumentos de la vida cotidiana que puedan ser utilizados para producir sonidos (vasos, cubiertos, tablas, elementos metálicos, etc.). Presentar la actividad. Controlar la utilización de los instrumentos sonoros. Observar y anotar. Evitar en las representaciones el uso de la palabra. Dirigir el debate.</p>	
<p>DESARROLLO: Se forman grupos de 5 ó 6 personas. Cada grupo debe elaborar una historia únicamente con sonidos, seleccionando los objetos que van a emplear en la representación y realizando ensayos con distintos objetos y sonidos. Cuando están listos, cada grupo presenta su historia, mientras el resto de participantes se sitúa de espaldas a los actores. Cuando finalizan, el público intenta adivinar la historia y ponerla en palabras, identificando los resonadores (sonidos que nos ubican en un sitio o lugar de forma inmediata, lugares comunes sonoros). Al terminar todos los grupos, se inicia un debate sobre los recursos sonoros como elementos de expresión en la comunicación no verbal y en los medios de comunicación de masas.</p>		

2) *Televisión, cine y vídeo.* Aunque son medios con peculiaridades específicas, pueden ser analizados en conjunto.

La *televisión* utiliza el mismo proceso técnico que la radio y su programación es muy similar, con la peculiaridad de que se ve a quien habla, aspecto en el que utiliza el lenguaje cinematográfico, pero adaptado a un formato cuadrado y a las exigencias, en determinados programas, de la emisión en directo, que impide, al contrario que en el cine, la reelaboración posterior de lo grabado a través del montaje.

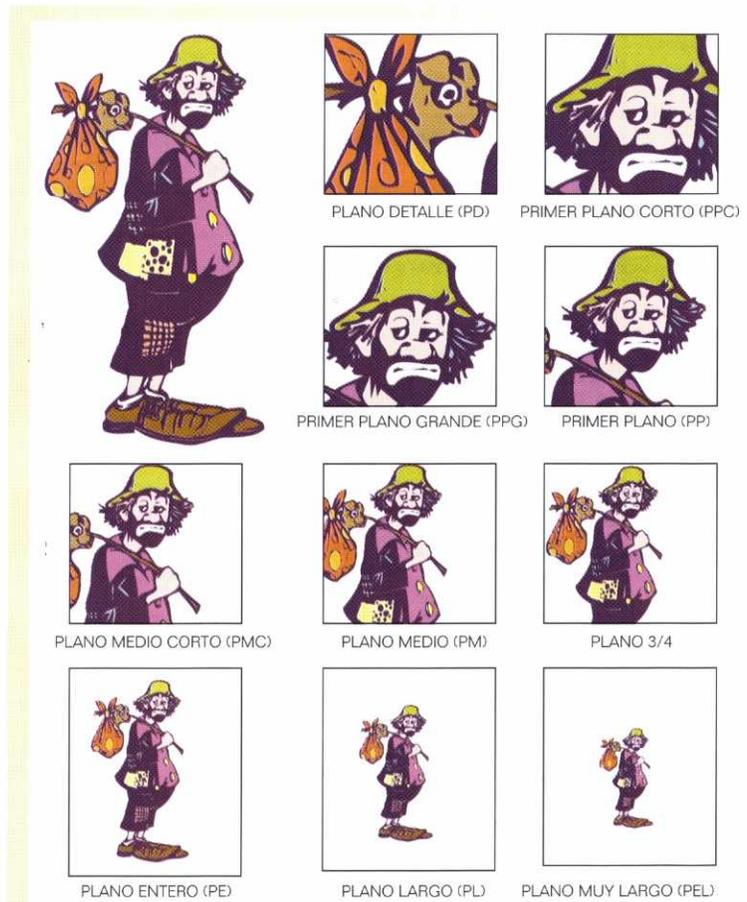
Desde el punto de vista técnico, hemos de tener en cuenta las diferencias existentes entre los aparatos de grabación (cámaras) y los de emisión y recepción (monitores, proyectores, etc.), cada uno con sus requerimientos técnicos específicos que hay que conocer para poder utilizarlos correctamente.

El lenguaje visual se basa en la utilización de las cámaras, bien mediante la parcelación de lo que enfocamos (planificación), bien con el movimiento de la cámara, por desplazamiento (travelling), por giro sobre su eje (panorámica) o por efectos ópticos (zoom, desenfokes, etc.).

También hay que tener en cuenta los aspectos dramáticos (actores), los efectos de sonido y los efectos visuales que se pueden aplicar a la imagen, estos últimos cada vez más asociados al proceso de digitalización y la utilización de ordenadores.

Por último, en los productos acabados, donde no se utiliza el directo, hay que tener en cuenta el montaje o trabajo de ordenación del material rodado según las intenciones del guión de rodaje. Como ves, hemos citado muchos elementos técnicos y lingüísticos que intervienen en este medio, cuyas bases es interesante conocer.

Nos limitaremos a ofrecerte una serie de recursos para trabajar con estos medios en grupo.



«La planificación de la imagen supone una parcelación de la realidad cuyo impacto sobre el público es necesario conocer para tratar de entender las intenciones del emisor de la imagen».

Actividad: El dibujo mágico		
Tipo: Comunicación. Lenguaje visual.	Tiempo estimado: 2 h.	Grupo: Grande o Pequeño.
OBJETIVOS: Experimentar con el lenguaje visual. Facilitar la comprensión de la imagen. Analizar la expresión desde una perspectiva sensorial y activa.	MATERIALES: Una cámara de vídeo con trípode y sus complementos para grabación. Un panel transparente de grandes dimensiones. Papel de seda. Material de dibujo. Focos de iluminación.	
DESARROLLO: Se coloca el espacio escénico, colgando el panel transparente y pegando el papel de seda por delante. Se ilumina desde delante y se coloca la cámara detrás de los focos, a la distancia necesaria para recoger una buena imagen. Después, por turnos y organizados por grupos, van dibujando desde detrás letras o dibujos, cuyo efecto, una vez grabado, es que aparecen mágicamente. Al finalizar la actividad, se inicia un debate sobre los resultados obtenidos y las posibilidades expresivas de la técnica empleada.	ANIMADOR: Preparar los materiales. Presentar la actividad. Dirigir la grabación o grabar él directamente. Dirigir el debate.	

Actividad: Truaje y efectos especiales		
Tipo: Comunicación. Lenguaje visual.	Tiempo estimado: 2 h.	Grupo: Grande o Pequeño.
OBJETIVOS: Investigar sobre los efectos de la imagen. Estimular la creatividad grupal.	MATERIALES: Una pecera. Un papel con un dibujo para el fondo. Una cámara de vídeo con trípode y sus complementos para grabación. Un objeto que mantenga la flotación bajo el agua. Focos de iluminación.	
DESARROLLO: Se llena la pecera de agua, se coloca el dibujo del fondo por fuera (un cielo, un fondo marino, etc.) y se ilumina, mirando a través de la cámara para ver el efecto. Se introduce el objeto flotante en el agua, se remueve y se comienza a grabar. Se pueden utilizar efectos complementarios (burbujas, luces, varios objetos flotantes, siluetas móviles, etc.). Se revisa lo grabado y se comentan los efectos producidos y las posibilidades expresivas de las técnicas empleadas.	ANIMADOR: Preparar los materiales. Presentar la actividad. Dirigir la preparación del escenario. Dirigir la grabación o grabar él directamente. Dirigir el debate.	

GUIÓN PARA EL COMENTARIO DE UNA PELÍCULA.

1. Información

- *Ficha técnica*: guión y origen (novela, teatro, etc.); fotografía; música; dirección; producción (fecha y productora); título original.
- *Ficha artística*: nombre de los actores; nombre de los personajes.
- *Argumento*: resumen de la historia y personajes centrales.
- *Intencionalidad y planteamientos estéticos*.

2. Análisis.

- *Adecuación entre intenciones y resultados.*
- *Ideas, sentimientos y sugerencias que la película propicia.*
- *Simbología:* símbolos, alusiones, referencias, mitología, influencias narrativas y estéticas.
- *Personajes:* definición, relaciones y situaciones de conflicto.
- *Recursos expresivos:* planificación, dirección de escena (adecuación del actor al personaje, interpretación); fotografía; ambientación (decorados, escenarios, vestuario, época histórica); música.

3. Cuestiones sociológicas.

- *Situación social interna de la película.*
- *Referencias al autor, momento, condicionantes de producción.*
- *Referencias al estreno de la película.*

4. Valoración.

- *En sí misma:* descubrimiento de los elementos plásticos y dramáticos (universo, imagen, estructura); estética (belleza filmica).
- *En referencia al autor o a la industria nacional en que la película nace.*

Problemas.

1. Esteticismo: quedarse en los aspectos estéticos, sin relacionarlos con el contenido narrativo.
2. Teoricismo: tocar sólo el análisis de los elementos técnicos (montaje, utilización de la cámara, etc.).
3. Logicismo: utilizar la película para analizar aspectos de la realidad que la película no trata.
4. Escolasticismo: se tratan todos los aspectos, pero muy separados unos de otros (por ejemplo, analizar la utilización de la cámara, pero sin relación con los contenidos narrativos o intenciones del autor).

CINEFÓRUM**1. Selección.**

Teniendo en cuenta las características del público y los objetivos se elegirán la película o películas para trabajar.

2. Presentación.

Se trata de *ambientar* al público sobre lo que van a ver y de ofrecerles posibles elementos de juicio. Esta ambientación debe ser *histórica* (centrar el film en su momento y en su significado dentro de la historia del cine), *artística* (ficha técnica, el autor, su filmografía) y *crítica* (preparar para el coloquio, orientando la discusión sin descifrar el film, fijando los aspectos y cuestiones más interesantes, tanto narrativas como estéticas).

Puede ser oral o escrita, pero siempre breve y sugerente.

3. Proyección.

La recepción es un elemento importante. Poner música o ambientar con carteles alusivos a la película y al tema a tratar son importantes. También lo es elegir una sala adecuada para la proyección, que se pueda dejar sin luz fácilmente, sin ruidos y con sillas cómodas. Si es cine, que tenga distancia suficiente para proyectar; si es vídeo, utilizar el formato de pantalla más grande posible.

4. Debate.

Se trata de entablar una confrontación de ideas en torno a la película y lo que esta sugiere, con el fin de cultivar el juicio de los participantes. El presentador se habrá preparado la película convenientemente y será un buen orador y un buen moderador, evitando ser excesivamente directivo o excesivamente permisivo en las intervenciones, so pena de provocar el caos y desorientar a los participantes. Debe evitar imponer sus ideas y dejar que las opiniones fluyan y se contrasten, orientando posibles líneas de debate y análisis. Proponemos un modelo de debate orientado, a partir de las emociones y vivencias que la película aporta a los participantes.

- Evocar las imágenes: lo que más ha impresionado o atraído y las emociones causadas.
- Separar los problemas: identificar los personajes principales, sus acciones y su conocimiento de lo que ocurre a su alrededor, destacando las líneas básicas de conflicto.
- Sacar el sentido de la obra: comprender las intenciones del autor, mediante el análisis de los temas principales y su relación con los personajes, para poder desentrañar las ideas que el autor quiere expresar.
- Apreciar la obra: relacionar los aspectos narrativos, visuales y estéticos y la relación entre los temas tratados y la realidad de los participantes o la relación con el tema que se propone, siempre indagando en la adecuación entre forma y contenido.
- Explicar la obra por su autor: analizar las relaciones entre hombre y obra, entre su pensamiento y su forma de plasmarlo en la realidad. Si no es posible trabajar sobre el autor (película de estudio o de encargo, mayor peso de los actores, etc.), analizar desde otras perspectivas (situación del cine en la época, géneros dominantes, temas recurrentes, cuestiones estéticas, evolución de un actor, etc.).

3) *La prensa*. Es un medio de información gráfica cuyo objetivo es la transmisión de noticias, sucesos o hechos de relevancia social de los que el público solicita estar enterado.

Las noticias son seleccionadas por las empresas que elaboran y comercializan el producto de prensa (revista, periódico, etc.), por lo que su selección tiene una intención. Esa intención se clarifica aún más si leemos el comentario de la noticia, analizando su titular, su *entradilla* y el cuerpo de la noticia, donde podremos apreciar las intenciones y opiniones de quien lo escribe o lo manda escribir.

También hay que conocer los estilos *periodísticos*, sobre todo en una época como la nuestra en la que se suele imponer el llamado *periodismo de opinión*, en el que no sólo se nos relata la noticia, sino que el autor o autores nos la comentan de forma directa. Algunas veces se quiere hacer pasar un artículo de opinión (editorial, columna, artículo de opinión propiamente dicho, etc.) como una crónica (relato puntual y directo, sin elementos literarios, de la noticia), lo cual no es correcto, pues todo lector debe saber qué es una crónica y qué una opinión. En el Apartado sobre la Resolución de problemas de la U.T. nº 12 te proponemos algunos ejercicios sobre el trabajo con prensa, especialmente el denominado *Noticiero popular*. Conviene practicarlos desde la perspectiva del grupo, pero también para analizar los medios de comunicación.

- 4) *La publicidad*. Estrictamente, no es un medio de comunicación, sino una forma de utilizarlos para persuadir a alguien de que realice una acción, normalmente comprar algo.

La publicidad puede presentarse en cualquier tipo de lenguaje y utiliza cualquier medio (palabras, sonidos, fotografías, imágenes en movimiento, música, expresión gráfica, etc.) para expresarse.

Es necesario conocer su dinámica interna, pues muchos de los elementos que la publicidad utiliza son muy útiles para el trabajo del Animador (capacidad de síntesis, creatividad, originalidad, motivaciones claras, persuasión, emotividad, rapidez, constancia, repetición, etc.).

Por ello conviene detenerse en su análisis para poder trabajar desde ella en Animación.

Te ofrecemos a continuación un esquema de análisis de un anuncio de televisión (cada medio tiene sus peculiaridades, aunque el medio televisivo suele utilizar todos los lenguajes posibles) para que practiques con él y te acostumbres a sus métodos y formas de elaborar.

PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE PUBLICIDAD TELEVISIVA		
<p>1. Preliminares. Nombre del producto anunciado. Cadenas en que se ha visto grabado el anuncio. Duración exacta. Primeras impresiones tras visionar el anuncio. Breve relato del mismo.</p>	<p>2. Aspectos generales (imagen). ¿Qué tipo de imagen presenta? – Fotográfica y color. – Fotográfica y blanco y negro. – Textos escritos. – Dibujos animados. – Digitalizada. – Combinaciones.</p> <p>¿Qué tipo de objetos muestra? Nº de objetos. Lugar donde se muestran. ¿Habitual o extraño? Descripción breve.</p> <p>¿Cómo se muestra el objeto? Señalar el tamaño de la imagen del objeto en relación con el objeto real. – Más grande. – Igual. – Más pequeño.</p>	<p>3. Los personajes. ¿Cuántos aparecen? ¿Sexo? ¿Clase social? Breve descripción.</p>
<p>4. Color. El anuncio es – Color. – Blanco y negro. – Mixto.</p> <p>¿Existe un color dominante? Si lo hay, ¿cuál? ¿Hay contraste de color? Si lo hay, explícalo brevemente.</p>	<p>5. Movilidad de las imágenes. Las imágenes tienen un ritmo: – Normal. – Ralentí o cámara lenta. – Acelerado.</p> <p>Posibles razones del uso señalado</p>	<p>6. Movilidad de la cámara. En su uso predominan: – Posiciones estáticas. – Movimientos de acercamiento o retroceso (travelling o zoom). – Movimientos panorámicos.</p>
<p>7. Planificación. Nº de planos del anuncio. El tipo de plano que más abunda es: – Detalle. – Primer plano. – Medio. – Entero. – General. – Primerísimo plano. – Plano medio corto. – Plano medio americano. – Plano conjunto. – Gran plano general.</p> <p>Significación de la frecuencia y tipo de planificación. Transiciones entre planos: – Corte. – Cortinilla. – Fundido. – Otros.</p>	<p>8. Texto escrito, logotipo y marca. El texto es: – Escaso. – Abundante. – Nulo.</p> <p>Señalar dos características del logotipo y la marca.</p>	<p>9. La palabra. Señalar lo preponderante: – Los personajes hablan entre ellos. – Los personajes hablan dirigiéndose al espectador. – Voz en off. – Mezcla de varias posibilidades.</p> <p>Señalar uno o dos aspectos de los siguientes: – Juegos de palabras. – Habla popular. – Dobles sentidos. – Rimas. – Onomatopeyas. – Repeticiones.</p>

PLANTILLA PARA EL ANÁLISIS DE PUBLICIDAD TELEVISIVA <i>(continuación)</i>		
<p>10. La música.</p> <p>Tipo de música empleada. Relación con el contenido del anuncio. Propiedad o impropiedad de la elección.</p>	<p>11. Ruidos y silencios.</p> <p>¿Existen ruidos? ¿Cuáles? ¿Existen silencios? ¿Cuáles? Breve explicación de su intención.</p>	<p>12. Valoración final.</p> <p>Señalar tres valores que dominen en el anuncio analizado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Seguridad emocional. - Afirmación del propio yo. - Progresar por encima de todo. - Sentido del trabajo. - Búsqueda de nuevos horizontes. - Satisfacción del propio yo. - Compromiso en la vida. - Sensación de poder. - Consecución del triunfo amoroso. - Paz y ecología. - Necesidad de ganar dinero. - Importancia del tener. - Convivencia y solidaridad. - Respeto y tolerancia. - Sensación de arraigo. - Valor de la salud. - La bondad. - Apertura a la trascendencia. - Sexualidad explícita. - Defensa de la vida. <p>Explicar la relación entre los valores elegidos. Causa de la elección en relación con el anuncio. ¿Qué relación existe entre los elementos comentados y el producto anunciado?</p> <p>El anuncio se presenta como un relato, como una apelación al consumidor o una combinación de ambos.</p> <p>Realizar una conclusión definitiva sobre el anuncio, resumiendo en cinco líneas lo que se cree que de verdad transmite.</p>



Recuerda

Un texto escrito debe ser generado, planificado, elaborado y revisado según las intenciones del autor y las exigencias y características del destinatario y del contexto, sin olvidar que cada tipo de documento o de expresión escrita tiene sus propios requisitos.

Una fase fundamental es la revisión, pues no puedes contentarte con el primer borrador que elabores. La revisión debe ser cuidadosa y meditada, aplicándola durante todo el proceso de creación del texto.

Los recursos visuales mejoran la comprensión de un mensaje oral, debiendo ser claros, directos, emotivos y precisos para ser efectivos, evitando el exceso de información.

Tanto en los recursos visuales como en los medios de comunicación de masas hay que conocer y utilizar adecuadamente los soportes tecnológicos que los acompañan, así como preparar los espacios para su uso.

Los medios de comunicación de masas pueden ser utilizados como producto elaborado para complementar nuestra información, para transmitir o analizar información o como una elaboración por parte de un grupo.

Analizar los medios de comunicación de masas significa conocer sus códigos, sus recursos expresivos, sus tipos, sus intenciones y los valores que transmiten, orientando su uso hacia el enriquecimiento personal y social.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. El *contexto* está claro: un lugar romántico, una pareja solitaria y un entorno bucólico, todo propicio para la confianza y la demostración de afecto. El *código* es lingüístico, pero utilizando una expresión que es un símbolo universal mediante el que una persona expresa todos los sentimientos que alberga hacia otra y, seguramente, un proyecto de futuro (continuar la relación). Respecto al *propósito*, reúne los tres. Primero, se pretende *informar* de un sentimiento a otra persona; segundo, se pretende *expresar* la propia personalidad y los sentimientos que se albergan hacia el otro, y, por último, se pretende *persuadir* al otro para que acepte el sentimiento y lo comparta, lo que se acompañará con lenguaje no verbal. Probablemente, los dos últimos son los que predominan en la mente de la persona que emite el mensaje.
Revisa el Apartado 1.1.
2. El emisor presupone los siguientes conocimientos previos, sin los cuales es imposible que el receptor llegue a decodificar el mensaje:
 - Sólo tiene un amigo que se llama Juan y está fuera de Madrid.
 - Sabe en qué ciudad está.
 - Sólo existe un tren que llegue a Madrid desde la ciudad o lugar donde se encuentra.
 - Sabe a qué estación llega el tren.
 - Sabe a qué hora llega el tren.
 Revisa el Apartado 1.2.
3. La respuesta correcta es 1-D, 2-C, 3-B y 4-A.
Revisa el Apartado 2.2.
4. Sí. Es una forma de comprobar el estado anímico del auditorio y dar la impresión de que nos interesa cualquier persona del público. Suele ser útil cuando encontramos la mirada de alguien que está distraído o hablando, sin prestar atención al discurso. Mantenerle la mirada permite que se reintegre al hilo del discurso y recordarle que existen unas formas de estar cuando alguien habla en público.
Revisa el Apartado 2.3.
5. Nitidez en la imagen, visibilidad en la exposición y claridad en el contenido. Una imagen es efectiva cuando se aprecia bien por sí misma, cuando la colocamos en un lugar adecuado para que sea contemplada por el auditorio y cuando su contenido no deja lugar a dudas sobre la interpretación que le asociamos en relación con nuestro discurso.
Revisa el Apartado 3.2., Punto 1.

Prueba de Autoevaluación

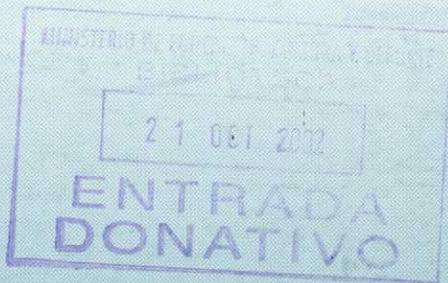
- 1 ▶ ¿Cuál es el elemento intermedio entre el mensaje proyectado y el mensaje percibido?
- 2 ▶ La escucha activa, ¿es un proceso de *feed-back*?
- 3 ▶ La frase *Tu no puedes haber dicho eso*, ¿a qué problema relacionado con el receptor la asocias?
- 4 ▶ Si una mujer aparece en su trabajo con un bolso nuevo a fin de mes (momento de cobro en algunas empresas) y alguien afirma que lo ha comprado, ¿estará en lo cierto?
- 5 ▶ Unidad, orden y adaptación. ¿Qué dos características del cuerpo del discurso faltan para completar esta lista?
- 6 ▶ Relaciona los siguientes elementos:

1. Tono alto.	A. Humor.
2. Tono bajo.	B. Solemnidad.
3. Tono grave.	C. Confidencialidad.
4. Tono agudo.	D. Remarcar.
- 7 ▶ Identifica, de los tres casos propuestos, un auditorio que no se comporta como un grupo:
 - Un grupo de ancianos que atiende al orador mientras juega a las cartas.
 - Un grupo de niños que trata de alcanzar el estrado donde está el orador.
 - Un grupo de inmigrantes que permanecen en silencio durante el discurso.
- 8 ▶ Clasifica, según el cuadro de Vähäpassi los siguientes tipos de escritos, según el Propósito, el Auditorio, el Procedimiento y el Contenido.
 - Carta personal.
 - Editorial.
 - Cita poética.

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD

9

**EL ANÁLISIS
GRUPAL**

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



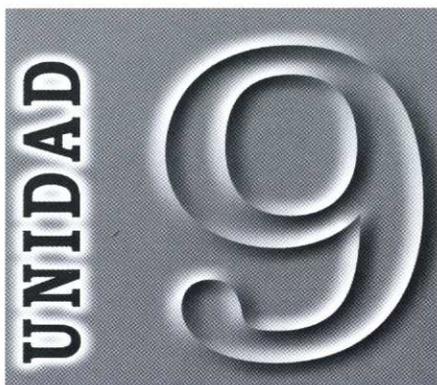
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x
I.S.B.N.: 84-369-3390-7
Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

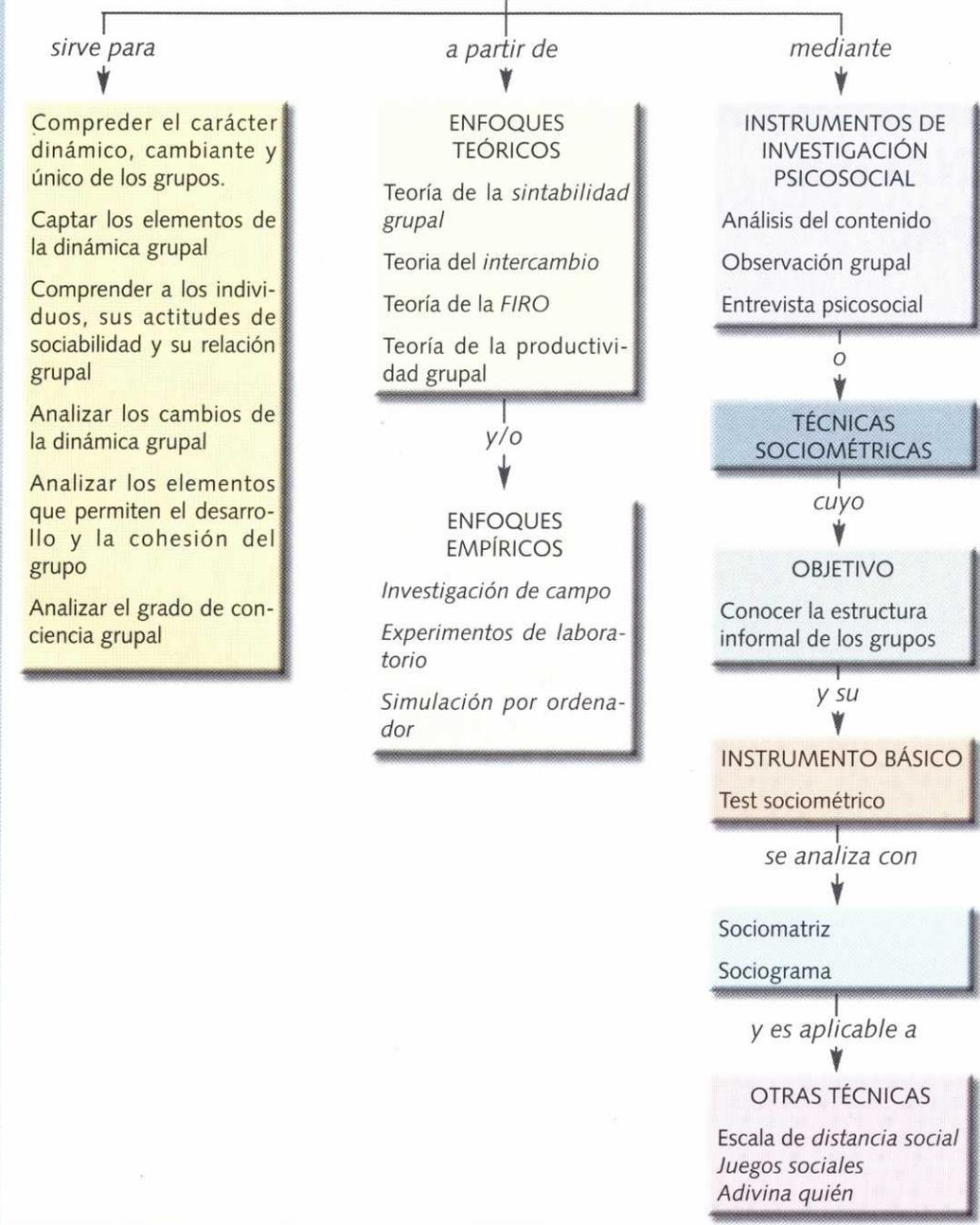


EL ANÁLISIS GRUPAL



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS.	
ENFOQUES TEÓRICOS	7
1.1. Teoría de la <i>sintalidad grupal</i>	7
1.2. Teoría del <i>intercambio</i>	9
1.3. La teoría del <i>FIRO</i>	11
1.4. Teoría de Steiner sobre la productividad grupal	12
2. EL ESTUDIO DE LOS GRUPOS.	
ENFOQUES EMPÍRICOS	15
2.1. Las <i>investigaciones de campo</i>	15
2.2. Los <i>experimentos de laboratorio</i>	16
2.3. Estudios de <i>simulación por ordenador</i>	18
3. INSTRUMENTOS PARA ANALIZAR LOS GRUPOS	21
3.1. Aspectos significativos del análisis grupal ...	21
3.2. El análisis de contenidos	24
3.3. Observación grupal	26
3.4. La entrevista psicosocial	28
4. LAS TÉCNICAS SOCIOMÉTRICAS	31
4.1. El test sociométrico	31
4.2. Escala de <i>distancia social</i>	48
4.3. <i>Juegos sociales</i>	49
4.4. <i>Adivina quién</i>	51
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	53
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	54

EL ANÁLISIS GRUPAL



Introducción

En esta Unidad de Trabajo te introducimos en las distintas concepciones que tienen los investigadores sobre la dinámica grupal, recogiendo los principales enfoques teóricos y empíricos. Algunos aspiran a ofrecer una visión completa de la dinámica grupal, mientras otros se centran en aspectos específicos de la misma. Lo fundamental es tener una idea básica sobre los aspectos que debes tener en cuenta en tu trabajo con los grupos.

Después analizamos los principales instrumentos para el análisis de los grupos, ofreciéndote una visión general de los mismos, pues muchos son instrumentos de evaluación que puedes encontrar en otros Módulos de este Título, concentrándonos en las especificaciones necesarias para utilizarlos desde la perspectiva de la Psicología Social.

Entre ellos, destacamos especialmente las técnicas sociométricas y, entre ellas, el *test sociométrico*, un instrumento muy importante para descubrir la estructura informal de los grupos y cuyos datos pueden ser volcados fácilmente a través de matrices sociométricas y sociogramas. También te proponemos otras técnicas, que son variaciones del test sociométrico y tienen utilidades específicas, como la medición de actitudes de sociabilidad.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Conocer los principales enfoques científicos en la investigación sobre los grupos desde la perspectiva de la Psicología Social.
- Distinguir los enfoques teóricos de los empíricos, comprendiendo sus diferencias científicas y los resultados prácticos para la intervención con grupos.
- Conocer las características de los instrumentos de análisis y obtención de información desde la perspectiva de la Psicología Social.
- Elaborar y aplicar instrumentos de observación sencillos aplicables a situaciones grupales.
- Conocer técnicas sociométricas prácticas para aplicar en situaciones de interacción grupal.
- Elaborar y aplicar test sociométricos, sociomatrices y sociogramas para el estudio de la estructura de los grupos.
- Valorar la posición del Animador en el seno del grupo durante la aplicación de los instrumentos de análisis grupal.

Estas técnicas están presentadas desde el punto de vista de la intervención, proponiéndote en algunos casos pautas de intervención para los fenómenos que detectas tras su aplicación.

Esta U.T. está relacionada directamente con las U.T. nº 2 y 3 y con las específicas sobre aplicación de técnicas de dinámica de grupos (U.T. nº 10 a 12), ya que es una condición necesaria conocer la estructura del grupo para intervenir sobre él.

I El estudio de los grupos. Enfoques teóricos

Los investigadores de la dinámica grupal han solido divergir en sus formas de acercamiento a los grupos para conocer sus pautas de interacción. En unos casos, prefieren construir enfoques teóricos que permitan ir acomodando los datos obtenidos de la observación. En otros casos, prefieren partir de la propia investigación empírica sobre grupos reales para establecer las pautas de interacción grupal.

Ambas posturas no son incompatibles, es más, en el ámbito científico, *un enfoque teórico sirve para orientar la investigación y ésta proporciona datos para construir una teoría*. Es el caso de Lewin, ya citado, que utiliza ambos elementos para fundamentar sus teorías.

Los enfoques teóricos que aquí vamos a señalar no son incompatibles entre sí, aunque sus autores así lo pretendan en muchas ocasiones, ya que aportan distintos ángulos de aproximación al mismo fenómeno y permiten una visión global que puede servirte para centrar el análisis de los grupos.

Es cierto que *la Animación Sociocultural tiende más a tener en cuenta los estudios basados en la investigación empírica*, pues parte de la base de que cada grupo es una experiencia única y que el trabajo de Animación debe basarse en él para poder funcionar. Ello no niega una visión más amplia sobre el fenómeno de los grupos, pero establece una pauta de análisis muy basada en la práctica cotidiana.

Comentaremos, pues, *cuatro enfoques teóricos* que analizan este fenómeno de «medio» alcance que son los pequeños grupos, desde la perspectiva de la Psicología Social. Algunos aspiran a una visión global de la dinámica grupal, mientras otros se centran en un aspecto concreto (productividad).

Ninguno da una respuesta completa a esa dinámica, pero cada uno aporta una serie de conceptos y teorías que hemos manejado para desarrollar las U.T. nº 2 y nº 3.

1.1. TEORÍA DE LA SINTALIDAD GRUPAL

Esta teoría, a la que ya hemos hecho referencia, fue formulada por *Cattell* en 1948. Ya sabemos que Cattell se centró en el estudio de la personalidad desde la perspectiva factorial, esto es, averiguar las conductas básicas de la personalidad humana que pueden ser analizadas y graduadas para conocer cada conjunto comportamental individual. Toma prestadas diversas teorías y conceptos de otras orientaciones teóricas, pero construyó un concepto original, el de la *sintalidad grupal*.

Este concepto es muy útil para la intervención con grupos y gran parte de sus conceptos son utilizados con frecuencia en la bibliografía sobre Animación y Dinámica de grupos.

Esta teoría tiene dos partes diferenciadas, cuya interrelación explica, según Cattell, la dinámica grupal.

- 1) *Las dimensiones de los grupos.* Estas dimensiones no hacen referencia al tamaño de los grupos, sino a una serie de categorías que permiten individualizar a cada grupo y describir sus características peculiares.

La primera categoría son los *rasgos de la población*, entendidos como las características individuales de los miembros del grupo. Son independientes del grupo y se incorporan a éste cuando sus miembros ingresan en el grupo. Para ello, se utilizan los rasgos factoriales y se extraen las medias que de cada rasgo posee el grupo.

Los *rasgos de sintalidad*, segunda categoría establecida por Cattell, son aquellos efectos que el grupo produce cuando funciona como tal en relación con otros grupos o con el medio ambiente en que desarrollan su actividad, siendo inferidos a partir del comportamiento externo del grupo (conductas agresivas, toma de decisiones, etc.).

Por último, las *características de la estructura interna* se refieren a las relaciones interpersonales que se establecen en el grupo y la estructura interna que dicha interacción genera (status, roles, redes de comunicación, etc.).

Según Cattell, *la interdependencia entre las tres categorías es tan grande que, si conociéramos dos de ellas, podríamos predecir la tercera*, pues todas ellas están condicionadas por los rasgos culturales del medio ambiente.

- 2) *La dinámica de la sintalidad.* El elemento básico para analizarla es la *sinergia*, entendida por Cattell como la energía disponible en el grupo y que es aportada por cada miembro cuando ingresa, en función de las necesidades que intenta satisfacer al ingresar en el grupo. Una parte importante de esta energía se consume en el proceso de interacción personal que el grupo necesita para lograr cohesión (*sinergia de mantenimiento*), mientras que la energía restante es utilizada por el grupo para obtener sus objetivos (*sinergia efectiva*), de tal modo que los grupos que consumen mucha energía del primer tipo, no suelen tener energía suficiente para afrontar sus objetivos grupales.

El estudio de esta dinámica llevó a Cattell a señalar 7 teoremas de la dinámica grupal, que son distintas concreciones de las características de la sinergia:

- *Los grupos se forman para satisfacer necesidades individuales y dejan de existir cuando ya no sirven a este objeto.*
- *La sinergia total de un grupo es la resultante vectorial de las actitudes de todos los miembros del grupo.* Depende, pues, del tamaño del grupo, de la intensidad de la satisfacción de necesidades obtenida por cada miembro en

- relación con el propio grupo y con otros grupos en los que puede o pudiera integrarse cada individuo.
- *La sinergia efectiva puede dirigirse a objetivos exteriores al grupo.* Es el caso de un ejército, creado para conseguir el objetivo de la seguridad de una nación.
 - *El grupo puede ser utilizado para obtener objetivos personales.* Es decir, la energía aportada por un miembro no depende del propio grupo, sino de un objetivo personal que se halla fuera del mismo.
 - *Las pautas de conducta grupal se aprenden de acuerdo con la ley del efecto.* Las reglas grupales son asumidas por el grupo según el efecto que cada conducta individual tiene, por lo que podemos crear unas normas grupales reforzando determinadas conductas individuales.
 - *La energía individual aportada al grupo puede variar cuando el individuo pertenece a varios grupos, según los objetivos personales y las actividades de cada grupo.* Una persona que se interesa por discapacitados y que pertenece a uno de ayuda a personas ciegas puede restar la energía que aporta a este grupo si ingresa en uno de ayuda a enfermos psíquicos, pues los objetivos personales y las tareas grupales coinciden. Sin embargo, pertenecer a un club deportivo y pertenecer a la APA de un colegio mantiene la sinergia constante, pues el individuo ve cubiertos dos objetivos distintos y cumple actividades diversas.
 - *Los rasgos de personalidad de los miembros del grupo y los rasgos de sintalidad de éste guardan gran paralelismo.* Estudiando a cada miembro podemos conocer las características del grupo, pero estudiando éstas, también podemos averiguar muchas de las características individuales de cada miembro.

Recuerda

La teoría de la sintalidad grupal de Cattell tiene en cuenta la energía potencial de los grupos, constituida por los rasgos personales de cada individuo, las características de la dinámica grupal y la estructura interna del grupo.

La sinergia es la energía de que dispone el grupo para fortalecer su cohesión interna y atender las necesidades derivadas de sus objetivos. Si la energía consumida por la cohesión es muy alta, el grupo tendrá menos eficiencia.

La relación entre las características personales y la sintalidad del grupo es tan grande, que analizando una podemos deducir las otras y viceversa.

1.2. TEORÍA DEL INTERCAMBIO

Esta teoría, propuesta por *Thibaut y Kelly* en 1959, parte de la idea de que *la relación entre los individuos y el grupo se basa en el refuerzo*, de tal modo que los procesos grupales se fundamentan en las adaptaciones que los individuos realizan para resolver los problemas de interdependencia.

En la medida en que estas adaptaciones permitan funcionar al grupo, los individuos se sienten satisfechos, lo que refuerza su participación y, consecuente-

mente, su satisfacción. Por tanto, el grupo se mide por su eficacia y utilidad para los individuos y para el grupo mismo.

Tres son los elementos que permiten analizar la interacción grupal:

1) *Conceptos básicos*. Para estos autores son los siguientes:

- *Relación interpersonal e interacción*. Son conceptos diferentes, pero claramente interrelacionados. *Interacción* es el hecho de emitir una conducta en presencia de otro y el efecto que dicha conducta genera. La *relación interpersonal* se establece cuando dos individuos interactúan en varias ocasiones diferentes. Así, cada parlamento de una conversación es una interacción y la conversación, una relación interpersonal.
- *Secuencia de conducta*. Unidad básica del análisis de conducta, es el conjunto de actos motores y verbales específicos, organizados en una secuencia y dirigidos a un objetivo inmediato. Por ejemplo, en la conversación, mientras un individuo habla, el otro demuestra una serie de actos que se orientan al fin de ser atento (escucha activa).
- *Repertorio de conductas*. Es el conjunto de secuencias de conducta que un individuo realiza en su interacción con otro, así como las combinaciones mutuas de posibles secuencias. Se utiliza de manera selectiva, de modo que el individuo no interactúa con todas las personas con que puede hacerlo ni sigue la misma secuencia con las personas con las que interactúa.

2) *Las consecuencias de la interacción*. Son señaladas por estos autores en términos de *recompensa* y *costo* ante la emisión de una conducta o secuencia de conductas. Ambas consecuencias pueden tener origen exógeno (aspectos individuales) o endógenos (fruto de la propia interacción). De este modo, podemos medir los resultados que la interacción provoca en cada individuo y la coincidencia o no de consecuencias para ambos.

3) *La evaluación de los miembros de la interacción*. La teoría presupone que cada individuo establece un *nivel medio de comparación* entre interacciones, a partir de la valoración de las recompensas y costos obtenidos a lo largo de su experiencia.

Dicho nivel medio le sirve para valorar la satisfacción de cada interacción, de modo que valorará más aquellas que sobrepasen el nivel medio y menos a las que no lo alcancen.

Este nivel medio es creciente, pues a lo largo de su vida elevará el nivel del valor medio a la hora de entablar una interacción.

Es la diferencia que existe entre el nivel medio de relaciones personales de un joven y de un adulto. Se considera que el segundo es más exigente y sus relaciones menores, ya que su nivel medio de aceptación de interacciones es muy elevado.

Por otro lado, cada individuo establece un *nivel medio para decidir* si establece una relación o no, que depende de las alternativas que se le presenten, de tal modo que puede aceptar una relación por debajo de su nivel medio de aceptación si no encuentra otra relación más satisfactoria, lo que hace que la interacción sea un acto voluntario.

Es el caso de una persona que elige una pareja para una fiesta que no es de su agrado, pero que es la única o la mejor alternativa que tiene en ese momento.

Su posición entra dentro de la *concepción conductista*.

Según estos autores, podemos predecir el tipo de relaciones que una persona entablará en un grupo, pues tenderá a relacionarse mediante aquellas secuencias de conducta y frente a aquellas respuestas que le han propiciado una recompensa.

Pero esto supone un gran inconveniente para el análisis de la interacción grupal, pues existen tantas posibilidades de conducta y de respuesta como individuos hay.

Recuerda

Para la teoría del intercambio, el grupo se mide por la relación entre la productividad individual y la productividad grupal.

Los individuos y los grupos se adaptan a las consecuencias que una conducta o secuencia de conductas tiene en valor de recompensa o costo y de utilidad y eficiencia personal y grupal.

1.3. LA TEORÍA DEL FIRO

Corresponde a las siglas inglesas de la Orientación de las Relaciones Interpersonales Fundamentales. Tiene su origen en el modelo psicoanalítico y trata de explicar la conducta interpersonal basándose en la orientación hacia los demás. Cada persona sigue unas pautas características para relacionarse con otros, que condicionan su conducta, según tres necesidades básicas:

- 1) *Inclusión*. Es la necesidad de estar con otros, que se manifiesta mediante conductas que pretenden atraer la atención y el interés. Estas conductas pueden ser positivas (amabilidad) o negativas (posesividad).
- 2) *Control*. Se refiere a los procesos interpersonales de toma de decisiones y abarca desde la necesidad de dominar hasta la necesidad de ser controlado, lo cual condiciona la conducta del individuo (rebelión ante el control para los dominadores, sumisión para los necesitados de control).
- 3) *Afecto*. Se refiere a los sentimientos íntimos que cada persona produce en su relación con los demás y recorre todas las posibilidades entre el amor y el odio.

Cuando dos personas interactúan cada uno sigue, para cada necesidad, las pautas de conducta que aprendió en la infancia y, entre dos individuos, pueden ser compatibles o incompatibles. Dicha compatibilidad puede ser de tres tipos:

- 1) *Compatibilidad de intercambio*. Se basa en la mutua expresión de las tres necesidades y en la cantidad deseable de cada una en la interacción. Hay personas que prefieren una gran cantidad de intercambio de una necesidad deter-

minada y otras que prefieren no dar ni recibir de ninguna de ellas. Cuando las cantidades ofrecidas y recibidas son similares, la interacción es compatible.

- 2) *Compatibilidad de dador-receptor.* Establece que las actividades originadas por una persona deben ser compatibles con las necesidades de la otra en una situación de interacción, es decir, lo que el uno manifiesta en cada una de las necesidades se corresponde con lo que el otro quiere recibir. Si una persona intenta controlar a otra y ésta necesita ser controlada, la interacción es compatible. Si ambos intentan controlar al otro, la interacción es incompatible.
- 3) *Compatibilidad recíproca.* Depende del grado en que la conducta de cada persona está de acuerdo con las necesidades de la otra. Si una persona necesita mucho afecto y la otra persona se lo demuestra, la interacción es compatible.

Según los valedores de esta teoría, la compatibilidad es necesaria para la eficiencia grupal.

Cuanto más compatibles son las conductas de los individuos en relación con las necesidades de los demás, el grupo podrá lograr mejor sus objetivos.

Por ello, *un grupo puede formarse con personas con necesidades y pautas de conducta compatibles o generar pautas de conducta que satisfagan las necesidades de los demás y provoquen una interacción compatible.*

Recuerda

La teoría de la FIRO, basada en el modelo psicoanalítico, establece que los individuos se relacionan para satisfacer necesidades básicas y según pautas de conducta aprendidas en la infancia.

La interacción sólo es posible si las conductas emitidas son compatibles en relación a las necesidades de cada individuo.

La existencia de esa compatibilidad permite generar pautas de conducta que satisfagan las necesidades de los demás y favorezcan la interacción grupal.

1.4. TEORÍA DE STEINER SOBRE LA PRODUCTIVIDAD GRUPAL

Según este autor, lo que permite analizar los grupos es su *grado de productividad* y ésta *depende de las contribuciones individuales de sus miembros*, pero estas contribuciones se producen en un proceso grupal que permite que las actitudes de los individuos motiven a la aparición de habilidades que cada individuo no tiene disponibles cuando actúa aisladamente. Para llegar esta conclusión, Steiner analizó tres tipos de variables:

- 1) *Exigencias de la tarea.* Las tareas de grupo poseen ciertas exigencias que pueden determinarse y describirse. Si esto es así y tenemos en cuenta que el

grupo se encuentra condicionado por dichas exigencias, conocerlas permite al grupo mejorar su rendimiento.

- 2) *Recursos*. Se refiere a las aptitudes, conocimientos, habilidades o instrumentos que poseen efectivamente los miembros de un grupo a la hora de afrontar una tarea. Si su cantidad y su calidad son adecuadas, la productividad será muy alta, pero si no lo son, podrá resolver la tarea, pero el rendimiento será menos satisfactorio. Todo grupo tiene una potencialidad máxima a la hora de utilizar sus recursos para alcanzar una



«Cada persona tiene unas habilidades determinadas y cada miembro debe ser aprovechado por ellas según las exigencias de la tarea. En la fotografía, las personas más diestras realizarán las tareas más complejas (ensamblaje de las piezas), mientras otras las prepararán para ser ensambladas y los más hábiles en el dibujo las decorarán».

tarea, lo cual quiere decir que determinados grupos fracasarán ante determinadas tareas, aunque pueden lograr mejor rendimiento si las seleccionadas se acercan a su potencialidad máxima.

- 3) *Variables de proceso*. Se refiere a los pasos o acciones efectivas que el grupo emprende para resolver una tarea, tanto las que se refieren a la tarea en sí como aquellas destinadas a las relaciones interpersonales, a las acciones intrapersonales para adaptarse a la tarea y las que interrumpen el logro de la misma. Si los procesos grupales se adecuan a la tarea emprendida, el grupo alcanzará una productividad efectiva similar a la que potencialmente reúnen todos sus miembros. Si no existe dicha adecuación, el grupo tendrá una productividad efectiva baja. Ello quiere decir que, aparte de que el grupo debe conocer las exigencias de la tarea y conocer y disponer sus recursos de forma eficiente, debe conseguir un proceso de interacción grupal que facilite el logro de las tareas emprendidas, ajustándolo a sus exigencias.



Recuerda

Steiner sostiene que la dinámica grupal sólo puede ser analizada a través de su productividad, comprobando las exigencias de la tarea, los recursos que el grupo posee y los efectos que la dinámica grupal opera en la productividad individual.

Para que un grupo sea eficiente debe conocer las exigencias de la tarea, disponer sus recursos de forma eficiente y desarrollar un proceso de interacción grupal que se adapte a la misma.

Ejercicio

1. ¿A qué modelo teórico de la Psicología responde la teoría del intercambio?



El estudio de los grupos. Enfoques empíricos

Para estos autores, *sólo la experimentación garantiza el conocimiento de la dinámica grupal*, sólo la acción verdadera de grupos particulares y su análisis sistemático permiten comprender la complejidad de este fenómeno. No importa tanto partir de grandes postulados cerrados y abstractos, sino acumular datos que permitan entrar en un fenómeno natural cuyas reglas debemos descubrir. Estas reglas no pueden ser impuestas desde fuera, pues falsearían el resultado de la investigación. Los investigadores más orientados a la eficiencia grupal o a la intervención de los grupos en la realidad son más proclives a este tipo de enfoques.

Estos enfoques se orientan según el modelo de investigación elegida, según éste se centra en grupos reales o en grupos seleccionados al efecto o, como en algunos casos, sin tener en cuenta la presencia humana. Los primeros serían los enfoques denominados de investigación de campo, los segundos se fundamentarían en el método de laboratorio y los terceros serían las simulaciones, preferentemente mediante el uso del ordenador.

Cada uno de ellos reúne características propias y cada enfoque se subdivide según la técnica de investigación empleada.

Realizaremos un breve recorrido por todos ellos.

2.1. LAS INVESTIGACIONES DE CAMPO

Como el nombre indica, *se interesan por los hechos tal y como ocurren en el mundo real*, aprovechando los fenómenos «naturales» del ambiente sociocultural. La investigación puede partir de unas pocas hipótesis para ir creando un cuerpo teórico emanado de la realidad o utilizar la investigación de campo para corroborar hipótesis concretas, surgidas o no de un enfoque teórico determinado.

Se procura que el investigador no interfiera con sus prejuicios y que se aproveche al máximo la situación real, operando sobre determinadas variables para conseguir acercarse lo más posible a la dinámica real de los grupos.

Existen varios modelos.

- 1) *Los estudios descriptivo-exploratorios*. Su objetivo es *describir los grupos observados*, bien para realizar una descripción de sus características, bien para establecer hipótesis y relaciones funcionales.

En este último caso, pueden elegirse grupos al azar, medir varias características y establecer relaciones entre ellas, o se pueden constituir grupos según

criterios específicos, buscando distintos grados de la variable que se pretende observar y comparando los conjuntos de grupos con otros grupos observados en función de otra variable.

Así, en el primer caso, si queremos conocer la influencia del tamaño del grupo en su funcionamiento, podemos estudiarla como una variable más dentro de una serie de grupos elegidos al azar o escogerlos con diversos tamaños para comprobar el funcionamiento de la variable.

Estas investigaciones tienen el *inconveniente* de no poder generalizar fácilmente las conclusiones extraídas, pues partir de una realidad concreta puede llevar a olvidar variables reales (nivel cultural, ambiente sociocultural, etc.) que pueden distorsionar la aplicación de las conclusiones en otras situaciones grupales.

La misma variable no actúa de la misma forma en todos los grupos y si no se controla, puede falsear el resultado de la investigación, extrayendo conclusiones equivocadas o únicamente válidas para una situación concreta.

- 2) *Experimentos naturales*. Se trata de *analizar los cambios* que se producen naturalmente *para observar sus efectos en el grupo*. A veces, puede preverse el cambio que se va a producir (por ejemplo, un cambio de curso para un grupo de alumnos), mientras en otros casos hay que esperar a que éste se produzca.

Tienen el mismo *inconveniente* que los estudios descriptivos, es decir, la aparición de variables desconocidas o la acción de variables incontroladas, pero, a cambio, permite atender mejor a la relación de causa-efecto entre el cambio producido y los hechos observados antes y después del mismo.

- 3) *Experimentos de campo*. En estos estudios, el investigador controla el manejo de ciertas variables, ya que se pretende comprobar una hipótesis determinada que, para ser validada, deberá contar con un número limitado de variables. Al aumentar el número de variables a controlar, disminuye la posibilidad de validar la hipótesis. Es el enfoque que permite establecer mayor número de «leyes» generalizables a distintas situaciones grupales.

2.2. LOS EXPERIMENTOS DE LABORATORIO

En este enfoque, nos olvidamos de los fenómenos naturales de observación y tratamos de *crear condiciones artificiales para observar los fenómenos grupales*. Abandonamos la calle para entrar en el laboratorio.

En él, el investigador puede controlar todas las variables y dejar que se desarrollen «naturalmente» la o las variables que pretende investigar, lo que permite una gran fiabilidad en el conocimiento de los fenómenos de causa-efecto. Además, permite abstraer al grupo de variables poco controlables, como el ambiente sociocultural y un alto grado de generalización de las conclusiones obtenidas. Su

«no realidad» puede ser cuestionable, pero parece innegable que cualquier persona en un experimento de laboratorio se siente como en un grupo, aunque no sea su grupo natural.

Pero también es igualmente cierto que las variables que operan en un laboratorio tienen menor peso en la conducta que en situaciones reales, lo cual no invalida la conclusión obtenida, sino que induce a ser prudente a la hora de generalizarla, pues algunas variables en situación natural podrían anular la conclusión obtenida en el laboratorio.

Estos estudios *pueden realizarse sobre grupos ya existente o sobre otros organizados para el experimento.*

- 1) *Experimentación con grupos preexistentes.* Un grupo real tiene una determinada forma de interactuar y unas determinadas características, lo que permite analizar los procesos de interacción grupal y obtener resultados muy cercanos a la realidad.

Las conclusiones obtenidas sólo valdrán para ser aplicadas en grupos experimentados, con el peligro de que variables desconocidas y propias del grupo investigado puedan contaminar el resultado del experimento. Queda fuera la posibilidad de investigar el proceso de formación inicial de un grupo.

- 2) *Experimentos con grupos vírgenes.* Se trata de operar con grupos de personas que previamente no se conocen y que no han interactuado entre sí, lo que es muy valioso para analizar la fase inicial del proceso grupal y, en fases posteriores, ser utilizados como grupos preexistentes, siempre teniendo en cuenta que han nacido del laboratorio y no de forma natural.

Estos grupos pueden ser *seleccionados* según las variables que se pretende investigar, muy útil para estudiar, por ejemplo, los efectos de la composición del grupo en la dinámica grupal. También, puede ser *elegidos al azar*. Éste es el caso más frecuente en el *método de laboratorio*, del que hablaremos en la U.T. nº 10. Los grupos así formados pueden ser analizados a la vez sobre la misma variable, utilizando distintos tratamientos para observar las relaciones de causa-efecto, y luego comparar los resultados globales. Esta diferencia en el tratamiento permite obviar la influencia personal, pues cualquier persona puede ser asignada a cualquier tipo de grupo.

Ambos tipos de elección pueden hacerte pensar que estos grupos son artificiales y no responden a una dinámica real, lo cual es un inconveniente, pero, al no partir de la realidad, el investigador tiene más libertad para operar sobre los sucesos que va a examinar, así como observar fenómenos poco probables en el mundo natural (por ejemplo, es difícil encontrar un grupo exclusivamente formado por personas dominantes).

Una vez extraídas las conclusiones, se debe analizar su validez en situaciones reales.

2.3. ESTUDIOS DE SIMULACIÓN POR ORDENADOR

Estos estudios son muy recientes, ya que sólo el desarrollo de la informática desde mediados de los años 60 los ha hecho posibles.

Se trata de crear programas que, introduciendo distintas variables y distintas situaciones grupales, puedan analizar los fenómenos grupales y las distintas formas de relacionarse las variables.

Esta simulación puede ser total, cuando prescindimos del elemento humano y manejamos en exclusiva programas de ordenador preparados al efecto, o puede utilizar el método «hombre-máquina», en la que se sitúa a una o varias personas en situación grupal y se le pide que interactúe con el ordenador y le ofrezca sus respuestas.

En principio, cualquier hipótesis, por compleja que sea, puede ser investigada mediante simulación, lo cual es muy útil para la verificación de las hipótesis formuladas a partir de enfoques teóricos.

El ordenador garantiza la no contaminación por variables no previstas y, a medida que aumenta la potencia del *hardware* y el *software* informáticos, la cantidad de variables que se pueden introducir y reproducir simuladamente son más abundantes, así como la cantidad de fenómenos que se pueden observar, pues la combinación de variables puede complicarse cada vez más.

Es evidente que las emociones y conductas humanas no entran todas dentro de la lógica y muchas de ellas son irracionales, por lo que muchas de las conclusiones obtenidas no pueden aplicarse tal cual a la realidad.

Lo habitual es contrastar el resultado obtenido con la investigación de situaciones naturales, lo cual no siempre es posible, sobre todo en aquellas simulaciones que introducen gran cantidad de variables, que sólo podrían validarse mediante numerosos estudios parciales sobre un número determinado de variables posibles.

Es un tipo de investigación muy utilizado por organismos oficiales para analizar las reacciones del individuo en situación grupal bajo circunstancias extremas (por ejemplo, los ejércitos, los cuerpos policiales, también para analizar situaciones de pánico colectivo ante determinadas catástrofes, etc.).

También son utilizados por la investigación adscrita al mundo universitario, generalmente por especialistas de cierto renombre. Sin embargo, el uso más generalizado del ordenador en este momento es el tratamiento estadístico de datos obtenidos de las investigaciones científicas.

Recuerda

Los experimentos de laboratorio pretenden conocer la dinámica grupal en un entorno que permita controlar las variables del estudio, seleccionando a las personas y los grupos que van a intervenir en el experimento.

Las investigaciones de campo parten de la base de que los fenómenos naturales deben ser comprendidos en su totalidad observando la realidad, eliminando la contaminación que producen las ideas del investigador.

Los experimentos de laboratorio pretenden conocer la dinámica grupal en un entorno que permita controlar las variables del estudio, seleccionando a las personas y los grupos que van a intervenir en el experimento.

Los experimentos con grupos vírgenes pretenden conocer la generación y desarrollo de las pautas de interacción grupal utilizando personas que se desconocen, evitando las variables de la realidad que pueden contaminar la investigación.

La simulación por ordenador pretende evitar la contaminación de la irracionalidad del factor humano y analizar todos los posibles efectos que puede provocar la modificación de una variable en la dinámica grupal.

Los enfoques teóricos tomados en su conjunto aportan una visión global sobre la dinámica grupal.

Los enfoques empíricos también ayudan a la comprensión de la dinámica grupal, pero es difícil generalizar sus conclusiones sin contrastarlas con la realidad.

Ambos enfoques no son incompatibles, pudiendo complementarse para comprender la dinámica grupal.

La Animación Sociocultural se aproxima más en su definición a los enfoques empíricos, por su insistencia en trabajar desde la acción y el cambio. Ello no elimina la necesidad de presupuestos teóricos para analizar la dinámica grupal.

Ejercicio

2. Relaciona cada uno de estos posibles defectos con cada tipo de enfoque empírico:

- Ausencia de interacción real entre los individuos.
- Ausencia de emociones humanas.
- Ausencia de presupuestos generalizables sobre la dinámica grupal.

3 Instrumentos para analizar los grupos

La Psicología Social utiliza métodos parecidos al resto de Ciencias Sociales vinculadas al estudio de los seres humanos, por lo que no presentan una variedad muy grande con respecto a otras Ciencias. Existen algunos instrumentos específicos, como el test sociométrico, pero también se utilizan los cuestionarios, las entrevistas, la observación, etc., cuyo tratamiento más pormenorizado corresponde al Módulo de Didáctica de la Educación Infantil.

Aquí trataremos de indicarte los instrumentos más significativos que utiliza la Psicología Social y ofrecerte orientaciones y ejemplos sencillos para utilizarlos desde la perspectiva grupal, con el ánimo de que profundices en su conocimiento según las necesidades que tu actividad profesional te vaya dictando.

No se trata de hacer de ti un «pequeño investigador», sino de ofrecerte un muestrario de instrumentos útiles para empezar a manejarte con grupos y forzarte a pensar que es necesario conocer al grupo para poder intervenir con él. De hecho, la mayor parte de las técnicas de dinámica de grupos que te ofreceremos en las tres U.T. siguientes son un medio para conocer al grupo en cada momento de su evolución, pues necesitarás observar y tomar nota de lo que ocurre para adaptar tu intervención.

En el análisis también el grupo participa, pues siempre se le da la oportunidad de reflexionar sobre la actividad que se realiza y sobre las implicaciones personales y grupales que tiene.

3.1. ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DEL ANÁLISIS GRUPAL

Existen ciertos elementos significativos en la dinámica de los grupos que la persona que interviene con ellos debe conocer para diagnosticar su situación, tanto en los momentos iniciales como en la evolución del grupo.

Todos los grupos no son iguales, aunque tengan elementos importantes en común y pasen por fases sucesivas hasta alcanzar la madurez como grupo. Por tanto, hay que poner mucha atención y sensibilidad a la hora de intervenir con él y tratar de profundizar en su dinámica, para lo cual el Animador debe tener claros los objetivos de su análisis y debe situarse próximo a la dinámica del grupo, siendo, incluso, parte del mismo.

A continuación, proponemos *seis pautas de acción para analizar y conocer un grupo.*

- 1) Comprender las diferencias existentes entre los grupos, su *carácter dinámico* y su incesante cambio. Un primer objetivo del análisis es comprobar los cambios surgidos en el grupo tras la aparición de un nuevo fenómeno o tras la aplicación de una técnica grupal.
- 2) El Animador debe *informarse* de los siguientes elementos para captar la *dinámica grupal*:
 - Conocer sus *normas y reglamentos*. Se deben captar las actitudes que son consideradas como positivas o negativas y las pautas de sanción o premio.
 - Conocer la *historia* del grupo. Desde cuándo están juntos, cuántas personas han pasado por él, qué actividades realizaban con anterioridad, etc.
 - Conocer a los *miembros* a grandes rasgos. Sus características personales, su historia personal, sus relaciones extragrupalas, etc.
 - Conocer los *objetivos* del grupo. A partir de un análisis de necesidades (qué es lo que persiguen individualmente), podemos ir desentrañando los elementos comunes y los objetivos que van a perseguir como grupo.
 - Análisis de *actividades e intereses*. Qué quieren hacer, qué tareas les interesan más, cuáles pueden realizar, qué problemas plantearán las actividades realizadas según los intereses de cada individuo, de cada subgrupo o del grupo en su conjunto, etc.
 - Analizar la relación del grupo con su *medio ambiente*. Por qué quieren formar un grupo o por qué lo forman, qué valoran de su entorno, etc.
 - Determinar el grado de *participación* en otras actividades del *entorno*. Cómo se relaciona el grupo con otros grupos, qué otros intereses tienen para acercarse a otros grupos, etc.
 - Comprender lo que el grupo *significa para sus miembros*. Qué importancia tiene el grupo para cada miembro, cuál es su nivel de intimidad y confianza, qué relaciones guardan entre los miembros cuando no están en grupo, etc.
 - Investigar las *normas de actuación grupal*. Qué modos de hacer específicos tiene el grupo a la hora de enfrentarse a las actividades.
 - Determinar el grado de *estabilidad* del grupo. Con qué frecuencia aparecen nuevos miembros, quiénes se dan de baja y por qué, quiénes forman el núcleo central del grupo.
- 3) Comprender, una vez analizado el grupo, a los individuos en sí mismos y en su relación grupal, valorando qué *necesidades* deben ser satisfechas por el grupo para satisfacer a todos sus miembros. Es un buen momento para usar entrevistas o cuestionarios individuales para conocer su situación en el grupo y su grado de satisfacción con la dinámica grupal, sin pretender «jugar a los psicólogos».
- 4) Analizar los *cambios en la dinámica grupal*, las nuevas asignaciones de status que se producen según avanzan, los nuevos roles, la evolución del liderazgo, el grado de cohesión alcanzado, los conflictos interpersonales que se van desarrollando, etc.

- 5) Analizar los *elementos que permiten el desarrollo y la cohesión del grupo* y que son, a la vez, objetivos de tu intervención durante la evolución del mismo:
- El desarrollo de un *lenguaje común* y de una *red comunicativa* que facilite la participación, el diálogo y la seguridad del grupo.
 - El desarrollo de la comprensión de los *objetivos comunes*, valorando las actividades que tienden a dicha comprensión.
 - La asunción de *responsabilidades grupales*, la determinación de los roles y tareas individuales, la participación colectiva en las actividades, el esfuerzo desarrollado para conseguir el objetivo común, etc.
 - La aceptación de las *ideas* de los demás y la aportación de otras nuevas para mejorar la dinámica grupal, valorando la madurez alcanzada para afrontar problemas y conflictos.
 - La participación en *actividades comunes*. Su número, su importancia para la marcha del grupo, la vitalidad demostrada para llevarlas a cabo, etc.
 - El *trabajo en equipo*. Cómo han aprendido a desarrollar actitudes de cooperación, de escucha activa, de organización de las tareas, de asumir el trabajo de los pequeños grupos en el gran grupo, etc.
- 6) Analizar el grado de *conciencia grupal* que adquiere el grupo, observando los fenómenos más significativos:
- La *estructura informal* del grupo, para lo que se puede recurrir a las técnicas sociométricas.
 - La actuación de los *líderes*, valorando su grado de influencia y las actitudes predominantes.
 - El *aislamiento* de determinados miembros, analizando sus causas y valorando las medidas para integrarlos en la dinámica general.
 - La dinámica de los *subgrupos*, analizando su conexión con el grupo en general y valorando los esfuerzos necesarios para conectar a los más aislados con las actividades del grupo.

Desde el punto de vista *individual*, éstos son los elementos que debemos valorar:

- Integración en el grupo.
- Finalidad de la integración.
- Es una persona integradora.
- Es una persona disgregadora.
- Es un miembro líder o popular.
- Grado de influencia en pequeños grupos.
- Fortaleza de los lazos de unión con los demás.
- Integración en el gran grupo.
- Pertenencia a grupos aislados.
- Grado de marginación respecto a los demás.
- Grado de rechazo por parte del grupo.
- Nivel de aceptación del grupo por el individuo.
- Nivel de aceptación o rechazo hacia otros individuos.
- Sentimiento respecto a ser aceptado por el grupo.

Una vez analizados los elementos informativos necesarios para comprender la dinámica grupal, es el momento de analizar los instrumentos que podemos emplear, excepto las técnicas sociométricas, que serán el contenido del siguiente apartado.



Recuerda

Los métodos de investigación de la Psicología Social son similares a los que utilizan el resto de Ciencias Sociales.

En el análisis del grupo, hay que tener en cuenta su naturaleza dinámica y cambiante, lo que confiere a cada uno un carácter especial.

Conocer a los miembros del grupo, en los aspectos individual y grupal, las normas grupales, la evolución del grupo, los objetivos grupales y su relación con el entorno socio-cultural son los objetivos del análisis de los grupos.

La comunicación, la responsabilidad grupal, la participación y el trabajo en equipo son los objetivos para los que el Animador realiza un análisis grupal.

3.2. EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Tradicionalmente, se ha empleado para analizar el contenido de los medios de comunicación, mediante la valoración del grado de codificación de los mensajes.

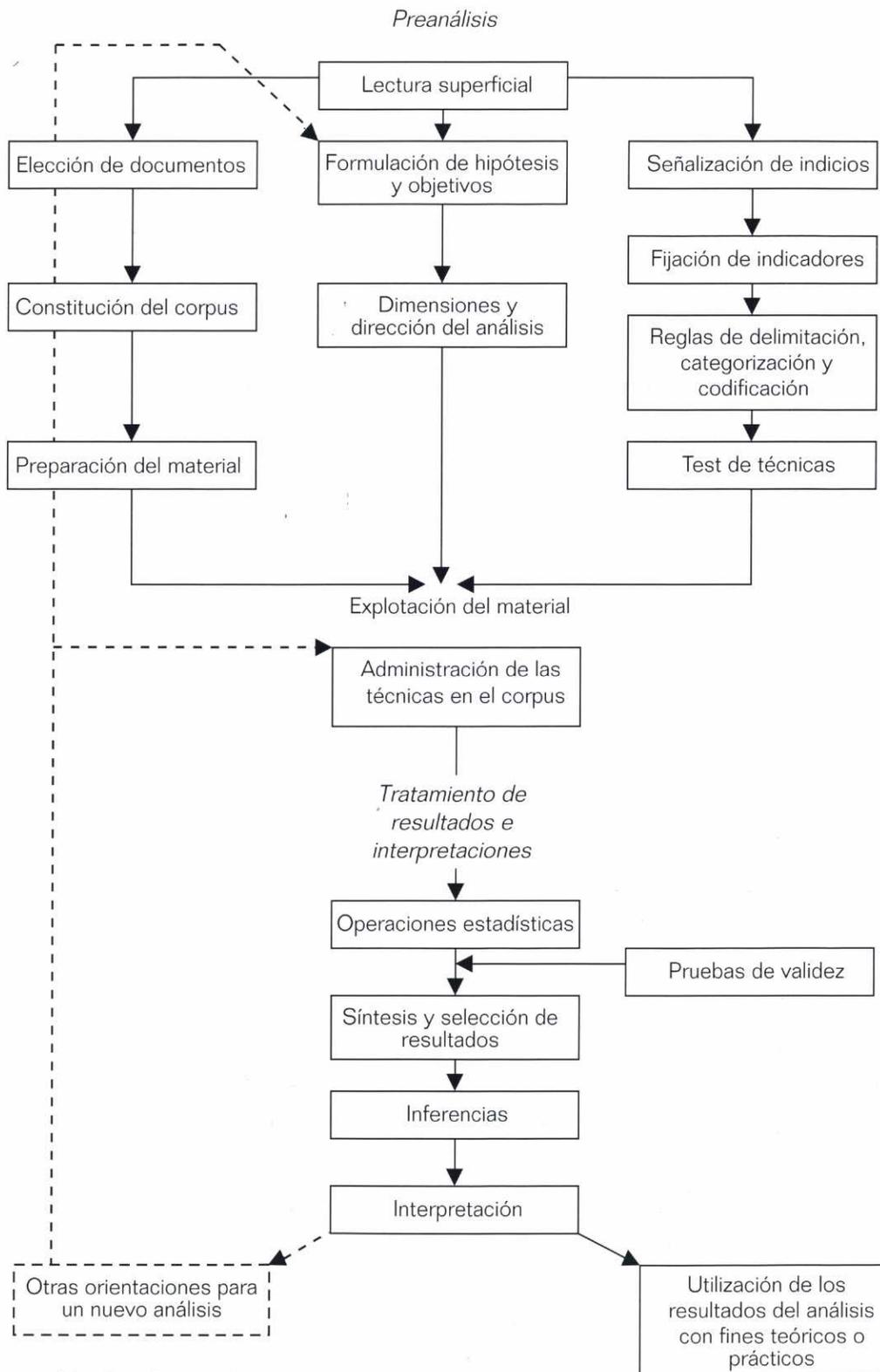
Pretende *encontrar una información numérica y cuantificable del contenido* manifiesto de un mensaje oral o escrito para descubrir aspectos que no son manifiestos y que permiten comprender fenómenos de influencia social.

En un grupo, el uso de determinados vocablos, de determinadas expresiones, de determinadas construcciones, puede descubrirnos aspectos relativos a la influencia del medio en los individuos, los canales de comunicación, la estructura del grupo, la influencia del líder en los demás miembros, etc.

Para ello, es necesario establecer *unidades comunicativas* significativas que nos permitan descomponer los mensajes en partes analizables, generar unas reglas para contar las unidades y establecer una serie de categorías que nos permitan clasificar y agregar las unidades. Dichas unidades pueden ser la palabra, el tema, el objeto del mensaje, el personaje, el acontecimiento o el documento.

Para contarlas, debemos tener en cuenta su presencia o ausencia, su frecuencia, ponderada o no, su intensidad, su dirección, su orden de aparición y su distribución y asociación. En primer lugar, hay que aislar cada elemento y luego clasificarlos. Para realizar el análisis podemos emplear técnicas muy variadas, como por ejemplo el análisis de los elementos denotativos del texto, el análisis de relaciones entre los elementos o el análisis estructural.

Es un método complejo, por lo que se puede utilizar a niveles básicos, como por ejemplo conocer los vocablos más frecuentes en relación con otros grupos, lo que nos dará cuenta de la cohesión y confianza grupales.



Esquema del análisis de contenidos

3.3. OBSERVACIÓN GRUPAL

Su objetivo es *comprobar la presencia o ausencia de determinadas conductas en los individuos, relacionadas con los objetivos de la intervención*. Nos permiten medir la frecuencia e intensidad con que aparecen, teniendo en cuenta el tiempo de observación, que puede ser prolongado o momentáneo, continuo o a intervalos.

Para dar frutos, debe ser *sistemática* para servir al objeto de obtener información y permitir la evaluación. Desde la perspectiva del grupo, es la sociabilidad lo que nos interesa observar, por lo que los ítems de observación que utilizemos deben estar en la línea de los comentados en el Apartado 3.1. También te daremos ejemplos de instrumentos de observación orientados al grupo en las U.T. de dinámica de grupos, pues pueden ser utilizadas por el propio grupo para observar su evolución.

Existen una serie de *instrumentos básicos*, con múltiples variantes, que puedes emplear: registros anecdóticos, escalas, cuestionarios de observación, etc. Cualquiera de ellos, definiendo bien las conductas que queremos observar, es útil, tanto para la observación individual como grupal.

Lo más frecuente es emplear instrumentos para cada individuo y analizar las relaciones entre las conductas de éstos, aunque también se puede establecer una serie de conductas grupales y analizarlas a la vez para todos los miembros del grupo. Es el caso de los registros de observación que hemos utilizado en la U.T. nº 11 para observar el desempeño de roles grupales.

Estos instrumentos suelen denominarse *guías de observación de conductas grupales* y tienen mucha utilidad para la observación de fenómenos cotidianos de la interacción grupal, como el de los roles que hemos mencionado.

No deben utilizarse de forma aislada, sino que sus conclusiones deben compararse con las extraídas por otros métodos.

Tienen la ventaja de que pueden aplicarse varias veces a lo largo del proceso grupal para analizar la evolución individual o colectiva. Pueden utilizar métodos numéricos de frecuencia o constituir un cuestionario que nos permita describir brevemente las conductas observadas, útiles para realizar una evaluación final.

GUÍA PARA OBSERVAR ROLES INDIVIDUO-GRUPO. MODELO «PUNTUAL»

Colocar en la columna de frecuencia una raya cada vez que el individuo desempeñe ese determinado rol. El rol que a lo largo de una sesión tenga más frecuencias, será el predominante. Nunca se desempeña un único rol, sino varios con uno dominante.

ROL	Expectativo activo	Expectativo pasivo	Activo constructivo	Activo perturbador	Crítico constructivo	Crítico destructivo
NOMBRE						
OBSERVACIONES:						

GUÍA PARA OBSERVAR CONDUCTAS GRUPALES. MODELO «PROCESUAL»

1. ¿Cómo reacciona el grupo en las actividades cotidianas?
2. ¿Cómo reacciona el grupo ante situaciones nuevas?
3. ¿Cómo reacciona el grupo ante cambios repentinos e inesperados?
4. ¿Espera el grupo la reacción de ciertas personas antes de actuar?
5. ¿Espera el grupo que el Animador indique cómo se ha de reaccionar?
6. ¿Escogería el grupo los mismos líderes en diferentes situaciones?
7. ¿Cómo actúa el grupo en ausencia de algunos líderes?
8. Cuando los sentimientos del grupo son de frustración, ¿utiliza un «chivo expiatorio» o utiliza otros métodos para manifestarlos?
9. ¿Cómo trata el grupo a un nuevo miembro?
10. ¿Se manifiesta el grupo unido tras elaborar un proyecto colectivo?
11. ¿Existen subgrupos en competencia o aislados del resto?
12. ¿El grupo se guía por reglas establecidas por él mismo?
13. ¿Existe una comunicación abierta y confiada que permite compartir ideas e informaciones en grupo?
14. ¿El grupo se siente satisfecho con sus logros?
15. ¿Existen divisiones o coaliciones en el grupo? ¿En qué se basan?
16. ¿Cómo reacciona el grupo en su contacto con personas ajenas al grupo?
17. ¿Qué tipo de presión ejerce el grupo para aumentar la conformidad grupal?
18. ¿Qué proporción de tiempo y esfuerzo pone el grupo en la realización de tareas? ¿Y en las actividades de relación social?

Un elemento fundamental a tener en cuenta es que la estrategia preferida por la Animación, en línea con los postulados de la investigación-acción, es la *observación participante*.

Es una técnica que pretende que el análisis lo realice un «observador participante» que esté integrado en el grupo y conduzca a éste a la transformación de su realidad, permitiendo la participación de los observados en el proceso, ya que el objetivo de la recogida de información es la reflexión para la acción.

Posee un gran valor informativo para el análisis del grupo y el diagnóstico de problemas de una realidad sociocultural dada, aunque puede alejarse de los principios teóricos que toda intervención debe poseer, por lo que hay que usarla con cautela y muy apegada a los objetivos del Proyecto y del grupo.

Exige del director de la actividad una serie de cualidades que ya hemos detallado en la U.T. 6, así como una serie de *condiciones* en relación con el grupo:

- Explicar de forma comprensible al grupo el objeto del trabajo del Animador, de modo que no surjan dudas en el futuro sobre su papel en el grupo.
- Es necesario contar con la simpatía de los líderes grupales, así como con informadores relevantes que nos permitan obtener información de primera mano, elegidos por su experiencia o por su situación en el grupo.
- El Animador no debe integrarse plenamente en la dinámica grupal, ya que ello puede privarle de perspectiva en el análisis y crear falsas expectativas, pues no es un miembro más del grupo y, en un momento dado, lo abandonará.
- El Animador no debe actuar como los demás, únicamente mostrar simpatía e interés por los demás y, en ningún caso, desaprobación. No debe tomar partido en la estructura interna del grupo.
- Se exige un período prolongado de tiempo de convivencia con el grupo para obtener resultados fiables.

3.4. LA ENTREVISTA PSICOSOCIAL

Es un método más pensado para valoraciones individuales, por lo que *su utilidad es relativa en el análisis de los grupos*. Puede ser conveniente utilizarla en algunas *situaciones de conflicto* para analizar la naturaleza del mismo o para comprobar la veracidad de una estructura informal analizada mediante un test sociométrico.

Pero hay que usarla con cuidado, sobre todo teniendo en cuenta que el Animador está implicado de alguna manera en la dinámica grupal, por lo que una convocatoria a una entrevista individual puede hacer suponer al entrevistado que se van a apoyar sus opiniones ante un problema concreto o que se le va a sancionar por alguna conducta incorrecta.

Este último caso es muy frecuente con niños y adolescentes, por lo que conviene dejar claros los objetivos de la entrevista, incluso anticipando algunas de las preguntas. No podemos olvidar una buenas dosis de afecto y empatía para tratar de comprender la situación del entrevistado.

También, habrá que estar preparado para asumir cierta agresividad por parte del entrevistado, así como un cierto grado de inhibición y temor.

La entrevista debe ser preparada concienzudamente, analizando los datos que conocemos de la persona a examinar, seleccionando y preparando el lugar donde

se va a realizar y eligiendo el tipo de preguntas según lo que queremos obtener. Ante toda pregunta que queramos realizar, debemos hacer las siguientes consideraciones:

- ¿Se relaciona la pregunta con los objetivos de la intervención grupal?
- ¿Es correcto el tipo de pregunta?
- ¿Está cargada la pregunta de deseabilidad social?
- Poner las preguntas delicadas al final de la entrevista.
- Cuando se pregunte por algo desaprobado socialmente, utilizar palabras blandas.

Te proponemos a continuación una serie de preguntas útiles para entrevistar a los miembros de un grupo. Estas preguntas se pueden concretar ante una situación determinada para poder extraer información sobre un asunto concreto.

PREGUNTAS ÚTILES PARA PROFUNDIZAR EN LA SITUACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO

- ¿Cuáles han sido las impresiones más fuertes que has recibido durante tu paso por este grupo?
- ¿Cuáles son los recuerdos más desagradables de tu experiencia en este grupo?
- ¿Cuáles son los recuerdos más agradables de tu experiencia en este grupo?
- ¿Estás satisfecho con tu situación en este grupo? ¿Por qué?
- ¿Crees que tu posición en el grupo podría variar? ¿Por qué?
- ¿Qué manera hay de cambiar tu situación en el grupo?
- ¿Cuáles son tus mayores deseos en este grupo? ¿Qué deseos albergas para el grupo en su conjunto? ¿Cómo crees que podrían realizarse?
- ¿Cuáles crees que son tus principales defectos en relación con la actividad del grupo? ¿Podrían solucionarse? ¿Cómo?
- ¿Cuáles son tus principales virtudes en relación con la actividad del grupo? ¿Podrían mejorarse? ¿Cómo?
- Si tuvieras que volver a ingresar en este grupo, ¿qué modificaciones realizarías en él? ¿Qué modificarías de tu conducta grupal?
- ¿Cuál es la peor acción que has cometido con relación al grupo?
- ¿Cuál es la mayor injusticia que crees haber sufrido en este grupo? ¿Podría solucionarse? ¿Cómo?
- Di los nombres de tres personas que admires en este grupo y por qué.
- Di los nombres de tres personas con las que sueles enfrentarte en las reuniones grupales y por qué.
- ¿Crees que los demás te ven como tú eres? ¿Qué podrías hacer para que cambiaran su opinión?

Además debes tener en cuenta que la realización de la entrevista tiene tres fases.

La *fase de iniciación* debe ser una presentación de los motivos y una preparación a la desinhibición y la participación activa del entrevistado.

En la *fase de realización* propiamente dicha, podemos emplear una serie de métodos para mejorar la información que vamos a obtener del entrevistado (téc-

nicas de concordancia, de aceptación, de reflejo, de silencio y de estructuración), para cuyo desarrollo te remitimos a la bibliografía específica.

En la *fase de registro y evaluación*, se debe utilizar algún instrumento de observación para anotar las impresiones sobre la persona entrevistada (actitud general, aspecto físico, emociones experimentadas, etc.) y sobre la información relevante que se va obteniendo, siendo el método más empleado por los Animadores el de la toma de notas, bien mediante una ficha, bien mediante una hoja de registro previamente elaborada.

No vamos a insistir más y, como final a este punto, te ofrecemos una serie de consejos prácticos a tener en cuenta en la realización de una entrevista.

ASPECTOS A EVITAR.	ASPECTOS A PROCURAR
Hablar demasiado y querer controlar la situación.	Que el individuo esté relajado.
Someter al individuo a un interrogatorio.	Que se suprima todo protocolo.
Aparentar prisa y preocupación.	Que haya una buena preparación.
Tratar de conseguir demasiado en una entrevista.	Ponerse en lugar del entrevistado.
Emitir juicios, al inicio de la entrevista, de que ésta no tiene ninguna utilidad, tratando de dar confianza.	Ser un oyente atento.
Evitar que el sujeto diga cosas que no querría después de haberlas dicho.	No hacer alardes de autoridad.
	Procurar que el sujeto quede menos preocupado al terminar la entrevista y tenga más confianza en sí mismo.
	Prestar atención a los momentos de despedida, pues pueden ser la base de entrevistas más eficaces.
	Procurar que el entrevistado salga con deseos de otro encuentro.

Recuerda

El análisis de contenido utiliza unidades de comunicación para analizar las pautas comunicativas, las relaciones con el medio ambiente y la estructura informal de los grupos.

La observación obtiene información mediante el estudio de determinadas conductas y debe ser sistemática para que su resultado sea fiable.

El instrumento de observación más empleado en Animación son las guías de observación grupal, que permiten comprobar actitudes de sociabilidad.

El método más aceptado por la Animación es la observación participante, que exige la participación del Animador en la dinámica interna de los grupos y en el ofrecimiento de información para que los grupos adquieran autonomía.

La entrevista psicosocial es útil para conocer las necesidades y aspiraciones individuales, especialmente en situaciones de conflicto, pero debe ser utilizada con prudencia y con el fin de ratificar las conclusiones de otros instrumentos de análisis.

4 Las técnicas sociométricas

La Sociometría nació como una alternativa de la Psicología Social a los dos grandes paradigmas de la Ciencia Social a principios de siglo, el marxismo y el psicoanálisis, a partir de las investigaciones del rumano *Moreno*, quien pretendía demostrar que la vida humana es fruto de la interacción entre los individuos, que dicha interacción se podía medir y que sólo mediante la acción esta medición puede ser llevada a cabo.

Con el tiempo, se ha convertido en una serie de técnicas orientadas al análisis y evaluación de los grupos, siendo su instrumento más conocido el *test sociométrico*.

En el fondo de la teoría sociométrica subyace un anhelo de recuperación de valores perdidos, especialmente los religiosos, que sólo pueden recuperarse mediante el reencuentro de los seres humanos aplicando espontaneidad y creatividad en sus relaciones.

Estas ideas han sido aprovechadas por la Animación Sociocultural, eliminando el componente religioso, superado por la dinámica social, y, sobre todo, ha rescatado los instrumentos de observación desarrollados por Moreno.

Son instrumentos fácilmente utilizables, pues no requieren un importante conocimiento matemático y se basan exclusivamente en la interacción grupal.

Los datos obtenidos por estas técnicas deben ser tomados de forma flexible, pues no nos indican la estructura real del grupo, sino una aproximación a sus relaciones socioafectivas, que permiten identificar una serie de fenómenos que se acercan a la estructura informal que el grupo adopta.

En otros casos, estas técnicas permiten la reflexión sobre un asunto particular a través de una representación y su análisis (por ejemplo, el sociodrama o la revisión de una película con fines de autoevaluación).

Todos ellos pretenden medir la proximidad social entre los individuos y su acción en la dinámica social.

En nuestro caso, nos interesa entender la proximidad social como el proceso de cohesión que permite el funcionamiento de un grupo.

4.1. EL TEST SOCIOMÉTRICO

Es el instrumento más relevante surgido de la Sociometría y el más utilizado para el análisis grupal.

Consiste en una prueba que *pretende reflejar relaciones socioafectivas en el grupo*, mediante una serie de *preguntas dirigidas a elegir a otro miembro del grupo*, bien por actitudes de simpatía o de rechazo, que nos permite establecer la red de relaciones intragrupalas que se dan en un grupo determinado. La extracción de datos puede realizarse mediante su representación gráfica (sociograma) o mediante el volcado de los datos en una matriz de resultados (sociomatrix).

El *test sociométrico* propiamente dicho, consiste en la realización de preguntas sobre elección y rechazo hacia determinadas personas del grupo. También pueden utilizarse preguntas referidas a la valoración del individuo hacia las elecciones de los demás, es decir, sobre quién cree que le ha elegido o le ha rechazado. Las preguntas serían, pues, del tipo:

- Indica a qué compañeros de tu grupo elegirías para...
- Indica a qué compañeros de tu grupo no elegirías para...
- Indica qué compañeros de tu grupo crees que te han elegido para...
- Indica qué compañeros de tu grupo crees que no te han elegido para...

Pero, ¿qué criterios debemos elegir para rellenar los puntos suspensivos?

Con niños, es preferible utilizar juegos espontáneos, juegos de mesa, tareas concretas relacionadas con la situación de interacción o actividades organizadas en grupo.

Con adultos, los criterios pueden orientarse a una escala que va desde finalidades de tipo práctico (realizar un trabajo concreto) hasta cuestiones de tipo afectivo y emocional (relaciones amorosas, relaciones sexuales, protección ante los demás, etc.). A cada pregunta, se puede dejar que el individuo responda de forma abierta, ofreciendo tantos nombres como desee, o pedirle un máximo de elecciones o rechazos, pudiendo ir desde una persona hasta la ordenación del grupo en orden de preferencia respecto al criterio establecido en la pregunta.

También se puede complicar el test incluyendo que indique criterios de elección o rechazo o enmascarar las preguntas en relación con otras más amplias que no tienen nada que ver con el test sociométrico.

Veamos algunos ejemplos.

EJEMPLO DE TEST SOCIOMÉTRICO PARA UNA CLASE DE EDUCACIÓN PRIMARIA O INFANTIL. TRES ELECCIONES

1. ¿Con quién preferirías jugar en el patio a...?
 -
 - ¿Con quién más?
 - ¿Y con quién más?
2. ¿Al lado de quién te gustaría estar sentado en clase?
 -
 - ¿Con quién más?
 - ¿Y con quién más?
3. ¿Al lado de quién desearías estar sentado los días de lluvia cuando sacamos los juguetes?
 -
 - ¿Con quién más?
 - ¿Y con quién más?

EJEMPLO DE TEST SOCIOMÉTRICO PARA UN GRUPO DE TIEMPO LIBRE. ELECCIÓN ABIERTA.

- ¿Quién es para mí el más simpático?
- ¿Con quién me gustaría realizar una salida por la montaña?
- ¿Con quién me gustaría asistir a una reunión de preparación de una excursión?
- ¿A quién me podría confiar en una situación en la que el grupo me atacara durante una velada?
- ¿A quién del grupo concedería yo la máxima libertad para seleccionar la actividad de senderismo que prefiriese?

EJEMPLO DE TEST SOCIOMÉTRICO APLICADO A UNA TÉCNICA DE CONOCIMIENTO GRUPAL. MODELO DE ÚNICA ELECCIÓN

Preguntas para contestar mientras se pasea entre el grupo. Se elige una persona y sólo una para cada respuesta, que debe ser miembro del grupo.

1. Alguien que toque un instrumento musical.....
2. Alguien que tenga un pasatiempo poco corriente.....
3. Alguien al que le guste más leer que practicar deporte.....
4. Alguien a quien no le guste la música rock.....
5. Alguien que haya visto una película en el cine durante la última semana.....

**EJEMPLO DE TEST SOCIOMÉTRICO APLICADO
A UNA TÉCNICA DE CONOCIMIENTO GRUPAL.
MODELO DE ÚNICA ELECCIÓN (continuación)**

6. Alguien a quien me gustaría conocer más.....
7. Alguien que cumpla los años en el mismo mes que yo.....
8. Alguien que hable un idioma extranjero con fluidez.....
9. Alguien que sea coleccionista.....
10. Alguien que tenga muchas ganas de que este grupo empiece a trabajar.....
11. Alguien a quien no conocía y me cayó bien al verlo.....
12. Alguien que haya llamado a un programa de radio para dar su opinión.....
13. Alguien a quien le guste el mismo programa de televisión que a mí.....
14. Alguien que tenga el mismo número de hermanos que yo.....
15. Alguien que conocía de vista y le considero hábil para manejar al grupo.....
16. Alguien a quien le guste el mismo color que a mí.....
17. Alguien que no vea la televisión porque no le gusta.....
18. Alguien que haya viajado al extranjero durante una semana.....

**EJEMPLO DE TEST SOCIOMÉTRICO PARA UNA APA.
MODELO MIXTO ABIERTO/CERRADO**

1. Si usted fuese a constituir un equipo para efectuar un diagnóstico de la situación del colegio, ¿con quién querría trabajar?
 - 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....
2. Si fuese a organizar una excursión en primavera, ¿a quién invitaría?
 - 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....
3. ¿Quién cree que le ha elegido en la pregunta 1?
 - 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....

**EJEMPLO DE TEST SOCIOMÉTRICO PARA UNA APA.
MODELO MIXTO ABIERTO/CERRADO (continuación)**

4. ¿Quién cree que le ha elegido en la pregunta 2?
- 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....
5. ¿A quién evitaría para formar un equipo de trabajo?
- 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....
6. ¿A quién evitaría invitar en su excursión?
- 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....
7. ¿Quién cree que le ha evitado para formar un grupo de trabajo?
- 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....
8. ¿Quién cree que no le invitaría a una excursión?
- 1.....
 - 2.....
 - 3.....
 - 4.....
 - Otros.....

Ejercicio

3. Indica, en el ejemplo de test sociométrico anterior, qué preguntas debe tener en cuenta el Animador para realizar el análisis del grupo.

EJEMPLO DE OPCIONES DE ELECCIÓN Y RECHAZO PARA UN TEST SOCIOMÉTRICO DE MÚLTIPLES RESPUESTAS.

La persona que lo rellena debe indicar al lado de cada nombre que contesta la letra que corresponde al motivo de su elección o rechazo.

MOTIVOS DE ELECCIÓN		MOTIVOS DE RECHAZO	
A. Saber escuchar.	K. Digno de confianza.	1. Reservado, callado.	11. Triste.
B. Organizador.	L. Maduro, no infantil.	2. Antipático.	12. Lioso.
C. Simpático.	M. Tiene ideas interesantes.	3. Pesado.	13. Infantil.
D. Inteligente.	N. Tiene mis mismos problemas, inquietudes o dificultades.	4. Rencoroso.	14. No hay forma de entenderse.
E. Alegre.	O. Tenemos los mismos puntos de vista.	5. Egoísta.	15. Caprichoso.
F. Sincero.	P.	6. Perezoso.	16. Irresponsable.
G. Servicial.	Q.	7. No deja hablar o participar a los demás.	17. Reacciona de manera rara o extraña.
H. Honrado.	R.	8. Tozudo.	18.
I. Comprensivo.		9. Pasivo, apático.	19.
J. Amable.		10. Me envidia.	

Es recomendable explicar siempre a los miembros del grupo las condiciones del test y el resultado que de él se espera, enseñando incluso el resultado obtenido tras el volcado de los datos y su análisis.

Si el grupo comprueba que lo que ha hecho tiene un resultado práctico, nos permitirá utilizarlo en sucesivas ocasiones a lo largo del proceso grupal para ir analizando la evolución de su estructura en función de la intervención del Animador.

Sin embargo, hay ocasiones en que conviene ocultar el propósito, sobre todo al inicio de la relación grupal y, sobre todo, con grupos que ya funcionan como tales, pero aún no han sido sometidos a la intervención de un proyecto de dinámica de grupos. En estos casos, el Animador puede tener una primera visión de su estructura informal para poder intervenir con mayor fiabilidad en el futuro e influir en el desarrollo de la dinámica grupal que sería interesante construir, especialmente si existen líderes negativos que pueden hacer daño al grupo o a las personas que lo componen.

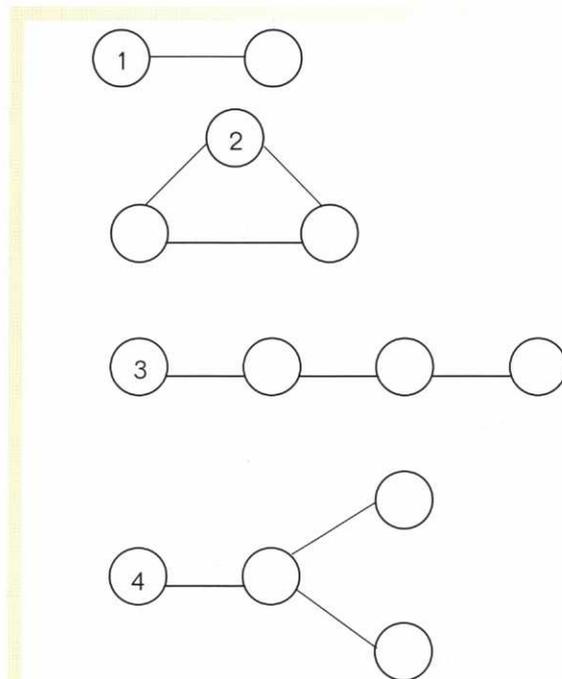
A partir del test sociométrico, podemos tener una *visión de conjunto de la estructura afectiva y de status del grupo*. A partir de él, podemos identificar a las siguientes personas del grupo:

- *El líder*: persona que emite un gran número de elecciones hacia los demás y está conectado, a su vez, con la mayor parte de ellos.
- *El popular*: persona que es elegida por muchos miembros del grupo, pero no está conectado en la misma medida.

- *El normal*: aquel que elige un número intermedio de elecciones y recibe elecciones en la misma cantidad.
- *El rechazado*: aquel que recibe un gran número de rechazos por parte del grupo o que no recibe ninguna elección o pocas, pero nunca mutuas.
- *El ignorado*: aquel que recibe pocas elecciones de los demás, pero elige a bastantes personas del grupo.
- *El marginado*: persona que emite y recibe pocas elecciones o rechazos.

Además, podemos averiguar el grado de conexión intergrupal y la aparición de subgrupos, marginados o no, dentro de la estructura grupal. Las formas básicas de esta estructura de relaciones son:

- *Pareja*: compuesta por dos individuos que se eligen mutuamente entre sí.
- *Triángulo*: compuesta de tres individuos que se eligen entre sí, aunque sus relaciones no sean recíprocas.
- *Cadena*: sucesión de elecciones de varios miembros entre sí, sin que sea necesaria la reciprocidad, siendo el número mínimo de 2 miembros.
- *Clique*: subgrupo formado por 3 o más personas que se eligen todas ellas recíprocamente entre sí y donde ninguno de sus miembros posee relaciones con personas ajenas a la *clique*.



1. Pareja. 2. Triángulo. 3. Cadena. 4. Clique.

Ejemplos de cada una de las formaciones sociales anteriores.

Evidentemente, estas estructuras presentan formas grupales complicadas, pudiendo aparecer varios de estos fenómenos relacionados en un mismo grupo o varios personajes similares en el mismo grupo. Para explotar los datos obtenidos del test utilizamos dos tipos de representaciones que pueden utilizarse de forma sucesiva o independiente:

- 1) *Matriz sociométrica*. Se trata de un cuadro de doble entrada en el que se consignan los resultados del test sociométrico. Filas y columnas están presididas por los nombres de las personas que componen el grupo. Cada fila representa las respuestas de un individuo y las columnas las respuestas que sobre él han dado. En ella se pueden consignar las elecciones «E», los rechazos «R», la percepción de elección «()» y la percepción de rechazo «[]». Sin embargo, lo más frecuente es señalar simplemente la elección (1) y la no elección (0).

Personas	1	2	3	4	5	6	7	8
1		[R]		R	(E)			(E)
2	()		[E]		R		[]	[]
3		R		[R]	()			
4			[R]		()			
5	(R)	(E)	(E)	R		E	E	
6				()	E		E	
7					E	(E)		[R]
8	(E)	()		[R]			R	

En este ejemplo vemos que la persona más elegida es el 5 (3 elecciones), que, a su vez, es el que más elecciones positivas ha realizado (4 elecciones).

Vemos además que sólo ha sido rechazado por 1 persona y nadie ha pensado de él que le podía rechazar, aunque él ha rechazado a 2 personas.

Ello significaría, probablemente, que es el líder del grupo.

El rechazado del grupo sería el 4, pues ha recibido 4 rechazos y mantiene mutuo rechazo con dos personas. Además, no ha lanzado ninguna elección positiva y 1 rechazo.

Veamos el mismo ejemplo indicando sólo las elecciones positivas.

Personas	1	2	3	4	5	6	7	8
1	0	0	0	0	1	0	0	1
2	0	0	1	0	0	0	0	0
3	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	1	1	0	0	1	1	0
6	0	0	0	0	1	0	1	0
7	0	0	0	0	1	1	0	0
8	1	0	0	0	0	0	0	0

En este caso, el análisis es más simple, pues se puede ver claramente que el 5 es el líder grupal por la cantidad de elecciones que recibe y que emite.

El 2 y el 4 son personas poco expansivas hacia los demás, pues apenas realizan elecciones.

El 3 es elegido por dos personas, una de ellas el líder, por lo que cuenta con su apoyo, y podemos deducir que es una persona popular.

El 4 no recibe elecciones.

El 7 equilibra su expansividad (2 elecciones) con su popularidad (ídem) y cuenta también con el apoyo del líder.

Teniendo en cuenta únicamente las elecciones positivas, podemos calcular los siguientes valores:

- *Status de elecciones*: número de elecciones que recibe cada miembro. Indica miembros populares o líderes.
- *Expansividad de elecciones*: número de elecciones realizado por cada individuo. Indica la presencia de líderes o personas muy apegadas al grupo.
- *Reciprocidad de elecciones*: elecciones mutuas realizadas por dos individuos. Indica el nivel de relación entre los miembros del grupo por parejas. Una persona con muchas elecciones mutuas con otros miembros es un líder o una persona popular.
- *Indiferencia social*: conjunto de no elecciones realizadas por un individuo. Cuanto mayor es su número, más probabilidad tenemos de encontrar a un individuo rechazado o aislado.
- *Desconocimiento social*: es el número de no elecciones que recibe un individuo. Podemos encontrar los mismos personajes que en el caso anterior.
- *Índice de popularidad*: se calcula dividiendo el número de elecciones entre el número de posibles electores, menos él mismo. El valor máximo es 1.
- *Índice de expansividad*: se calcula dividiendo el número de elecciones que emite el individuo entre el número posible de electores, menos él mismo. El valor máximo es 1.
- *Conexión afectiva*: es el grado de conexión que posee cada individuo con respecto al grupo. Se calcula dividiendo la reciprocidad de elecciones entre el status de elecciones. El valor máximo es 1.
- *Índice de cohesión grupal*: mide el grado de unión entre los miembros del grupo y se calcula sumando la reciprocidad de elecciones de todos los miembros del grupo y el máximo número de relaciones recíprocas posibles (total de personas multiplicado por el número máximo de electores posibles, esto es $P \times (P-1)$). El valor máximo es 1.
- *Índice de coherencia*: trata de comparar el grado de correspondencia recíproca de elecciones en comparación con el total de emisiones recíprocas del grupo y se calcula sumando todas las elecciones recíprocas y dividiéndolas por la suma de todos los status de elecciones. El valor máximo es 1.

Ejercicio

4. Calcula, para el ejemplo de sociomatrix de elección (puntuación 0-1), los siguientes conceptos:

- Reciprocidad de elecciones de los números 1, 5 y 8.
- Índice de popularidad para los mismos miembros.
- Índice de expansividad para los mismos miembros.
- Índice de cohesión grupal.

También se pueden utilizar otros modelos para analizar los resultados obtenidos. Por ejemplo, para el modelo de test sociométrico que propusimos para una aula de Educación Primaria o Infantil, podemos utilizar el siguiente modelo, en el que se combinan los tres criterios por los que se preguntaba en una misma casilla, asignando un 1 cuando se es elegido en primer lugar, 2 al segundo lugar y 3 al tercero. En puntuación, valoramos el primer lugar con 3 puntos, al segundo con 2 puntos y al tercero con 1 punto.

Personas	1	2	3	4	5	6	Elecciones	Elegidos
1			132	023	200	311	9	4
2	100							
3	030							
4								
5								
6	222							
Puntos por criterio	532							
Puntos totales combinados	10							

Si utilizamos una escala para valorar el ítem, como por ejemplo pedir a cada miembro que valore el nivel de simpatía de los demás de 5 (máximo) a 1 (mínimo), podemos utilizar esta otra matriz para recoger los datos, teniendo en cuenta que el grado de simpatía otorgado equivale a los puntos recibidos (5 puntos por ser muy simpático, 1 por ser poco simpático).

Personas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	E5	E4	E3	E2	E1	Puntuación otorgada
1	X	5	3	2	3	3	4	2	4	2	1	2	2	4	0	27
2	5	X	2	4	4	3	1	3	4	5	2	3	2	1	1	31
3	3	4	X	2	5	2	4	4	4	2	1	4	1	3	0	30
4	4	4	4	X	3	4	3	5	3	4	1	5	3	0	0	34
5	1	5	1	4	X	2	2	3	5	1	2	1	1	2	3	24
6	4	2	4	3	2	X	5	2	1	3	1	2	2	3	1	26
7	3	5	3	2	4	1	X	2	4	4	1	3	2	2	1	28
8	2	1	5	3	5	1	3	X	3	3	2	0	4	1	2	26
9	2	4	3	1	2	3	2	4	X	3	0	2	3	3	1	24
10	2	5	3	5	1	1	3	3	5	X	3	0	3	1	2	28
Elección de 5 (E5)	1	4	1	1	2	0	1	1	2	1	Puntuación media otorgada = 27,8 Puntuación total otorgada = 278 Puntuación total posible = 450 Índice de cohesión = PTO/PTP = 278/450 = 0,61 Liderazgo = 3,7 o más puntos; popularidad = 3,3-3,7; normalidad = 2,8-3,2; marginalidad = 2,7-2,3; rechazo = 2,2 o menos puntos.					
Elección de 4 (E4)	2	3	2	2	2	1	2	2	4	2						
Elección de 3 (E3)	2	0	4	2	1	3	3	3	2	3						
Elección de 2 (E2)	3	1	1	3	3	2	2	3	0	2						
Elección de 1 (E1)	1	1	1	1	1	3	1	0	1	1						
Puntos totales	29	35	28	29	28	20	28	28	33	28						
Puntuación media	3,2	3,9	3,1	3,2	3,1	2,2	3,1	3,1	3,6	3,1						

Según estos resultados, el nº 2 es un líder nato, existe un individuo popular (9), 7 estarían dentro de la normalidad y existiría un rechazado (6). El índice de cohesión es bueno (0,61) y hay pocos que se alejen de la media de puntos otorgados, lo que refleja una buena interacción grupal.

Este último ejemplo es muy útil en grupos muy numerosos, pues ayuda a percibir mejor las diferencias existentes entre los individuos. Utilízalo con prudencia y sólo para valorar grupos en su inicio, pues con la herramienta siguiente el procedimiento es más visual y permite un mejor acercamiento a la estructura del grupo.

- 2) *Sociograma*. Se trata de una *representación gráfica de las elecciones o rechazos* realizados por los miembros del grupo.

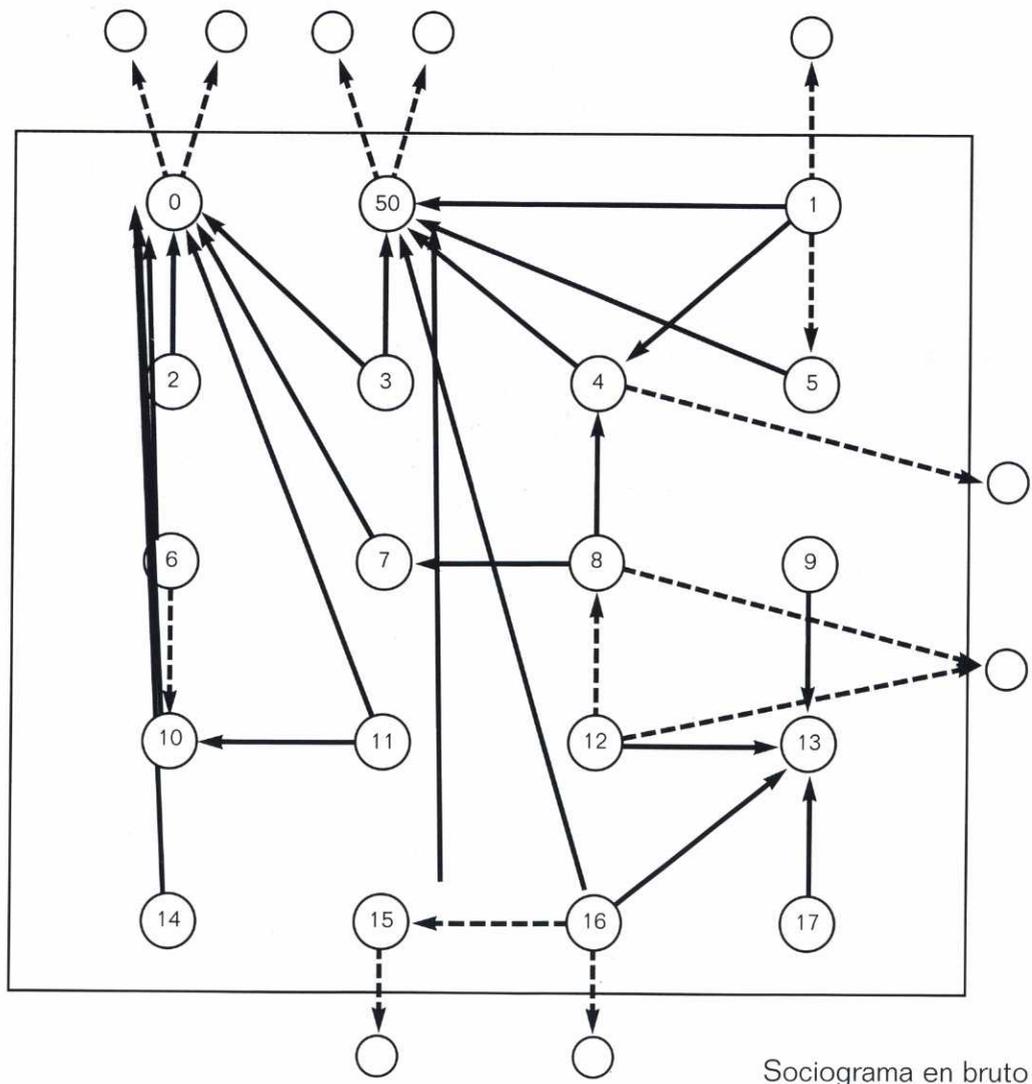
Cada individuo está representado por una figura geométrica, generalmente un círculo, que puede desdoblarse en un círculo para los varones y un triángulo para las mujeres, y entre ellos se trazan las elecciones realizadas, mediante flechas, de línea continua las elecciones positivas y de línea discontinua los rechazos.

Se pueden representar en el mismo sociograma varias preguntas, utilizando colores distintos, o se puede representar cada pregunta por separado, comparando posteriormente los resultados obtenidos.

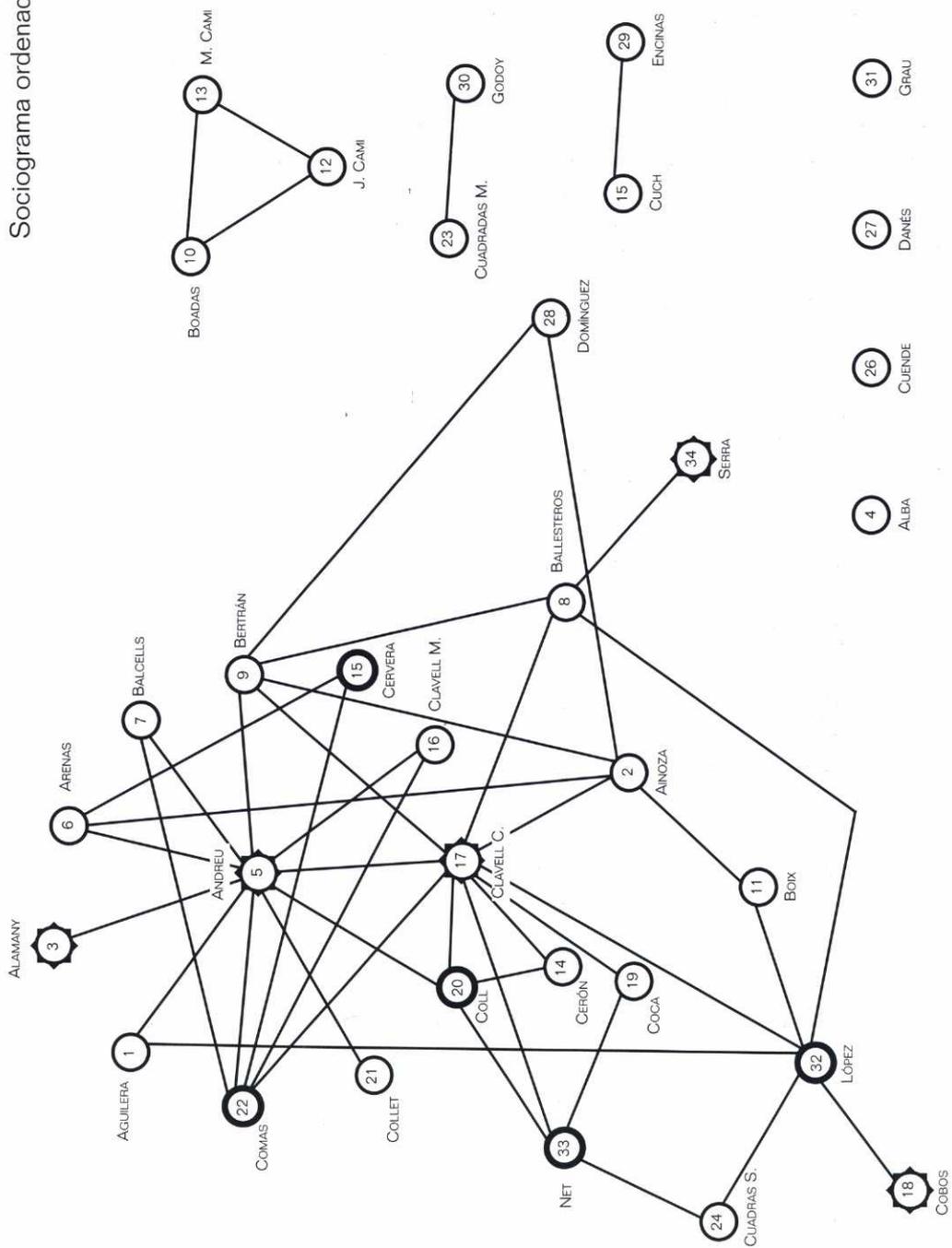
Después, generalmente, se ordena la representación obtenida, situando los individuos más elegidos en el centro y derivando hacia los menos elegidos.

Una forma más gráfica de comprobar este resultado es mediante tres círculos concéntricos, situando en el círculo central las personas con un status sociométrico superior, en el segundo círculo las de status sociométrico medio y en el exterior, las de status sociométrico inferior. Esta última se suele utilizar cuando queremos seguir la evolución de una persona de especial interés, bien por que es rechazado, bien porque es líder.

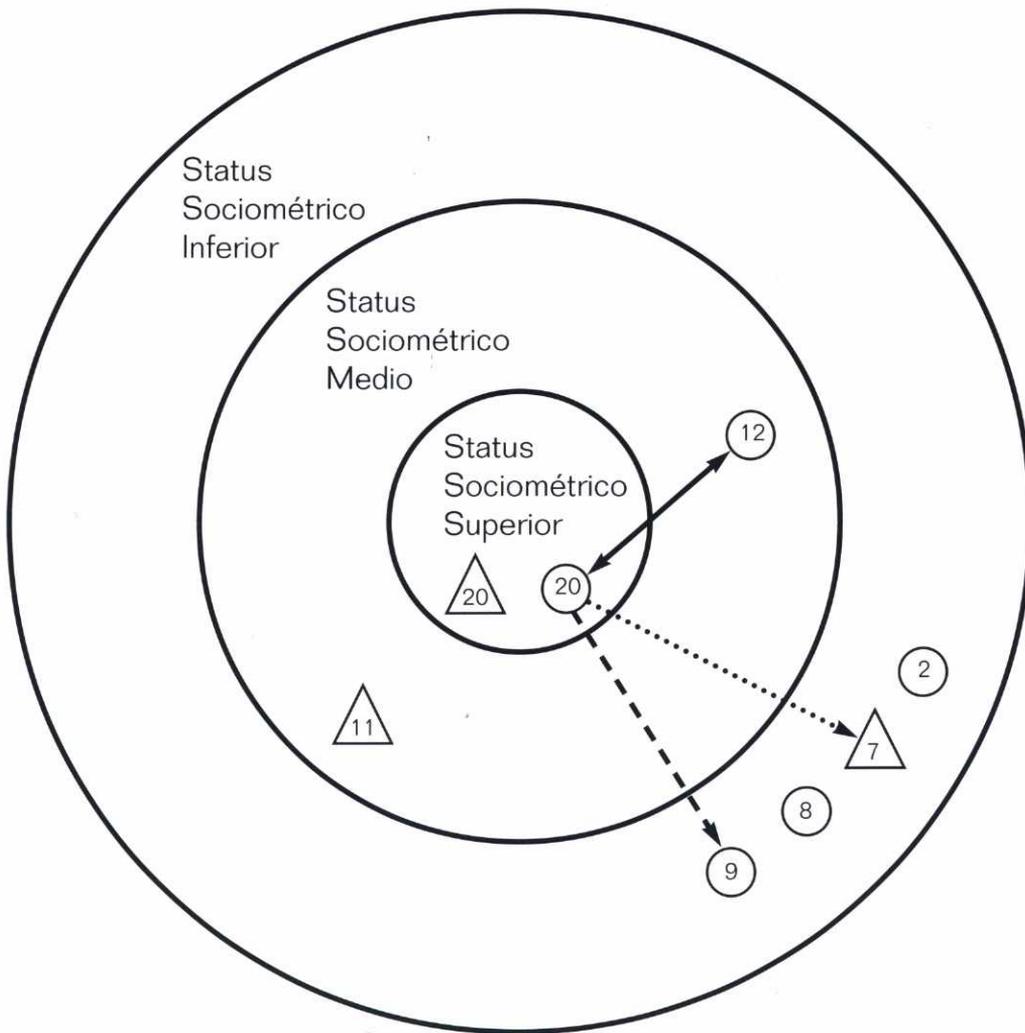
Veamos algunos ejemplos.



Sociograma ordenado en red



SOCIOGRAMA GRUPAL PARA UN GRUPO DE 8 ALUMNOS DE «ESPECIAL» INTERÉS

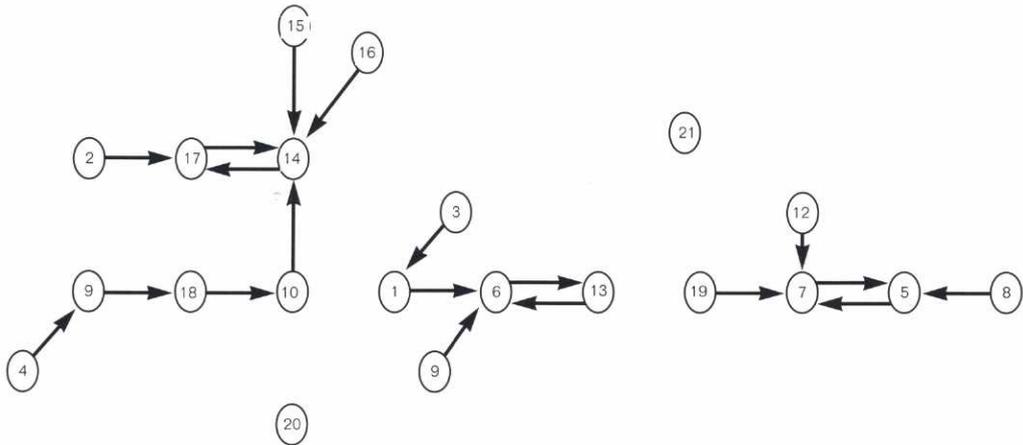


- 1.^a Elección —————
- 2.^a Elección - - - - -
- 3.^a Elección ······

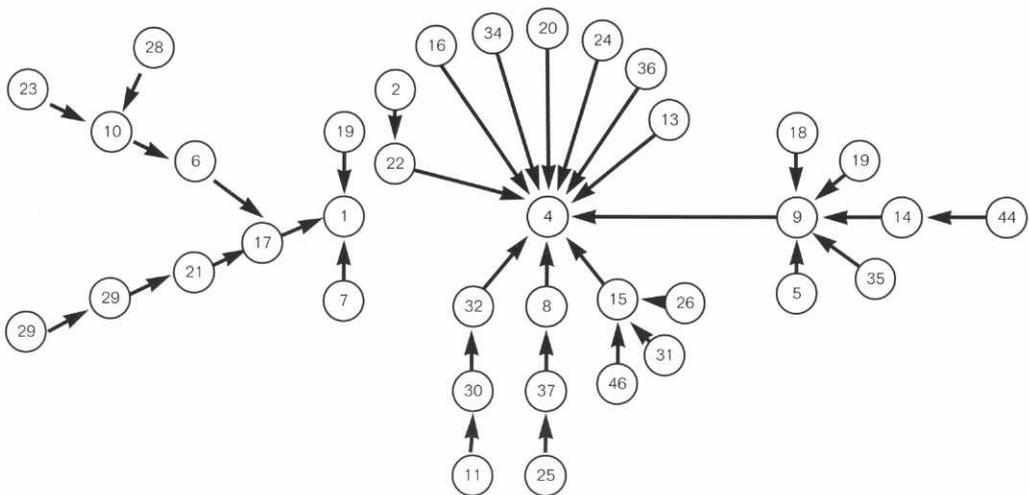


Sociograma ordenado en círculos concéntricos (señalando con flechas las elecciones y rechazos de un sólo individuo)

Veamos algunos ejemplos de cómo interpretar de forma sencilla algunos sociogramas, a partir de una pregunta para elegir a un organizador de grupo.



En este sociograma, parecen existir tres personas candidatas a la elección de presidente (14, 6 y 7), pues las elecciones directas y las cadenas se orientan hacia ello. Parece que existen tres subgrupos claramente separados, siendo el más numeroso y cohesionado el situado en torno al n° 14. Puede generarse una dinámica complicada, por lo que urge intervenir para solucionar el problema y tratar de cohesionar al grupo. Además, existen 2 personajes marginados.



Este grupo parece tener una gran cohesión y un líder claro (4), pues todas las elecciones directas y cadenas apuntan hacia él. Existen dos personajes populares o colideres que apoyan al líder y son respaldados por un número amplio de conexiones. No existen personajes marginados.

Ejercicio

5. Elabora el sociograma en bruto y en red del ejemplo de la socio matriz de elección (0-1) y describe lo que ves.

Una vez analizados los resultados del test sociométrico, su utilidad fundamental para el Animador se centra en tres aspectos relevantes:

- 1) Es un instrumento muy útil para elaborar *informes* sobre el grupo, especialmente en el ámbito de la educación formal, donde los padres suelen reclamar información sobre la evolución de sus hijos.
- 2) Puede servirte para resolver los problemas relativos a *personas aisladas o marginadas* dentro del grupo. Una vez identificadas, hay que tratar de apoyarles a reforzar su decisión de permanecer en el grupo.

En los grupos formales, como un aula escolar, hay que intentar su admisión en el grupo, realizando las siguientes actividades, útiles también con grupos informales:

- Alabando su trabajo.
 - Utilizando determinadas actividades habituales para que pueda sobresalir.
 - Dándole tareas de responsabilidad.
 - Permittedole trabajar con alumnos populares o dominantes, según convenga.
 - Analizando sus dificultades con él.
 - Permittedole que trabaje con los compañeros de su preferencia.
 - Aprovechando cualquier oportunidad para demostrarle que es aceptado.
- 3) Te permite conocer los *subgrupos* existentes y determinar si estas divisiones pueden poner en peligro la dinámica del grupo. Para evitar esta acción negativa, debemos potenciar a los miembros del subgrupo que se relacionan con el grupo principal o con los otros subgrupos para favorecer el contacto entre ellos y aumentar la cohesión, así como organizar actividades que obliguen a los subgrupos a dividirse y a mezclarse entre ellos para que compartan actividades, favoreciendo de este modo el conocimiento mutuo.

Dentro de la teoría de la animación, el instrumento debe servir para la acción.

Recuerda

La Sociometría nació como un intento de alternativa a los paradigmas dominantes de las Ciencias Sociales, pero con el tiempo ha quedado reducido a una serie de instrumentos de análisis de la dinámica grupal.

Los instrumentos sociométricos nos acercan a la estructura informal de los grupos, identificando determinadas estructuras sociales y situaciones individuales que influyen en la dinámica grupal, pero no nos permiten conocer toda su complejidad y hay que usarlos con prudencia.

El test sociométrico se basa en el principio de elección, mediante criterios de simpatía o rechazo, para analizar la situación afectiva de los miembros del grupo y su estructura informal.

Los criterios del test sociométrico deben tener en cuenta la edad de los destinatarios y su capacidad de respuesta, pudiendo abrir la posibilidad de respuesta o cerrarla a unas cuantas opciones. Es preferible comunicar al grupo los objetivos del test, aunque al principio de la intervención, el Animador puede utilizarlo de forma indirecta para conocer la estructura del grupo antes de iniciar la intervención.

El test sociométrico permite elaborar informes grupales e intervenir sobre situaciones personales de aislamiento y de enfrentamiento entre subgrupos, fenómenos potencialmente peligrosos para la dinámica grupal.

La mayor parte de las técnicas sociométricas son variaciones del test sociométrico orientadas a aspectos específicos de la dinámica grupal.

Los datos de un test sociométrico pueden ser volcados en una sociomatriz, mediante expresiones y cálculos numéricos para averiguar determinados conceptos de la dinámica grupal, o en un sociograma, representación gráfica de la estructura interna del grupo.

4.2. ESCALA DE DISTANCIA SOCIAL

Permite *analizar las relaciones sociales de un grupo*, mediante el descubrimiento de su *tono social* y de las *personas populares e impopulares* dentro de él.

Para *explotar los datos*, también puede utilizarse una matriz sociométrica e, incluso, construir un sociograma.

Consiste en una tabla en la que se consignan los nombres de todos los miembros del grupo y un criterio graduado sobre la relación afectiva con ellos.

En el ejemplo que te presentamos, se trata de establecer el grado de amistad desde la preferencia como mejor amigo hasta la ausencia de relaciones afectivas.

Normalmente, en la primera columna se limita el número de nombres que se han de poner (por ejemplo, no señalar más de dos nombres para la primera columna) y en el resto de columnas deben señalarse el resto de compañeros. Cada persona

sólo puede ser señalada una vez y todas las personas tienen que aparecer puntuadas.

Es preferible que no sea anónimo, aunque cada miembro puede rellenarlo de forma secreta, lo que permite rebajar la tensión y aumentar la fiabilidad de las respuestas.

Lista de nombres.	Me gustaría como mi mejor amigo. (I)	Me gustaría como uno de mis mejores amigos. (II)	Me gustaría estar con él de vez en cuando. (III)	No me preocupa especialmente, ni quiero estar en especial con él. (IV)	No me llevo nada bien con él. (V)
1.					
2.					
3.					
4.					
.....					

Para extraer los datos, cada persona recibe un punto por la mención en la primera columna, dos en la segunda y así sucesivamente. *A menor puntuación, mayor aceptación.*

La puntuación de un miembro es la suma total de las puntuaciones que cada uno le ha dado. Si en el grupo existen muchas personas con baja puntuación, ello quiere decir que la cohesión grupal es muy grande.

Cuanto mayor número de puntuaciones altas, mayores problemas para la dinámica grupal.

4.3. JUEGOS SOCIALES

Se trata de proponer a los miembros del grupo la *creación de un juego* a partir de unos elementos que se le ofrecen.

Con esta técnica podemos observar determinados comportamientos sociales en grupo, así como determinados hábitos de cooperación necesarios para trabajar en equipo (por ejemplo, hábitos de orden y limpieza).

Entre los comportamientos sociales, podemos observar la preocupación por los demás, el respeto a las normas grupales, la resistencia al fracaso o la presencia de líderes potenciales.

Te presentamos a continuación un ejemplo de actividad y una tabla de puntuación de determinadas conductas.

Ejercicio: Juego del soplido		
Tipo: Observación grupal	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande y pequeño.
OBJETIVOS: Observación de la dinámica grupal.	MATERIALES: Hélices de papel de 8 a 10 cm de diámetro. Una mesa. Pizarra y tiza.	
DESARROLLO: Se dividen en grupos de cinco y se les ubica en habitaciones separadas o se les permite entrar de grupo en grupo. Se les comunica que lo que van a hacer es secreto y que no lo pueden revelar a nadie. Se propone al grupo que debe crear el <i>Juego del soplido</i> con los materiales que se les entrega, estableciendo las reglas ellos mismos, sin que el Animador pueda ayudarles. Cuando lo elaboran, deben avisar al Animador, quien observará cómo realizan el juego varias veces. Cuando acaban, se les pide que pongan las reglas por escrito. Cuando todos los grupos han acabado, se les comunica que ya pueden revelar lo que han hecho. Se puede finalizar con una puesta en común.	ANIMADOR: Preparar el material. Explicar la actividad. No ayudar de ninguna manera al grupo. Observar y anotar lo que suceda. Evitar las interrupciones del juego. Permanecer impassible ante lo que ocurra durante el juego, ni siquiera recordar las normas o hacerlas cumplir. El grupo debe funcionar por sí mismo. Puede realizarse en otras ocasiones cambiando a las personas de los grupos.	

Puntuaciones
<p>1. Invención del juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 0 puntos: El grupo no llegó a organizarse. - 1 punto: El grupo no llegó a organizarse por completo, pero cooperaron dos miembros. - 2 puntos: El grupo empieza las consultas entre dos o tres individuos y después se organiza. - 3 puntos: El grupo se organiza prácticamente desde el principio.
<p>2. Las reglas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 0 puntos: Las reglas son inadecuadas. Hay falta de ideas y de comprensión. - 1 punto: Las reglas permiten que empiece el juego, pero sin establecer sanciones ni puntuación. - 2 puntos: Las reglas sólo son adecuadas para empezar y puntuar. - 3 puntos: Las reglas son adecuadas e indican comienzo, fin, sanciones y puntuación.
<p>3. Ordenación del juego y de los jugadores.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 0 puntos: El grupo no llega a acordar la ordenación del juego. El miembro impar se siente aislado. - 1 punto: Se arregla el juego, pero no satisfactoriamente para el miembro impar.

- 2 puntos: El juego se organiza y se decide por sorteo el jugador impar o se le asigna una función satisfactoria (por ejemplo, árbitro).
 - 3 puntos: El juego se organiza sin separaciones y con una tarea satisfactoria para el miembro impar.
4. Jugando.
- 0 puntos: Incapacidad para cooperar. Desaliento general y fracaso en el juego.
 - 1 punto: Participación de parte del grupo y diversión con o sin terminación del juego.
 - 2 puntos: Participación y diversión de todo el grupo, pero sin que termine el juego.
 - 3 puntos: Participación y diversión de todo el grupo y terminación satisfactoria del juego según las reglas establecidas.
5. Consideraciones extra-grupales (ejemplo).
- 0 puntos: Ni propósito ni ofrecimiento para dejar limpio el material y el local.
 - 1 punto: Recoger los restos de tiza, pero no el resto de lo ensuciado.
 - 2 puntos: Dejar el material y el local en un orden razonable.
 - 3 puntos: Dejar los materiales y el local limpios y en orden.

Casi se puede decir que es ya una técnica de dinámica de grupos, sobre todo si incluimos una reflexión sobre lo que han realizado. Comparando las puntuaciones obtenidas por cada grupo, podemos analizar los valores para el grupo en general, lo que nos permite poder intervenir sobre él.

4.4. ADIVINA QUIÉN

Se trata de una variación del test sociométrico que permite *comprender los sentimientos mutuos de los miembros del grupo*, ya que los ítems responden a conductas observables que, cuando el grupo esté maduro, puede ser elaborado por el mismo. Puede ayudar, además, en el establecimiento y evaluación de normas grupales, por lo que también puede ser utilizado como una técnica de dinámica de grupos.

Es muy útil, sobre todo, con niños y nos permite contrastar las impresiones que tenemos de los miembros del grupo con las que ellos tienen.

Los *ítems* deben realizarse *describiendo conductas positivas* y añadiendo algún juicio que defina una personalidad positiva y cooperadora dentro del grupo.

A cada miembro se le entrega un ejemplar del cuestionario y debe rellenarlo de forma individual, poniendo su nombre, pero sin revelar a los demás sus respuestas.

El primer ejemplo que proponemos podría servir para un grupo de pintura o para un aula escolar, mientras el segundo puede servir para cualquier tipo de grupo.

Tras cada una de las frases que se proponen para que señale a otro miembro del grupo debe añadirse la frase *Adivina quién* o indicarla en el enunciado del cuestionario.

Adivina quién es el compañero que mejor se adapte a cada descripción y escríbelo al lado.

1. Muestra a los demás cómo hacer las cosas y los demás acuden a él en busca de ayuda
2. Tiene buenas ideas sobre pintura y dibujo y a menudo ofrece sugerencias útiles sobre obras de arte a los compañeros
3. Trae muchas cosas de casa. Las cosas que ha traído han ayudado a hacer las actividades más interesantes
4. Siempre presta gustosamente sus materiales cuando otros los necesitan. Se preocupa de los demás y, a menudo, no necesita que le pidan ayuda
5. Cuida mucho de atenerse a las normas, por eso raramente comete faltas. Es minucioso con el trabajo que hace
6. Cuida siempre de no estropear el material. Usa su papel con cuidado y conserva todos los materiales que emplea en orden
7. Es casi siempre el primero en ir y procurarse útiles y materiales que cree servirán a los demás en su trabajo y le gusta también darles sugerencia útiles
8. Es especial en cuanto a hacer bien su trabajo. Normalmente rechaza dibujos de los que cualquiera estaría orgulloso
9. Es casi siempre el que sale en defensa de los demás cuando otros dicen cosas desagradables acerca de ellos. Siente que no es justo hablar a espaldas de la gente

En este ejemplo cada pregunta permite valorar distintas actitudes de la dinámica grupal y en relación con la tarea. Según el orden de las preguntas, serían:

- Consideración.
- Creatividad.
- Cooperación.
- Preocupación social.
- Actitud científica.
- Responsabilidad.
- Colaboración.
- Responsabilidad.
- Integridad.

Pon al lado de cada frase el nombre del compañero que coincide con las descripciones que se proponen.

1. Hay un compañero que siempre está contento. Adivina quién
2. Hay un compañero que siempre está intentando molestar a los demás. Adivina quién
3. Hay un compañero que siempre está aburrido. Adivina quién
4. Hay un compañero al que no le gusta hacer nada. Adivina quién
5. Hay un compañero que siempre ayuda a los demás. Adivina quién

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

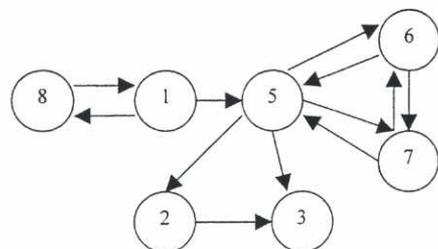
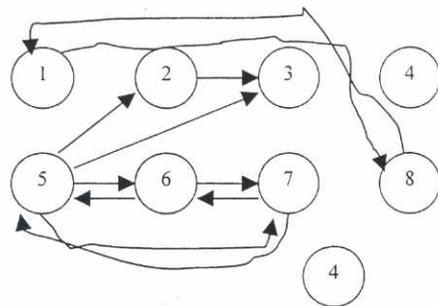
- Al modelo conductista, pues pone el énfasis en la emisión de conductas, en el grado de satisfacción o rechazo que las respuestas provocan en los individuos y en los cambios y adaptaciones conductuales que el individuo realiza para interactuar con otros.
Revisa el Apartado 1.1., Punto 2.
- La primera se refiere a los experimentos de laboratorio (Revisa el Apartado 2.2., Párrafo 1), la segunda a las simulaciones por ordenador (Revisa el Apartado 2.3., Párrafo 2) y la tercera a las investigaciones de campo (Revisa el Apartado 2.1., Punto 1).
- La nº 6 apunta a conocer los sentimientos afectivos positivos entre los miembros del grupo; la nº 11 intenta conocer las posibilidades de valoración interpersonal que la expectativa grupal genera, y la nº 15 pretende descubrir liderazgos potenciales.
Revisa el Apartado 4.1.
- Reciprocidad de elecciones: el nº 1, ha elegido al 8 y éste le ha elegido, por lo tanto, 1 reciprocidad; el nº 5 ha elegido al 6 y al 7 que también le han elegido a él, por tanto, 2 reciprocidades, y el nº 8 igual que el número 1.

Índice de popularidad: la fórmula es nº de elecciones recibidas / nº total de miembros, menos el elegido. Así pues, para el nº 1 es $1/7 = 0,15$; para el nº 5 es $3/7 = 0,45$, y para el nº 8, igual que el nº 1.

Índice de expansividad: la fórmula es nº de elecciones realizadas / nº total de miembros, menos el elector. Así pues, para el nº 1 es $2/7 = 0,3$; para el nº 5 es $4/7 = 0,6$, y para el nº 8, $1/7 = 0,15$.

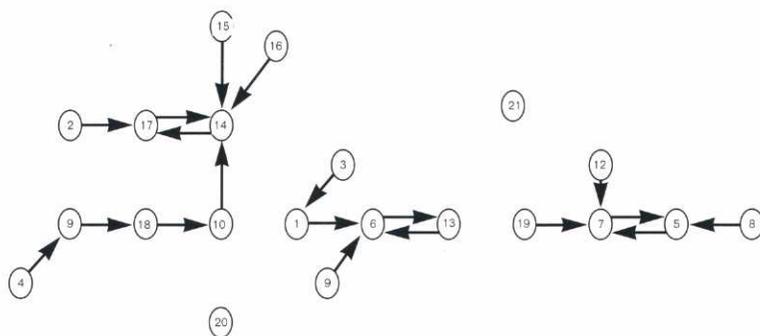
Índice de cohesión grupal: la fórmula es nº total de reciprocidad de elecciones / (nº total de miembros x nº posible de electores). Así pues, será $4/(8 \times 7) = 0,07$. Muy bajo.

- En el sociograma vemos que existe un líder claro, el nº 5, que mantiene una alta reciprocidad en el triángulo que establece con el nº 6 y el nº 7, lo que parece indicar que estamos ante un núcleo importante del grupo. A su vez, el nº 5 ha elegido al nº 3 y al nº 2 y este último eligió al nº 3, lo que crea un triángulo de elecciones no recíprocas y, por tanto, un subgrupo que confía en el líder. Existe una clique formada por los números 1 y 8, que manifiestan fuerte reciprocidad entre ellos y que están conectados con el líder a través del nº 1. Por último, existe un individuo aislado, el nº 4, que no ha sido elegido por nadie ni ha elegido a nadie. Esto significa que es un grupo bastante cohesionado en torno al líder, que posee un subgrupo propio con el nº 6 y el nº 7 y que está conectado con otros dos subgrupos formados por los números 1 y 8 y otro por los números 2 y 3. Sólo existe un individuo que no participa en la cohesión grupal, sobre el que habrá que trabajar para favorecer su integración.



Prueba de Autoevaluación

- 1 ▶ ¿Qué teorema sobre la sinergia nos permite comprender que reforzando determinadas conductas individuales podemos crear normas grupales.
- 2 ▶ La conversación, ¿es un repertorio de conductas?
- 3 ▶ Señala qué aspectos de los siguientes ayudan al Animador a conocer un grupo:
 - Sus necesidades e intereses.
 - La historia psicológica personal de sus miembros
 - La relación con el medio ambiente.
 - Las normas que rigen su acción.
- 4 ▶ ¿Conviene que todos los miembros del grupo utilicen las mismas palabras?
- 5 ▶ Elabora cuatro preguntas de una guía de observación grupal para analizar la cooperación del grupo.
- 6 ▶ Imagínate una situación en la que debes entrevistar a un miembro de un grupo en relación a un conflicto interpersonal. Elige cuatro preguntas de los ejemplos que te proponemos.
- 7 ▶ Comenta el siguiente sociograma

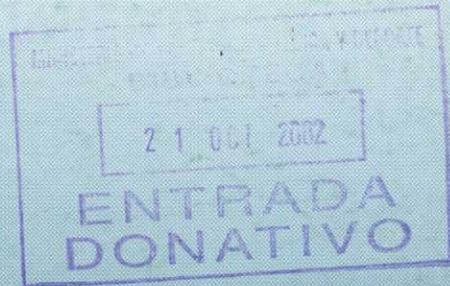


- 8 ▶ ¿Se puede utilizar la sociomatrix que hemos presentado en último lugar para volcar los datos de una escala de distancia social?

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD **10**

*LA TÉCNICAS DE DINÁMICA
DE GRUPOS. LA FASE DE
CONOCIMIENTO GRUPAL*

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-MG 72

R. 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA

Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

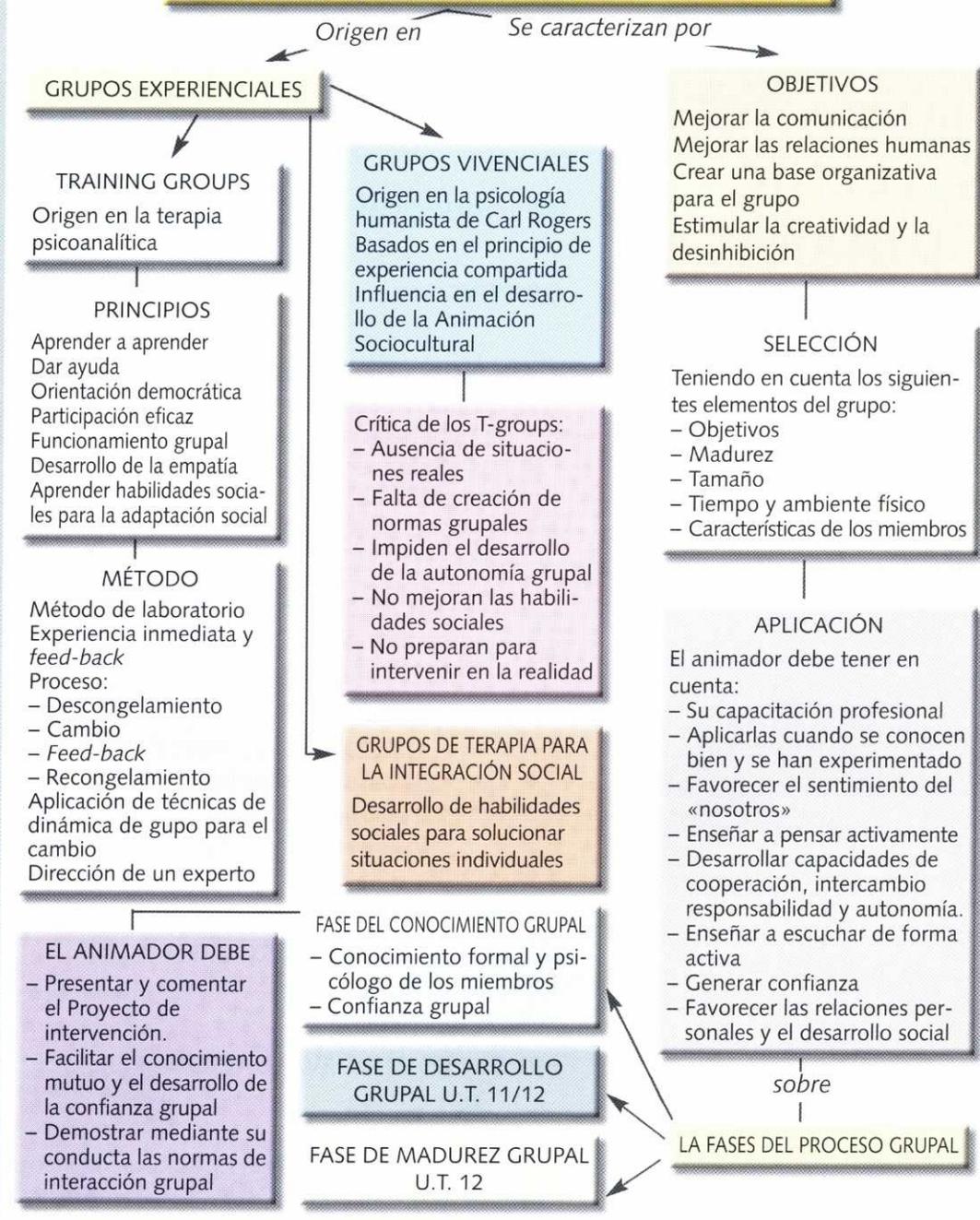
UNIDAD 10

LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS. LA FASE DE CONOCIMIENTO GRUPAL



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. EL GRUPO DE FORMACIÓN	7
1.1. Características del grupo de formación	7
1.2. La evolución del grupo de formación	10
1.3. Los efectos del grupo de formación y su crítica	13
1.4. El «curso de sensibilización» de Hostie	16
2. LA TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS ..	19
2.1. La dinámica grupal con niños y adultos	26
2.2. La fases de intervención	29
3. LA FASE DE CONOCIMIENTO GRUPAL	33
3.1. Ejercicios para conocer los nombres	34
3.2. Ejercicios para conocerse	37
3.3. Ejercicios para crear confianza	48
3.4. Algunas precisiones si trabajas con niños	54
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	57
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	59

LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS



Introducción

En esta Unidad de Trabajo iniciamos el estudio de las técnicas de dinámica de grupos. En primer lugar te planteamos una introducción a la historia de estas técnicas, su origen en los «grupos de formación», instrumentos de la Psicología para mejorar la creatividad y capacidad organizativa de grupos, especialmente de empresa, para ser aplicados después en grupos de formación de habilidades sociales como terapia para problemas de adaptación social. En la segunda mitad del siglo XX, se critica este modelo y se transforman en «grupos experienciales», cuyo objetivo es mejorar el rendimiento social de las personas ante los cambios sociales producidos. De la experiencia de estos grupos surgirán las técnicas de dinámica de grupos.

Después te presentamos los criterios teóricos y prácticos que deben regir el uso de estas técnicas desde el ámbito de la Intervención Socioeducativa, como vehículo de generación de habilidades sociales para la creación de tejido comunitario. Incluimos un cuadro, con carácter genérico, de todas las técnicas que se pueden utilizar. Ya conocidas la estructura de un grupo y su dinámica interna, te presentamos las fases que recorre un grupo hasta su maduración y una serie de recomendaciones para trabajar con niños y padres, núcleo básico de tu desempeño profesional.

Por último, te presentamos una serie de ejercicios para intervenir en la fase de conocimiento grupal, unos para conocer

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Conocer el origen y evolución de las terapias de la Psicología Social orientadas a la adquisición de habilidades de comunicación y de interacción grupal.
- Identificar las pautas de desarrollo de un grupo y las necesidades de cada fase para adaptar la intervención del animador.
- Conocer las principales técnicas de dinámica de grupos, sus objetivos, su desarrollo y sus requerimientos técnicos y humanos.
- Conocer y aplicar ejercicios para la fase de conocimiento grupal.
- Justificar los aspectos técnicos y humanos que motivan la aplicación de una técnica específica en un momento dado de la vida de un grupo, especialmente con grupos infantiles y de adultos.
- Valorar las actitudes del animador en la aplicación de cada técnica o ejercicio.

los nombres de los participantes, otros para incrementar el conocimiento sobre uno mismo y sobre los demás y otros para generar los primeros lazos de confianza interpersonal necesarios para que el grupo se desarrolle y funciones. Además, te sugerimos ejercicios para trabajar con niños y con adultos, así como una serie de recomendaciones para trabajar con niños menores de 7 años, en los que la

interacción grupal está aún lejos en su desarrollo evolutivo.

Esta Unidad de Trabajo, junto con las dos siguientes, forma el eje central del saber hacer de un Educador Infantil en el ámbito de la Animación y dinámica de grupos, por lo que debes estudiarla con interés y procurar sacar el mayor provecho posible a sus contenidos.

1 El grupo de formación

En el ámbito de la Psicología Social, se han desarrollado, desde mediados de siglo, estrategias de cambio en el aprendizaje de los individuos a través de pequeños grupos, especialmente en el ámbito de las relaciones humanas, mediante la aplicación de una técnicas, que han convenido en llamarse de «dinámica grupal». Se las ha incluido en terapias con distintas denominaciones (entrenamiento en sensibilidad, grupos de encuentro, etc.), pero la más aceptada es la de *grupos experienciales*, ya que esta definición incluye tanto a los *grupos de aprendizaje* de pautas de interacción social, como a los *grupos de encuentro o vivenciales*, como a los grupos organizados como medida terapéutica para resolver determinados problemas de integración social.

Los grupos experienciales son aquellos en los que el grupo se utiliza como vehículo para el desarrollo de los individuos a través de una dinámica de aprendizaje común que pone el énfasis en el proceso o en la comunicación de sentimientos.

En los Apartados siguientes analizaremos los *grupos de formación* o *Training-Groups* (también *T-Groups*), cuyo origen está en la terapéutica psicoanalítica. Por su carácter poco estructurado, han servido de base a los investigadores para analizar la dinámica grupal y para desarrollar estrategias terapéuticas. Analizaremos sus características, sus métodos y su evolución.

No pretendemos dar estos contenidos como medio de intervención del animador, sino como base psicosocial de la intervención, comprendiendo el origen y utilidad de las técnicas de dinámica de grupos. Nunca se va a trabajar en condiciones de laboratorio, sino en la realidad, donde la interacción de los grupos genera problemas concretos que hay que resolver de forma concreta. Pero es importante que se tenga en cuenta la investigación y el análisis de la propia intervención como valor y práctica profesionales.

1.1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO DE FORMACIÓN

Podemos definir un *grupo de formación* como un grupo relativamente poco estructurado en el que los individuos participan con fines de aprendizaje, especialmente en el marco de las relaciones interpersonales, cuyos datos de análisis se basan en la interacción entre los miembros y su propia conducta en grupo, conforme tratan de crear un organización que les permite garantizar el aprendizaje mutuo en su seno. El aprendizaje obtenido debe ser generalizable a otras situaciones sociales en las que tienen que aplicar lo aprendido.

Desde la perspectiva de la Animación, se trataría de crear un nuevo modelo social que aspire a la generación de individuos autónomos.

Estos grupos comienzan su *funcionamiento* con unas pautas generales por parte de su director (centrarse en los procesos inmediatos, expresar las reacciones hacia otros miembros y hacia el director, etc.), quien indica a los participantes, que aparte de sus objetivos de aprendizaje, deben aprender a trabajar en grupo para mejorar como personas. En este sentido, los *objetivos* de este tipo de grupos serían:

- *Aprender a aprender*. Se trata de fomentar la visión de uno mismo y de los miembros del grupo como fuentes de información para alcanzar mayor sensibilidad en los fenómenos interpersonales y en la comprensión de las consecuencias de la propia actitud en un entorno grupal. Hay que explorar las propias motivaciones y sentimientos y las reacciones de los demás y emplear conductas alternativas que aumenten la funcionalidad del comportamiento individual. Sólo la negociación transaccional entre individuos favorece este aprendizaje.
- *Aprender a dar ayuda*. Las informaciones recibidas y los aprendizajes realizados sirven a cada individuo, pero también facilitan el apoyo de los demás en el proceso de aprendizaje, expresando sentimientos y opiniones sobre las conductas observadas, de forma respetuosa y constructiva.
- *Desarrollo de formas de participación eficaces*. Los individuos deben ir desarrollando, experiencialmente, formas de diagnóstico de las situaciones de grupo y modos de formular dichos diagnósticos para generar conductas que permitan el avance del grupo.

Como vemos, su objetivo es generar grupo, tejido social en interacción. Este aprendizaje se ve facilitado por una serie de factores relacionados con la vida en grupo, que el director debe tener en cuenta. Dichos *factores* son:

- *Énfasis en el «aquí y ahora»*. Se basa en el principio de Lewin según el cual un cambio de conducta depende del cambio de la misma en un momento dado. La observación de la *experiencia inmediata* es el recurso fundamental de aprendizaje para los individuos en la interacción grupal.
- *Falta de estructura en la situación*. El desconocimiento sobre las circunstancias personales y el proceso que se va a seguir genera un estado de ansiedad que favorece la apertura a nuevos comportamientos por parte de los individuos, al carecer de referentes conductuales fiables.
- *Creación de un clima de confianza*. La norma básica es la autoexpresión por parte de los participantes de emociones, sentimientos y experiencias. El esfuerzo común en el desarrollo de la interacción grupal, la atención de unos miembros a otros, y sobre todo, la intervención del director permiten crear un clima de seguridad psicológica que mitiga la resistencia al cambio y posibilita el ensayo de nuevos comportamientos.
- *Intercambio de feed-back*. Se trata de ofrecer a los demás información sobre el impacto de una conducta, de forma interpersonal, grupal o a través del propio director. Es un elemento central de la metodología de los grupos de formación, aplicado de forma inmediata y descriptiva (no evaluativa o crítica), informando en el mismo momento de la sensación afectiva provocada por la

conducta. Esta información puede ser positiva o negativa, siendo mejor utilizar la segunda en grupos más cohesionados.

- *Desarrollo de normas de percepción de la realidad.* En el grupo se aprende a percibir mejor a los demás, a empatizar con otros, y a generar conductas más acordes con el contacto social. Una vez finalizada la experiencia, es más fácil generalizar las normas desarrolladas en situaciones reales.
- *La intervención del director en el proceso de cambio.* Facilita el aprendizaje mediante la creación de un clima de desinhibición y confianza y la aplicación de nuevas situaciones de aprendizaje en las relaciones interpersonales. Debe descubrir al grupo formas de observar, analizar y experimentar, en un proceso de investigación-acción que favorezca el cambio de los individuos.

Recuerda

Los grupos de formación tienen su origen en la terapéutica psicoanalítica y son utilizados para generar dinámica grupal a través de la expresión de los sentimientos.

Los objetivos de los grupos de formación son: aprender a aprender, aprender a dar ayuda y desarrollar formas de participación eficaces.

El director de un grupo de formación debe tener en cuenta una serie de factores propios de la dinámica grupal cuando se interviene en ellos.

La expresión máxima de este tipo de grupos viene avalada por el *método de laboratorio*.

Los grupos de formación suponen un instrumento básico de trabajo para la observación de la conducta individual en un entorno social o para analizar la conducta del grupo. Se trata de sustraer a las personas, generalmente no conocidas entre sí, de su entorno social para analizar la conducta y los procesos de aprendizaje que experimentan en grupo.

La base del aprendizaje es la experiencia de los sujetos, tratando de analizar, a posteriori, los cambios operados en la conducta y la generalización de dichos cambios a cualquier circunstancia. En esta experiencia se incluyen tanto los aspectos cognitivos como los aspectos afectivos que el individuo experimenta, analizando los factores de cambio e intentando encontrar reglas generales para la experiencia humana.

Aparte de estos objetivos, el método de laboratorio pretende descubrir *mapas cognitivos* que operan en los individuos para organizar su aprendizaje.

La *base* de este método de laboratorio son las *ideas de Lewin*.

Para este autor, cualquier situación social es resultado del equilibrio entre distintas fuerzas que operan para que se produzca una conducta determinada. El objetivo

sería crear un nuevo conjunto de fuerzas que facilite el cambio personal, para lo que se debe utilizar el método de discusión y decisión en grupo.

Mediante la aplicación de técnicas grupales, se produce, en primer lugar, el descongelamiento del grupo, separando a la persona de las normas sociales y grupales que posee; a continuación, se introduce a los individuos en el cambio mediante la interacción grupal, y, por último, se asiste al recongelamiento de los individuos, que han asumido los cambios operados y los aplican y generalizan en la vida social. La experiencia y el feed-back permiten a los individuos reflexionar sobre lo aprendido y reorganizar su conducta social.

Lewin quería traer el método científico a las Ciencias Sociales para resolver los problemas que en este campo se plantean los individuos y con ese fin utilizó el método de *investigación-acción*. A partir de las ideas de Dewey sobre unir teoría y práctica, Lewin incorporó como objetivo de este método la *orientación democrática*, cuyos pilares serían la participación, la cooperación, el respeto social y el liderazgo democrático, a fin de inculcar dichos valores en los individuos.

Para lograrlo, es fundamental la interiorización por parte de los individuos del *principio de ayuda*, según el cual las relaciones sociales sólo pueden basarse en la predisposición hacia los otros para resolver problemas y conseguir una sociedad más justa.

Pero este cambio sólo puede partir de los individuos. No se consigue nada modificando el cuadro social, pues se mantienen los esquemas de pensamiento anteriores y es necesaria una *revolución personal* que enseñe a los seres humanos los medios de aprendizaje necesarios para el cambio.

Es el individuo el que debe adaptarse a las situaciones, pues ello garantiza su supervivencia sociocultural, que sólo puede llevarse a efecto en el seno del grupo social.

Ejercicio

1. El método de laboratorio se basa (señala la respuesta correcta):
 - La aplicación de técnicas de dinámica de grupos.
 - El aprendizaje de conductas grupales.
 - La experiencia de los sujetos en la situación planteada.
 - La intervención dinamizadora del director de la actividad.

1.2. LA EVOLUCIÓN DEL GRUPO DE FORMACIÓN

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial y comenzar el enfrentamiento de la Guerra Fría, la *sociedad norteamericana* estaba preocupada por el mantenimiento de la democracia como seña de identidad de su modelo social y político. Además, estaban muy impresionados por el liderazgo democrático ejercido por Roosevelt durante sus años de mandato, que había conseguido movilizar las energías de los norteamericanos para superar la crisis de 1929 y enfrentarse al nazismo.

Comenzaron a reunirse una serie de grupos, en torno a la figura de Lewin, quien había escapado de la Alemania nazi. Las Ciencias Sociales se convertían en el centro del desarrollo científico. De sus investigaciones nació el modelo de la *T-Groups*, que ya hemos descrito, al que se unió el denominado *Grupo de acción*. Si el primero pretendía entrenar a los individuos en el desarrollo personal e interpersonal, el segundo perseguía el entrenamiento en habilidades sociales y de cambio personal en entornos reales.

En los *años 50*, la influencia de las terapias freudiana y de Carl Rogers cambiaron el planteamiento de los grupos de formación, caminando hacia el desarrollo individual en un contexto sociocultural determinado y abandonando la dinámica grupal como centro del aprendizaje. El grupo de formación va orientándose hacia el campo empresarial como medio de formación de sus responsables, corriente denominada *desarrollo organizacional*, cuyo objetivo se centraba en el mejoramiento de la organización, más que en los individuos o en el aprendizaje social.

En los *años 60*, aunque de manera difusa, se desarrolla una alternativa a los grupos de formación, los denominados *grupos de encuentro*, cuyo máximo valedor es Carl Rogers. No existe un marco teórico general que identifique esta corriente, aunque se la identifica dentro de la *Psicología humanística*.

En estos grupos se pretende que los participantes logren un encuentro consigo mismos, con los demás y con el mundo de la naturaleza y de las sensaciones, mediante técnicas como la interacción verbal, las técnicas de acción (psicodrama, por ejemplo) y los ejercicios de contacto físico.

Su objetivo es recuperar la espontaneidad en la toma de decisiones en una sociedad tecnificada y jerarquizada. Fomenta la expresión de los sentimientos y la recuperación de la comunicación no verbal mediante el contacto físico, valorando las potencialidades del sujeto para el autodesarrollo y la cohesión como medio de lograr la expresión pura del ser humano en el seno del grupo. En este cambio parecen operar los movimientos sociales de la época y las ideas existencialistas europeas.

Las técnicas grupales superan el ámbito científico y se instalan en el desarrollo social de las sociedades desarrolladas.

Concretamente, en Estados Unidos, este movimiento se relaciona con la movilidad social y laboral de su sociedad, necesitada de comunidades, aunque sean limitadas en el tiempo, que satisfagan la necesidad de relación de los seres humanos. Surge entonces una amplia oferta de actividades lúdicas y recreativas de relación social, organizadas tanto por organismos públicos como privados, incluidas las empresas, que pretenden mejorar el bienestar de la gente, cuyos responsables utilizan las técnicas de dinámica de grupos como eje de su intervención, muy en consonancia con las aspiraciones de las clases medias, bien asentadas económicamente y ávidas de contacto social.

Algunos autores, como Gibb, señalan que la *secularización social* ha desarrollado en los individuos la necesidad de tener experiencias religiosas laicas, centra-

das en la comunidad, en la necesidad de trascender el individuo en lo colectivo y en el contacto con la naturaleza, valores que guían muchas de estas actividades. Además, una sociedad en permanente cambio económico y social valora el cambio por sí mismo como un valor personal indudable para adaptarse al progreso. Hasta mediados de los años 70 estas actividades se convirtieron en el centro de la vida de muchos norteamericanos.

En Europa, el desarrollo de las actividades grupales ha estado más vinculado a los profesionales de la *ayuda social* y a las empresas que al desarrollo social, quizás porque los valores comunitarios están más presentes en este ámbito cultural.

Está asociada, como en el caso norteamericano, al desarrollo de la economía capitalista, pero también a la implantación del *Estado del Bienestar*, movilizado por la generación de la posguerra que en los años 60 ha accedido a la universidad, dentro de un marco de *boom* demográfico con superabundancia de población joven, que tiene amplias aspiraciones en el campo del desarrollo personal y que pone en cuestión el sistema político y de valores establecido tras la guerra mundial.

Este proceso es similar al de Estados Unidos, aunque en Europa se va a vincular con la crisis de los partidos de izquierda, especialmente con los comunistas, y con la labor sindical. Como ya sabemos, el desarrollo de tecnologías de intervención social, como la Animación Sociocultural, parecen claramente vinculadas a la aplicación de técnicas de dinámica de grupos.

En la actualidad, las técnicas de dinámica de grupos se han extendido a todas las formas de enseñanza, incluso a la enseñanza reglada, donde las últimas corrientes en torno a las *teorías ecológicas del aprendizaje* ponen mucho énfasis en las estrategias grupales en el aula. En la línea de lo expuesto para los grupos de encuentro, también se utilizan de forma fundamental en las *actividades de ocio y tiempo libre*, como medio de garantizar experiencias más enriquecedoras, en la medida en que se comparten las sensaciones y emociones desarrolladas durante las actividades.

Recuerda

El método de laboratorio, base de los grupos de formación, pretende sustraer a los individuos de su realidad para situarlos en una experiencia grupal que permite al investigador conocer las pautas de la interacción grupal y a los individuos aprender a convivir en grupo.

Tiene su origen en las ideas de Lewin, quien afirma que toda situación social es resultado del equilibrio entre distintas fuerzas que operan para que se produzca una conducta determinada.

Lewin introdujo en la dinámica grupal el desarrollo de valores democráticos como la cooperación y la participación, adquiridas mediante el principio de ayuda y la estimulación de una revolución personal para el cambio.

Carl Rogers introdujo los principios de autodesarrollo, cohesión y desarrollo social en su propuesta de los grupos de encuentro.

La evolución de los modelos de la Psicología social ha caminado en el sentido de introducir las técnicas de dinámica de grupos en cualquier situación de interacción, especialmente en el terreno de las actividades lúdicas.



1.3. LOS EFECTOS DEL GRUPO DE FORMACIÓN Y SU CRÍTICA

Muchos estudios han analizado los resultados producidos en los individuos y su entorno tras su paso por un grupo de formación. Esto ha supuesto la constatación de una serie de *problemas* que presenta la aplicación de este método en el aprendizaje de las habilidades necesarias para las relaciones interpersonales. La crítica fundamental se ha orientado, especialmente desde la escuela francesa, a la neutralidad del método, que no se produce en condiciones naturales, por lo que no permite a los individuos realmente modificar su entorno.

Como ahora veremos, los estudios parecen confirmar esta tesis.

Propondremos como modelo alternativo, de gran repercusión en Francia y España, el modelo de R. Hostie, denominado «Curso de sensibilización en las relaciones humanas». Veamos, en primer lugar, las conclusiones de los estudiosos.

Los estudios sobre los grupos de formación se han centrado en tres áreas: influencia de lo aprendido sobre el individuo y la percepción de las personas del entorno sobre él, el efecto del liderazgo y los efectos del *feed-back*. Vayamos paso a paso.

- 1) *El efecto en los individuos*. El *autoconcepto* apenas sale reforzado tras la influencia de lo aprendido de un grupo de formación. Algunos indicios apuntan hacia esa mejora, pero si se aplican a cada individuo participante una serie de test psicométricos (los analizamos en la Unidad 3), apenas se aprecia ese refuerzo.

Respecto a los *cambios actitudinales*, si se analiza una conducta concreta de modo específico, se aprecian mejoras en el individuo, pero si se pretende medir el repertorio actitudinal del individuo, apenas existen rastros de las nuevas conductas en el comportamiento individual.

Por último, en la *percepción de otras personas*, uno de los objetivos de estos grupos, no se aprecian cambios significativos en la valoración hacia los otros, antes y después de finalizar la actividad en el grupo.

En general, pues, podemos afirmar que hay que poner en duda los efectos de este tipo de grupos.



- 2) *Los cambios detectados por las personas próximas al individuo.* En este campo los estudios señalan una valoración positiva por parte de las personas del entorno del individuo participante. Suelen considerar que las personas mejoran su sensibilidad hacia los demás y son capaces de desarrollar estrategias de liderazgo democrático. Pero algunos estudiosos señalan que quizás se deba a la consideración de las ventajas positivas de este tipo de experiencias por parte de las personas del entorno del individuo, lo que falsearía en parte la respuesta. Por otro lado, esta percepción positiva decae con el tiempo, lo que parece abundar en la tesis de los críticos.
- 3) *El impacto del líder en el cambio.* Los estudios se han centrado en comprobar la *identificación* con el líder y la *internalización* del rol de líder. Otro grupo de estudios se han centrado en los efectos sobre el grupo del *comportamiento del líder*.
- Identificación con el líder. Hace referencia a la proximidad de características con el líder (sexo, edad, intereses, etc.). En los estudios, se constata un cambio en las actitudes de los individuos con el ánimo de parecerse al líder, pero sin que varíe el autoconcepto ni los individuos sean conscientes de la modificación de su conducta. Los críticos del modelo aducen que, al no tener en cuenta las relaciones naturales de los individuos, el aprendizaje no incide sobre los aspectos emotivos, por lo que el cambio no es duradero.
 - Internalización del rol del líder. Hace referencia a la percepción del líder como persona adecuada para ese rol. Cuanto más perciben los individuos como congruente a una persona con los requisitos del rol de líder, el cambio no es muy significativo, pero los participantes sí modifican su autoconcepto y son conscientes de este cambio.
 - Comportamiento del líder. Los aspectos que se contemplaron en su actitud fueron la estimulación emocional (favorecer la expresión de los sentimientos y emociones), el cuidado (actitudes de afecto y protección), la atribución de significado (el líder contemplado como «intérprete de la realidad») y la función ejecutiva (organización del grupo).

Los estudios constatan que sólo son efectivos, en estos grupos, los líderes que poseen niveles altos en los factores segundo y tercero y medios en los primero y cuarto. Ello parece concluir que los participantes en este método prefieren «dictadores cariñosos», es decir, personas que manifiestan amplias dotes de autoridad en la tarea y un nivel afectivo muy elevado.

Según los críticos, ello significa que, en el fondo, *el grupo de formación no genera los líderes democráticos y participativos que extiendan estos valores en la sociedad.*

- 4) *El efecto del feed-back.* Este procedimiento fundamental del proceso de intervención grupal ha sido analizado con bastante interés, pues presupone que, una vez aprendidos los rudimentos del *feed-back* grupal, van a ser aplicados por los individuos en la vida social.

Los estudios no son muy concluyentes, aunque parecen indicar que no es recomendable utilizar el procedimiento hasta que el grupo ha adquirido cierta madurez y que su uso es importante para la formación y mantenimiento del grupo, pero sus efectos sobre el cambio personal apenas son significativos, sirviendo sólo a aquellas personas que, previamente, son más sensibles al intercambio de información crítica entre personas, mientras que para el resto de personas apenas tienen influencia fuera del grupo.

Los críticos señalan que el grupo de formación fracasa en la generalización del cambio conductual, al someter a los individuos a situaciones de laboratorio que no tienen que ver con la vida real.

Hemos apuntado algunas críticas que se han realizado a este método en el análisis de los estudios realizados. Trataremos de resumir las *críticas fundamentales*:

- *El método actúa en situaciones no reales*, diseñadas al efecto, por lo que no sitúa al individuo en su entorno y en el aprendizaje de conductas que le permitan controlarlo realmente. Al no haber relación con el entorno, la mayoría parecen asumir una idea que no son capaces de aprender, lo que bloquea las posibilidades de cambio conductual.
- La desconsideración hacia las circunstancias individuales y sociales de los individuos ha hecho que se haya *tratado de aplicar a todo tipo de personas*, sin valorar las necesidades reales de cada caso. De este modo, los sujetos predispuestos a las relaciones sociales salen reforzados, pero no el resto.
- La necesidad de motivación ha llevado a muchos directores de estos cursos a *destacar sólo los aspectos divertidos del método*, obviando los objetivos de aprendizaje, por lo que los participantes se han quedado en el primer aspecto y han olvidado el segundo.
- *Las personas con trastornos psíquicos y con baja autoestima parecen salir muy perjudicadas* en estos grupos, ya que no se tienen en cuenta sus peculiaridades. Lo mismo ocurre con cualquier persona que se ve sometida a un liderazgo negativo, que no son capaces de reconducir al grupo o cuyas actitudes influyen para no favorecer el desarrollo del cambio.
- *Las normas de grupo no están claras y no se contribuye a mejorarlas o a crearlas*. Además, no se ponen trabas a la expresión de *feed-back* negativo al que las personas son muy sensibles, especialmente en las etapas iniciales del grupo. El no introducir aprendizaje relacionado con habilidades sociales básicas no favorece el cambio de actitud.

Veamos, pues, que *los críticos están apuntando hacia un modelo que se base en la atención de las personas en situaciones sociales y grupales reales, en los que se analice el grupo y se le entrene en habilidades básicas de relación social*.

El modelo de Hostie, que desarrollamos a continuación, intenta conciliar estos aspectos.

1.4. EL «CURSO DE SENSIBILIZACIÓN» DE HOSTIE

Hemos elegido a este autor porque, junto con Ander-Egg, es el autor que mayor influencia ha ejercido en el desarrollo de las técnicas de dinámica de grupos en Francia y, desde allí, ha irradiado su influencia en el marco de la Animación Sociocultural.

Hostie se sitúa en una posición diferente a la de los grupos de formación por dos motivos.

- 1) Hostie opina que hay que *trabajar con grupos reales*, por lo que varía sustancialmente el punto de vista individualista de los grupos de formación. No se trata de que los individuos, aislados, aprendan los recursos necesarios, sino, a poder ser, en el seno de grupos ya constituidos o para aquel conjunto de personas que, encontrada una necesidad o aspiración común, pretenden lograrla en equipo. Es un método orientado más a los grupos que a los individuos.
- 2) Hostie da un *papel central al Animador* en el desarrollo del aprendizaje y de la dinámica grupal. Dirige las sesiones, establece el plan de intervención, decide las técnicas de apoyo que se van a desarrollar y se integra en la dinámica grupal, realizando, en los primeros momentos, el papel de líder, especialmente en el aprendizaje de habilidades de grupo.

Para ello, el Animador debe analizar las características del grupo y descubrir sus necesidades y aspiraciones, haciendo partir la intervención de la situación encontrada y centrarla en las necesidades detectadas. Debe saber leer la dinámica del grupo, tanto en su inicio como en su desarrollo, para escoger las técnicas más adecuadas para apoyar el proceso de autorregulación que el grupo debe llevar a cabo para funcionar autónomamente.

La tesis de Hostie es que cuanto más se acerca el aprendizaje a las condiciones reales, más profundo y duradero será el efecto del cambio en los participantes y más posibilidades hay de que generalicen lo aprendido a otras situaciones sociales.

Brevemente, exponemos los elementos fundamentales del método de Hostie.

- 1) *Objetivos*. A corto plazo, pretende crear un clima grupal, desde necesidades e intereses de los individuos, que permita conseguir esas aspiraciones. A largo plazo, pretende que se generalice lo aprendido, mediante la toma de conciencia respecto a las actitudes que manifiestan en su relación social, la adquisición de una cierta flexibilidad en el trato con los demás y el desarrollo de estrategias creativas que les permitan asumir los riesgos de la convivencia y la apertura de mente necesaria para mejorar sus relaciones sociales.
- 2) *Metodología*. Pretende sensibilizar e informar a los participantes, en interacciones concretas, para mejorar la dinámica grupal.

El *número de sesiones* es variable, practicadas de forma intensiva, con un máximo de dos horas por sesión. Cada sesión consta de una actividad de gran grupo, el análisis y la búsqueda de resultados en pequeño grupo y una evaluación y puesta en común conjunta.

El *número ideal de participantes* es de 20 ó 30.

Los *animadores* programan el curso y, asumiendo su función de liderazgo, se implican en la dinámica grupal, aunque permaneciendo neutrales ante los procesos generados, elaboran y aplican las técnicas, forman a los individuos y facilitan la percepción y el análisis de las vivencias experimentadas en las relaciones personales, colaborando con el grupo y adaptándose a su dinámica y a su proceso de maduración. Su horizonte es que el grupo y cada participante lleven a cabo el análisis y asuman las exigencias y cambios que han detectado.

- 3) *Condiciones*. La intensidad del trabajo que se va a desarrollar exige de los participantes su deseo de comprometerse en la comprensión y mejora de sus actitudes hacia los demás y en la decisión de no abandonarlo.

Los postulados de Hostie tienen aún el *carácter de terapia social*, como puedes ver claramente en las condiciones exigidas a los participantes para integrarse en el curso y, hasta cierto punto, aún no pretende implicarse en dinámicas reales, sino ser una especie de paréntesis en la vida de los grupos para la formación en habilidades grupales.

Estamos cerca de la Animación, pero aún estamos en el terreno de la Psicología.

2 Las técnicas de dinámica de grupos

Las técnicas de dinámica de grupos son procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad del grupo.

Se utilizan en distintas circunstancias para mejorar dicha actividad y tienen como objetivo mejorar la comunicación y las relaciones humanas, favoreciendo la aparición de una base organizativa que permita al grupo mejorar su eficacia y sus relaciones interpersonales. Al utilizarlas, hay que desarrollar la creatividad y la desinhibición, pues una ampliación envarada y obligada resta efectividad.

La elección de la técnica depende de ti, aunque en determinadas circunstancias puedes dejar al grupo que la elija y aplique. Son lo suficientemente flexibles como para ser aplicadas en distintas circunstancias, pero debes tener en cuenta los siguientes elementos a la hora de elegirlos:

- Los *objetivos* del grupo.
- La *madurez y entendimiento* del grupo. Hay que evitar aplicar técnicas que provoquen resistencia por novedosas o por ansiógenas. Cuanto más joven es el grupo, las técnicas deben ser más sencillas.
- El *tamaño* del grupo. En los pequeños, es preferible utilizar técnicas que exijan la participación de todos, mientras en los grandes es preferible utilizar la estrategia gran grupo-pequeño grupo-valoración conjunta. Debes tener en cuenta, además, que el gran grupo alarga el tiempo de aplicación.
- El *tiempo y el ambiente físico*. Cada técnica tiene su duración y sus exigencias de espacios y recursos, condicionadas por el tamaño del grupo.
- Las *características de los miembros*. Edad, sexo, apariencia, etc., son factores a valorar. La experiencia debe ser enriquecedora y evitar la sensación de perder el tiempo, lo que sería fatal para la dinámica del grupo.
- *Tu capacitación profesional*. Hay que analizar las técnicas y sus posibilidades, reflexionar tras una aplicación y proponer cambios o modificaciones para mejorarlas, siempre pensando en el grupo. No pretendas ser un experto desde el principio y emplear técnicas complejísticas.

A la hora de utilizar las técnicas, *debes tener en cuenta los fines implícitos en las mismas y unas normas básicas de aplicación*. Entre los *fines* destacan:

- Desarrollar el sentimiento del «nosotros»
- Enseñar a pensar activamente.
- Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía y creación.
- Enseñar a escuchar de modo positivo y comprensivo.
- Crear sentimientos de seguridad, vencer temores e inhibiciones.
- Favorecer las relaciones personales y el desarrollo social del individuo.

Las *normas* a tener en cuenta en su aplicación son:

- Para aplicar una técnica es preciso conocer su estructura, su dinámica, sus posibilidades y riesgos.
- Al principio, debes seguir paso a paso el procedimiento establecido. Cuando adquieras experiencia puedes intentar ser más imaginativo.
- No se deben aplicar sin un objetivo claro y reconocido por el grupo. Aplicarlas por sí mismas no tiene sentido.
- Debes evitar climas autoritarios o competitivos en su aplicación, por lo que tu primera obligación es crear una atmósfera cordial y democrática. La actitud básica debe ser la cooperación.
- La participación activa y con conciencia de grupo debe extenderse a todos los participantes. El grupo existe en y por ellos mismos.

En este trabajo vamos a seguir el guión de Pallarés (1984), orientado hacia el trabajo con grupos escolares, ya que tiene la ventaja de que estructura los ejercicios en función del desarrollo de un curso escolar, está pensado para niños o adolescentes y sigue una pauta de evolución similar a la de Hostie, pero estructurando los ejercicios según la fase de desarrollo grupal.

No obstante, te proponemos algunos ejemplos de otras fuentes, tratando de aportar la máxima riqueza posible, pues la recopilación de ejemplos suele ser uno de los principales quebraderos de cabeza de los Animadores. Ello no obsta para que sigas investigando y buscando nuevas fuentes o analizando las experiencias de compañeros y compañeras experimentados.

Antes de describirte los ejercicios, te ofrecemos un cuadro con las técnicas básicas de dinámica de grupos y sus características más importantes, así como una serie de recomendaciones para trabajar con niños y con adultos. Las técnicas aparecen divididas en tres grupos. Aparecen destacadas aquellas que son más indicadas para trabajar con niños.

TÉCNICAS BÁSICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS PARA TRABAJAR CON GRUPOS DE FORMACIÓN						
Técnica	Características	Habilidades	Fines	Grupo	Líder	Aplicaciones
1. Training Group	Método activo de formación	Experienciar en grupo	Provocar un cambio o mutación en las actitudes y creencias sociales	Pequeño	Observador	Tomar conciencia y reflexionar sobre nuestro comportamiento para lograr un cambio. Adecuado para la formación de líderes sociales
2. Proceso mental	Método de autodesarrollo centrado en el medio vivido	Operaciones mentales	Desarrollar el crecimiento organizado en los medios de análisis, expresión, documentación y creación personal	Grande o pequeño	Coordinador	Se utilizan ejercicios progresivos de entrenamiento mental
3. Teatro en círculo	Técnica de discusión con un grupo experimentador y otro observador que se intercambian	Discusión y sensibilización	Analizar y debatir temas específicos	Grande	Coordinador	Motivación de aprendizaje. Implicación de todo el grupo
4. Retrato robot	Análisis de uno mismo y de la realidad	Autoconcepto y análisis de la realidad	Mejorar el conocimiento personal	Grande o pequeño	Coordinador	Bueno para fases iniciales
5. Diagnóstico de una situación	Valoración de los elementos necesarios para emitir un juicio	Seleccionar criterios, emitir juicios	Desarrollar la capacidad de análisis y valoración	Grande o pequeño	Coordinador	Muy útil en personas jóvenes
6. Fotoproblema moral	Presentación de problemas reales mediante imágenes	Compromiso con la realidad	Desarrollar la observación de la realidad	Grande o pequeño	Coordinador	Útil para movimientos ciudadanos
7. Denuncia	Técnica para afrontar conflictos	Afrontar conflictos, responsabilidad personal	Sensibilización ante los problemas de la realidad	Grande o pequeño	Coordinador	Igual que en el anterior

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS CON INTERVENCIÓN DE EXPERTOS						
Técnica	Características	Habilidades	Fines	Grupo	Líder	Aplicaciones
8. Mesa redonda	Unos expertos sostienen puntos de vista enfrentados ante un auditorio que interviene después	Confrontar puntos de vista diversos	Tratar un tema de interés desde distintas ópticas	Grande o pequeño	Moderador	Tratamiento de temas que no se dominan en el grupo. Formación.
9. Entrevista pública	Un experto es interrogado por el grupo ante un auditorio	Indagación y puesta en cuestión de informaciones y opiniones	Obtener información y documentación sobre un tema	Grande o pequeño	Orientador	Sirve bien para temas complejos o para el conocimiento de las personas o instituciones relevantes del entorno
10. Simposio	Información fidedigna y completa sobre un tema	Formación	Información y participación	Grande	Coordinador	Temas importantes o de gran interés que requieran mucha información.

UNIDAD 10 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de conocimiento grupal

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS CON INTERVENCIÓN DE EXPERTOS <i>(continuación)</i>						
Técnica	Características	Habilidades	Fines	Grupo	Líder	Aplicaciones
11. Debate	Conversación entre dos expertos sobre un tema conocido	Interrogar, intercambiar y reflexionar	Intercambiar puntos de vista	Pequeño	Coordinador	Los expertos pueden ser miembros del grupo o el propio animador. Requiere una preparación previa del tema por el grupo
12. Panel	Debate entre expertos delante del grupo	Profundizar en la información	Dialogar sobre un tema	Grande y pequeño	Orientador	Interesante para tratar temas cercanos del ámbito personal, familiar o comunitario

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS PARA LA INTERACCIÓN GRUPAL						
Técnica	Características	Habilidades	Fines	Grupo	Líder	Aplicaciones
13. Debate en grupo	Análisis de la incomunicación grupal y sus causas	Información y cooperación	Fomentar la cooperación, analizar causas, emitir juicios	Grande y pequeño	Coordinador	Sirve para la defensa de las propias ideas y el intercambio de pareceres en grupo. Conviene trabajar las habilidades de escucha activa
14. Discusión guiada	Tema de discusión, en tono informal, con dirección del animador	Información, cooperación y participación	Intercambiar ideas e informaciones	Pequeño	Conductor	Útil para aprender conceptos. Debe estimular la creatividad, la comunicación y la tolerancia
15. Pequeño grupo de discusión	Tema de discusión informal con el coordinador elegido en el grupo	Coordinación	Dialogar de forma informal	Pequeño	Conductor	Para temas de actualidad. Primeros aprendizajes de organización y eficiencia grupal
16. Philips 6/6	Subdivisión del grupo en subgrupos de 6 personas que debaten un tema en 6 minutos, con puesta en común final	Creatividad, colaboración y resistencia al estrés	Conocer la opinión del grupo para tomar una decisión	Grande y pequeño	Coordinador	Puede servir para informarse o para evaluar al grupo
17. Cuchicheo	Un grupo reducido comunica un tema en voz baja, conducido por un coordinador	Intercambio y cooperación. Capacidad de síntesis	Comunicar e intercambiar ideas	Grande y pequeño	Coordinador	Método rápido para conocer la opinión del grupo
18. Foro	El grupo discute informalmente un tema, un hecho o un problema, con un coordinador	Expresión en público	Discutir ideas para aprender a expresarse ante los demás	Grande	Conductor y coordinador	Sólo puede utilizarse después de haber empleado otras técnicas más formales
19. Comisión	Grupo reducido que estudia un tema para exponerlo ante un grupo mayor	Ser responsable	Trabajar la especialización	Pequeño y grande	Coordinador	Puede haber una o varias comisiones, para tratar distintos temas o puntos de vista diversos sobre un tema

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS PARA LA INTERACCIÓN GRUPAL <i>(continuación)</i>						
Técnica	Características	Habilidades	Fines	Grupo	Líder	Aplicaciones
20. Clínica del rumor	Experiencia grupal para trabajar la veracidad de la información, mediante su transmisión sucesiva, valorando las pérdidas o modificaciones sufridas desde su primera emisión	Análisis de información	Enseñar a prevenir sobre diversidad distorsionada	Pequeño	Coordinador	Mejora las relaciones humanas y combate los rumores. Muy útil con adolescentes y adultos
21. Seminario	Un grupo reducido investiga o estudia intensamente un tema mediante sesiones programadas, recurriendo a fuentes originales de información. Coordinación de un miembro del grupo	Indagación, cooperación y profundización	Investigar en un clima de cooperación recíproca	Pequeño	Coordinador	Desarrolla la investigación y el aprendizaje autónomo. Sólo para adultos o adolescentes
22. Gabinete	Un grupo reducido de miembros capacitados discute un problema importante hasta llegar a la mejor solución o acuerdo para la toma de una decisión	Ser responsable en la toma de decisiones	Responsabilizarse en común de las decisiones	Pequeño	Conductor	Requiere analizar las aptitudes de las personas que van a participar. No utilizar con personas poco capacitadas intelectualmente
23. Estado Mayor	Un grupo asesora a un miembro que debe tomar la decisión final	Toma de decisiones	Aceptar las decisiones de los demás	Pequeño	Decisor	Útil para trabajar con personas que o no saben o no quieren tomar decisiones en grupo. Debe utilizarse con mucha precaución para evitar herir sensibilidades
24. Riesgo	Un grupo expresa los eventuales riesgos que podrán derivarse de una nueva situación	Expresión de temores. Liberación	Analizar tensiones. Reducir o eliminar riesgos y temores	Pequeño	Conductor	Es una actividad que genera mucha ansiedad, puede provocar tensiones. Útil para cambios de orientación o composición de un grupo o al inicio de una nueva actividad
25. Proyecto de visión futura	Elaboración de simulaciones de futuro ante una situación dada	Imaginación y creatividad.	Crear ideas y cooperar con otros	Pequeño	Conductor	Sólo para adultos
26. Proceso incidente	Análisis en profundidad de un problema o incidente, extrayendo la mejor conclusión posible	Aprendizaje	Llegar a la mejor conclusión	Pequeño	Distribuye papeles, da una visión amplia	Útil para enfrentarse a problemas cotidianos. Estimula la madurez, por lo que es muy útil para adolescentes o personas inseguras
27. Estudios de casos	Análisis exhaustivo sobre un caso concreto, extrayendo conclusiones ilustrativas y generalizables	Extraer conclusiones	Buscar soluciones diversas	Pequeño	Conductor, no manifiesta opinión	Estimula el análisis de alternativas ante los problemas

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS PARA LA INTERACCIÓN GRUPAL <i>(continuación)</i>						
Técnica	Características	Habilidades	Fines	Grupo	Líder	Aplicaciones
28. <i>Role-playing</i>	Una persona representa una situación asumiendo los roles del caso y después se analiza según las reacciones experimentadas por el grupo	Espontaneidad. Observación	Discutir y presentar un tema de forma creativa	Grande o pequeño	Organizador	Muy útil en conflictos personales y para aprender a empatizar. La situación debe adaptarse a la edad de los destinatarios
29. <i>Brains-torming</i>	Exposición rápida de ideas sin posibilidad de crítica	Imaginación creativa	Generar ideas	Pequeño o grande	Promotor	Puede ser el inicio de la aplicación de sucesivas técnicas para tomar una decisión, incluso la primera parte de una sesión
30. Comité	Un grupo pequeño investiga las fases de un problema o enfoque particular mediante el enfoque de la solución de problemas	Liderazgo. Investigación creativa	Potenciar las cualidades de dirección, pensamiento crítico y observación independiente	Pequeño	Coordinador	Muy útil para el trabajo en común y para el análisis y aparición de líderes
31. Documento técnico	Elaboración o selección de documentos para su análisis por medios cooperativos	Colaboración en el estudio	Colaborar en la solución de problemas y la toma de posturas	Pequeño y grande	Moderador	Útil para actividades de formación, como complemento a otras actividades
32. Acuario. Un grupo	El grupo se divide en subgrupos que realizan por separado el observa y plantea, al final, sus impresiones.	Observación y escucha	Prestar y recibir ayuda. Comprender mensajes. Aceptar imperativos.	Pequeño	Coordinador	Muy útil con niños
33. Estudio por equipos	Un grupo estudia un tema elegido por ellos, utilizando las técnicas e información que decidan. El moderador es uno de sus miembros	Colaboración e intercambio de ideas.	Estudiar con otros compañeros	Pequeño	Moderador	Útil para procesos de formación
34. Tribunal	Todo el grupo participa en la preparación de un juicio sobre un tema dado	Enfrentamiento dialéctico	Conseguir la personalización del tema y la toma de partido ante él	Grande y pequeño	Coordinador	Estimula el diálogo y la oratoria. Debe evitarse la sentencia final rígida. Útil para evitar problemas de normas grupales
35. Racimo	El grupo se divide en parejas que discuten un tema dado, con puesta en común final	Solución de problemas	Buscar solución a problemas mediante la cooperación	Pequeño	Moderador	Debe adaptarse a las características de los miembros del grupo.
36. Cuadros	Un grupo de cinco personas reconstruye cinco cuadrados, cada uno el suyo, sin hablarse	Compartir	Desarrollar la colaboración	Pequeño	Moderador	Muy útil con niños y adolescentes. Debe quedar claro que todos deben resolver su cuadrado y que no se puede romper el silencio

TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS PARA LA INTERACCIÓN GRUPAL <i>(continuación)</i>						
Técnica	Características	Habilidades	Fines	Grupo	Líder	Aplicaciones
37. Eco	En una conversación, el que habla sólo puede intervenir tras recordar la última frase del que intervino con anterioridad	Atención	Aprender a escuchar	Grande y pequeño	Moderador	Muy útil para debates con niños. Hay que quitar la palabra a quienes no cumplan la norma
38. Rotación ABC	Tres personas dialogan sobre un tema previamente preparado, con puesta en común final	Atención. Escucha. Diálogo	Desarrollar la creatividad y el diálogo	Grande y pequeño	Coordinador	Útil para adquirir actitudes participativas y estudiar temas concretos. Mejor grupos grandes
39. Emisión radiofónica	El grupo se subdivide y cada subgrupo prepara una emisión radiofónica para transmitir experiencias y emociones	Compartir y comunicar experiencias	Potenciar la comunicación y la creatividad	Pequeño	Coordinador	Ayuda a mejorar la expresión verbal y el vocabulario. Previamente, se deben explicar distintos tipos de programas radiofónicos y sus pautas de funcionamiento (noticiarios, tertulias, etc.)

Es necesario realizar una serie de apartados de este cuadro. En el apartado *Grupo* se hace referencia a distintas situaciones. Cuando aparece la palabra *grande* sola quiere decir que es muy útil para grupos de gran tamaño, lo cual no impide que pueda ser empleado con grupos pequeños; si aparece la palabra *pequeño* es que sólo puede ser trabajada por un grupo pequeño, por lo que si el grupo es grande, hay que crear subgrupos y que cada uno realice la actividad de forma independiente; cuando aparece la expresión *grande o pequeño* nos referimos a que su uso no depende del tamaño de los grupos, aunque haya que adaptar su desarrollo a él; por último, la expresión *grande y pequeño* se refiere a que existe una fase de trabajo en gran grupo y otra fase de trabajo en pequeño grupo, independientemente del tamaño de éste.

El apartado *Líder* se refiere al director de la actividad, generalmente el Animador. Sin embargo, en los grupos maduros, puede ser el propio grupo el que gestione la técnica, con un miembro como director, elegido de forma natural o por requerimientos de la actividad. Además, se consignan una serie de conceptos que conviene aclarar para comprender el *papel del director* en el desarrollo de la actividad.

- 1) Conductor. Dirige el grupo hacia los objetivos previstos, introduciendo elementos para la reflexión y manteniéndose al margen de las opiniones o comentarios de los participantes. El trabajo previo es obra del grupo.
- 2) Coordinador. Dispone los elementos materiales para la actividad y explica los requerimientos técnicos de la actividad, para que sea el propio grupo el que los desarrolle. Su participación es eminentemente técnica.
- 3) Decisor. Toma la decisión final. Todas las informaciones se dirigen hacia él, los analiza y pregunta al grupo sobre aspectos que deban aclararse. Puede soli-

citar la revisión de la información aportada por el grupo. La decisión final es responsabilidad suya, asumiendo las consecuencias que se deriven.

- 4) Moderador. Organiza la discusión y el debate, distribuye los turnos y decide el tiempo de intervención. Puede expresar su opinión, pero siempre al hilo de la discusión y cuando la intervención requiere una pausa y un ejercicio de resumen de lo expuesto y de expresión de nuevos caminos en la discusión.
- 5) Observador. Únicamente propone la actividad y observa su desarrollo. No interviene ni en la dinámica grupal ni en la actividad, limitándose a tomar nota de lo que ocurre y elaborar una reflexión posterior.
- 6) Organizador. Gestiona los recursos, elabora los materiales y dispone los espacios. Durante la actividad, puede ser uno más o inducir a los demás a participar activamente y reflexionar sobre la intervención de cada persona.
- 7) Orientador. Ayuda al grupo a elegir los temas y las personas más adecuadas para el desarrollo de la reunión. Elabora y dispone los recursos de la actividad. Puede tener un papel asignado por el grupo durante la misma.
- 8) Promotor. Promueve la participación, intenta reducir la inhibición a hablar en público, favorece los canales de comunicación y cuida de que todos estén abiertos. Pondera las opiniones de todos y favorece la escucha activa.

Es evidente que estos conceptos hacen referencia a la actitud básica del director de la sesión, según el caso, aunque no debes olvidar que son complementarias y debe desplegarlas en cualquier actividad de dinámica de grupos. Es una recomendación de qué es lo que debe primar a la hora de diseñar y desarrollar la actividad.

Ejercicio

2. Recupera el ejemplo de APA propuesto en la U.T. nº 5 y amplía la actividad de información sobre la LOGSE a 5 actividades, teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- La participación es variable y, generalmente, baja.
- Los martes suele acudir poca gente.
- Se prefiere ir de las más externas a las más internas.
- La última debe generar amplia participación y proyectar opciones de futuro.

2.1. LA DINÁMICA GRUPAL CON NIÑOS Y ADULTOS

Para este Apartado es fundamental que revises el contenido de la U.T. nº 3, sobre dinámica grupal en la infancia, ya que el factor madurez condiciona las técnicas útiles con niños.

En el Apartado de ejercicios específicos te propondremos variaciones y recomendaciones para orientarte. Aquí expondremos una breve reflexión sobre algunos aspectos que debes tener en cuenta a la hora de aplicarlas.

- 1) *La afectividad.* Es fundamental para los niños sentirse cómodos con la persona que dirige sus actividades, pues proyectan en él sus necesidades de autoafirmación. Ten en cuenta que un adulto es una alternativa a los padres, por lo que debe primar tu interacción afectiva con los niños. Llamarles por su nombre, darles apoyo, manifestar afecto, premiarles, atender sus requerimientos, etc. Pero cuidado. No eres un familiar, eres su responsable, por lo que debes dejar claras las normas y hacerlas respetar.
- 2) *La competencia verbal.* Aspecto esencial en el trabajo con los niños. Adáptate a su vocabulario, utiliza, incluso, palabras extraídas de su vocabulario cotidiano. Ello no quiere decir que hablemos siempre como niños. Es importante que enriquezcan su vocabulario y crear situaciones en que necesiten preguntar sobre determinados conceptos que no entienden. Procura controlar esos conceptos para no encontrarte con sorpresas desagradables.
- 3) *La actividad.* Los niños prefieren actividades en que pueden moverse y manipular objetos. Son muy útiles las enseñanzas que encontrarás en los Módulos restantes de este Título, especialmente en el de Juego. Sé creativo y adapta las actividades a esta exigencia. Sin embargo, no debes olvidar que a medida que aumenta su edad se vuelven más reflexivos y necesitan valorar y comentar sus actitudes, encontrar conductas correctas que les estimulen a seguir actuando, por lo que debes incrementar las actividades de reflexión en equipo y favorecer la interacción. Tampoco debes olvidar que también necesitan ir aprendiendo a concentrarse y a reflexionar, por lo que, a edades tempranas, también debes introducir una actividad de reflexión, siempre la misma y con las mismas normas y pautas. A medida que crezcan, podrás ir variando e incrementando el número de actividades.
- 4) *Las exigencias del entorno.* Cada niño procede de una familia determinada que tiene sus propias normas y actitudes ante la vida. Las familias pretenden crear hijos a su imagen y semejanza, por lo que deberás respetar algunas pautas básicas. En el ámbito escolar, es importante la entrevista inicial para recoger opiniones sobre asuntos delicados (religión, sexo, política, etc.) que te orienten sobre los temas que puedes tratar y las pautas de conducta de las familias. Ello no obsta que los objetivos de una intervención grupal son independientes de estas actitudes y valores y se orientan a las interacciones



«El animador debe tener en cuenta la necesidad de reconocimiento que necesitan los niños y ofrecerles afecto para colmarla. Además, su vehículo de comunicación más importante serán las imágenes, dado que aún no saben leer y escribir».

humanas. Estos aspectos son esencialmente relevantes cuando te enfrentes a actividades que integran a padre e hijos en su desarrollo.

- 5) *El grupo*. Recuerda que los niños menores de 6 años apenas tienen interacción grupal, por lo que la aplicación de estas técnicas es muy difícil a estas edades. Las actividades de conocimiento y de confianza grupal están muy indicadas, así como aquellas actividades destinadas a desarrollar habilidades sociales básicas (U.T. n° 7). Recuerda que están más a gusto cuantos más niños hay, por lo que las actividades para un grupo suelen ser efectivas (asambleas) o las que estimulan la imaginación y la reflexión sobre actitudes concretas (*role-playing*, utilizando cuentos o historias adaptadas).
- 6) *Los líderes*. Debes tener mucho cuidado con este aspecto. Ya hemos comentado que los niños tienden a asumir líderes autoritarios, con los que debes ser respetuoso para no introducir alternancia de líderes para distinto tipo de actividades, así como actividades que les permitan reflexionar sobre este rol y la idoneidad entre persona y rol, teniendo en cuenta que no todas las personas sirven para liderar todas las actividades del grupo. Varía la disposición de los líderes, observa sus reacciones ante los cambios y actúa en consecuencia, procurando respetar su iniciativa y su propio ambiente social.
- 7) *Las actividades con niños y padres*. La dinámica grupal en ellas tiene poco sentido, salvo con grupos que se conocen hace tiempo y realicen actividades lúdicas con cierta frecuencia. Sólo en este caso puedes emplear las técnicas de dinámica de grupos, pero teniendo en cuenta que hay diversos niveles y, seguramente, conviene separar a padres y niños en determinadas reflexiones.
- 8) *El tiempo*. La duración de las actividades será breve, siendo prudente establecer el límite de 1 hora para este tipo de actividades, acortándolo cuando más pequeños sean y ampliándolo en torno a los 12 años. Adáptate al ritmo de crecimiento y a las características del grupo.
- 9) *Los materiales*. Deben ser activos, orientados a la manipulación por parte de los niños. Deben predominar las imágenes sobre las palabras, especialmente si son pequeños. La decoración debe ser profusa y mejor si la elaboran ellos, bajo tu dirección, pero dejando actuar su creatividad.
- 10) *Los recursos técnicos*. En relación con el punto anterior, deben predominar los visuales. El vídeo, la fotografía, los dibujos, el retroproyector, los paneles, etc., son recursos muy adecuados para los niños. A medida que crezcan, puedes utilizar otro tipo de recursos más variados.

Recuerda todas las demás recomendaciones que te hemos dado en la U.T. n° 3 y las que hemos salpicado en las U.T. n° 4 a 6. Todas ellas te serán válidas para enfrentar la dinámica grupal de los niños. Respecto a los adultos, revisa, además, la U.T. n° 2, que te indicará las pautas básicas para aplicar las técnicas de dinámica de grupos. También te recomendamos la lectura del Apartado 4.3. de la U.T. n° 4.

2.2. LAS FASES DE INTERVENCIÓN

Como hemos visto, todo grupo pasa por una serie de fases, que hemos resumido en tres: conocimiento, desarrollo y madurez.

Vamos a utilizar el esquema de Pallarés para articular estas fases y tratar de entender qué es lo que ocurre en el grupo en cada una de ellas, de modo que entiendas qué debe hacer un Animador para intervenir. Ya dijimos que la propuesta de este autor está muy pensada desde la perspectiva del aula, pero puede ser utilizada también en otras situaciones.

- 1) Fase de *Orientación*. Al iniciar una actividad, las personas se preguntan por lo que van a hacer, por lo que se espera de ellos, sobre quiénes le acompañan y cómo será aceptado por los demás. El Animador debe dejar claros los objetivos de la actividad o Proyecto, las claves metodológicas básicas y lo que se va a hacer, favoreciendo el mutuo conocimiento de los participantes.

Se corresponde con la etapa que hemos denominado de Conocimiento.

- 2) Fase de *Establecimiento de normas*. Tras la toma de contacto, los participantes establecen sus pautas de conducta, siendo las normas las expectativas de los participantes hacia esas conductas. El Animador debe buscar la eficacia de las normas que se establezcan. Según Pallarés, cinco son las normas básicas que el grupo debe alcanzar:
 - *Responsabilidad grupal*. El grupo ha de responsabilizarse de su propio funcionamiento y cada miembro de su participación y de contribuir a la participación de los demás. El liderazgo va apareciendo y se va distribuyendo según la dinámica interna y las necesidades del grupo, algo a lo que debe contribuir el Animador. Una vez alcanzado cierto nivel, el grupo funciona por sí solo, sin la intervención constante del Animador.
 - *Responder a los demás*. Aprenden a entenderse, dialogar y responder entre sí. El Animador es uno más dentro del grupo, aunque ha debido enseñar a los participantes a valorar los comentarios e ideas de los demás.
 - *Cooperación*. La cooperación es la base del funcionamiento de cualquier grupo que aspire a funcionar como tal, por lo que es necesario enseñales a cooperar adecuadamente para obtener los fines que persiguen mediante estrategias democráticas y participativas.
 - *Toma de decisiones mediante acuerdo*. El grupo ha de esforzarse en alcanzar una decisión asumida por todos, evitando la confrontación mayoría-minoría. Hay que aprender a buscar el acuerdo, aunque no siempre es posible, de modo que todos los miembros acepten las ideas de los demás, aunque no sean las suyas, como algo digno de atención que puede servir en el futuro para resolver un conflicto.
 - *Enfrentarse con los propios problemas*. El comienzo de la madurez de personas y grupos es afrontar los problemas que surgen. No hay que ignorarlos, sino analizarlos para resolverlos.

Esta fase coincide con la que hemos denominado de Desarrollo.

- 3) Fase de *Solución de conflictos*. La comunicación más abierta y directa que ha conseguido el grupo pone al descubierto conflictos interpersonales que han surgido de la interacción de sus miembros. Ya han aprendido a afrontar problemas y ahora hay que enseñarles a resolver los problemas derivados de los sentimientos que experimentamos ante los demás y de su forma de actuar ante los demás, buscando fórmulas que permitan construir modos de conducta y de relación adecuadas para el funcionamiento del grupo y para la socialización. Es una etapa intermedia entre el *desarrollo* y la *madurez*, aunque en nuestro esquema la incluiremos en esta última.
- 4) Fase de *Eficencia*. El grupo adquiere una identidad clara y profunda, caminando en una doble vía de creatividad y eficacia a la hora de resolver las tareas que se le presentan y de satisfacer las necesidades afectivas de sus miembros. La cohesión y su conocimiento mutuo es tan fuerte que el grupo es capaz de afrontar los problemas que se le presentan.
- 5) Fase *Final*. Todo grupo, formal o informal, suele llegar a un punto final, en el que sus miembros han de separarse o replantear su relación posterior, pues la necesidad que les impulsó a unirse o la tarea finalizan. En un grupo esto supone un choque emocional, en el que debes orientarles hacia la reflexión sobre lo aprendido y a ponerlo en práctica en otras situaciones. En una actividad puntual o en conjunto de personas que no han formado un grupo cohesionado también es importante esta reflexión.

Estas tres últimas fases que hemos señalado coinciden con la que hemos denominado de Madurez.

Puede parecer que las fases son sucesivas en el tiempo y que una da paso a la otra. No es tan fácil.

La inercia del grupo o la necesidad de la tarea pueden provocar que unas etapas se solapen con otras o que decidas empezar una fase sin haber acabado la anterior. La inclusión de nuevos miembros obliga a recuperar la fase de orientación y reiniciar el proceso o retomarlo, una vez que se han conocido, en el punto donde se dejó. Los conflictos no se acaban cuando el grupo es eficaz, pues pueden surgir problemas no previstos que obligan a recuperar ejercicios de resolución de problemas.

Fijar el tiempo de cada etapa depende del tipo de grupo, de sus necesidades, de su situación interna y de las exigencias de la tarea.

Por ejemplo, la fase que hemos llamado *Final*, en grupos de un año de duración, puede durar unas 2 semanas, pero en grupos que han estado una semana juntos puede requerir un día, aunque si las relaciones afectivas han sido muy intensas, puede ocupar más tiempo. La etapa que requiere mayor duración es la de *Eficencia*, pues es la más necesaria para obtener los objetivos propuestos y la que dispensa mayores satisfacciones a los miembros del grupo.

El proceso de crecimiento no es claro ni ordenado, aunque se repite la misma secuencia en todos los grupos, estando atento el educador a cada momento para estar preparado para intervenir. Hay fenómenos que no se deben forzar y hay que esperar a que se presenten para intervenir; algunas habilidades sólo pueden desarrollarse a partir de otras que hemos trabajado previamente.

Por otro lado, los grupos maduros y cohesionados vuelven periódicamente a la fase de resolución de conflictos para tratar de resolver los nuevos retos que se plantean a cada individuo y al grupo en su conjunto, aunque la actitud es cada vez más madura. Por ejemplo, el conocimiento de las personas del grupo se replantea cuando han adquirido ciertas normas, han establecido una estructura definida y han distribuido el status y los roles de los miembros y cada uno quiere saber qué se puede esperar de los demás en la nueva etapa.

Los problemas vuelven a recuperarse, pero cada vez con mayor profundidad.

El procedimiento que empleamos comienza con una introducción de cada fase y continúa con una serie de fichas de ejercicios, incluyendo los elementos relevantes para su ejecución. Pararemos para explicar aspectos concretos (por ejemplo, pasos para resolver un conflicto) o para explicar una técnica concreta (por ejemplo, los juegos de misterio). Cada ejercicio puede utilizarse en una sola sesión o estructurarse de forma continuada para desarrollar determinadas habilidades. No utilizaremos una secuencia concreta, aspecto que encontrarás en la bibliografía.

Con trama diferente, aparecen señalados los ejercicios que consideramos se pueden utilizar, con adaptaciones, con niños de 0 a 6 años.

Se trata de introducirte en las técnicas de dinámica de grupos, que conozcas un cierto repertorio y comiences a practicar.

3 La fase de conocimiento grupal

Al comienzo de la relación grupal todo es incertidumbre y desconfianza hacia los demás. Nadie está seguro de nada y cada persona necesita respuestas a las preguntas:

¿Que ocurrirá aquí? ¿Cómo será esta experiencia?

Los participantes quieren conocer los objetivos, las normas, los métodos y las actividades que van a desarrollar. Quieren conocer quién les dirige, cómo es, cómo va a actuar. Los individuos quieren garantías de que todo va a ir bien.

¿Quiénes son los demás? ¿Cómo son?

Las personas no se conocen, no saben quiénes son los otros ni como van a actuar. No saben si serán buena gente o les plantearán problemas. Necesitan experiencias que les garanticen que los otros les conocen y que conocen a los demás.

¿Cuál es mi puesto entre las personas? ¿Cómo me recibirán?

El yo pone en cuestión su autoestima y se interroga por el efecto que causará a los demás, su grado de aceptación y la posibilidad de establecer relaciones con otras personas. Los individuos deben aprender a aceptarse y a crear un clima de comprensión y confianza mutuas. Las actitudes son un elemento central de este momento.

¿Y qué pregunta se formula el animador?

Es sencillo: ¿qué hago?

En este momento, eres la estrella de la fiesta, el centro de atención, tanto porque quieren conocerte como porque esperan de ti respuestas a sus interrogantes.

Deberás diseñar ejercicios que los resuelvan:

- Explicarás qué va a pasar, cuánto tiempo van a estar juntos, el contenido de la actividad, las formas de hacer y la forma de evaluar. Comentarás qué esperas de los participantes y las pautas básicas sobre las que deben girar las actitudes que se manifiesten en el grupo. Darás oportunidad a que te pregunte, sobre ti mismo o sobre las actividades, respondiendo a todas las preguntas de forma inmediata y tratando de hacer patente el sentimiento que se esconde tras cada pregunta. No se van a cansar, así que ármate de paciencia y escucha atentamente. Cuando se acabe el tiempo, dilo claramente y pasa a la siguiente actividad que quieras desarrollar.

- Facilitarás el conocimiento mutuo de los miembros del grupo, incluyéndote a ti mismo. Comenzarás a desarrollar los ejercicios que permitan el conocimiento y participarás en ellos como uno más.
- Deberás ser un modelo de la conducta que esperas de los participantes. Tu forma de organizar y dirigir las actividades les sirve para comprobar cómo van a ser tratados y cómo esperas tú que se traten entre ellos, qué actitudes son positivas y cuáles serán rechazadas. Evitarás menospreciar o ridiculizar a cualquiera de ellos. Exigirás de forma firme, pero amigable, el cumplimiento de las normas. Será preferible que utilices una disposición de círculo y, si tienes que organizar subgrupos, mejor al azar. Apertura y sinceridad serán tus armas para iniciar la andadura, ajustándote a lo que hayas previsto.

FASE DE CONOCIMIENTO GRUPAL

3.1. EJERCICIOS PARA CONOCER LOS NOMBRES

Se utilizan para romper el hielo e ir conociendo a los demás

Conviene realizarlos después de la presentación de la actividad y repetirlos en sesiones sucesivas hasta que compruebes que conocen los nombres o cuando se incorporan nuevos miembros.

Su nivel de ansiedad suele ser bajo, por lo que se les puede dar un componente lúdico importante.

He aquí algunos ejemplos:

Ejercicio: Tarjeta de visita		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 15'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer los nombres. Tener una primera impresión sobre los demás.		MATERIALES: Un folio en blanco. Material de dibujo.
DESARROLLO: En la hoja en blanco, los participantes escriben en el centro su nombre y dividen la parte superior y la inferior en tres columnas, donde consignarán: en la parte superior, Aficiones, Programa de TV y dos adjetivos que los definan; en la parte inferior, un Viaje que quieren realizar, su Trabajo y aspectos de los demás que les gustan. Después se pasean por la sala, con el papel prendido, mirando el de los demás.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Animarles a ser sinceros. Motivar a que todos participen. Relajar el ambiente. Al final, se puede preguntar a algunos por los nombres de otros.
VARIANTES: 1. Salir del centro del círculo y explicar la tarjeta. 2. Colocar la tarjeta encima de una mesa en un lugar visible. 3. <i>La tarjeta que encontró el detective.</i> El Animador revisa y recoge las tarjetas, escoge una al azar y pide a un participante que haga de detective y averigüe el nombre de la tarjeta con un máximo de 8 preguntas sobre su contenido, contestando sólo «sí» o «no». A partir de la sexta se puede interrogar sobre la inicial del nombre. Averiguado el nombre o tras ocho preguntas sin hacerlo, se pasa a la siguiente y se nombra otro detective, hasta finalizar las tarjetas. La duración se amplía a 1 h.		

Ejercicio: Disparar el nombre		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 15'-30'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer los nombres.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Motivar a que todos participen.	
DESARROLLO: Se dispone un espacio amplio y libre de obstáculos. Los participantes han de moverse por él, mirando a los ojos a los demás y diciendo el nombre de alguno al mirarle. Si acierta, el otro queda eliminado; si falla, continúa el juego, y si no mira a los ojos al decir el nombre, queda eliminado. Se procede así hasta que sólo queda uno. Se trataría de una especie de duelo entre vaqueros o guerreros galácticos. Se puede repetir tantas veces como sea necesario o mientras el grupo lo admita.		

Ejercicio: Cadena de nombres		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer los nombres.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Motivar a que todos participen. Insistir en que se ha de mirar a los ojos de quien se nombra. Al final, se puede preguntar a algunos por los nombres de otros.	
DESARROLLO: Se dispone al grupo en círculo y el Animador dice su nombre. La persona de la izquierda dice el nombre del Animador y el suyo; el siguiente, dice el nombre del Animador, el de su predecesor y el suyo, y así sucesivamente. Si no se recuerda algún nombre, se puede preguntar directamente a la persona. Puedes repetirlo varias veces.		

Ejercicio: Nombres con adjetivo		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 20'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer los nombres	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Motivar a que todos expliquen sus decisiones. Insistir en que se ha de mirar a los ojos de quien se nombra. Repetir hasta completar el grupo o hasta que se compruebe que ya se conocen suficientemente los nombre o el grupo esté cansado del juego. Es un ejercicio para utilizar como una competición para ver quién acierta más nombres, muy útil cuanto más pequeños son los niños.	
DESARROLLO: Cada participante piensa en una característica que le define utilizando la inicial de su nombre (si es muy difícil la letra, puede elegir la siguiente). Después, se les divide en grupos de 4 ó 5. Cada uno dice su nombre, su dirección, su profesión o cualquier otra característica básica y explica por qué ha elegido esa cualidad. Al finalizar, se les vuelve a juntar en nuevos grupos dos o más veces. Cuando acaba esta fase, se vuelve al gran grupo y se pide a dos voluntarios que salgan. Uno indica a una persona y pide al otro que diga el nombre, así hasta 10 personas. Después se eligen a otras dos personas y así sucesivamente.		

Los ejercicios hasta aquí señalados son muy útiles para niños, ya que su desarrollo mecánico y simple facilita el conocimiento de los nombres. Con adultos se puede pasar directamente a los ejercicios de conocimiento o a los de confianza, pues su capacidad para retener nombres es mayor y se pueden utilizar estrategias más convencionales, aunque nunca está de más elevar el nivel de creatividad.

Te proponemos dos ejercicios de presentación para utilizar con los padres.

Ejercicio: Los refranes		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 10'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer a los miembros del grupo.		MATERIALES: Tarjetas con refranes, dos para cada refrán.
DESARROLLO: Antes de la presentación del ejercicio, se reparten entre los participantes las tarjetas les pide que busquen la otra mitad de su refrán. Cuando lo encuentran, deberán presentarse y charlar brevemente sobre su vida y lo que esperan de la actividad. Después, se sientan las parejas así constituidas a recibir la información del Animador.		ANIMADOR: Preparar las tarjetas, previamente, separando las dos mitades en tarjetas diferentes. Puede incluir refranes relacionados con lo que se va a hacer o con lo que se espera de los participantes. Explicar el ejercicio. Observar que los emparejamientos son correctos. Animar a que todos busquen activamente a su pareja.

Ejercicio: La telaraña		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer a los miembros del grupo.		MATERIALES: Una bola de cordel, un ovillo de lana o similar.
DESARROLLO: Los participantes se colocan de pie, formando un círculo y el animador coge la bola del cordel y dice su nombre, sus datos y expresa sus esperanzas para la actividad a desarrollar. Luego agarra un trozo de cuerda y arroja la bola a otro participante y éste realiza el mismo ejercicio, así hasta que el grupo se encuentre en una maraña de cuerda. Cuando todos han contestado, el último que la recibió la lanza hacia el compañero de quien la recibió y este da los datos de quien se la lanzó y así sucesivamente hasta desenredar la madeja.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Participar como uno más. Cuidar de que no se enrede excesivamente la madeja. Ayudar a los demás con la información que ofrecen. Garantizar el turno de cada uno y su orden correcto. Preguntar al final a un participante por cualquiera de los otros.



Ejercicio

3. Plantea una alternativa al ejercicio *Los refranes*, que se base en el mismo principio de asignar parejas para realizar la presentación. Elabora una ficha similar a las empleadas aquí. Podrías utilizar los objetivos del ejercicio.

3.2. EJERCICIOS PARA CONOCERSE

Las personas han de empezar a compartir información sobre sí mismos. Ello permite comprender qué esperan los demás y generar confianza. Tener algo en común con los demás favorece los contactos.

Conviene detenerse un poco en estos ejercicios, pues ayudan a calentar motores y a desinhibirse.

Pero con cuidado, pues revelar información personal genera ansiedad, siendo mejor distribuirlos a lo largo del tiempo que va a durar la actividad para diluirla.

En las sesiones iniciales debes graduar los ejercicios desde los de mínima ansiedad a los de máxima, decidiendo qué se ha de relevar y a quién se va a contar. Respecto a la primera cuestión, las preguntas dirigidas a valores, sentimientos u

opiniones generan más ansiedad. Conviene comenzar por preguntas superficiales y terminar con preguntas personales.

En cuanto a la segunda, conviene trabajar con grupos pequeños y que se conocen mínimamente. Procura que todos intervengan y da la posibilidad de pasar, especialmente en cuestiones espinosas, buscando alternativas para que ofrezca la información sin ansiedad, y da confianza que tú participes. Observa el desarrollo de la sesión y si compruebas que se habla sin control y aparecen la hostilidad o conductas disruptivas, notarás que el grupo ha adquirido un alto grado de ansiedad. Prepara o propón una alternativa más relajada.

Ejercicio: ¿Qué sabes de...?		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 25'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer a otros miembros del grupo. Facilitar la expresión de sentimientos hacia los demás.		MATERIALES: Cuestionario.
DESARROLLO: Se entrega el cuestionario, indicándoles que deben buscar a una persona que reúna la característica que se le pide de las preguntas 1 a 15, no repitiendo el nombre de ninguna persona y dejando el blanco la pregunta de quien no se haya encontrado respuesta. Si termina rápidamente, se le pide que ponga dos nombres en cada pregunta, sin repetir los que ya tiene. Finalizada esta parte, cada participante rellena individualmente las preguntas 16 a 18. Por parejas o en gran grupo, se dialoga sobre el resultado, con preguntas como? ¿Cuál ha sido la pregunta más difícil? ¿Qué has sabido que no supieras? ¿Que te ha sorprendido?. Después, en gran grupo, se comentan las preguntas 17, 18 y 16, en este orden, explicando el porqué de la elección.		ANIMADOR: Elaborar el cuestionario. Las preguntas se pueden adaptar a la edad de los participantes, el ambiente sociocultural y a los gustos del momento. Explicar el ejercicio. Controlar que todo el mundo pregunta a los demás. Animar a los más tímidos a preguntar. Hacer cumplir las normas y evitar conflictos. Controlar la ansiedad, proponiendo la reflexión en parejas (baja ansiedad) o en grupo (alta ansiedad). Recoger la información de las preguntas 16 a18 para detectar líderes naturales o personas que pueden quedar marginadas.
CUESTIONARIO: 1. Vive en la misma calle que tú. 2. Le gusta el baloncesto. 3. En este momento parece contento. 4. Le gusta (cantante de moda) 5. Tiene el pelo del mismo color que yo. 6. Calza el mismo número de zapato. 7. Su cumpleaños es en el mismo mes que el mío. 8. Le gustan los programas de animales. 9. Tiene una hermana mayor que él.		10. Le gusta mucho el «bacalao». 11. Le gustan los helados. 12. Lleva unos calcetines verdes. 13. Ha leído un libro en la última semana. 14. Tiene los ojos del mismo color que los míos. 15. Es un buen deportista. 16. Me gustaría conocerle más. 17. No lo conocía y me cayó muy bien al verlo. 18. Lo conocía poco, pero me ha llamado la atención.

Ejercicio: El árbol		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Conocer a otros miembros del grupo. Valorar cualidades de los demás miembros. Comprender la percepción que tenemos de los demás.		MATERIALES: Un árbol confeccionado en un papel muy grande. Fotografías de los participantes.
DESARROLLO: Se pide un voluntario que señale una fotografía y pida a otro participante aspectos positivos de esa persona. Si acierta, a juicio del interesado, señala una fotografía y vuelve a preguntar. Si no acierta, el grupo le ayuda a completar las cinco cualidades y el voluntario del principio escoge a otra persona. La persona sobre la que se ha hablado hace un resumen de lo dicho y señala lo que considera cierto de lo que han dicho y muy importante para él, lo que no es exacto y lo que no se ha dicho que le parece importante. Después de varios turnos, se deja que una persona pregunte por alguien del grupo al que no conoce y el grupo intenta descubrir sus cualidades positivas.		ANIMADOR: Elaborar el árbol, solo o con ayuda del grupo. Exponer las fotografías. Explicar el ejercicio. Controlar los turnos. Participar como uno más. Moderar el debate, evitando las gracias y las respuestas negativas. Toma nota de las personas por las que se pregunta en la segunda parte, pues pueden ser pistas de líderes naturales.

Ejercicio: Círculos dobles		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Manifiestar a los demás algo que desconozcan de nosotros. Descubrir en los demás aspectos que desconocíamos.		ANIMADOR: Elaborar las preguntas, adaptándose a los participantes. Explicar el ejercicio. Si el número de un círculo es impar, se pone en el círculo. Dirigir la contestación de las preguntas y los movimientos del círculo. Motivar la participación de todos. Moderar el debate, haciendo relevantes los aspectos positivos y desconocidos de las personas, con preguntas como: ¿Qué cosas hemos aprendido de este ejercicio? ¿Has descubierto algo nuevo de una persona que creías conocer bien? ¿Te ha costado el ejercicio? ¿A qué lo atribuyes? Resumir y anotar las ideas principales.
DESARROLLO: Se numera a los participantes con los números 1 y 2. Los seleccionados con el 1 se colocan en un círculo mirando hacia fuera; los del 2, se colocan en un círculo exterior, mirando hacia adentro. Se han formado parejas cara a cara. Se apuntan en la pizarra una serie de preguntas y se les pide que pregunten a su pareja el nombre y le hagan una pregunta y viceversa. Luego, el círculo exterior avanza un paso hacia la derecha o la izquierda y, con una nueva pareja, realizan la siguiente pregunta de la lista, así hasta completar el círculo. Si la lista se acaba antes de finalizar las parejas, se comienza por la primera pregunta. En gran grupo, se entabla un diálogo general. Puede sustituirse por la elección de 3 ó 4 personas tímidas, poco conocidos o menos populares y preguntar a los demás que han descubierto en ellos.		
EJEMPLOS DE PREGUNTAS: 1. Describe el lugar donde vivías cuando tenías 4 años. 2. Profesión del padre y de la madre. 3. Si cambiaras tu nombre, ¿cuál escogerías y por qué? 4. ¿Quién es tu héroe preferido? 5. ¿Qué persona ha influido más en tu vida y por qué? 6. ¿Qué recuerdas de cuando tenías 4 años? 7. Las mejores vacaciones que te han pasado han sido... 8. Si te concedieran la posibilidad de hablar durante una hora con una persona famosa, ¿a quién elegirías y por qué? 9. Di una cosa que te haga feliz. 10. ¿Cuál es tu programa favorito de la tele?		11. ¿Qué tres cosas te llevarías a una isla desierta? 12. Señala una o varias aficciones que practicas. 13. Si te enviaran a un lugar del mundo a elegir, ¿cuál sería? 14. Di una cosa buena que te haya pasado hace poco. 15. ¿Quién es tu mejor amigo/a? 16. ¿Qué te gustaría ser de mayor? 17. ¿En que animal te convertirías? ¿Por qué? 18. Si fueras otra persona, ¿quién serías. ¿Por qué? 19. ¿Que cambiarías de lo que hacemos? ¿Por qué? 20. ¿Qué época de tu vida recuerdas como más alegre y cuál como más triste? ¿Por qué?

Ejercicio: Frases incompletas		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 ó 2 h	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Comunicar sentimientos y expectativas sobre diversos valores.		MATERIALES: Cuestionario de frases incompletas. Material para escribir. Dossier elaborado por el Animador.
DESARROLLO: Se entrega a los participantes el cuestionario con las frases incompletas, pidiéndole que lo rellenen de forma sincera y lo más completa posible. Una vez relleno (unos 30'), se les pide que, por tríos, valoren sus respuestas y la expliquen a los demás. Después, el Animador recoge los cuestionarios y analiza las respuestas, elaborando un documento con las conclusiones obtenidas (respuestas coincidentes, problemas que preocupan más, etc.) que entrega en una sesión posterior.		ANIMADOR: Elaborar las frases, adaptándote a los participantes. Explicar el ejercicio. Exponer claramente el beneficio del ejercicio: descubrir a los demás, compartir valores personales, apreciar a los demás. Organizar los tríos. Motivar a la explicación sincera de opiniones y sentimientos. Motivar a la participación de todos. Recoger las fichas y elaborar el dossier. Puede sustituir el debate en tríos por una puesta en común del cuestionario, anónimo y recogido inmediatamente.
EJEMPLOS DE FRASES: 1. Siento que mi padre raras veces... 2. En el terreno de la amistad yo... 3. Daría cualquier cosa por olvidarme de la vez que... 4. Cuando pienso en mi familia... 5. Puede parecer una tontería, pero tengo miedo de... 6. Cuando era más pequeño/a... 7. A veces sueño... 8. En mis relaciones afectivas... 9. Creo que los demás me ven como una persona... 10. Yo me veo a mí mismo...		11. Me gusta... 12. Algunas veces deseo... 13. No puedo... 14. La mayoría de las personas que conozco... 15. Necesito saber... 16. Cuando entro en un grupo nuevo... 17. Lamento... 18. Mi objetivo... 19. Estoy orgulloso de... 20. Una cosa buena que ha ocurrido hace poco es...

UNIDAD 10 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de conocimiento grupal

Ejercicio: Visitante		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño.
<p>OBJETIVOS: Descubrir a los demás. Situarse ante la dificultad de contestar a una respuesta.</p>	<p>ANIMADOR: Dividir los grupos al azar. Explicar las normas de la entrevista: realizar preguntas que nos ayuden a conocer al otro, evitar las preguntas que pueden hacer daño, respetar los silencios, responder con sinceridad. Motivar a la explicación sincera de opiniones y sentimientos. Motivar a la participación de todos. Moderar los debates. Procurar que se expresen las conclusiones de forma clara. Preguntar sobre aquellos aspectos significativos que se hayan producido en las entrevistas. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>DESARROLLO: Se divide a los participantes en grupos de 4 ó 5 personas. Una de ellas imagina que es un persona célebre que ha llegado a la ciudad. Los restantes se convierten en periodistas y elaboran una entrevista para realizarle. Durante la entrevista se comportan como en una situación real. El entrevistado puede responder «sin comentarios» a las preguntas que estime oportuno. Después se debaten el porqué de las contestaciones y de los silencios, sin forzar a contestar. Posteriormente, en gran grupo, se comentan las valoraciones realizadas.</p>		

Las que hemos propuesto hasta aquí son muy útiles para reflexionar sobre los demás. *A continuación vamos a exponer una serie de juegos para ir calentando el ambiente.* Son divertidos y pueden utilizarse con grandes y pequeños, permiten conocerse y mejorar la apreciación que tenemos sobre los demás y sus actitudes.

Ejercicio: Baile de presentación		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño.
<p>OBJETIVOS: Conocerse a través de afinidades o intereses comunes</p>	<p>MATERIALES: Una hoja de papel para cada uno. Lápices. Imperdibles. Un radiocassette o un instrumento que suene.</p>	
<p>DESARROLLO: Se plantea al grupo una pregunta específica (gustos personales, objetivos para el grupo, etc.) y cada uno anota en la hoja su respuesta, breve y en letra legible, y su nombre, preñdiéndoselo en el pecho. Comienza la música o el sonido y la gente baila a su ritmo. Mientras bailan, se les pide que busquen a personas que hayan dado respuestas similares a la suya. Se agarran del brazo y siguen bailando y buscando compañeros con respuestas similares. Se para la música y se comprueba cuántas personas hay agrupadas. Si hay muchas sin pareja, se continúa el baile, hasta que apenas haya personas solas. Se para la música y los grupos que se han formado debaten la afinidad de sus respuestas. Los que están solos aguardan a que finalice. Por último, en gran grupo, los agrupamientos y las personas solas explican las conclusiones obtenidas sobre el ejercicio y sus respuestas a la pregunta planteada.</p>	<p>ANIMADOR: Tener preparados y dispuestos los materiales. Explicar el ejercicio. Repartir las hojas y los lápices, cerciorándose de que todos escriban su nombre y la respuesta. Durante el baile, animar a bailar y a que busquen compañeros. Confortar a los que se van quedando aislados y les sigue animando a buscar. Moderar el debate de gran grupo. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	

Ejercicio: Canasta revuelta		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Pequeño.
OBJETIVOS: Reforzar el conocimiento de los nombres.		ANIMADOR: Es un participante más. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Observar las reacciones de los participantes y tomar nota. Por ejemplo: a quién señala el que está en el centro, quiénes tienden a sentarse juntos, sobre todo después de la canasta revuelta, la cohesión del grupo a través del conocimiento de los nombres (de quién se acuerdan siempre, de quién se olvidan, etc.) y del acuerdo para evitar que el del centro ocupe una silla, etc.
DESARROLLO: Todos los participantes se sientan en círculo en sus respectivas sillas. El animador queda en el centro. Se explican las reglas: cuando la persona que está en el centro dice «Naranja», a quien señale debe decir el nombre de su compañero de la derecha y cuando diga «Piña», el del compañero de la izquierda. La persona señalada tiene 3 segundos para acertar y si no lo hace pasa al centro. La persona que está en el centro también puede decir «Canasta revuelta» y entonces todos, incluido el del centro, deben buscar una nueva silla y quien quede sin ella, pasa al centro.		

Ejercicio: ¿Quién empezó el movimiento?		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Pequeño.
OBJETIVOS: Descubrir las actitudes de los demás. Identificar liderazgos potenciales.		ANIMADOR: Puede ser uno más del grupo o un observador externo. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las reglas, evitar discusiones o conductas disruptivas. Controlar el tiempo y presionar al participante con él, para hacer más dinámico el ejercicio. Atender a las preferencias de los participantes, pues suelen ser muy significativas: por ejemplo, se suele enviar fuera a participantes poco integrados, se suele ayudar durante el juego a los participantes más aceptados, el que inicia en primer lugar suele estar bien visto como líder, el ejercicio que se ponga al final será más duro cuanto menos integrado esté en el grupo. Resumir y anotar las ideas principales. Trasladar las conclusiones al grupo en sesiones sucesivas.
DESARROLLO: Sentados en círculo, escogen a un compañero para que salga del salón. Cuando sale, se acuerda que un miembro inicie un movimiento y todos le sigan. Vuelve a ingresar el miembro escogido y debe descubrir, en 3', quién ha iniciado el movimiento, observando a los demás. El iniciador puede cambiar el movimiento cuando quiera. Si lo adivina, se escoge a otro; si no lo adivina, el grupo decide qué prenda debe pagar, normalmente hacer una imitación o una actuación.		VARIANTES: 1. Elegir una secuencia de movimientos preestablecida. 2. Realizar los mismos movimientos que el que ha sido enviado fuera. Puede, además, tener truco la primera vez que se hace, pues el verdadero iniciador es el que salió.

UNIDAD 10 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de conocimiento grupal

Ejercicio: ¡Cola de vaca!		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Descubrir las actitudes de los demás.		ANIMADOR: Es un participante más. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Observar las reacciones de los participantes y tomar nota de lo observado. Por ejemplo: a quién señala la persona que está en el centro, quiénes tienden a sentarse juntos, de que miembro se ríen más, de cuál lo hacen menos, etc.
DESARROLLO: El coordinador se sitúa en el centro del círculo y pregunta a un participante, que debe responder siempre «¡Cola de vaca!» (u otra expresión que se acuerde). Todos los miembros del grupo pueden reírse, pero no el que contesta. Si lo hace, deberá pagar una prenda. También si quien está en el centro tarda más de tres segundos en realizar una pregunta, paga una prenda.		



Ejercicio: Cuerpos expresivos		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Descubrir afinidades. Comprender la forma de comportarse de los demás.	MATERIALES: Papelitos con nombres de parejas de animales (macho y hembra).	
DESARROLLO: Se reparten los papelitos y durante 5' escenifican el animal que les ha tocado, en silencio, y tratan de descubrir a su pareja. Cuando creen que la han descubierto, la agarran del brazo y salen del círculo en silencio. Una vez finalizada la representación, cada pareja se comunica el animal que representaba y comprueba que han acertado. Si no ha sido así, volverán a escenificar a su animal y el grupo decidirá si es correcto el emparejamiento.	ANIMADOR: Elaborar y repartir los papelitos. Si el grupo es impar, participa en el ejercicio. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Observar las reacciones de los participantes y tomar nota de lo observado, sobre todo respecto a las parejas que no acertaron (puede ser síntoma de simpatía o de relación afectiva).	

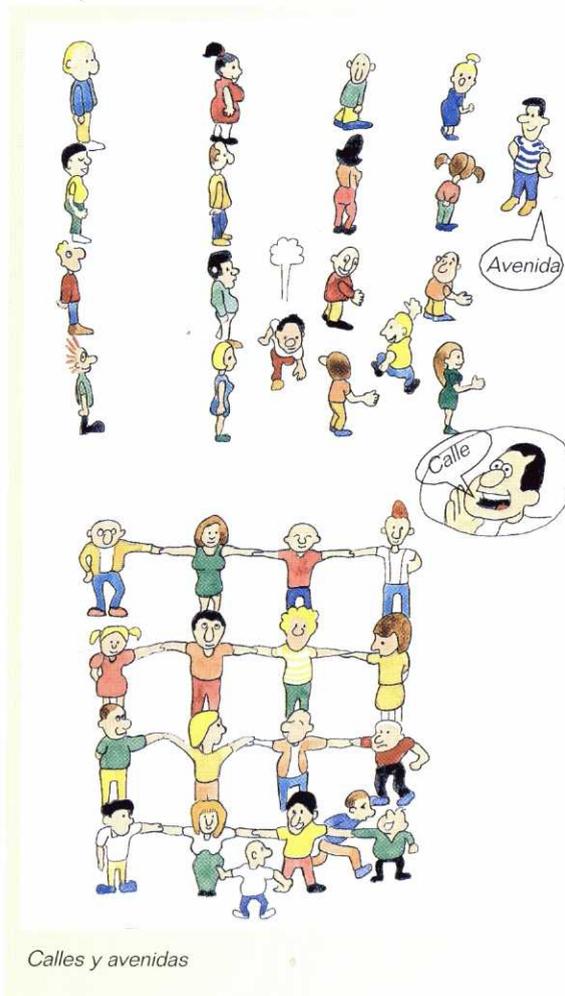
Ejercicio: Se murió Chicho		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Pequeño.
OBJETIVOS: Descubrir la personalidad y las actitudes de los demás.	ANIMADOR: Puede ser uno más del grupo o un observador externo. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las reglas, evitar discusiones o conductas disruptivas. Observar las reacciones de los participantes: quienes son más tímidos, los más propensos a participar, con quién se ríen más (suele ser síntoma de popularidad o liderazgo), etc.	
DESARROLLO: Colocados en círculo, un participante inicia la rueda, comunicando con llantos y gestos exagerados que «Se murió Chicho» y a quien se dirige contesta lo que se le ocurra, pero también llorando y gesticulando, así hasta que finalice la rueda. Luego se cambia de actitud y se reinicia la rueda.	VARIANTE: Se puede dejar a cada uno que reciba la noticia con la actitud que quiera.	

Ejercicio: El asesino		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande
OBJETIVOS: Descubrir las actitudes de los demás.	ANIMADOR: Es un observador o un participante más Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las reglas. Animar al juez y a los camilleros a que hagan mucho ruido, para animar el ejercicio. Puede hacer de juez para obligar a los demás a razonar sus respuestas y mediar en los conflictos, especialmente con niños. Observar las reacciones de los participantes y tomar nota.	
DESARROLLO: Se escoge a un participante por cada diez personas del grupo y se les saca de la sala. Se les explica que son asesinos y que deben guñar un ojo para «matar», pero no se pueden matar entre los asesinos. Se reúne al grupo y se les explica que hay unos peligrosos asesinos entre ellos que les van a matar guiñándoles el ojo y que cuando lo hagan, deberán contar hasta 5 y caer muertos (es para evitar que se descubra al asesino enfrente de la víctima). Se nombra a tres personas para que hagan de camilleros que recogen a los muertos y a un juez, que juzgará las denuncias contra los asesinos. Comienza el juego, los enfermeros van retirando a los muertos armando mucho ruido de sirenas y el juez escucha las denuncias y su justificación y pregunta al denunciado si es o no el asesino y éste debe responder la verdad. Si es asesino, se lo llevan a la cárcel y si no lo es, es el denunciante el que va a la cárcel. El juego termina cuando han sido descubiertos los asesinos o cuando éstos han eliminado al resto.		

Ejercicio: Quitame la cola		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: Según tamaño del grupo	Grupo: Grande o pequeño.
OBJETIVOS: Valorar las actitudes de los demás		MATERIALES: Cuerda y un papel o pañuelo para cada participante.
DESARROLLO: Todos los participantes se atan la cuerda a la cintura y se colocan detrás el papel, dejando un trozo de cuerda colgando por delante. Luego, pegan el brazo derecho al cuerpo, pasan la cuerda por encima y la agarran con el brazo izquierdo, doblado a la espalda. Ello restringe la movilidad del brazo derecho. Cuando todos están listos, deben tratar de quitar el pañuelo a los demás. A quien se lo quiten o quien haga trampas, sale del círculo. Gana el último que quede con el pañuelo intacto.		ANIMADOR: Puede ser un animador o participar. Explicar el ejercicio. Repartir los materiales y ayudar a colocarlos. Hacer cumplir las normas. Observar las reacciones de los participantes y tomar nota de lo observado, sobre todo respecto a las reacciones de las personas (los ligones, sobre todo los que quieren provocar, los tramposos, los que se achantan ante las trampas, etc.) e intervenir en los conflictos que se produzcan. Si son graves, incluso puede expulsarlos del juego.
VARIANTE: El globo «cautivo». Al extremo de la cuerda se ata un globo y deben romper el de los demás sentándose sobre él.		



Ejercicio: Calles y avenidas		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande
OBJETIVOS: Animar la participación		<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Tratar de ser imparcial a la hora de cambiar los pasillos o no serlo para observar dinámicas grupales que le interesen. Puede nombrar a un miembro del grupo como Animador para observar las reacciones. Evitar conductas disruptivas y conflictos.</p>
<p>DESARROLLO: Se necesitan como mínimo 20 personas. Se les pide que formen filas de 5 ó 6 personas. Dan la mano a las personas que tienen a los lados, formando pasillos. 2 personas harán de ratón y gato y éste tendrá que perseguir al primero por los pasillos. Cuando el Animador grite «Avenida», los de las filas se giran hacia su derecha y dan la mano a quienes antes tenían detrás y forman nuevos pasillos, cuando grite «Calle», girarán a su izquierda y volverán a las filas iniciales. El juego finaliza cuando el gato atrape al ladrón o si tras diez cambios no lo ha conseguido. Se repite tantas veces como se quiera.</p>		



Calles y avenidas

UNIDAD 10 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de conocimiento grupal

Ejercicio: Mar adentro, mar afuera		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande
OBJETIVOS: Animar a la participación.		ANIMADOR: Puede ser uno más u observar desde fuera. Explicar el ejercicio. Puede cambiar la expresión, por ejemplo «Tierra» y «Mar» Hacer cumplir las normas. Puede nombrar a un miembro del grupo como animador para observar las reacciones. Evitar conductas disruptivas y conflictos.
DESARROLLO: Según el espacio disponible y el tamaño del grupo, se traza en el suelo un círculo o una línea recta. Los participantes se colocan a un lado del dibujo y esperan la señal del animador. Cuando éste grita «Mar adentro» dan un salto hacia delante, atravesando el dibujo; cuando grita «Mar afuera», salto hacia atrás. Si han saltado hacia delante y vuelve a gritar «Mar adentro» o si lo han hecho hacia atrás y grita «Mar afuera», permanecen en el mismo sitio. El que se equivoca, sale del juego.		



Ejercicio: Empujarse de a dos		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: Según el tamaño del grupo	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Relajar el cuerpo y evitar prejuicios ante el contacto con los demás. Conocer las actitudes de los demás.		ANIMADOR: Puede ser uno más u observar desde fuera. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Puede nombrar a un miembro del grupo como animador para observar las reacciones. Evitar conductas disruptivas y conflictos.
DESARROLLO: Consiste en varias actividades seguidas, cambiando al finalizar la secuencia, cambiando de pareja tras cada alternativa o realizando otro juego. <ol style="list-style-type: none"> 1. Frente a frente, estiran los brazos y enfrentan las manos por las palmas, empujándose mutuamente sin mover los pies del lugar. 2. Frente a frente, con las manos puestas sobre los hombros, se empujan sin mover los pies. 3. De espaldas, con los cuerpos pegados completamente de pies a cabeza. 4. Lo mismo, pero flexionando las piernas. 		

Los adultos, casi siempre, pretenden ir al grano, por lo que tras una serie de ejercicios lúdicos, quieren profundizar más en el conocimiento de las personas y en lo que se va hacer. Para permitirselo, te proponemos varios ejercicios.

Ejercicio: Relevos		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño.
<p>OBJETIVOS: Relajación ante una nueva actividad. Puesta en común de sugerencias interpersonales. Interacción de pequeños grupos.</p>	<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Moderar el debate. Anotar y resumir lo que se vaya diciendo. Controlar el número de veces que se repite la primera parte del ejercicio (4 ó 5 son suficientes para precisar bien los problemas). Mantener la neutralidad ante las opiniones. Controlar el tiempo. Resumir y anotar el resultado de la votación.</p>	
<p>DESARROLLO: Se distribuye a los participantes en pequeños grupos de 3 a 6 personas y se les pide que dialoguen sobre sus expectativas y deseos ante la nueva actividad. Luego, los secretarios de cada grupo exponen las conclusiones en gran grupo. Se vuelven a reunir los grupos para valorar su opinión a la luz de las demás opiniones y vuelven al gran grupo. Se repetirá tantas veces como el Animador lo estime necesario. Después, se vuelven a reunir los grupos para formular, de forma concreta y breve, aquellas sugerencias que quieren sean atendidas en el desarrollo de la actividad. En gran grupo, los secretarios las exponen y anotan en la pizarra. Cada uno escoge dos de las expuestas y se votan (máximo dos votos por persona).</p>	<p>VARIANTE: Se puede elegir un tema que el Animador considere que puede preocupar al grupo o una decisión que se tenga que adoptar, lo que dará más seguridad al grupo.</p>	

Ejercicio: Parejas		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño.
<p>OBJETIVOS: Atender a los demás. Comprobar las preocupaciones propias ante las preocupaciones de los demás.</p>	<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Organizar las parejas. Anotar y resumir lo que se vaya diciendo. Mantener la neutralidad ante las opiniones. Controlar el tiempo. Moderar el debate. Recoger la información final y tenerla en cuenta en el diseño de las actividades posteriores.</p>	
<p>DESARROLLO: Se distribuyen en parejas, mejor personas desconocidas y se les asignan las letras A y B. Durante 10', A ayuda a B a formular y precisar un problema que quiere tratar y anota el resultado, y viceversa en los siguientes 10'. Se reúnen en gran grupo y los miembros A expresan las propuestas de los miembros B y viceversa. Cuando todos los temas están anotados en la pizarra, se vota, eligiéndose los temas más votados o tratándolos según el número de votos obtenidos. Después se reflexiona en gran grupo sobre el desarrollo de la actividad.</p>	<p>VARIANTE: 1. Cuartetos. El desarrollo es similar, pero formando cuartetos, uno de cuyos miembros, cada diez minutos, pasa a otro cuarteto, quienes le ponen al día sobre lo discutido y el nuevo los revisa y expone su opinión, así hasta cuatro veces. Después, cada cuarteto tiene 10' para elegir de 1 a 3 temas y se exponen en grupo. 2. Opciones convergentes. Reunidos primero en parejas y luego en cuartetos, se procede de la misma manera.</p>	

Ejercicio: El Gráfico de mi vida		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 35'	Grupo: pequeño.
<p>OBJETIVOS: Reflexionar sobre la propia vida. Expresar a los demás experiencias y sentimientos.</p>	<p>ANIMADOR: Repartir los materiales. Explicar el ejercicio. Mantener la neutralidad ante las opiniones. Moderar el debate, evitando preguntas o insinuaciones que puedan causar daño. Recoger la información final y tenerla en cuenta en el diseño de las actividades posteriores.</p>	
<p>DESARROLLO: Se entrega una hoja y un lápiz para que cada participante dibuje la línea de su vida (mejor si es en un período corto y reciente), señalando puntos altos y bajos de esa trayectoria, expresados mediante vivencias o sentimientos. Cada uno explica su gráfico y los demás le piden aclaraciones u opiniones.</p>	<p>VARIANTE: 1. Se les pide que dibujen un gráfico, poniendo en las abscisas una escala de 0 a 100 y en las ordenadas asuntos de su vida (familia, amigos, trabajo, sociedad, etc.), valorando su grado de satisfacción en cada uno de ellos y uniendo luego los puntos en una línea. Después se procede de la misma manera. Se puede elegir un período de hasta 10 años antes o proyectar hasta 10 años después. 2. Describir los cinco acontecimientos más importantes de la vida y exponerlos al grupo en orden de importancia. 3. Describir con diez palabras las características de su personalidad que más influyen o han influido en su vida. 4. ¿Qué epitafio te gustaría colocar en tu tumba?</p>	

Ejercicio: Colocarse		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Observar la ubicación de las personas cuando están en grupo. Determinar cuál es la posición más agradable para cada uno cuando está en grupo.</p>	<p>ANIMADOR: Puede ser uno más u observar desde fuera. Explicar el ejercicio. Evitar conductas disruptivas y conflictos en los cambios de postura y de sitio. Moderar el debate y rebajar las tensiones. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>DESARROLLO: Se pide a los participantes que se sienten en el lugar que prefieren y traten de adoptar la postura más cómoda posible. Quien no esté a gusto con el sitio o la postura elegidos, puede cambiar. Hay que observar la elección y los cambios de los demás, para luego poder participar en el debate. Después, en gran grupo, cada uno expone el sitio que eligió, la postura que adoptó y los cambios que realizó, explicando por qué lo hizo. Los demás podrán interpellarle o rebatir lo que dice. Al final, se valoran los motivos de las personas para elegir un lugar y una postura.</p>		

Ejercicio

4. Propón una alternativa para informar a los asesinos en el ejercicio de *El asesino*, teniendo en cuenta que nadie va a salir de la sala.

3.3. EJERCICIOS PARA CREAR CONFIANZA

En los ejercicios anteriores ya hemos trabajado la confianza en los demás, pues se han expresado emociones y vivencias y se han calentado motores para enfrentar el trabajo.

Pero aún hay que aclarar aspectos sobre los demás, intentar comprobar cómo nos verán y que, en el fondo, estas actitudes son iguales que las nuestras fomentando la confianza y la apertura a la cooperación y a la relación con los demás.

Hay que tener mucho cuidado con estos ejercicios, pues suelen generar un alto nivel de ansiedad. Es preferible utilizarlos después de otras técnicas y si crees que el grupo puede asimilar las consecuencias que se deriven de su uso. En todo caso, es necesario tener preparadas respuestas para resolver los conflictos interpersonales que se pueden presentar.

Ejercicio: En busca de aliados		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Expresar sentimientos de afinidad hacia los demás.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Evitar conductas disruptivas. Controlar la ansiedad que genera este ejercicio, especialmente en personas tímidas o retraídas, por ejemplo, invitándoles a dar el nombre, pero evitando la explicación. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Anotar las elecciones realizadas para poder analizar las relaciones intergrupales.	
DESARROLLO: El Animador se pasea entre el grupo preguntando a sus miembros, de forma individual, por otra persona del grupo a la que se sienten muy próxima o consideran semejante en sus características personales. El interpe-lado explica su elección. Finalmente, se reflexiona en gran grupo sobre los aspectos que pueden llevar a identificarnos con otras personas.		

Ejercicio: Reacciones Imaginarias		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Describir emociones ante las opiniones de los demás	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Evitar conductas disruptivas. Controlar la ansiedad que genera este ejercicio, muy alta, por ejemplo limitando el tiempo de intervención, no hostigándoles con preguntas, dejándoles libertad de expresión, etc. Anotar y resumir lo que se vaya diciendo. Todos los sentimientos más comunes para trabajar en la rebaja de asperezas con posterioridad.	
DESARROLLO: El animador se sienta como uno más del grupo y les pide que piensen en ese secreto que todos tenemos dentro y que no hemos revelado a nadie. Les calma, diciéndoles que no les va a pedir que lo revelen, pero sí que se formulen preguntas como: Si lo revelarais, ¿Que reacción tendrían los demás? ¿Cómo reaccionarían? ¿Cómo se verían sus caras? ¿Qué os dirían? ¿Cómo os tratarían después? Después pediría a algunos voluntarios que expliquen las respuestas que han encontrado.		

Ejercicio: Actuación		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Imaginar las reacciones de los demás ante nuestros actos	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Evitar conductas disruptivas. Controlar la ansiedad que genera este ejercicio, muy alta, por ejemplo limitando el tiempo de intervención, no hostigándoles con preguntas, dejándoles libertad de expresión, etc. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Tomar nota de los sentimientos más comunes para trabajar en la rebaja de asperezas con posterioridad. Si procede, se puede pedir a algún voluntario que represente la actividad que había elegido y comente sus impresiones.	
DESARROLLO: El animador escribe en lugar visible la siguiente lista: <ul style="list-style-type: none"> - Imita el canto del gallo. - Habla durante dos minutos sobre tus mejores cualidades. - Haz una pantomima en silencio de una persona dormida que se levanta por la mañana. - Habla durante dos minutos de lo que más te gusta de tus compañeros. - Recita una poesía infantil que recuerdes de tu niñez. - Camina por la habitación con un libro sobre tu cabeza sin que se te caiga. - Escoge un pasaje de un libro cualquiera para leerlo en voz alta. A continuación el Animador pide que numeren de 1 a 7 la preferencia de ejecutar una actividad, avisándoles que van a ser llamados para realizar las tres primeras que indiquen. Cuando todos han terminado de numerar, pide que levanten la mano para indicar cuál han escogido en primer lugar, anotando las personas que se adhieren a cada actividad. Después, realiza preguntas como: ¿Te has encontrado incómodo pensando que tenías que realizar estas actividades delante de tus compañeros? ¿Representa tu orden de lista el grado de confianza que tienes en los demás? ¿Qué es más fácil de hacer ante los demás, algo poco serio (representaciones, imitaciones) o algo más serio (hablar en público, manifestar sentimientos)? ¿Es importante que haya confianza entre todos los miembros del grupo? ¿Qué se puede hacer para que todos hagamos ante los demás actividades sin avergonzarnos?		

Ejercicio: Reacciones ideales		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Realizar una primera aproximación a las normas grupales. Reconocer las actitudes de los demás con las que estaríamos más a gusto para trabajar en grupo.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Evitar conductas disruptivas. Controlar la ansiedad que genera este ejercicio, muy alta, por ejemplo limitando el tiempo de intervención, no hostigándoles con preguntas, dejándoles libertad de expresión, etc. Las contestaciones deben ser conductas concretas y observables que permitan una buena convivencia (escuchar a los demás, no reírse, preguntar cuando tenemos dudas, etc.) Resumir y anotar ideas principales y conductas más aceptadas.	
DESARROLLO: Los participantes se colocan en círculo y el animador se sitúa en el centro. Pregunta a los participantes sobre qué se podría hacer para que todos se sientan más libres a la hora de hablar de cuestiones importantes. El animador va anotando las respuestas que vayan dando y se comentan brevemente.		

Ejercicio: Cuando entro en un grupo nuevo		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Facilitar la apertura al grupo. Romper los bloqueos a la relación con los demás. Hacer consciente a cada participante de sus expectativas ante las relaciones interpersonales en el grupo.		MATERIALES: Cuestionario individual. Material para escribir.
DESARROLLO: Se reparte el cuestionario y se pide que completen las frases que se proponen sinceramente (15'). Después se dividen en grupos de 3 ó 5 personas y eligen una frase de cada cuatro del cuestionario (1 de las 4 primeras, 1 de la 5 a la 8, y así sucesivamente), explicando su elección y su respuesta. Todos escuchan y deciden de qué compañero van a contar la respuesta en la siguiente fase (15'). A continuación se juntan dos grupos, hasta formar grupos de 6 ó 10 persona. Cada uno explica lo dicho por el compañero que eligió y un secretario, nombrado por el grupo, toma nota de las respuestas de los sentimientos que las acompañan. Luego elaboran un resumen (30') y cada secretario lo expone. El animador anota en la pizarra las preguntas que se contestan y las respuestas que se dan. Se entabla un diálogo sobre qué respuestas han sido las más contestadas y los sentimientos más comunes entre ellas.		ANIMADOR: Elaborar el cuestionario. Explicar el ejercicio. Controlar que las exposiciones que se realicen sean objetivas y respeten los sentimientos de las personas que las realizaron. Nadie puede elegirse a sí mismo para contestar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Tomar nota de lo expresado para tenerlo en cuenta en su trabajo posterior.
EJEMPLO DE CUESTIONARIO: 1. Cuando entro en un grupo nuevo, suelo sentir... 2. Cuando un grupo empieza a funcionar, yo... 3. Cuando me tratan por primera vez, normalmente yo... 4. Cuando estoy en un grupo nuevo, estoy más a gusto si... 5. Cuando alguien acapara la conversación, yo... 6. Cuando todos se callan, suelo sentir... 7. Me siento más productivo cuando el que dirige... 8. Me resulta molesto cuando el líder... 9. Suelo replegarme sobre mí mismo cuando... 10. En un grupo, lo que más miedo me da es... 11. Cuando alguien se siente herido, yo... 12. Lo que a mí más me hiere es...		13. Cuando más sólo me siento en un grupo es cuando... 14. Los que realmente me conocen, saben que soy... 15. Me fío de aquellos que... 16. Lo que me hace sentir tristeza en un grupo es... 17. Cuando más cerca me siento de los demás es cuando... 18. A la gente le caigo bien cuando... 19. Amar es... 20. Siento que realmente me quieren cuando... 21. Si pudiera volver a empezar de nuevo... 22. Mi mayor fortaleza reside en ... 23. Yo podría ser... 24. Yo soy...

Ejercicio: Mensajes con ritmo		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Pequeño (preferentemente)
OBJETIVOS: Facilitar el acercamiento y la comunicación entre los miembros del grupo. Romper bloqueos de relación dentro del grupo.		ANIMADOR Seleccionar y preparar la música (una cinta de cassette). Es un miembro más del grupo (conviene que comience cada frase del ejercicio). Explicar el ejercicio. Ayudar a conservar el ritmo. Moderar el debate. Evitar la expresión de mensajes negativos. Tomar nota de las elecciones que se hacen y de los mensajes que se envían, pues nos ayudan a descubrir las relaciones intragrupalas y la estructura informal del grupo.
DESARROLLO: El animador propone un fragmento musical fácilmente memorizable y se pide que, sentados en círculo y por turno, entonen, al final de cada compás y sin perder el ritmo, su nombre y en el siguiente compás, su nombre y el de la persona que tiene a la derecha. La persona nombrada «canta» su nombre y después el suyo y el de la persona de su derecha y así sucesivamente hasta finalizar la rueda. Después, el ejercicio es el mismo, pero nombrando a la persona que se desee. En la siguiente fase, también cantando, se dice el propio nombre, un mensaje positivo que se le quiere enviar (amistad, simpatía, nos hemos fijado en él, parece solo, etc.) y la persona a quien se envía. Se finaliza con una puesta en común, breve, en la que se comentan los sentimientos que han tenido, si han entendido los mensajes que le han enviado, si no le han enviado mensajes, etc.		

Proponemos a continuación ejercicios para los padres, orientados a medir actitudes y reconocer posibilidades de relación.

Ejercicio: Mi puesto		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 1h 30'	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Confrontarse con los demás. Observar la conducta de los demás.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Evitar la expresión de actitudes violentas. Tomar nota de las elecciones que se hacen y de las actitudes que observa, pues nos ayudan a descubrir las relaciones intragrupalas y la estructura informal del grupo.	
DESARROLLO: Colocados en círculo, un voluntario A elige a un participante B para que se sitúe en el centro. A debe conseguir que B le ceda su puesto en el centro, pudiendo utilizar cualquier medio para lograrlo durante 5'; B puede negarse. Pasado el tiempo, A y B dialogan sobre la situación que han representado, sus sentimientos y las actitudes que han desarrollado y después dialogan con el resto del grupo, durante unos 10'. El ejercicio se puede repetir cuantas veces se quiera y se puede cambiar la confrontación que lo origina (salir del puesto de trabajo, pedir un libro que queremos leer, etc.).		

Ejercicio: El molino		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Establecer y profundizar relaciones basadas en simpatías y antipatías. Captar el juego de las elecciones mutuas.	ANIMADOR: Si el grupo es impar, participar como uno más. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Puede permitir a algunos participantes que no se incorporen en las primeras rondas y lo hagan en las sucesivas, dada la ansiedad que despierta el ejercicio. Tomar nota de las elecciones que se hacen y de las actitudes que observa, pues nos ayudan a descubrir las relaciones intragrupalas y la estructura informal del grupo.	
DESARROLLO: Mientras pasean por la sala, cada miembro va intentando establecer contacto con otra persona con quien le gustaría conectar. Cuando otro acepta la invitación, los dos se paran y se miran de frente. Cuando todas las parejas están reunidas, uno de ellos expresa al otro lo que quiere decirle, pero sólo con la expresión no verbal (no es válida la escritura) y el otro trata de interpretar el mensaje y le contesta de la misma forma. Después, conversan sobre los mensajes recibidos y las sensaciones que han experimentado. Se repite tantas veces como se quiera.		

Ejercicio: El balón mensajero		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Comprender y controlar expresiones no verbales. Percibir la reciprocidad de las relaciones.	MATERIALES: Una pelota no muy pesada.	
DESARROLLO: En el círculo, se deposita el balón en el centro. Un participante toma el balón y lo «carga» con un mensaje mediante expresiones no verbales y lo lanza hacia el receptor elegido. Éste lo devuelve cargado con otro mensaje. Otro voluntario sale y ejecuta la misma operación. Tras cuatro veces consecutivas, se para 10' para comentar las comunicaciones y sus efectos. Se vuelve a repetir el proceso, invitando a participar a los que no lo han hecho. Se finaliza con un diálogo general.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Controlar las normas y los tiempos. Puede modificar la norma y establecer que quien devuelve el balón no tiene por qué hacerlo a quien se lo envió, sino a otra persona, obligando a lanzar un mensaje a quien lo recibe. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.	

Ejercicio: Slalom		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Atender los deseos de otras personas. Confiar en los demás para alcanzar una meta. Expresarse ante los demás.</p>	<p>ANIMADOR: Si son impares, participar como uno más. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Observar y anotar. Moderar el debate, orientándolo hacia los valores y las actitudes que favorecen la confianza mutua. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>DESARROLLO: Se distribuyen objetos por la sala para conformar una pista de slalom. La primera pareja se coloca en la salida. Uno de ellos cierra los ojos y cruza los brazos sobre el pecho. El otro coloca las manos sobre los hombros del compañero y trata de guiarlo, lentamente, hasta la salida con leves indicaciones con los dedos. Antes de finalizar el recorrido, sale otra pareja. La pareja que llega al final comenta brevemente sus impresiones (si se ha fiado del otro, si se ha golpeado, si ha abierto los ojos, qué le quería indicar, no se dejaba guiar, etc.) y vuelve a la fila para, en el siguiente turno, cambiar los papeles. Se finaliza con un diálogo general sobre la confianza mutua.</p>	<p>VARIANTE: El «fardo». Colocados en círculo, un voluntario se coloca en el centro y relajándose y haciéndose el muerto se deja caer. La misión de los otros es irlo empujando para que no se caiga. Tras un breve tiempo, la persona del centro cuenta sus impresiones y valora su confianza en los demás. Se puede permitir a las personas más tímidas realizarlo después de varios turnos, para que cojan confianza. Se finaliza con un debate general.</p>	

Ejercicio: El juego de mensajes		
Tipo: Conocimiento. Confianza	Tiempo estimado: Una jornada de trabajo	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Desarrollar actitudes de atención a los demás y de captación de mensajes afectivos. Romper el bloqueo del contacto de grupo.</p>	<p>MATERIALES: Papelitos con un mensaje y un nombre, introducido en sobres, tantos como participantes haya. Los mensajes no son lo fundamental y puedes utilizar múltiples variables: actitudes («se amable», «haz como si fuese tu hermano», «actúa como si le amaras»), frases escogidas («cómo me gustaría conocerte», «mira que eres guapo»), expresión de relaciones interpersonales («trata de ser amable con...», «nos tenemos confianza», «sabemos trabajar juntos»), etc.</p>	
<p>DESARROLLO: Durante una actividad larga o una jornada de actividades, se plantea al grupo el juego. Antes de iniciar la jornada, se les reúne y se les dice que van a recibir un mensaje secreto para dárselo a otra persona del grupo. Todos deberán expresar el mensaje a quien les corresponda y descubrir quién tiene su mensaje. Pero no pueden enviar los mensajes de forma ostentosa, pues si son descubiertos perderán el juego. Deben prestar atención a los pequeños gestos de los demás hacia ellos, que serán todos de afecto y deferencia. Se les entrega el mensaje y comienzan las actividades que tuvieran previstas. Al finalizar la jornada se les reúne y cada uno expresa quién cree que le ha enviado el mensaje secreto y por qué. Si acierte, se le entrega el mensaje; si falla, se le obliga a pagar una prenda antes de darle el mensaje. Después se abre un diálogo general en el que expresan lo que han aprendido con el juego, si ha sido difícil identificar a la persona que te ofrecía el mensaje o qué sensaciones han tenido respecto a la persona a quien han dirigido el mensaje.</p>	<p>ANIMADOR: Es mejor que participe como uno más, para dar confianza al grupo. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar las actitudes de los participantes y tomar nota. Debe procurar que nadie reciba un mensaje para sí mismo. Puede elegir los mensajes y las personas con intenciones educativas (dos personas con recelos mutuos, dos líderes potenciales cuyo acuerdo necesita el grupo, un líder y un marginado, para integrar a este último, etc.). Dirigir la elección de la «prenda» en caso de no acertar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	

3.4. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

La mayoría de los ejercicios son más efectivos cuanto más lúdicos son y, a mayor edad, mayor la necesidad de expresar emociones y sentimientos. Pero ¿y los niños menores de 7 años? Aún no están en disposición de practicar la mayor parte de los ejercicios. Su capacidad verbal y su baja comprensión de las normas sociales se lo impide.

Lo más importante a esa edad es que comiencen a relacionarse con otros.

1) *Conocer los nombres.* Algunos de estos ejercicios pueden servirte.

Por ejemplo, la *Cadena de nombres* no necesita ninguna adaptación.

Para *Nombres con adjetivo* puedes hacer que se fijen en algún aspecto físico o adorno externo (color de ojos, color de pelo, un lazo, etc.) o que realicen un dibujo.

En *La telaraña* también puedes orientarles tú a quién se la deben lanzar y realizar sólo una vuelta.

En *El balón mensajero* puedes utilizar una pelota más pequeña y decir tú a quién se la tienen que enviar, sobre todo si son muy pequeños.

También puedes utilizar muchos de los juegos que se te exponen en el Módulo 3, pero adaptando su contenido. Los juegos son mejores para los niños, sobre todo si son muy conocidos, como *los corros*, pues favorecen su rápida adaptación y les ayudan a entender que se puede modificar la realidad.

Vamos a proponerte un ejemplo con la siguiente canción:

«El conejo no está aquí/ se ha marchado esta mañana/ a la hora de dormir./ ¡Pum, pum! Ya está aquí./ Haciendo reverencias/ con cara de vergüenza./Tú besarás a quien te guste más».



«Los corros, utilizando las diversas letras, ritmos y melodías que presentan, son muy útiles para trabajar con niños en esta fase».

Puedes utilizar dos estrategias:

- Sustituir la expresión «El conejo» por un nombre y hacer que salga a representar la canción y luego bese a quien quiera, cuyo nombre se convertirá en el inicio de la canción y así sucesivamente.
 - Mantener la canción tal cual, pero al finalizar indicarle que diga el nombre de una persona antes de darle el beso.
- 2) Conocimiento y Confianza. Conocer a otra persona, reconocer en ella cualidades les es difícil, más aún adquirir confianza. Muestran simpatía o antipatía por determinadas personas y los ejercicios deberían finalizar con una pequeña charla para que expresen estos sentimientos y comprendan sus emociones. Tampoco podemos exigir que se ajusten estrictamente a las normas, debemos permitirles un margen de error, actuar con paciencia y recordarles las normas. Los ejercicios no deben durar mucho y mejor si realizas varios seguidos y luego dejas tiempo de libre expresión. Motiva dar premios cuando se acierta más o cuando se cumple más una norma.

Algunos de los ejercicios se pueden utilizar adaptados a su capacidad. *El árbol* es muy útil, pero es preferible que preguntes por una de las fotografías y entre todos contesten a preguntas como: ¿Le gustan los helados? ¿A qué prefiere jugar?, etc. Tampoco está de más hacer preguntas como ¿Pega a alguien?, que permitan reflexionar sobre ciertas conductas. Un elemento importante que debes tener en cuenta es que algunos ejercicios pueden ser útiles para trabajar habilidades sociales básicas (pedir permiso, dar las gracias, etc.) y que expliquen sus emociones.

Podemos usar *Círculo dobles* con el mismo tipo de preguntas que hemos señalado para el ejercicio anterior. Se puede animar aún más si para formar la pareja han de realizar un juego de corro hasta pararse delante de alguien.

La *Canasta revuelta* está bastante bien para esta edad, pues recuerda juegos como *Las sillas* que han visto practicar a los mayores.

Cuerpos expresivos es ideal, pero debes armarte de paciencia para que encuentren pareja, aunque lo puedes mejorar si pones animales muy simples y les permites hacer ruidos o si un grupo actúa y sus parejas observan y deciden quién es como ellos.

Quítame la cola les gustará, pero no debes limitar mucho la movilidad de sus brazos.

Calles y avenidas quizás sea un poco complicado, pero si los diriges bien y con buen número de intentos, puedes lograr algo interesante.

Mar adentro, mar afuera es divertido, pero permíteles muchos fallos o te quedarás sin participantes enseguida.

Empujarse de a dos úsalo con prudencia. Pueden hacerse daño o aparecer riñas y peleas, por lo que no debes prolongarlo mucho.

Como ves, tienes muchas posibilidades, siempre que adaptes las actividades a sus posibilidades. Puedes utilizar otros ejercicios que no hemos utilizado en este Apartado como ejemplo. Aunque algunas emociones aún no pueden analizarlas y comprenderlas en profundidad, conviene que las experimenten bajo tu dirección. Piensa que seguirán creciendo y en algún momento se enfrentarán a ellas.

Una última consideración: a estas edades tú diriges el juego, tú eres su referencia, por lo que es muy interesante que participes con ellos y vean cómo ejecutas las normas. Les resultará más fácil adaptarse a ellas.

Ejercicio

5. Elabora una ficha de ejercicio para niños pequeños, con el objeto de conocer los nombres, utilizando una canción popular que conozcas.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. El aprendizaje a través de la experiencia, pues el método de laboratorio parte de la base de que un individuo, situado ante un problema, puede analizar las conductas, emociones y sentimientos que le genera y comunicarlo a los demás. Ese autococonocimiento y el contraste de información facilitan el aprendizaje. Revista el Apartado 1.1., el Párrafo referido al *método de laboratorio*.
 - Actividad 3. El martes hay poca participación, por lo que una actividad como la *Entrevista pública* permite una participación intensa de los asistentes. Se invita a un profesor del Centro y a la Presidenta de la APA y se entrega a cada participante una pregunta previamente preparada para, en el momento oportuno y si lo desea, la formule a los entrevistados, aunque la comisión de expertos sea la máxima encargada de preguntar.
 - Actividad 4. *Mesa redonda*. Se invita al Director del Centro, a un miembro de la Coordinadora de APA de la zona, un miembro del Ayuntamiento y un miembro del organismo educativo competente. Conviene entregar también a los participantes preguntas preparadas para que las formulen.
 - Actividad 5. *Debate*. Sobre un aspecto polémico, se invita a los miembros de partidos políticos enfrentados sobre la LOGSE para que expliquen su postura. Sería interesante llevar preguntas preparadas y algunos voluntarios preparados para dinamizar el debate defendiendo las ideas de cada contertulio, generando opinión y debate. Se puede finalizar, al irse los conferenciantes, con un *Brainstorming* para sugerir ideas de qué puede hacer la APA el curso siguiente para enfrentarse a la LOGSE.
 - Actividad 6. Evitando el viernes, un mal día para la participación, se reserva para la semana siguiente, permitiendo que los participantes reflexionen sobre las ideas surgidas en la actividad anterior. Se puede utilizar un *Phillips 6/6* que permita extraer una primera aproximación al Proyecto de la APA para el curso siguiente.
2. Hay muchas posibilidades de respuesta, pero te vamos a proponer una que tiene en cuenta las condiciones que te hemos ofrecido y el conjunto del Proyecto que te presentamos como ejemplo en la U. T. nº 5. Si uno de nuestros objetivos es la participación, se debería empezar por una actividad preparatoria anterior al propio desarrollo de las actividades. Éste sería el programa:
 - Actividad 1. Técnica de *Gabinete*. Como la participación es baja, elegimos a dos miembros de la Junta y a dos voluntarios para elaborar el programa y el calendario.
 - Actividad 2. *Comisión*. Se ha pedido a otro grupo de voluntarios que elabore un informe con los principales puntos de debate de la LOGSE y la opinión de los expertos sobre ellos. Un debate final motivará a la participación.

3. Contrasta tu respuesta con este ejemplo que te proponemos.

Ejercicio: Nuestros objetivos		
Tipo: Conocimiento	Tiempo estimado: 40'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Conocer a los miembros del grupo. Preparar la presentación de las actividades.	MATERIALES: Tarjetas con los objetivos de la actividad o proyecto, dos para cada uno	
DESARROLLO: Antes de la presentación de la actividad, se reparten entre los participantes las tarjetas y se les pide que busquen la otra mitad. Cuando lo encuentran, deberán presentarse y charlar brevemente sobre su vida y lo que esperan de la actividad. Después, se sientan las parejas así constituidas a recibir la información del Animador. Después, podrías utilizar las tarjetas que tienen los participantes para que ellos mismos comentaran e interpretaran los objetivos previstos.	ANIMADOR: Preparar las tarjetas, previamente, separando las dos mitades en tarjetas diferentes. Procurar que la redacción permita reconocer la relación entre las dos mitades. Si se quiere acortar, se pueden utilizar pares de números para cada objetivo. Explicar el ejercicio. Observar que los emparejamientos son correctos. Animar a que todos busquen activamente a su pareja. Estimular a la reflexión sobre el objetivo propuesto, invitando a hablar sobre la interpretación realizada.	

4. Lo más sencillo es, tras explicarles el juego, que les entregues unos papeles, previamente preparados, algunos de los cuales están señalados. Les indicarás que no lo descubran a los demás bajo ningún concepto. Si el grupo es pequeño, puedes indicarles que cierran los ojos y que tocarás en el hombro de algunas personas que serán las elegidas. Luego, les explicas el juego.

5. Puedes utilizar cualquiera que conozcas. Sigue el ejemplo de la que te hemos propuesto en el Apartado 3.4. Elabora de manera clara el Apartado de ANIMADOR y comprueba que se ajusta a las exigencias que te hemos propuesto en este Apartado para trabajar con niños pequeños.

Prueba de Autoevaluación

- 1 ▶ Los grupos de formación, ¿utilizan la información positiva o la negativa que se genera en un proceso de interacción grupal?
- 2 ▶ ¿Cuál es el proceso de intervención en un grupo, según Lewin?
- 3 ▶ ¿Qué modelo de intervención plantea Carl Rogers?
- 4 ▶ ¿Qué tipo de líder es, según los estudiosos, más valorado por los miembros de un grupo de formación? De los tipos que conoces, ¿con cuál se relaciona más?
- 5 ▶ Elige una de las actividades de las técnicas que has programado para la Actividad nº 5 y trata de explicar cómo has tenido en cuenta los elementos de la realidad que te señalamos en el Apartado 2, Párrafo 2.
- 6 ▶ Elabora una ficha para la variante «¿Qué epitafio te gustaría colocar en tu tumba?» del ejercicio *El gráfico de mi vida*.
- 7 ▶ Elabora una variante del ejercicio *El balón mensajero* en la que lo que se transmite sea fijo.
- 8 ▶ Elabora una ficha de ejercicio para niños menores de 7 años del ejercicio *Círculos dobles*.

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD **11**

**LA TÉCNICAS DE DINÁMICA
DE GRUPOS. LA FASE
DE DESARROLLO GRUPAL**

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x

I.S.B.N.: 84-369-3390-7

Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

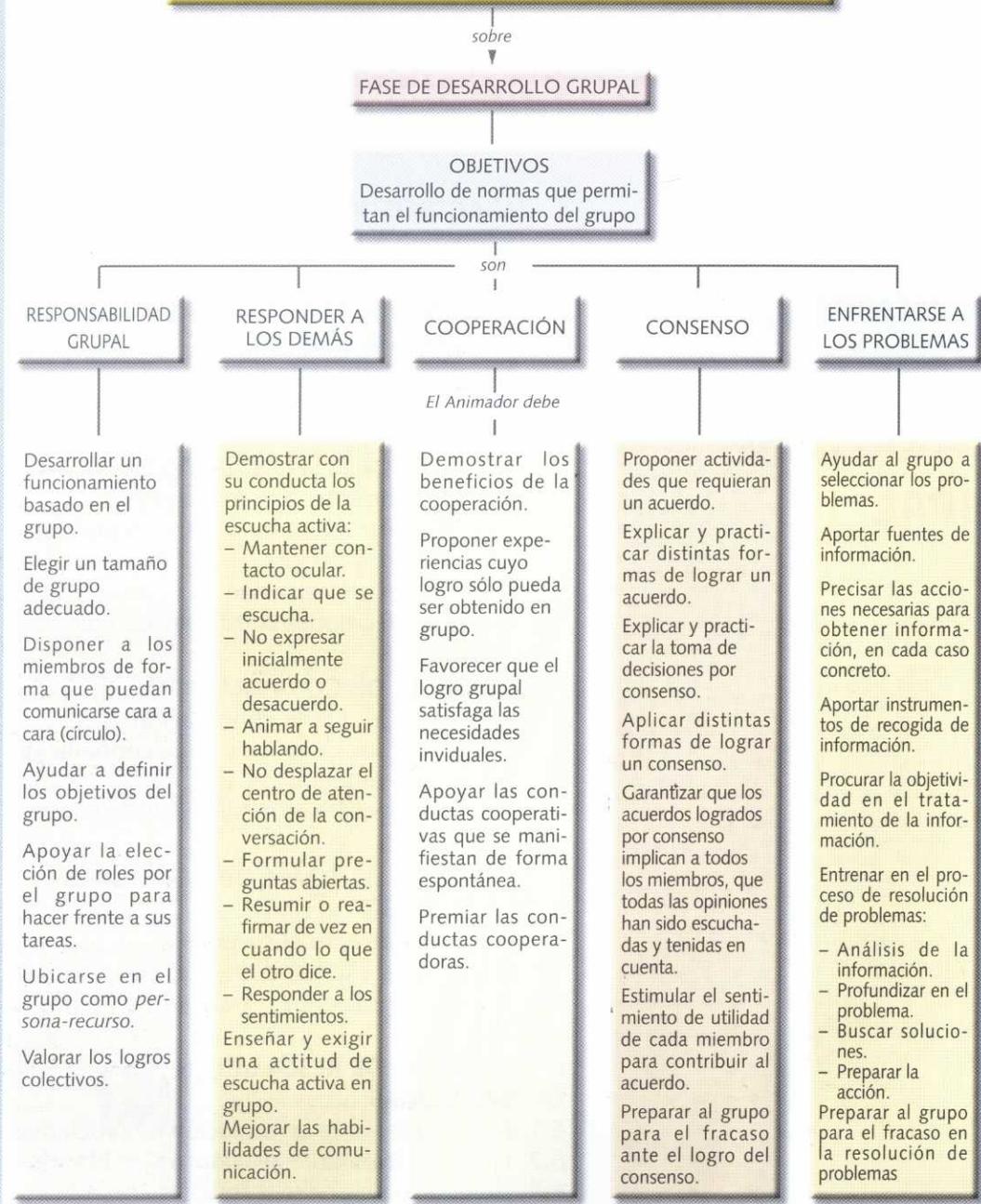
UNIDAD 11

LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS. LA FASE DE DESARROLLO GRUPAL



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. CARACTERÍSTICAS DE ESTA FASE	7
1.1. El Animador en la fase de desarrollo	9
2. LA NORMA DE RESPONSABILIDAD GRUPAL	13
2.1. Los juegos de misterio	17
2.2. Otros ejercicios para esta fase	21
2.3. Algunas precisiones si trabajas con niños	25
3. LA NORMA DE RESPONDER A LOS DEMÁS ..	29
3.1. El Animador ante la escucha activa	30
3.2. Ejercicios estructurados para el desarrollo de la escucha activa	32
3.3. Mejorar la comunicación	35
3.4. Algunas precisiones si trabajas con niños	40
4. LA NORMA DE COOPERACIÓN	43
4.1. El Animador ante la cooperación	43
4.2. Demostrar los beneficios de la cooperación	44
4.3. Juegos de cooperación	46
4.4. Algunas precisiones si trabajas con niños	48
5. LA NORMA DE TOMA DE DECISIONES POR CONSENSO	51
5.1. El Animador ante el consenso	52
5.2. Ejercicios para tomar decisiones por consenso ..	54
5.3. Algunas precisiones si trabajas con niños	57
6. LA NORMA DE RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS	59
6.1. El Animador ante la resolución de problemas ..	60
6.2. Ejercicios para la resolución de problemas ..	61
6.3. Algunas precisiones si trabajas con niños	68
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	69
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	70

LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS



Introducción

En esta Unidad de Trabajo te ofrecemos una reflexión sobre la situación del grupo tras conocerse y haber alcanzado una cierta confianza. En esta etapa de desarrollo el grupo debe prepararse para colaborar y actuar como grupo. A la par que va configurando su estructura informal, debe ir introduciendo una serie de normas necesarias para aprender a afrontar tareas con los demás y contribuir al logro de los objetivos del grupo.

Las normas necesarias para el desarrollo grupal son: asumir la responsabilidad grupal, responder a los demás, cooperar, tomar decisiones conjuntas mediante consenso y afrontar y resolver problemas.

Todos los Apartados de ejercicios, incluido el primer Apartado introductorio, van acompañados de una serie de recomendaciones sobre las actitudes que debes mantener y de algunas precisiones para trabajar con niños de corta edad.

Esta Unidad de Trabajo, junto con la anterior y la siguiente, forman el eje central del saber hacer de un Educador Infantil en el ámbito de la Animación y dinámica de grupos, por lo que debes estudiarla con interés y procurar sacar el mayor provecho posible a sus contenidos.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- **Identificar las características de la fase de desarrollo de los grupos.**
- **Comprender las normas que el grupo debe desarrollar en esta fase para funcionar como grupo.**
- **Conocer y aplicar ejercicios para la fase de desarrollo grupal.**
- **Justificar los aspectos técnicos y humanos que motivan la aplicación de un ejercicio específico en este momento de la vida de un grupo, especialmente con grupos infantiles y de adultos.**
- **Valorar las actitudes del Animador en la aplicación de cada ejercicio.**

1 Características de esta fase

Una vez que los miembros han tomado contacto y han adquirido un cierto nivel de confianza, el grupo va tomando cuerpo y se va preparando para ser eficiente.

En su evolución, el grupo va conformando una estructura que determina las relaciones internas y el status de cada miembro.

Los líderes hacen su aparición, junto con los personajes marginales, los subgrupos y los conflictos internos por adquirir relevancia en el grupo, obtener el reconocimiento y, si se puede, tener acceso al poder de tomar decisiones.

Para hacer frente a esta nueva situación, el grupo asume una responsabilidad colectiva y asigna una cuota de responsabilidad a cada miembro. Además, va estableciendo una serie de pautas de conducta que facilitan el premio o provocan la sanción, según las actitudes adoptadas ante las relaciones intragrupalas y ante la tarea del grupo. Se comienza a detectar a los disidentes y el grupo toma postura ante ellos, buscando su integración, su marginación o su salida del grupo.

Un elemento básico para trabajar las normas será la forma de establecer la toma de decisiones: quién y cómo las toma, con quién cuenta, lo hace el grupo en su conjunto o sólo el líder y sus aliados, etc.

Pero el grupo cuenta con armas que permiten este paso.

En primer lugar, el grupo va consiguiendo un alto grado de cohesión que permite mantener los conflictos aletargados en aras a mantener la unidad del grupo. Es un aspecto delicado, pues si el grupo consume mucha energía en mantener esta cohesión, puede disolverse ante la falta de entendimiento de sus miembros.

Por otro lado, esta cohesión puede someter a los miembros a un clima asfixiante que ahogue la iniciativa individual y convertir al grupo en un organismo que vive exclusivamente para el cumplimiento de las normas. Si hemos conseguido un alto nivel de desinhibición en los miembros para confrontar emociones y sentimientos, probablemente el problema se atenúe.

El *primer problema* que debe resolver el grupo es *asumir la responsabilidad* necesaria para funcionar. Hasta este momento, el Animador ha actuado como líder del grupo y director del trabajo. Ello ha impedido que el grupo haya adquirido los recursos para trabajar en equipo. Han surgido distintos status y roles de forma natural, todavía incipientes y guiados más por las afinidades personales que por la necesidad de afrontar los problemas en equipo.

Hay que estimular el mantenimiento de los roles naturales y analizar nuevos roles que permitan mejorar el rendimiento. Es necesario comprender las responsabili-

dades que el grupo adquiere para funcionar y tratar que el grupo genere por sí mismo los roles asociados a dichas responsabilidades, analizando qué personas son más eficientes para desarrollarlos.

Hay que lograr la norma de responsabilidad grupal.

El *segundo problema* será buscar mecanismos adecuados para *establecer una buena comunicación interpersonal*. El grupo debe aprender a escuchar a todos sus miembros y comprender que cualquier opinión debe ser atendida y evaluada para establecer su importancia y necesidad para el funcionamiento del grupo. Deben aprender a escucharse mutuamente de forma activa y respetuosa y a comunicar sus ideas de forma aceptable para el grupo, ayudar a los demás a precisar la información que pretenden transmitir y organizar el contenido de la información de forma inteligible y útil para los demás.

Llamaremos a esta necesidad norma de responder a los demás.

El *tercer problema* tiene como centro la forma en que *el grupo comparte el trabajo*. La asignación de roles puede provocar una situación insostenible en que las personas con más responsabilidad o más voluntariosas asuman todo el trabajo y vacíen de contenido el papel de determinados miembros. Los miembros marginados tendrán tendencia a delegar, limitando su contribución y las posibilidades del grupo para generar riqueza de ideas para enfrentarse a los objetivos que persiguen.

El peligro es que el líder vaya adquiriendo un tinte autoritario, asumiendo la responsabilidad y convirtiéndose en el único dispensador de justicia interna. Esta «dictadura» hace aparecer una gran división en el grupo y provoca enfrentamientos y luchas por el poder. La competencia puede convertirse en el centro de la relación grupal y destruir la cohesión.

Para evitarlo, el grupo debe aprender a trabajar en equipo y a compartir la responsabilidad de decisiones y tareas. Debes lograr una interdependencia entre los miembros a la hora de trabajar en grupo.

Es el momento de generar la norma de cooperación.

El *cuarto problema* es que si el cuadro negativo que hemos comentado anteriormente se consolida, las decisiones serán asumidas por el líder o por un subgrupo determinado, entrando en el juego de la dinámica de mayoría-minoría. A medio plazo, eso significa la muerte del grupo, pues una parte importante de sus miembros (los que no están de acuerdo con el líder y los neutrales) se va a sentir profundamente insatisfecha y generará movimientos de contestación y de asalto al poder.

Es el momento de que el grupo aprenda a que las decisiones deben tomarse conjuntamente, satisfaciendo a todos y sin perjudicar a nadie. Si lo consiguen, disminuirán las tensiones y mejorará la eficiencia.

Es el momento de desarrollar la norma de la toma de decisiones por consenso.

El *quinto problema* acontece cuando el proceso de interacción y el desarrollo de las tareas han generado en los miembros del grupo la sensación de que existen problemas. Unos pueden venir derivados de la forma de trabajar del grupo, otros de la interacción entre las personas y otros son nuevos problemas que deben resolver.

Hay que identificarlos y afrontarlos, sin caer en la tentación de rehuirlos para evitar tensiones, y buscar soluciones adecuadas. Es el momento de pararse a reflexionar sobre la marcha del grupo y adquirir recursos para analizar los problemas, generar ideas y buscar soluciones.

El grupo debe establecer la norma de resolución de problemas.

Comunicación, responsabilidad y cooperación son los valores que deben empujar esta fase del grupo.

Es necesario generar en el grupo las habilidades necesarias para desarrollarlos de forma efectiva, decidiendo el Animador cuál es más importante y por dónde hay que empezar.

Son normas que no son excluyentes entre sí y cuya construcción puede ir en paralelo, por lo que conviene ir secuenciando ejercicios para cada norma a lo largo de esta fase. Ello no obsta para que se detengan en una norma particular que tenga mayor relevancia en un momento dado.

Pero este trabajo debe alcanzar un equilibrio entre el trabajo del Animador y la necesidad básica de esta etapa para el grupo que es lograr la autonomía.

El Animador debe ir cediendo su liderazgo y conceder más autonomía al grupo en la toma de decisiones. Debe enseñar al grupo a asumir responsabilidades y a aplicarlas de forma autónoma y consciente. El Animador no se desentiende del grupo, sino que genera oportunidades para desarrollar habilidades de autonomía grupal y para que el grupo haga efectiva dicha autonomía en su trabajo.

¿Qué puede hacer el animador para mantener este equilibrio?

1.1. EL ANIMADOR EN LA FASE DE DESARROLLO

Es fácil caer en la tentación de seguir controlando al grupo para que siga mejorando, especialmente cuando se trata de niños o de grupos que no funcionan como debieran. El Animador no debe generar una dinámica paternalista que estanque al grupo en una necesidad permanente de un director que sancione lo que hay que hacer. Debe renunciar a su protagonismo y dejar que el grupo actúe y se equivoque, extrayendo conclusiones y experiencia de sus errores. Es el precio de la autonomía: asumir las consecuencias de las propias decisiones y actos.

No puedes hurtárselo al grupo y debes prepararles para ello. He aquí nuestras recomendaciones:

- 1) *Funcionamiento centrado en el grupo.* El esfuerzo del grupo se centra en la *tarea* y debe establecer sus objetivos, sus problemas y sus soluciones, mediante el diálogo activo y compartido. Éste es responsable de sacar adelante su trabajo y si no lo consigue o lo realizado no responde a las expectativas, debe asumir las consecuencias. Es necesario un cierto tiempo para que el grupo comprenda las exigencias que ello comporta, por lo que conviene disponer un número significativo de ejercicios para lograrlo, aunque no tienen que celebrarse todos seguidos.
- 2) *Un tamaño adecuado.* Cada objetivo y cada tarea requieren un determinado número de personas para poder afrontarlos. Así, las situaciones de extrema ansiedad (un enfrentamiento localizado entre algunos miembros) no pueden ser tratadas con un grupo numeroso; si el problema afecta a todo el grupo, sólo contando con todos podrá solucionarse; determinadas tareas requieren el concurso de muchas habilidades, por lo que un grupo pequeño puede tener dificultades para afrontarlas; un asunto que requiere mucho debate y una alta participación no puede ser tratado por un grupo grande.

Es más, en esta etapa *conviene subdividir al grupo* para que asuma distintas tareas y que cada uno se haga responsable de su trabajo. Extraer conclusiones en un pequeño grupo sobre este asunto es más fácil que en uno grande.

Pero, ¿cómo elegir los subgrupos?

El mejor método es hacerlo al *azar*, pues de este modo permitimos que todos los miembros tomen contacto entre sí y evitamos generar tensiones sobre la elección de las personas para una determinada tarea. El grupo se ahorra disgustos sobre favoritismos e impide la generación de subgrupos cerrados que pongan en peligro la interacción grupal y las relaciones interpersonales.

- 3) *El círculo.* En esta etapa es fundamental que todos puedan expresarse y confrontar sus opiniones con los demás. Ello exige que se dispongan de tal manera que puedan verse entre sí y puedan abrir todas las vías de comunicación. La colocación en círculo o en «concom» son las mejores para afrontar esta etapa.
- 4) *Los objetivos de tarea.* Si el grupo se ha de centrar en su tarea, es necesario que todos sepan qué se espera de ellos. Con la ayuda del Animador, debe dejar claro que todos los miembros deben trabajar como un grupo, que los objetivos que entre todos decidan deben estar claramente expuestos y señalar un resultado concreto del esfuerzo común y que la tarea tiene un plazo temporal definido. Si la meta no es alcanzada o se sobrepasa el tiempo, el grupo debe asumir las consecuencias y analizar las causas del problema para mejorar su actuación. Ellos mismos deben decidir sus objetivos y llevarlos a cabo. Si no lo hicieran así, descendería la motivación.

El Animador debe ofrecer alternativas, sugerir posibilidades, ayudar a la concreción de las propuestas y aportar reflexiones sobre los límites que tienen sus decisiones.

- 5) *El Animador es una «persona-recurso»*. Una vez que el grupo ha decidido sus objetivos e inicia su tarea, el Animador se irá situando fuera de éste, incluso físicamente. El grupo debe tener el aspecto de un cuerpo cerrado, con líderes y roles elegidos por él mismo, que trabaja por sí mismo.

El Animador observa desde fuera cómo actúan, contribuye a la evaluación final y apoya la resolución de problemas. Se instala en la neutralidad y en el apoyo externo.

- 6) *Sanción colectiva*. Los logros individuales son importantes y hay que seguir apoyándolos, pero en este momento es más importante premiar los logros del grupo, que sientan que su esfuerzo colectivo obtiene frutos y es ese esfuerzo el que se tiene en cuenta.

El Animador refuerza al grupo y su funcionamiento.

Expondremos a continuación una serie de ejercicios relacionados con cada una de las normas que hemos citado.

Ejercicio

1. ¿Cuál de las cinco normas de esta fase debe dirigir el Animador en el grupo?

2 La norma de responsabilidad grupal

Mantendremos, en este caso, la *secuencia* íntegra de ejercicios de Pallarés, pues están estructurados *para la adquisición de habilidades* sucesivas para el logro final de esta norma y con el criterio de ubicar *primero los de mínima ansiedad*. No obstante, añadiremos otros ejercicios que puedes utilizar.

Ejercicio: Edad promedio		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Aprender a organizarse. Asumir responsabilidad cara al grupo.	MATERIALES: Lápiz y papel. Una pizarra.	
DESARROLLO: El animador explica que van a resolver un ejercicio sencillo y que no podrán hacerlo si no trabajan juntos y no es unánime la respuesta. El ejercicio consiste en calcular la edad promedio de los participantes en meses, años y días. Cuando tengan la respuesta, han de nombrar un portavoz y comunicarla. El Animador observa desde fuera y cuando entregan la respuesta, la comprueba y se inicia un diálogo con preguntas como: ¿Qué problemas hubo para organizarse?, ¿Estos problemas retrasaron la organización?, ¿Hubo algún organizador?, ¿Cómo lo elegisteis?, ¿Cómo ha contribuido cada uno?, ¿Cómo podemos aumentar la rapidez de respuesta?.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Observar y anotar. Corregir la respuesta. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Se puede repetir el ejercicio varias veces para que se acostumbren a colaborar, con otros planteamientos, y entablar un diálogo sobre las mejoras que van observando en su rendimiento.	

Ejercicio: Contribución forzosa		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 25'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Organizar un debate. Participar activamente en la discusión en grupo.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Tomar nota de quiénes intervienen y en qué orden. Controlar el tiempo. Resumir y anotar las ideas principales.	
DESARROLLO: Se coloca al grupo en círculo y se les pide que durante 10'-15' dialoguen sobre un tema de su interés (por ejemplo, cómo decorar el espacio de actividad), pero siguiendo las siguientes instrucciones: cada uno debe contribuir al menos una vez y la contribución será al azar, sin respetar el orden del círculo. Transcurrido el tiempo, se inicia un debate con preguntas como: ¿Quién guardó el orden?, ¿Qué hicisteis cuando varias personas querían hablar a la vez?, ¿Qué hicisteis con aquellas personas que no intervenían? El Animador va tomando nota de las respuestas y las va comentando.		



Ejercicio: El misterio del secuestro		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1h	Grupo:
OBJETIVOS: Organizar el grupo para resolver un problema.		MATERIALES: Papeles escritos con las pistas del misterio.
<p>DESARROLLO: Colocados en círculo, el Animador recuerda al grupo las normas surgidas en el ejercicio <i>Edad promedio</i>, plantea el ejercicio y explica las normas: analizar la información, discutir la información, pero sin enseñar las pistas a los demás, cuanto más tiempo, menos puntuación recibiréis (10'=10 p.; 15'=8 p.; 20'=7 p.; 25'=6 p.), cuando tengáis la respuesta y su justificación, la comunicáis. Haya terminado o no el grupo, a los 30' se para el ejercicio y se organiza un debate con preguntas como: ¿Qué hacíais cuando todos hablaban al mismo tiempo?, ¿Necesitasteis a alguien que organizara la discusión?, ¿Se perdió tiempo al organizaros?, ¿Alguien no ofrecía su pista? ¿Se ignoraban las pistas de algún miembro?, ¿Cómo intentasteis que se tuvieran en cuenta todas las pistas?, ¿Todos los miembros tuvieron ocasión de expresar su opinión sobre la solución?, ¿Disteis con soluciones erróneas por no tener en cuenta todas las pistas? Finalizado el debate, se les propone que comparen el juego con otra tarea del grupo y extraigan consecuencias.</p>		<p>ANIMADOR: Elaborar las pistas. Explicar el ejercicio. Entregar las pistas. Si no hay suficientes, entrega a dos personas la misma pista, y si sobran, reparte dos a una persona. Observar y anotar actitudes de ayuda o de entorpecimiento. Comprobar la veracidad de la respuesta. Moderar el debate. Anotar las respuestas a los interrogantes. Explicar pautas para contribuir mejor en un grupo y mejorar la organización. Resumir y anotar las ideas principales. En sesiones posteriores, se puede proponer otro juego de misterio y que reflexionen sobre los adelantos obtenidos.</p>
<p>PISTAS «Un avión que volaba de París a Madrid fue secuestrado. Éstas son las pistas para hallar a la culpable:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El avión fue secuestrado la tarde del 14 de agosto. - El avión fue obligado a volar sobre la isla Fayal (Azores) donde la secuestradora se tiró en paracaídas de noche. - Dos días después del secuestro la policía de Fayal arrestó a cinco mujeres francesas que respondían a la descripción hecha de la secuestradora. - Ana Martín demuestra un gran interés por los festivales religiosos de las islas Azores. - Elisa López es una arqueóloga cuya hipótesis es que el hombre originariamente proviene de la isla de Fayal y realiza excavaciones en busca de pruebas. - A Bárbara Bans la buscan en Francia por la venta de 50 kilos de droga. - Felisa Díaz se había enamorado de un nativo cuando éste se hallaba estudiando en la Sorbona. - Matilde Marcos es la secretaria de Bárbara Bans. 		<ul style="list-style-type: none"> - La arqueóloga tiene cabello negro y ojos marrones. - Matilde Marcos llegó por primera vez a la isla el 16 de agosto. - La policía informó que un mes antes había llegado a la isla una chica con un perro grande y extraño en un bote desde las islas Canarias. - La policía encontró a Elisa López desenredando un paracaídas de un árbol. - La chica enamorada del nativo tiene un perro pastor cruzado con galgo, por nombre Ruser. - La secuestradora tiene cabello marrón y ojos azules. - La hermana del pastor protestante con su secretaria llegaron a la isla por barco desde las Canarias. - La secuestradora se escapó de un hospital mental en Francia. - El hermano de Bárbara Bans es pastor protestante y lleva viviendo en la isla desde hace un año. <p>(Solución: Ana Martín. Todos los demás personajes tienen coartadas que pueden ser fácilmente demostradas).</p>

Ejercicio: Animar a un conferenciante		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 45'	Grupo: Grande y pequeño
<p>OBJETIVOS: Contribuir a la participación de todos. Animar a una persona a expresar sus opiniones.</p>	<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Controlar los tiempos. Observar y anotar. Moderar el debate. Expresar pautas adecuadas para animar a otros a hablar. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>DESARROLLO: El Animador explica que van a practicar una habilidad que hasta ahora ha realizado el Animador y que ellos deben aprender, como es animar a otros a participar. Después, escribe en la pizarra una serie de reglas para ese objetivo: Mirar directamente al que habla, Mover la cabeza mostrando que se escucha, Permanecer sentado y tranquilo durante sus pausas en lugar de apresurarse a responder, Preguntar de modo que el conferenciante deba explicar con más detalle sus opiniones. Se propone un tema de conversación y se dividen en parejas y conversan, haciendo uno de conferenciante y otro de animador (5'). Al finalizar, los conferenciantes deben responder a las siguientes preguntas: ¿Sentías que el animador estaba realmente interesado en lo que decías?, ¿Qué hizo para motivarte a seguir hablando o qué hizo para desmotivarte?, ¿Manifestó el orador desacuerdo con lo que decías o te llevó la contraria? ¿El animador hablaba sobre sí mismo? Por su parte, el animador responderá a las siguientes cuestiones: ¿Qué problemas has tenido para lograr que el conferenciante siguiera hablando? ¿En algún momento dirigiste la conversación hacia tus opiniones, impidiéndole hablar? ¿Qué técnicas has empleado para animarle a hablar y cuáles te han resultado más eficaces? Después, las parejas cambian los roles y repiten el ejercicio. Se finaliza con un debate en gran grupo.</p>		

Ejercicio: Transformaciones del ritmo		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Identificar líderes naturales. Revisar la actitud personal ante el líder.</p>	<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Observar y anotar (quiénes cambian el ritmo, a quién no se permite cambiar, etc.). Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>DESARROLLO: En círculo, se pide a un voluntario que inicie un ritmo de palmas y los demás deben seguirle hasta conseguir armonía entre todos. Cuando se ha conseguido, cualquiera del grupo puede cambiar el ritmo. Después de que se haya cambiado el ritmo 6 veces, se para el ejercicio y se establece un debate con preguntas como: ¿Cómo supisteis que alguien quería cambiar el ritmo?, ¿Hubo momentos en que el grupo no siguió el ritmo propuesto?, ¿Por qué introdujiste un nuevo ritmo?, ¿Por qué es difícil tomar iniciativas en un juego como éste?</p>	<p>VARIANTE: Utilizar gestos corporales o sonidos, por sí solos o asociados a las palmas.</p>	

Ejercicio: Nuevos roles		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 35'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Conocer las pautas de un buen funcionamiento grupal. Analizar roles posibles en la estructura del grupo.		MATERIALES: Tarjetas de roles, tantas como participantes, procurando que no haya más de tres «Organizadores».
DESARROLLO: Se entabla un diálogo inicial sobre qué puede hacer un grupo para funcionar mejor, a partir de la información de los ejercicios anteriores. El animador ayuda a organizar la información en roles que resuman todo lo comentado. Luego, entrega a cada participante una tarjeta, explicándoles que tienen que comportarse como se ha establecido para ese rol, pero nadie debe descubrir qué rol les ha tocado. Inician un debate sobre un tema elegido por ellos y aplican los roles (15'). Después se inicia un debate, intentando averiguar primero el rol de los demás y luego las dificultades que han encontrado para desempeñarlo y cómo se puede mejorar. El animador finaliza advirtiéndoles que los roles son necesarios, pero no es obligatorio que cada persona realice uno en la tarea cotidiana y que cada tarea marcará el rol de cada uno, incluso cambiando de rol en una misma sesión.		ANIMADOR Elaborar las tarjetas. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar los debates. Resumir y anotar las ideas principales.
ROLES: ORGANIZAR. Empezar a mover las cosas, sugerir un plan de acción, mantener al grupo en el objetivo propuesto, recordar al grupo su finalidad, pedir el voto. CONTRIBUIR. Compartir la información, las ideas u otros recursos que cada persona tiene.		ANIMAR. Pedir que otros miembros contribuyan, escuchar de modo que invite a otros a hablar o a colaborar. CONECTAR. Unir las aportaciones de todos, señalando la relación entre las distintas ideas, resumir lo que se va diciendo.

Ejercicio: Escoger una mascota		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Analizar los roles grupales. Descubrir líderes naturales y formales.		MATERIALES: 10 tarjetas de roles.
DESARROLLO: Se divide al grupo en subgrupos de 10 personas y se les pide que cada grupo escoja una mascota que les identifique como grupo. Se les entrega la tarjeta y se les pide que cumplan con el rol asignado, sin revelarlo a nadie. Durante 15', discuten la mascota y cumplido el tiempo explican su respuesta. Después se les comunica que deben elegir un presidente para cada subgrupo. Una vez elegido, se pasa a un debate general con preguntas como: ¿Qué rol tenía cada uno de los participantes?, ¿Cómo desempeñó su rol y cómo se puede mejorar?, ¿Cómo se puede mejorar la efectividad de los grupos?, ¿Cómo se ha escogido al presidente?, ¿Qué han hecho las personas previamente informadas para ser elegidos presidentes?, ¿Por qué han sido o no elegidas?, ¿Cuál ha sido su conducta?, ¿Cómo se reconoce y se elige un líder de grupo?, ¿Cómo debe actuar una persona que quiere ser elegida líder?		ANIMADOR: Preparar la reunión consultando bibliografía sobre la estructura y la eficiencia grupales. Preparar las tarjetas. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar los debates. Resumir y anotar las ideas principales. Después del debate, se puede pedir a los presidentes de los grupos, en representación de todos, que elijan una mascota de entre las propuestas.
FICHAS DE ROLES: Todas deben encabezarse con la expresión «Rol que debes desempeñar» y anotar a continuación las siguientes opciones: 1. Organizar (1 tarjeta). 2. Contribuir (3). 3. Animar (2). 4. Conectar (2).		5. El que quieras o ninguno. Los demás no saben que a continuación del ejercicio el grupo deberá elegir un presidente. Debes conducirlo de tal modo que los demás te elijan a ti. No digas a los demás que después habrá una elección (2).

Ejercicio: Práctica de roles		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande y pequeño.
OBJETIVOS: Profundizar en el conocimiento y práctica de los roles grupales. Observar la conducta de los demás.		MATERIALES: Tablas de recogida de datos para cada observador.
DESARROLLO: Se forman grupos de 5 a 10 personas y se les pide que hablen sobre un tema seleccionado. Cada persona debe tratar de desempeñar un rol o varios durante el debate. Se elige un observador por grupo y se le da una hoja de observación, en la que anotará cuándo cada persona desarrolla un rol concreto. Finalizado el debate, se pide a los observadores que resuman sus anotaciones y se entabla un debate en gran grupo.		ANIMADOR: Elaborar las tablas. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas más importantes. Recoger las tablas.
TABLA: Se puede utilizar un formato sencillo, con cinco columnas, una para anotar los nombres y cuatro para señalar los cuatro roles (Organizar, Contribuir, Animar, Conectar) y tantas filas como miembros de los grupos o más, por si algún miembro cambia mucho de rol.		VARIANTE: Como ejercicio final, se puede proponer que cada subgrupo realice una tarea determinada y analice roles específicos que determinadas tareas exigen, como tomar nota de las decisiones del grupo, reunir y disponer el material, etc., indicando previamente el grupo las responsabilidades del rol y señalando la persona que lo va a desempeñar.

2.1. LOS JUEGOS DE MISTERIO

Este tipo de juegos son muy útiles y muy estimulantes para desarrollar responsabilidad grupal, ya que permiten a los miembros resolver un enigma, acto que suele ser muy motivador. Además, *permiten ir graduando la complejidad de sus metas*, por lo que *pueden utilizarse durante toda la vida del grupo* para recordar los roles grupales y las responsabilidades que conllevan, sin cansar al grupo con una misma estructura mecánica, y permiten adaptarse a la madurez del grupo.

Todo ejercicio de misterio se compone, en un *primer nivel* y como alternativa más fácil que puedes emplear, de una deducción de tipo general que se alcanza mediante una serie de pistas.

En el ejemplo, se trata de averiguar quién es la secuestradora utilizando las 17 pistas que se proponen.

Estas pistas o datos deben contener toda la información que necesita el grupo para alcanzar la meta, sin omitir detalles importantes, pero ninguna debe revelar la solución. Tampoco se deben dar por supuestas informaciones que el grupo pueda poseer, pues éste puede recuperarlas o no y podrían despistar en la solución.

Cuantas más pistas necesita el juego, más estimulante es.

También se pueden incluir *pistas falsas o innecesarias* para complicar la resolución del juego y permitir el desarrollo del juicio personal.

En el ejemplo, hemos utilizado la pista falsa del color de cabellos y de ojos de la secuestradora, que no se puede utilizar porque sólo se da esa información sobre una de las sospechosas. También es falsa la pista del paracaídas, como resulta innecesaria la pista del perro. En el juego propuesto, las pistas válidas son aque-

llas que se orientan a la actividad de las sospechosas en la isla, que son las que nos proporcionan los datos fundamentales para averiguar el resultado.

Pero si utilizamos este tipo de pistas, debemos poner otras que las contrarresten, para evitar la confusión.

Por ejemplo, hemos utilizado el color de pelo y de ojos, pero al señalar únicamente esa cualidad de una de las sospechosas, eliminamos la pista, pues no tiene valor. Hemos hecho lo mismo con la pista innecesaria del perro.

En un *segundo nivel*, la meta del juego puede ser emitir un juicio, con todos los datos para que cada uno pueda tener su opinión. Utilizamos las mismas estrategias que hemos señalado, pero aquí dejamos al grupo que decida su opinión colectiva. Se puede adoptar la forma de un juicio sobre un caso criminal, o sobre una conducta determinada o sobre una cuestión de actualidad (una guerra, un avance médico, un conflicto étnico, etc.), según los intereses del grupo, los del Animador o los de la tarea a emprender.

En un *tercer nivel*, los participantes pueden construir su propio juego de misterio, investigando en grupo o por separado el tema propuesto y proponiendo una pista que permita descubrir la verdad o emitir un juicio. La presentación se puede hacer de modo individual (cada uno la suya) o colectivo (cada grupo su caso), introduciendo un elemento de competencia para resolverlo o para comprobar cuál está mejor hecha.

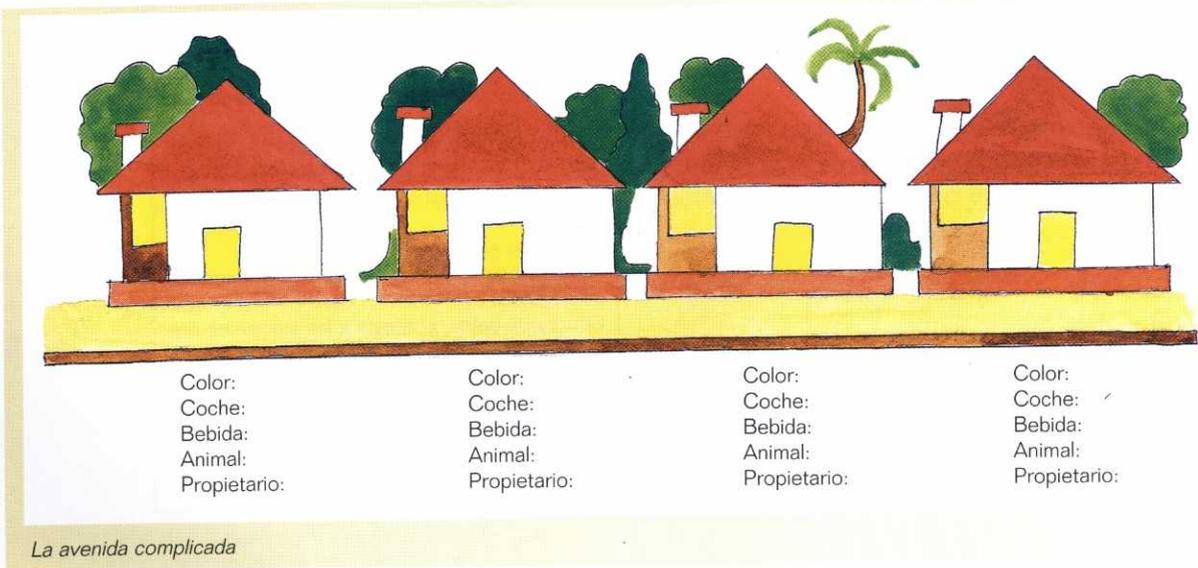
Una *fuentes de información muy efectiva* para este tipo de juegos son los Apartados de Pasatiempos de periódicos y revistas, donde suelen aparecer ejercicios de este tipo, planteados como ejercicios de lógica, juegos de detectives o juegos de pistas. La mayoría conviene adaptarlos a nuestras necesidades, aunque las primeras veces conviene aplicarlos según se indica en el pasatiempo y luego ir completando según la experiencia realizada, hasta componer un ejercicio a nuestra medida.

Otra fuente de generar juegos, especialmente para los niños, son los libros de estilo similar a *¿Dónde está Wally?*, que les permiten visualizar la búsqueda.

He aquí otros ejemplos de este juego. Todos ellos siguen la misma dinámica y se puede finalizar con el mismo cuestionario u otro similar, introduciendo preguntas sobre si alguien ha actuado como moderador o como secretario y por qué.

<p><i>El castillo encantado</i></p> <p>En un castillo encantado viven seis personajes: el rey, la reina, el príncipe, la princesa, la dama de la princesa y un fantasma que se come a quien ataca. Estos personajes pueden estar juntos o separados en alguno de estos lugares del castillo: la almena, la ventana alta, la ventana baja y la puerta. Nos urge localizarlos para avisarles dónde está el fantasma. El único que nos puede dar pistas es el bufón del rey, que ha huido del castillo, pero antes nos ha dejado una serie de mensajes en clave que deberéis utilizar para descubrir el misterio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El fantasma ha celebrado la luna engulléndose un ratón y en este momento dormita más arriba que el rey. - El príncipe está entre la dama y la reina. No se sabe qué hace con la princesa. - El rey está entre el fantasma y la princesa. - La dama está más abajo que la princesa. - El rey y la reina están juntos estudiando inglés. <p>(Solución: El fantasma está en la almena. El rey y la reina están en el segundo piso. El príncipe y la princesa están en el primer piso. La dama está en la puerta).</p>	<p><i>¿Quién es el cajero?</i></p> <p>La oficina de un pequeño negocio está integrada por el gerente, el asistente del gerente, el cajero, un dependiente, un oficinista y un taquígrafo. El personal empleado lo constituyen las siguientes personas: Sr. Botella, Sr. Sánchez, Srta. Jiménez, Sra. Pérez, Srta. Crespo y Sr. Díaz. Vuestro trabajo consiste en encontrar quién es el cajero, siguiendo estas pistas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El asistente del gerente es nieto del gerente. - El Sr. Botella es soltero. - El Sr. Sánchez tiene 21 años. - El cajero es yerno del taquígrafo. - El dependiente es la hermanastra de la Srta. Jiménez. - El Sr. Díaz es vecino del gerente. <p>(Solución: El Sr. Sánchez).</p>
<p><i>¿Dónde han nacido? ¿Dónde viven?</i></p> <p>Cada uno de los 8 hombres tiene un apellido que es el nombre de una ciudad. Cada uno de los hombres ha nacido en una de estas 8 ciudades. Cada uno de ellos vive en una de esas 8 ciudades. Ninguno de los hombres tiene el mismo apellido que la ciudad en que está viviendo o la ciudad en que ha nacido. He aquí algunos datos sobre ellos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El señor Barcelona vive en Valencia. - El hombre que nació en Cuenca vive en A Coruña. - El señor Zaragoza ha nacido en Barcelona. - El señor Bilbao vive en Sevilla. - El hombre que nació en Elche vive en Cuenca. - El señor A Coruña ha nacido en Sevilla. - El señor Valencia vive en Zaragoza. - El hombre que vive en Elche ha nacido en Bilbao. <p>Con estos datos, averigua: ¿Quién ha nacido en Valencia?, ¿Dónde vive el señor A Coruña?, ¿Quién vive en Elche?</p> <p>(Solución: El Sr. Bilbao, en Barcelona, el Sr. Cuenca).</p>	<p><i>El circo</i></p> <p>Cuatro chicos han ido al circo juntos. Cada uno de ellos prefiere una actuación diferente y durante el descanso cada uno toma una bebida distinta. Además, a cada uno le fue dada su entrada por una persona diferente. Observa la siguiente lista de afirmaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - José bebe limonada. - El chico que recibió la entrada de su tío, bebe zumo de manzana. - El chico que prefiere la actuación de los tigres está sentado en el extremo izquierdo. - El chico que ha ido al circo siete veces está sentado inmediatamente a la izquierda del chico que recibió la entrada de su padre. - El chico a quien dio la entrada su abuela NO está en el extremo izquierdo. - El chico a quien gustan los payasos está sentado inmediatamente a la izquierda del que prefiere los trapecistas. - Francisco está en el extremo de la derecha. - El chico que bebe café ha ido al circo seis veces. - A Juan le dio la entrada su padre. - El chico que bebe zumo de manzana está a la izquierda del chico que ha ido al circo cuatro veces. - Pedro es el que prefiere los payasos. - El chico que bebe coca-cola recibió la entrada de su padre. <p>Con estos datos, contesta a las siguientes preguntas: ¿Qué chico fue el que recibió la entrada de su abuelo?, ¿Qué bebió el chico cuya actuación predilecta es la del domador de elefantes?, ¿Quién dio la entrada al chico que ha ido el circo cinco veces?</p> <p>(Solución: José, café y su abuelo).</p>

<p><i>Los Beatles</i></p> <p>Cuatro chicas que tienen distintos trabajos van juntas al cine para ver una película de los Beatles. Cada una de ellas tiene como favorito a uno de los miembros del grupo y cada una practica un deporte distinto. Sin embargo, se reúnen periódicamente para formar un conjunto musical, ya que cada una de ellas toca un instrumento distinto. Ten en cuenta los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La peluquera prefiere a George Harrison. - Juana practica la gimnasia. - La chica que juega al tenis está sentada al lado de aquella cuyo favorito es Ringo Starr. - La niñera está sentada la segunda a partir de la izquierda. - La jugadora de balonmano está sentada al lado de la chica cuyo favorito es Paul McCartney. - La guitarrista está a la izquierda de la que toca el saxofón. - Mónica está sentada a la izquierda de Ana. - La nadadora está sentada a la izquierda de la que toca el clarinete. - Bárbara es secretaria. - La telefonista está sentada a la derecha de la secretaria. <p>Contesta a las siguientes preguntas: ¿Cuál es el nombre de la chica cuyo favorito es John Lennon?, ¿En qué trabaja la chica que toca el banjo? (Solución: Juana y secretaria).</p>	<p><i>La avenida complicada</i></p> <p>En esta avenida hay cinco casas numeradas (801, 803, 805, 807 y 809) de izquierda a derecha. Cada casa tiene un color propio y cada propietario tiene un coche, una bebida preferida y un animal distinto. Estas informaciones te facilitan la solución:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las cinco casas están localizadas en la misma avenida y en la misma acera. - El mexicano vive en la casa roja. - El peruano tiene un coche Mercedes. - El argentino tiene un perro. - El chileno bebe coca-cola. - Los conejos están a la misma distancia de la cerveza que del Cadillac. - El gato no bebe café ni habita en la casa azul. - En la casa verde se bebe whisky. - La vaca es vecina de la casa donde se bebe coca-cola. - La casa verde tiene como vecina a su derecha la casa gris. - El argentino y el peruano son vecinos. - El propietario del Volkswagen cría conejos. - El Chevrolet pertenece a la casa roja. - Se bebe pepsi-cola en la casa tercera. - El brasileño no es vecino de la casa azul. - El propietario del Ford bebe cerveza. - El propietario de la vaca es vecino del dueño del Cadillac. - El propietario del Chevrolet es vecino del dueño del caballo. <p>Contesta a las siguientes preguntas: ¿En qué número vive el mexicano?, ¿A quién pertenece el gato?, ¿Qué bebe el brasileño?, ¿A quién pertenece el coche Ford?, Pon un color a la casa del chileno. (Solución: 807, peruano, pepsi-cola, argentino).</p>
---	--



2.2. OTROS EJERCICIOS PARA ESTA FASE

Siguiendo el criterio de ofrecer variedad de posibilidades, te presentamos otros ejercicios que puedes utilizar y que pueden sustituir alguno de la secuencia que hemos marcado en el Apartado 2. Los 4 primeros pueden ser utilizados indistintamente con niños o con adultos, mientras los 6 últimos están más pensados para adultos.

Ejercicio: La pecera		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande
OBJETIVOS: Experimentar la necesidad de organizarse en situación de grupo grande. Explicar las funciones de un moderador y un secretario.		MATERIALES: Un cuestionario de observación por alumno.
DESARROLLO: Se divide al grupo en dos subgrupos. Uno de ellos se sitúa en el centro y deben explicar los problemas y las causas que encuentran en el trabajo del grupo y ponerlos en una lista, que debe ser elaborada con el acuerdo de todos (20'). El otro grupo se sitúa en un círculo exterior al otro y se les entrega el cuestionario de observación, para rellenarlo mientras el otro grupo debate. Después, se invierten los papeles de los grupos, pero trabajando el del centro sobre las propuestas del otro. Se abre un debate en gran grupo analizando primero al primer grupo de trabajo y luego al segundo, utilizando el cuestionario de evaluación. El Animador finaliza explicando las funciones de un moderador y un secretario y cuál es la mejor manera de trabajar para ser eficaces en estas tareas.		ANIMADOR: Elaborar los cuestionarios. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Anotar las soluciones que aportan los grupos. Moderar el debate, siguiendo el esquema señalado y utilizando las preguntas del cuestionario de evaluación. Conviene repetirlo con distintos temas, pero nombrando previamente moderador y secretario y analizando su trabajo. Resumir y anotar las ideas principales.
CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN: 1. ¿Ha existido un moderador o animador del grupo? 2. ¿Cómo ha hecho el grupo para designarlo? 3. ¿Qué funciones ha realizado a lo largo de la reunión? 4. ¿Su actuación ha sido eficaz?		5. ¿Ha existido un secretario del grupo? 6. ¿Cómo ha hecho el grupo para designarlo? 7. ¿Qué funciones ha realizado a lo largo de la reunión? 8. ¿Su actuación ha sido eficaz?

Ejercicio: Reconstrucción		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Analizar la capacidad de organización de un grupo. Analizar el papel del liderazgo en el trabajo.		MATERIALES: Papel y lápiz para cada participante. Papel grande o pizarra y material de escritura.
DESARROLLO: Se divide al grupo en un máximo de 4 subgrupos y se les pide que debatan, por ejemplo, sobre la creación de una APA, respondiendo a tres preguntas que se colocan en la pizarra. Durante 30', cada grupo debate y propone su solución, apoyada por todos. Se pasa al debate en gran grupo y, grupo por grupo, van contestando, en este orden, a estas preguntas que se pondrán en la pizarra: ¿Cómo se organizaron?, ¿Qué dificultades hallaron para tomar decisiones?, ¿En qué se basaron para llegar a determinadas conclusiones?		ANIMADOR: Disponer los materiales. Explicar el ejercicio. Ubicar en la pizarra las preguntas de cada fase. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales (pizarra). Se puede introducir un observador del propio grupo que vaya tomando nota sobre las preguntas del debate en gran grupo.
PROPUESTA DE ASOCIACIÓN 1. ¿Cuál será el objetivo? 2. ¿Qué tipo de organización va a buscar?		3. ¿Cuáles van a ser las metas a corto y a largo plazo?

Ejercicio: La gente pide		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Analizar la importancia de la colaboración en un grupo. Analizar el rol de líder.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Recibir los objetos y resolver los conflictos. Moderar el debate y orientarlo hacia los interrogantes previstos. Resumir y anotar las ideas principales.
DESARROLLO: El Animador se coloca en un lugar visible y divide al grupo en varios subgrupos. Cada grupo nombra a su dirigente. El Animador va pidiendo objetos de uso personal (zapatos, relojes, corbatas, camisetas, etc.) y el dirigente de cada grupo debe correr para entregar el del suyo. El Animador sólo recoge el primer objeto que le llegue, por lo que sólo un grupo obtendrá su objetivo. El ejercicio finaliza cuando se han pedido todos los objetos prefijados y gana el grupo que más objetos consiga entregar. Se finaliza con un debate en gran grupo sobre cómo se organizaron y qué hizo su dirigente para lograr el objetivo.		



Ejercicio: Miremos más allá		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: Según tarea y grupo	Grupo: Pequeño
OBJETIVOS: Apoyar a un grupo pequeño a organizarse para ejecutar actividades concretas.	MATERIALES: Lápiz y papel para cada participante. Pizarra o papel continuo grande.	
DESARROLLO: Se asigna al grupo una actividad (una fiesta, una exposición, etc.) y se les pide que elijan un moderador y un secretario. Durante 30', elaboran un plan de acción para llevarla a cabo y, cuando terminan, explican su propuesta. El Animador va introduciendo elementos de discusión (problemas económicos, falta personal, se ha pensado en otras alternativas, etc.) para orientar al grupo hacia la mejora de su propuesta. El Animador explica un modelo ideal de planificación (por ejemplo, el modelo de las 9 preguntas) y propone al grupo que reelabore la propuesta siguiendo el método indicado. Una vez reelaborada, se discute con el Animador y, si se decide, se lleva a la práctica.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Distribuir los materiales. Animar a desarrollar todas las posibilidades de la propuesta. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Dibujar en la pizarra el modelo ideal y explicarlo. Aportar ajuste fino a la última propuesta. Colaborar en su puesta en práctica. Puede establecer varias sesiones para este ejercicio. En un grupo grande, se divide en grupos de 8 y la actividad que se va a realizar se decide entre las propuestas por los subgrupos.	

Ejercicio: En el centro de la plaza		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Pequeño
OBJETIVOS: Experimentar distintas posiciones en el grupo. Valorar la posición de líder.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Observar o participar en el grupo. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.	
DESARROLLO: En círculo, un voluntario se coloca en el centro, utilizando el accesorio o la postura que prefiera (sentado, con una silla, tumbado, etc.). El Animador propone un tema y todos conversan con quien está en el centro (10'). Luego se evalúan las conversaciones y los silencios habidos (10'). Se repite este paso 5 veces y después se valoran las sensaciones experimentadas al estar en el centro y la proximidad y grado de comunicación que hemos mantenido con el líder.		

Ejercicio: Un dibujo		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 2 h a 3 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Realizar un trabajo en pequeño grupo. Expresión de los problemas de trabajo en grupo.	MATERIALES: Una hoja y un juego de rotuladores por grupo.	
DESARROLLO: Se forman grupos pequeños y se les pide a cada uno un dibujo que refleje algunos aspectos del grupo (clima, aspiraciones, estructura, interacciones, etc.). Cuando acaban todos, cada grupo presenta su dibujo, lo explica a los demás y se entabla un diálogo con el resto. Se finaliza con un debate en gran grupo sobre las dificultades de trabajar en grupo.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Repartir los materiales. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.	
VARIANTES: 1. Dibujos y explicación individuales y voluntarios. Se pregunta al final sobre las dificultades de haber trabajado con otros. 2. Cada grupo muestra su dibujo y los demás tratan de interpretarlo. Luego, el grupo que lo ha hecho explica el dibujo. 3. Terminar en un trabajo colectivo de todo el grupo para elaborar un solo dibujo a partir de los dibujos de los subgrupos.		

UNIDAD 11 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de desarrollo grupal

Ejercicio: Los postes		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Considerar la ayuda o resistencia que pueden presentar los demás en un trabajo colectivo. Comprobar la forma propia de implicarse en la actividad del grupo.</p>	<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Facilitar la máxima libertad del voluntario para colocar a los demás y colocarse a sí mismo. Acompañar al voluntario durante el ejercicio. Puede que alguno no participe. Interesaría que explicaran al final por qué no lo han hecho y cómo se hubieran sentido al hacerlo. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>DESARROLLO: Un voluntario va colocando a los demás miembros (juntos o a intervalos) en un círculo, que simulan ser postes pegados al suelo. Tras colocarlos, el voluntario intenta ubicarse dentro del grupo, manteniendo las distancias y la disposición y utilizando cualquier medio (moverlos, cambiarlos de sitio, arrancarlos, etc.). Los postes se dejan hacer y el voluntario va expresando sus sentimientos y pensamientos mientras realiza el ejercicio. Tras 10', se entabla un diálogo en grupo sobre cómo se han sentido mientras se hacía el ejercicio. Tras cinco voluntarios, se entabla un debate general sobre las distintas experiencias.</p>		

Ejercicio: Abanico de roles		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: pequeño
<p>OBJETIVOS: Situarse frente a los roles, naturales o impuestos.</p>	<p>MATERIALES: Pizarra o papel continuo. Material de escritura.</p>	
<p>DESARROLLO: Sentados en semicírculo, se invita a los participantes a que escriban en la pizarra aquellos roles que creen que pueden desempeñar a lo largo de su vida. Pueden salir cuantas veces quieran, pero escribiendo un rol cada vez (10'). Luego se acercan a la pizarra y ponen una raya a la derecha del rol que no les desagradaría mucho ocupar, pudiendo poner más de una raya en un solo rol, pero en turnos diferentes (10'). Luego se repite la misma operación poniendo rayas a la izquierda de los que les desagrada más ocupar (10'). Se finaliza con un debate sobre el significado de elecciones y rechazos. El Animador, al final, explica los roles que pueden existir en un grupo.</p>	<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Conceder máxima expresión creativa a los participantes. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Preparar y explicar las características de los roles para el trabajo en grupo (organizar, animar, contribuir y conectar).</p>	

Ejercicio: Consejeros		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Asumir la actuación personal en un grupo. Comprobar la necesidad de someterse al consejo de los demás. Asumir roles en grupo para facilitar la tarea común.</p>	<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Dividir al grupo y dar libertad para elegir consejeros. Controlar el tiempo estrictamente y parar cuando corresponda. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>DESARROLLO: Se divide al grupo en dos subgrupos iguales. El primer subgrupo se sitúa en el centro y trata un tema elegido por ellos o previamente convenido. Eligen una persona del otro subgrupo que va a ser su consejero y que se situará detrás de él mientras habla. Tras 10' minutos de conversación, se para el diálogo y cada uno consulta con su consejero y escucha lo que éste le plantea para ser más eficaz en el debate, lo que se repite dos veces más. Luego, los grupos cambian de posición y los que ahora están en el centro eligen consejeros del otro grupo y se repite el ejercicio. Se finaliza con un debate en gran grupo sobre la utilidad de personas que dirijan el trabajo y los sentimientos que han experimentado ante ello.</p>		

Ejercicio: El guión		
Tipo: Responsabilidad grupal	Tiempo estimado: 1,30' a 2 h	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Expresar ideas propias en el debate en grupo. Ceder ante las ideas de los demás después de analizarlas. Valorar la influencia del líder en la responsabilidad grupal.		MATERIALES: Una foto grande con una imagen sugestiva.
DESARROLLO: Se coloca la foto en lugar visible. Se dividen en subgrupos y cada uno nombra un organizador, que debe evitar sus opiniones personales. Individualmente, elaboran un guión de una historia que les sugiere la foto. Luego la exponen en el subgrupo y éste trata de crear un solo guión, aprovechando las ideas de todos. Una vez concluido, lo presentan en gran grupo y, tras un debate, los organizadores se reúnen para elegir el mejor guión o componer uno nuevo, según las opiniones expresadas.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Observar y anotar. Moderar el debate. Ayudar a los organizadores a explicar cómo se han sentido y si han sido capaces de renunciar a sus propias ideas por el grupo. Explicar las funciones de un organizador.
VARIANTES: 1. En un pequeño grupo, cada uno elabora su guión y se pone en común con todo el grupo. 2. Elaboración colectiva en pequeños grupos.		

Ejercicio

2. ¿Qué elemento se puede introducir en el ejercicio *La gente pide* en un grupo de adultos muy cohesionado y desinhibido?

2.3. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

Ya hemos comentado que ésta es una fase que no pueden asumir plenamente, pero sí pueden experimentar con los turnos, con los roles básicos de líder y colaborador y comprobar cómo trabajan con los demás.

Te recordamos las normas que expusimos en la U.T. anterior para trabajar con niños. Aquí sólo vamos a añadir lo siguiente:

- Debes procurar que los turnos sean cortos, que el tiempo total del ejercicio sea pequeño y cambiar de ejercicio frecuentemente.
- Debes tener en cuenta que son ejercicios que pueden provocar muchas riñas, por lo que debes estar atento a resolverlas y evitarlas.
- Conviene que al final del ejercicio comentes algunas normas para mejorar la relación con los demás (por ejemplo, respetar a quien dirige, colaborar con los demás, esperar el turno, etc.).
- Cuando tengan que ensayar roles, explica claramente lo que quieres de ellos, procura que respeten a los elegidos y cambia frecuentemente de personas para que no sientan que existen favoritismos. Si alguno se siente mal en el rol, cámbiale rápidamente.
- Si propones observadores, cuida a quién eliges y explícales claramente que no pueden intervenir, sólo comentar quién no cumple o molesta a los demás.
- Cuando haya que establecer turnos, mejor señala tú el orden de intervención. Sólo cuando el grupo esté muy compenetrado, permíteles la intervención libre.
- Procura que intervengan todos, animando a que todos hablen.

- Puedes establecer competiciones entre pequeños grupos como medio de estimular a la participación colectiva.
- Toma nota de todo lo que observes: afinidades, líderes potenciales, cohesión, relaciones interpersonales, etc. Toda esta información la puedes utilizar después.

Señalamos a continuación una serie de *variaciones* que puedes realizar en algunos de los ejercicios propuestos para aplicarlas a esta edad.

En el ejercicio de *Contribución forzosa*, puedes proponer el tema y cuando hayan hablado 5 niños seguidos, para y pedir a alguien que no haya hablado que lo haga.

En *Animar a un conferenciante*, puedes pedir que cuenten una película que les guste y los demás, a una orden tuya, realizan todos juntos la misma pregunta (¿Quién es tu personaje favorito?, ¿Qué pasó después?, ¿Qué paso con...?, ¿Qué escena te gustó más?, etc.). También puedes leer primero un cuento y pedir a uno que lo explique.

En *Cambiar el ritmo*, se sigue el mismo procedimiento, pero señalando tú quien cambia el ritmo. Cada 4 ó 5 veces, cambia de actividad, por ejemplo, con sonidos de animales, con ruidos, etc. Al final puedes organizar un debate sobre quién lo ha hecho mejor y por qué, por qué habéis seguido a una persona y no a otra, etc.

En *Nuevos roles*, puedes indicarles que, en pequeños grupos, elaboren un dibujo, señalando a una persona que va a «mandar» (qué van a dibujar y cómo) y a otra que va a repartir las pinturas cuando se lo pidan. Es mejor pedir un dibujo a cada persona y que haya más de una pintura del mismo color, pero que no haya para todos, lo cual planteará problemas y deberéis intervenir para resolver los conflictos, aprovechando para introducir pautas de comportamiento adecuado (por ejemplo, establecer turnos para utilizar las pinturas si todos quieren la misma).

Escoger una mascota es un ejercicio ideal. Puedes terminar pidiéndoles que elaboren un dibujo entre todos, pero señalando qué parte hará cada uno y en qué turno. También es muy aprovechable *La gente pide*, pero procura ayudar a los organizadores a que cumplan con su papel. Puedes eliminar la norma de contar quién ha traído más y terminar valorando cuál es el más bonito de los objetos iguales que han traído, procurando que se elijan objetos de todos.

En *el centro de la plaza* puedes cambiarlo pidiendo a quien se sitúe en el centro que explique cómo organizaría un juego. El juego puede ser el mismo para todos o que cada uno cuente cómo organizaría el que ha elegido. Observa sus reacciones ante todos los miembros del grupo. Esta misma recomendación sirve para *Los postes*, donde tú debes disponer a los «postes» y ayudar al niño que pretende ubicarse.

En *El guión* puedes pedir a uno que explique la historia que se ha inventado y los demás deben contribuir a completarla, procurando que no introduzcan la suya.

De este modo les pondremos en situación de colaborar con otros. Finaliza con un resumen de cómo ha quedado la historia, procurando que quede bonita para que se sientan orgullosos de su trabajo en equipo.

Los *juegos de misterio* son complicados para los niños pequeños y es preferible utilizar dibujos elaborados por ti o escogidos de la literatura especializada y que, por pequeños equipos, traten de encontrar los objetos. Los de *Wally* suelen ser algo complicados para ellos, pero en los más mayorcitos pueden servir. También puedes esconder un objeto en un lugar que conozcan y, mediante pistas fáciles, conducirles a la solución (por ejemplo, haciendo referencia a objetos conocidos o propios como las mesas de un aula, las carteras, los abrigos, etc.). Otros elementos que puedes utilizar son rompecabezas o disfraces para reconocer a alguien. Como ves, te proponemos objetos lo más visuales posibles para salvar el nivel de competencia verbal que poseen.

- Puedes establecer competiciones entre pequeños grupos como medio de estimular a la participación colectiva.
- Toma nota de todo lo que observes: afinidades, líderes potenciales, cohesión, relaciones interpersonales, etc. Toda esta información la puedes utilizar después.

Señalamos a continuación una serie de *variaciones* que puedes realizar en algunos de los ejercicios propuestos para aplicarlas a esta edad.

En el ejercicio de *Contribución forzosa*, puedes proponer el tema y cuando hayan hablado 5 niños seguidos, para y pedir a alguien que no haya hablado que lo haga.

En *Animar a un conferenciante*, puedes pedir que cuenten una película que les guste y los demás, a una orden tuya, realizan todos juntos la misma pregunta (¿Quién es tu personaje favorito?, ¿Qué pasó después?, ¿Qué paso con...?, ¿Qué escena te gustó más?, etc.). También puedes leer primero un cuento y pedir a uno que lo explique.

En *Cambiar el ritmo*, se sigue el mismo procedimiento, pero señalando tú quien cambia el ritmo. Cada 4 ó 5 veces, cambia de actividad, por ejemplo, con sonidos de animales, con ruidos, etc. Al final puedes organizar un debate sobre quién lo ha hecho mejor y por qué, por qué habéis seguido a una persona y no a otra, etc.

En *Nuevos roles*, puedes indicarles que, en pequeños grupos, elaboren un dibujo, señalando a una persona que va a «mandar» (qué van a dibujar y cómo) y a otra que va a repartir las pinturas cuando se lo pidan. Es mejor pedir un dibujo a cada persona y que haya más de una pintura del mismo color, pero que no haya para todos, lo cual planteará problemas y deberéis intervenir para resolver los conflictos, aprovechando para introducir pautas de comportamiento adecuado (por ejemplo, establecer turnos para utilizar las pinturas si todos quieren la misma).

Escoger una mascota es un ejercicio ideal. Puedes terminar pidiéndoles que elaboren un dibujo entre todos, pero señalando qué parte hará cada uno y en qué turno. También es muy aprovechable *La gente pide*, pero procura ayudar a los organizadores a que cumplan con su papel. Puedes eliminar la norma de contar quién ha traído más y terminar valorando cuál es el más bonito de los objetos iguales que han traído, procurando que se elijan objetos de todos.

En *El centro de la plaza* puedes cambiarlo pidiendo a quien se sitúe en el centro que explique cómo organizaría un juego. El juego puede ser el mismo para todos o que cada uno cuente cómo organizaría el que ha elegido. Observa sus reacciones ante todos los miembros del grupo. Esta misma recomendación sirve para *Los postes*, donde tú debes disponer a los «postes» y ayudar al niño que pretende ubicarse.

En *El guión* puedes pedir a uno que explique la historia que se ha inventado y los demás deben contribuir a completarla, procurando que no introduzcan la suya.

De este modo les pondremos en situación de colaborar con otros. Finaliza con un resumen de cómo ha quedado la historia, procurando que quede bonita para que se sientan orgullosos de su trabajo en equipo.

Los *juegos de misterio* son complicados para los niños pequeños y es preferible utilizar dibujos elaborados por ti o escogidos de la literatura especializada y que, por pequeños equipos, traten de encontrar los objetos. Los de *Wally* suelen ser algo complicados para ellos, pero en los más mayorcitos pueden servir. También puedes esconder un objeto en un lugar que conozcan y, mediante pistas fáciles, conducirles a la solución (por ejemplo, haciendo referencia a objetos conocidos o propios como las mesas de un aula, las carteras, los abrigos, etc.). Otros elementos que puedes utilizar son rompecabezas o disfraces para reconocer a alguien. Como ves, te proponemos objetos lo más visuales posibles para salvar el nivel de competencia verbal que poseen.

3 La norma de responder a los demás

Si con la norma anterior hemos conseguido introducir en el grupo la necesidad de organizarse para conseguir las metas propuestas y hemos hecho experimentar a sus miembros las sensaciones y problemas que puede suscitar ocupar un determinado rol, especialmente el de organizador, ahora trataremos de que se habitúen a comunicarse.

Sólo teniendo en cuenta la opinión de todos, podemos conseguir que todas las potencialidades de los miembros se pongan al servicio de las metas del grupo.

¿Qué hay que hacer para lograr esta comunicación?

Hay que establecer conexión con los demás, tratar de entender qué dicen y por qué lo dicen, ayudarles a precisar su mensaje.

Pero previamente *hay que aprender a escuchar* atentamente y a contribuir con los demás en las actividades del grupo. En un debate no se suele escuchar lo que el otro dice. Atendemos su explicación mientras preparamos nuestra respuesta que, generalmente, será agresiva, más un mecanismo de autoafirmación que un medio para colaborar. Cuando expresamos opiniones o sentimientos y éste es el único objetivo de la actividad, puede tener sentido esta postura, pero no cuando tratamos de trabajar en grupo o pretendemos resolver un problema.

Ni siquiera en las conversaciones de todos los días es una actitud positiva, pues ¿cuántas riñas se podrían haber evitado si ambos hubieran comprendido que sus mensajes eran coincidentes? ¿Cuántas veces hemos metido la pata al intentar ayudar a un amigo por no haber comprendido exactamente lo que quería decir y haberle impuesto una solución o haberle dado un consejo que, en realidad, sólo servía para nosotros?

Es necesaria una *escucha activa* que permita precisar los mensajes que los demás emiten. *Ya hablamos de ello en la U.T. nº 8.*

Pero aún hay que dar un paso más. Una vez comprendido el mensaje del otro, respetando su individualidad e independencia para emitirlo, debemos responder de forma que el otro entienda que hemos comprendido su mensaje, adaptando nuestra respuesta personal a lo que el otro pretende de nosotros, con respeto y con claridad, evitando la demagogia y el doctrinarismo. De nada nos sirve haber comprendido si luego empezamos o terminamos con frases como «Es así...», «Te lo digo yo...», «Es la única verdad...», etc.

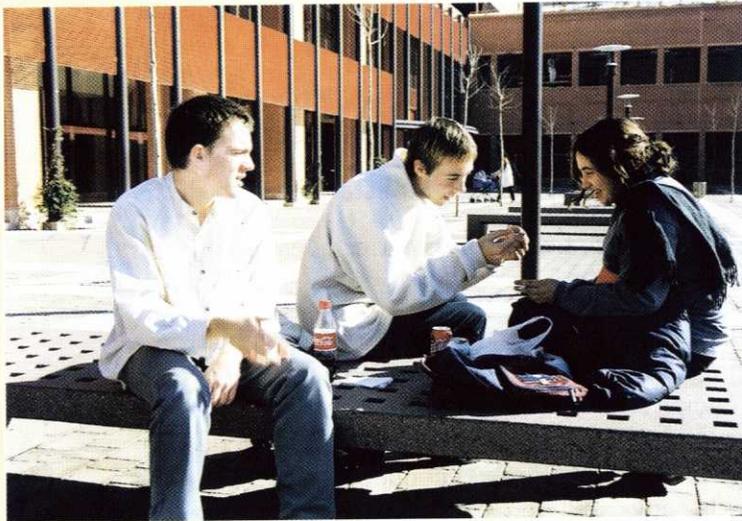
No vale ampararse en la tradición o en una sola opinión. Detrás de nuestra capacidad de respuesta también debe estar nuestra capacidad de comprender el

mundo, utilizando la información, la razón y el sentido común. Es preferible decir «No sé...» que enviar una respuesta falsa o poco contrastada.

¿Cómo podemos mejorar nuestra forma de escuchar?

Toma nota de los siguientes principios, que debes asumir tú y debes conseguir que los demás acepten para aprender a escuchar a los demás.

1) *Mantener contacto ocular con el que habla.*



«El contacto ocular es fundamental para la escucha activa. Primero, permite interpretar lo que el otro dice a través de sus palabras y sus gestos. Segundo, permite al emisor comprender que se le escucha y se le anima a continuar hablando».

2) *Indicar que se escucha, diciendo «sí», moviendo la cabeza o manifestando ruidos que lo indiquen («Ajá», «Vaya», etc.).*

3) *No expresar inicialmente el propio acuerdo o desacuerdo, sino mostrar simplemente que se ha comprendido lo que decía el que hablaba.*

4) *Animar al que habla a que lo siga haciendo. No llenar los silencios.*

5) *No desplazar el centro de atención de la conversación del que habla mostrando desacuerdo o hablando de uno mismo.*

6) *Formular preguntas abiertas para animar al que habla a continuar hablando o a discurrir.*

7) *Resumir o reafirmar de vez en cuando lo que dice el que habla para mostrar que le hemos entendido.*

8) *Responder a los sentimientos que parecen estar detrás de las palabras. Mostrar que se comprende cómo se siente el que habla.*

3.1. EL ANIMADOR ANTE LA ESCUCHA ACTIVA

Desde las primeras actividades, habrás aplicado las recomendaciones que vamos a realizar ahora, señalando así que éstos son los comportamientos que esperas de los participantes. Siguen imitándote inconscientemente y tu actitud es un estímulo para la de ellos.

Debes aplicar las ocho normas que te hemos presentado sobre la escucha activa, pero debemos realizar una serie de precisiones, teniendo en cuenta el papel que desempeñas en el grupo:

- *Céntrate en el que habla.* Debes animarle a hacerlo y evitar centrar la atención sobre ti mismo. La información es suya y no debes hurtársela.
- *Mira a quien habla,* indícale que estás atendiendo, incluso exagerando para que los demás entiendan que es una actitud necesaria para escuchar. No se trata de darle la razón, sino de indicarle que estás comprendiendo lo que dice. Deja que termine de hablar antes de mostrar acuerdo o desacuerdo, de juzgar su opinión, de dar consejo o sugerir nuevas ideas.
- *No debes temer el silencio.* El silencio implica que continuamos a la espera, que queremos que siga hablando. Si lo llenamos, podemos interrumpir la comunicación y provocar que el que habla no recupere el hilo de su expresión. Si el silencio se alarga, invítale a seguir, si lo desea. Si ha finalizado, ya puedes hablar.
- *Reacciona ante los comentarios del otro.* No te prepares las respuestas. Atiende a lo que el otro dice, contesta cuando el otro espera que lo hagas, sigue el hilo de lo que dice y ayúdale a precisarlo, a profundizarlo. Sólo así podemos comprender el sentido global de lo que expresa.
- *Reafirma o resume lo oído,* pero siempre tratando de que ello estimule a seguir hablando, pues los seres humanos tenemos la mala costumbre de vanagloriarnos cuando escuchamos nuestras opiniones en boca de otros. Se trata de continuar la conversación, de dar a entender que hemos comprendido. «Dices que...» es una buena introducción para resumir, en vez de empezar directamente con la estructura de lo que el otro ha dicho.
- *Responde a los sentimientos del mensaje.* Comprensión y simpatía son las mejores armas para contestar al mundo experiencial que muchas veces se esconde debajo de una información. Puede que te esté transmitiendo sus dudas y sus temores y que espere consejo de ti. Si comprendes esta intención y le ayudas a precisarla, tu ayuda será más fructífera.
- *Señala las asociaciones entre las ideas que se expresan.* Dos ideas pueden ser semejantes o complementarias y conviene destacar que lo son para ir generando comunicación y empatía entre los participantes. También es bueno parar un debate para resumir lo que se ha dicho hasta ese momento y ponerlo por escrito para asentar la siguiente fase del diálogo.

Estas recomendaciones hacen referencia a tu actitud hacia la demostración de escucha activa. Pero debes tener en cuenta que, hasta ahora, el grupo se ha comunicado fundamentalmente contigo, pero a partir de esta etapa *el flujo de comunicación se va centrando en el grupo*, por lo que debes ir soltando cuerda y dejar que sean los demás los que hablen y resuelvan los problemas que se plantean.

Te proponemos que sigas las siguientes recomendaciones:

- Dispón los asientos de modo que todos puedan verse y escucharse, evitando tú ser el centro de la disposición. O estás fuera o eres uno más.

- No contestes a sus preguntas, no digas que lo que han dicho está bien o mal. Formula preguntas que permitan mejorar lo que han dicho o contestar. Pero para que sea efectivo este procedimiento, debes señalar que lo que alguien dice es importante y no debes obligar a nadie a responder si no quiere.
- Cuando los participantes no se escuchan, pregunta al que está distraído si ha entendido de qué se hablaba y si no lo sabe, pedir al que habló que lo repita. Si su conducta es muy disruptiva, impídele que participe en el debate hasta que estés seguro de que comprende de qué se está hablando, resumiendo lo que los anteriores han dicho y pidiéndole su propia contribución.
- Ni todas las aportaciones son importantes ni repetir todas las intervenciones mejora el debate. Apoya cuando el diálogo lo necesite.
- Alaba a quien demuestra que lo que dice se relaciona con lo que se ha hablado o a quien resume las aportaciones de otros. Es una buena medida para favorecer las actitudes positivas ante el escuchar activo.

Ya estás preparado para realizar con aprovechamiento los siguientes ejercicios.

Ejercicio

3. «Cuando alguien no escucha, debes sancionarle por su conducta y reintegrarle en la conversación». ¿Verdadero o falso?

3.2. EJERCICIOS ESTRUCTURADOS PARA EL DESARROLLO DE LA ESCUCHA ACTIVA

Ejercicio: Escucha activa		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Comprender los principios de la escucha activa.	ANIMADOR: Explicar la actividad. Cumplir las normas de la escucha activa. En las observaciones, exponer la información en positivo. Insistir mucho en los principios de la escucha activa.	
DESARROLLO: El Animador escribe en la pizarra los principios de la escucha activa y pide a un participante que salga voluntario para contar algo al Animador. Tras 10' de conversación, para el diálogo y explica cómo ha aplicado los principios de la escucha activa y pautas para mejorar. Después, pide a otros dos alumnos que salgan a conversar y el Animador se sitúa como observador. Transcurridos 10', explica a los demás sus observaciones. Finaliza recordando los principios de la escucha activa.		

Ejercicio: Escuchar activamente a otro		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Practicar los principios de la escucha activa. Valorar la forma de escucha de otros.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Observar y anotar. Moderar el debate. Recordar las normas del escuchar activo.
DESARROLLO: Se divide al grupo en subgrupos de tres personas. Una comentará un tema de su elección, de carácter personal o que necesite manifestar opinión. Otra debe tratar de aplicar los principios de la escucha activa y la última actúa como observador, interviniendo sólo para recordar las normas o plantear sugerencias para mejorar la conversación (10'). Se debate brevemente, con preguntas como: ¿Los que han hablado han expuesto realmente sus ideas y sentimientos?, ¿Los que han escuchado han ayudado o interrumpido la conversación, han mostrado desacuerdo o han provocado el desánimo?, ¿Cómo podrían haber escuchado mejor?, ¿Los observadores han contribuido a respetar las normas? Se repite tres veces más para permitir a todos pasar por todos los papeles.		

Ejercicio: Escuchar activamente en grupo		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Practicar en grupo los principios de la escucha activa. Comprender los beneficios para el grupo de escuchar activamente a los demás.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas de escucha activa. Puede participar como uno más para reforzar el aprendizaje. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir las ideas principales y relacionarlas con los principios de la escucha activa.
DESARROLLO: El animador escribe las normas del escuchar activo. El grupo se coloca en círculo y debate un tema que exija manifestar opinión. Cuando uno quiere hablar se sitúa en el centro y no lo abandona hasta que cree haber dicho todo lo que quería expresar. Los demás practican la escucha activa. Tras 15' de conversación, se entabla un debate general con preguntas como: ¿Has sentido que los demás te entendían?, ¿Te has comportado de forma distinta a como lo haces en un diálogo habitual?, ¿Es más difícil escuchar en grupo o en una conversación de dos?, ¿Tiene ventajas no interrumpir al que habla para mejorar su intervención?		

Ejercicio: La máquina		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Demostrar colaboración para el trabajo en grupo. Responder a las sugerencias de los demás.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Puede ser quien inicie el ejercicio para dar confianza. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.
DESARROLLO: El Animador explica que los miembros del grupo van a componer una máquina, utilizando el movimiento de su cuerpo o sonidos, siguiendo el ritmo del que le precede. El primer voluntario inicia un movimiento rítmico imitando una máquina y los demás se van uniendo uno a uno hasta que todo el grupo forma una unidad cohesionada. Se finaliza con un debate sobre la semejanza entre la máquina y un grupo que se comunica y escucha activamente.		VARIANTE: Pedir a los miembros del grupo que salgan de la sala, en la que se coloca un papel grande para dibujar. Entra el primero y elabora un dibujo en la parte inferior. Luego se tapa y se deja al descubierto la parte superior, sin que se aprecie de qué objeto se trata. Pasa el siguiente y pinta otro dibujo sobre el anterior. Los dibujantes permanecen en la sala sin decir nada. Luego se debate la necesidad de la comunicación para lograr objetivos comunes.

Ejercicio: Contar historias		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: Según tamaño del grupo	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Conectar con lo que dice el que habla antes.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.	
DESARROLLO: Sentados en círculo, el primer voluntario inicia una historia con una frase. El siguiente dice su frase, conectando con el que le ha precedido y así sucesivamente hasta finalizar el círculo. Se abre un debate sobre las dificultades de conectar con el anterior y la necesidad de seguir el hilo de lo que todos van diciendo. Se repite tantas veces como sea estimulante para el grupo.		

Ejercicio: Responder al que habló inmediatamente antes		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: Según tamaño del grupo	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Contribuir a las aportaciones de los demás.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas, recordándolas antes de intervenir o impidiendo intervenir a quien no las cumple. Observar y anotar.	
DESARROLLO: Sentados en círculo, se pide al grupo que debata sobre un tema que exija manifestar opinión. El primer voluntario expresa su opinión y el siguiente sólo puede intervenir tras resumir lo que dijo y si comenta o añade algo sobre lo que ha dicho. Al hacerlo, deben mirar a los ojos de la persona que habló primero. Se continúa hasta que el grupo desee.	VARIANTE: Si los participantes son poco hábiles o muy pequeños, se puede utilizar el siguiente procedimiento: – Se pide un voluntario para hablar. – Se pide un nuevo voluntario para comentar o replicar al anterior y después expresa su opinión, mirando al otro. – Se pide un tercer voluntario para que conteste a uno de los dos anteriores. Y así sucesivamente.	

Ejercicio: Resumir		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Atender a los demás. Comprender y procesar la información recibida.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Cuando se cambian las personas, puede seguir con el mismo tema o cambiarlo para permitir a los participantes resituarse.	
DESARROLLO: Se propone un tema que permita opiniones opuestas y se pide a los participantes que se coloquen en un lugar de la habitación según estén a favor, en contra o sean neutrales. Después se juntan en grupos de tres, dos con opiniones enfrentadas y otro neutral, que hará de observador. Las personas enfrentadas se sientan frente a frente. Comienza el debate, pero sólo se puede hablar si se resume primero lo que ha dicho quien habló antes y siempre que esté de acuerdo con el resumen. El observador se asegura que se cumple esta norma. Tras 15', se debaten en gran grupo las observaciones de los neutrales y sobre lo que han sentido al tener que resumir lo que el otro dijo. Se repite varias veces hasta que todos hayan cumplido varios roles.		

Ejercicio: Resumir en grupo		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: Según tamaño del grupo	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Atender a los demás en grupo. Comprender y procesar la información recibida		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar.
DESARROLLO: En círculo, se propone un tema de debate que obligue a situarse en extremos opuestos. El que hable sólo podrá exponer sus propias ideas, si resume previamente y mira a quien le precedió. Dos voluntarios actúan como observadores e interrumpen cuando no se cumplen las normas para reconducir el ejercicio.		

Ejercicio: Semejanzas y diferencias		
Tipo: Responder a los demás	Tiempo estimado: Según tamaño del grupo	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Conectar diversas ideas. Resumir las intervenciones de los demás.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Elegir a los voluntarios, al azar o seleccionando a las personas más hábiles o que se quiera que presten atención. Observar y anotar.
DESARROLLO: En círculo, el Animador plantea un tema de debate que exija manifestar opinión. Cada uno interviene tras escuchar a los demás y puede manifestar lo que quiera. Cuando han intervenido tres personas, se pide a un voluntario que indique las semejanzas y las diferencias expresadas por quienes hablaron. Se continúa el debate, parando cada tres opiniones.		

3.3. MEJORAR LA COMUNICACIÓN

En una comunicación, tan importante es el que habla como el que escucha, por lo que a los ejercicios anteriores se les puede añadir, una vez practicada la capacidad de escucha, la capacidad de hablar con corrección.

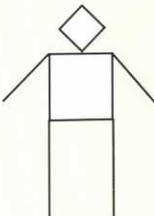
Debes observar las siguientes normas:

- Estructurar lo que se quiere decir antes de hablar.
- Expresarse con precisión.
- Brevidad y claridad, procurando transmitir pocas informaciones en un solo parlamento y reservando argumentos para más adelante.
- Atender las expresiones de asentimiento de los demás. Si éstas cesan, probablemente nos estamos alargando o no están entendiendo lo queremos decir. Resumir lo que se ha dicho.
- Hablar respondiendo a las intervenciones de los demás, según lo que hemos dicho para las normas de escucha activa. Hay que procurar que la conversación progrese mediante la participación de todos.

En los ejercicios de *Resumir* y *Resumir en grupo* quien vaya a intervenir se concede 1 ó 2 minutos para responder. También es interesante practicar estas normas en una situación de conversación real. El siguiente ejercicio presenta una simulación de conversación, pero trabajando con los tres tipos de personas que suelen intervenir a la vez mientras se conversa, roles que son explicados en fichas.

Ejercicio: Conversación		
Tipo: Comunicación	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Mejorar las posibilidades de comunicación. Practicar la conversación. Reconocer sentimientos según el rol que se desempeña.	MATERIALES: Fichas de roles de los tres tipos y tantas como participantes. Debe haber más de <i>Intervención</i> .	
DESARROLLO: Se forman dos grupos iguales. Uno practicará la conversación con un tema elegido por ellos. El otro actuará de observador. El grupo de conversación recibe las fichas de roles, sin mostrarlas a los demás, comportándose en la intervención según las normas recibidas. Los observadores reciben un papel con los roles y se les pide que anoten quién cumple los roles y por qué y cualquier otra observación que ayude a mejorar la conversación. Se finaliza con un debate en que los observadores proponen sus observaciones y se comentan.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.	
<p>FICHAS DE ROLES.</p> <p>1. INTERVENCIÓN. Vuestro papel será procurar el diálogo entre los miembros del grupo. Eso significa que debéis prestar atención e intervenir cuando no entendáis algo. Aportad calidad y concisión al mensaje de los que hablan. Estáis para confirmar que los mensajes tienen éxito y que son entendidos. Vuestras intervenciones se orientan a demostrar a los demás que entendéis lo que dicen y sólo podéis formular preguntas esclarecedoras.</p> <p>2. INTERRUPCIÓN. Vuestro papel es interrumpir el proceso de comunicación de los otros miembros. Introducis ideas nuevas, refutáis otras, utilizáis salidas de humor no apropiadas o aportaciones descabelladas. Todo ello con discreción, pues el objetivo es interrumpir, no arruinar la conversación. Sólo realizaréis las intervenciones necesarias para que quede claro vuestro papel.</p> <p>3. EXCLAMACIÓN. Vuestro papel es apoyar y construir la comunicación, mediante movimientos de cabeza, gestos o cualquier otro medio. También podéis mostrar confusión y exclamar expresiones breves como: ¿Qué?, No entiendo, No me entero, No me aclaro, ¿Quieres repetir?</p>		

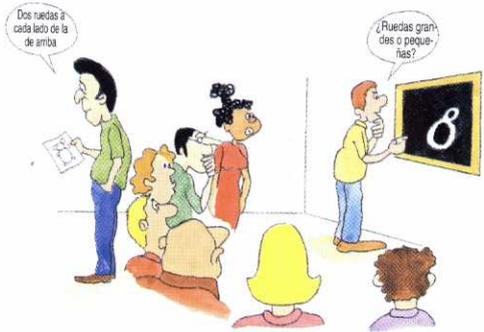
Antes o después de practicar los ejercicios de hablar y responder, quizás conviene que los participantes valoren la importancia de la comunicación, la necesidad que tiene el grupo de tratar y transmitir información para resolver problemas y tareas. Practica entonces los siguientes ejercicios.

Ejercicio: Los discapacitados		
Tipo: Comunicación	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Comprender la necesidad de la comunicación, utilizando distintos códigos. Tomar conciencia de integrar las capacidades de todos los miembros del grupo.	MATERIALES: 3 tablas de 80 cm, 2 tablas de 60 cm. y dos tablas de 40 cm. Materiales para fijar las tablas (cinta aislante, clavos, martillos, grapas, etc.) y para cortar.	
DESARROLLO: Se piden tres voluntarios. Al primero se le tapa la boca, al segundo se le atan las manos y al tercero se le tapan los ojos. Al que tiene la boca tapada se le saca de la sala y se le dice que deben componer una figura humana con los materiales entregados. Las tablas de 40 cm, cortadas por la mitad, sirven para la cabeza; las de 80 cm, también cortadas por la mitad, sirven para el cuerpo y los brazos y las de 60 para las piernas. El debe comunicar a quien tiene las manos atadas lo que hay que hacer y éste debe interpretar la información y transmitírsela al que tiene los ojos tapados para que construya la figura. Luego, se explica a los otros dos que deben seguir las instrucciones del que tiene la boca tapada, pero sin mencionarles lo de la figura humana. El resto del grupo observa el ejercicio y no puede intervenir. Se finaliza con un debate en el que los que han hecho el ejercicio reflexionan sobre sus emociones y las dificultades para comunicarse y los observadores sobre sus sensaciones mientras se realizaba y sobre el objetivo de la técnica.	ANIMADOR: Disponer los materiales. Explicar el ejercicio, procurando que le comprendan bien. Hacer cumplir las normas: el primero no puede utilizar la palabra hablada ni la escrita; el segundo no debe usar las manos y el tercero no puede ver. Impedir que los observadores participen. Moderar el debate hacia los objetivos propuestos. Resumir y anotar las ideas principales.	
		

Ejercicio: Objeto a describir		
Tipo: Comunicación	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Tomar conciencia de la dificultad de expresar con palabras los propios pensamientos. Analizar las distintas interpretaciones que puede hacer cada persona de una misma descripción.</p>		<p>ANIMADOR: Elegir el objeto. Explicar el ejercicio. Si el voluntario se salta las normas, pasar a otra persona. Moderar el debate, haciendo que reflexionen sobre ese detalle particular que cada uno ha retenido para identificar el objeto. Resumir y anotar las ideas principales.</p>
<p>DESARROLLO: Se pide a un miembro del grupo que salga de la sala y se le muestra un objeto (sacacorchos, pinzas, etc.). Después se le introduce de nuevo en el grupo y se le pide que lo describa, pero utilizando sólo la palabra (ningún gesto es válido) y sin decir para qué sirve, durante 30 segundos. Finalizado el tiempo, el resto de los miembros escribe qué objeto cree que ha descrito y explica por qué. Luego se debate sobre las diferencias en las interpretaciones. Se puede repetir varias veces.</p>		

Ejercicio: La persona perdida		
Tipo: Comunicación	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Desarrollar la capacidad de preguntar. Analizar su importancia en el proceso de comunicación.</p>		<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar las preguntas que realizan, quiénes aciertan y quiénes no. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.</p>
<p>DESARROLLO: Se pide a un voluntario que abandone la sala y se le explica que debe encontrar a una persona del grupo que está en la sala, pero que se ha perdido. Sólo puede realizar 5 preguntas cuya contestación sea «sí» o «no». El resto del grupo elige a una persona y trata de analizar, brevemente, qué tipo de preguntas puede formular el otro. El otro vuelve y realiza sus preguntas. Si lo averigua, se le da un premio; si no lo hace, se le pide una prenda. Se puede repetir tantas veces como se quiera. Se finaliza con un debate sobre la necesidad de precisión a la hora de formular una pregunta.</p>		<p>VARIANTE: Cuando el grupo va adquiriendo destreza en el manejo de preguntas, se puede complicar el juego con preguntas más complejas como identificar a un personaje histórico o de actualidad, un acontecimiento reciente, etc.</p>

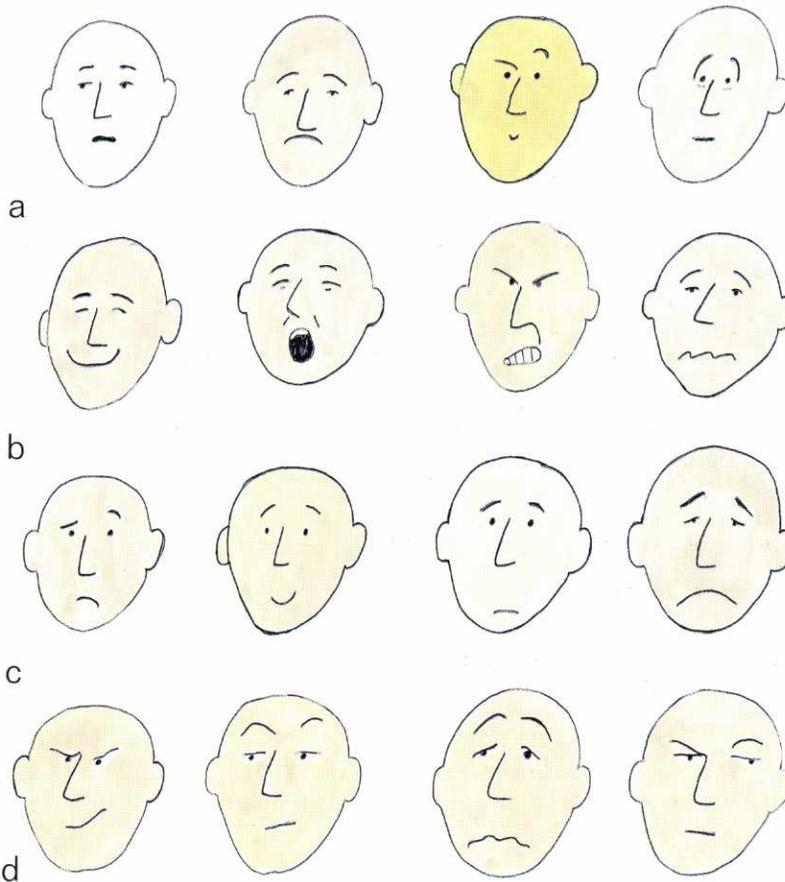
UNIDAD 11 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de desarrollo grupal

Ejercicio: ¿Es así?		
Tipo: Comunicación	Tempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Analizar los elementos que distorsionan la comunicación.		MATERIALES: Hoja con varios dibujos. Pizarra y tizas (o materiales sustitutivos).
<p>DESARROLLO: Se pide a dos voluntarios que salgan. A uno se le entrega la hoja con el dibujo y a otro se le pone en la pizarra. El primero debe estar de espaldas a la pizarra, sin volverse, lo que tampoco hará el que está frente a la pizarra. El primero va diciendo las figuras que componen el dibujo (un círculo, dos cuadrados en tal sitio, etc.) y el otro pinta en silencio lo que le dicen. Cuando finaliza, se repite la operación, pero ahora el que pinta puede formular preguntas. Cuando acaba, se comparan el dibujo de la hoja y los del pintor. Si ha acertado a dibujar lo que le pedían, ambas personas cambian de posición y si el nuevo dibujante acierta, vuelve a describir la figura y se pide otro voluntario para dibujar. Si no acierta el dibujante, se pide a otro voluntario que salga. Tras varios turnos, se abre un debate general sobre las sensaciones que experimentaron, los elementos que influyeron para que acertaran o no y qué elementos distorsionan la comunicación en nuestra vida cotidiana.</p>		<p>ANIMADOR: Disponer los materiales. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Copiar los dibujos de los dibujantes y su nombre, para utilizarlos en el debate. O sustituir la pizarra por un papel que se pueda conservar. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.</p>  <p>¿Es así?</p>

Ejercicio: El rumor		
Tipo: Comunicación	Tempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Analizar la distorsión de la información en un proceso comunicativo. Valorar la importancia de la memoria y sus condicionantes (interés, interpretación, recuperación).		MATERIALES: Una hoja con una historia escrita. Hoja de anotación de las informaciones relevantes.
<p>DESARROLLO: Se selecciona a seis personas para que salgan de la sala y el resto permanecen como observadores. Entra el primer voluntario y el animador lee la historia y le pide que la recuerde para contársela al siguiente. Explica al nuevo su versión y se sienta y el otro se prepara para contar la historia. Así hasta que hayan entrado todos. El último anota en la pizarra lo que ha entendido. Se termina con un debate general, comparando la historia original y la última interpretación, analizando por qué unos conceptos son más fáciles de interpretar que otros, por qué hay distintas interpretaciones de un mismo hecho, etc.</p>		<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.</p>
<p>EJEMPLO DE HISTORIA: Se puede utilizar cualquiera, pero teniendo claro cuáles son los datos relevantes para analizar el proceso comunicativo. «Dicen que 483 personas están atrapadas bajo un derrumbe y después que pasó el ciclón se inició el rescate. Se han movlizado miles de personas llevando medicinas, vendas y otros elementos. Pero dicen que la gente atrapada no lo fue por accidente, sino que fue un secuestro, pues hay gente de mucho dinero entre los atrapados.»</p>		<p>DATOS RELEVANTES.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 483 personas atrapadas. - Un derrumbe. - Rescate después del ciclón. - Personas movlizadas. - Medicinas y vendas. - No fue un accidente. - Secuestro. - Gente de mucho dinero.

Ejercicio: Caras		
Tipo: Comunicación	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Analizar la comunicación no verbal. Valorar distintas interpretaciones sobre un mismo hecho.		MATERIALES: Cartel grande con distintas expresiones faciales. Uno o varios rotuladores.
DESARROLLO: Se pone el cartel en la pared y se pide a cada participante que salga y señale una expresión y ponga debajo a qué expresión corresponde. Cuando todas las expresiones están caracterizadas, se pide a cada uno que explique su elección, abriéndose un debate sobre cómo utilizamos el cuerpo para expresarnos y cómo interpretamos dichas expresiones.		ANIMADOR: Elaborar el cartel. Explicar el ejercicio. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.
VARIANTES: 1. Si el grupo es muy grande, se pueden hacer cuatro grupos y que cada uno comente un conjunto de expresiones seleccionado. 2. Se puede pedir a varios participantes que imiten diversas expresiones, comentándose las diferencias sobre la misma emoción.		

1. En la pizarra o en un papel grande se dibujan las siguientes series de expresiones: (No se escribe cuál es la expresión de la figura de la muestra).



Caras

3.4. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

Con los niños pequeños es muy importante que trabajes los aspectos de escucha activa para que se acostumbren a participar en un diálogo, respetando a quien habla y comprendiendo lo que dice. El egocentrismo infantil es muy fuerte aún, por lo que es una tarea difícil.

Hay que mantener una cierta firmeza a la hora de aplicar las normas con ellos, con comprensión y afectividad, pero intentando que se ajusten a ellas lo más posible y cortando cualquier comportamiento agresivo o de interrupción. En una actividad en la que tengan que comunicarse ideas y sentimientos, como por ejemplo una asamblea, deberás utilizar recursos que permitan aplicar las normas. Puedes dirigir los turnos o establecer que nadie puede hablar hasta que el anterior no haya terminado o utilizar la técnica del resumen, realizado por ti, para que participen todos. También es preferible no terminar una asamblea hasta que todos hayan intervenido.

De todos modos, *las reglas no pueden ser tan profusas como las que hemos detallado. Tres son las normas más básicas que deberían respetar: no hablar hasta que el otro haya terminado, indicar que se está atendiendo y preguntar cuando no entienden. Estas tres reglas pueden cimentar el desarrollo de una buena escucha activa en el futuro y, para trabajarlas, puedes adaptar alguno de los ejercicios que hemos seleccionado.*

Los ejercicios de *Escucha activa* pueden realizarse en una sola actividad, con las precisiones normativas que ya hemos comentado. Conviene que se haga la primera vez que hay un diálogo en grupo y repetir las normas durante varias sesiones seguidas.

La máquina es ideal para los niños. Puedes utilizar muchas variaciones de este juego con ellos, premiándoles al final cuando todo el grupo ha conseguido el resultado que se quería. También se puede utilizar la estrategia de dividirlos en dos grupos enfrentados, el primero de los cuales realiza movimientos relacionados que los del otro grupo deben repetir en el mismo orden. Eso les permite un contacto visual muy directo.

Contar historias es muy útil a esta edad, pues es uno de sus pasatiempos favoritos. Conviene que la historia que se proponga esté relacionada con algún cuento o película que conocen, pues eso aumenta las ocurrencias y evita silencios prolongados.

Los ejercicios de *Resumir* pueden practicarse a condición de que seas tú quien realice el resumen cada tres o cuatro intervenciones y respetes el orden del círculo. Una vez realizado el resumen, conviene que pidas al siguiente opinión o que diga con quién está más de acuerdo. Cuando adquieran cierta práctica, ya puedes dejar turnos libres.

El ejercicio *Los discapacitados* puedes emplearlo, pero con un sólo niño que explica sin palabras lo que el otro tiene que hacer. Los materiales no deben ser

peligrosos (cartón, papel, etc.) y es preferible que no usen instrumentos para cortar si no son muy diestros. Puedes utilizar rompecabezas u otros elementos similares. En otra pareja, uno explica con las manos atadas, y en otra, el que lo hace no ve.

El objeto a describir se puede practicar, pero debes permitirles decir, en último lugar (tú se lo puedes indicar), para qué sirve, evitando así frustraciones innecesarias.

La persona perdida es ideal, si bien debes aumentar el número de preguntas y ceñirlas a aspectos concretos, por ejemplo atributos físicos (alto, bajo, pelo, nariz, ojos, etc.) u objetos de vestido (blusa, pantalón, zapatos, etc.).

¿Es así? también es un juego adecuado, pero debes permitir al que tiene el dibujo mirar a la pizarra y a quien dibuja, preguntar. También puedes hacer que sea todo el grupo el que vaya explicando lo que el otro tiene que hacer. Otra variante es hacer que dos se sienten juntos con hojas y papel, pero ninguno puede ver el dibujo del otro. Uno de ellos actúa como dibujante y va diciendo lo que está pintando. El otro debe seguir sus instrucciones para pintar su dibujo y al final se comparan.

Caras también es muy útil, a condición de que se reduzca el número de expresiones y les permitas dibujar la cara cuando no llegan a un acuerdo sobre el sentimiento que expresa una en concreto. El juego les resulta más lúdico si son ellos mismos los que escenifican las emociones y los demás tienen que adivinarlas.

4 La norma de cooperación

El grupo ha experimentado la necesidad de que todos contribuyan y asuman sus responsabilidades para mejorar la eficiencia. Para profundizar en este esfuerzo, hemos intentado mejorar la comunicación, la expresión y la escucha activa, en un primer esfuerzo colectivo por conseguir el máximo de sus miembros.

Ahora, el grupo debe aprender a cooperar, conseguir que sus acciones le ayuden a seguir adelante y ponerse a disposición de los demás para obtener todos juntos los objetivos.

Existe una necesidad natural de autoafirmación que los humanos suelen proyectar en la competición. Se puede utilizar como motor de la reflexión sobre el trabajo en grupo. Ya hemos analizado que el factor competición suele ser negativo para el grupo, pues enrarece las relaciones internas y distorsiona la obtención de los logros.

Cooperando probablemente se tarda más tiempo en conseguir el logro, pero es más posible su consecución y que ésta beneficie al conjunto del grupo.

Por tanto, es necesario enseñarles a ayudarse mutuamente, a compartir la información y los recursos y a conseguir que aporten las mejores cualidades que uno tiene para ofrecer al esfuerzo común.

Hay que insistir en premiar el logro común, pero también aquellas actitudes individuales que priman la cooperación y evitan la agresividad.

4.1. EL ANIMADOR ANTE LA COOPERACIÓN

Las siguientes *recomendaciones* pretenden orientar tu trabajo en esta fase y presentar las actitudes a desarrollar para conseguir un grupo más cooperativo.

- 1) *Proponer experiencias en las que los individuos no puedan conseguir la finalidad propuesta trabajando solos.* Ya hemos utilizado algún ejemplo, como los juegos de misterio o algunos juegos de comunicación. También podemos utilizar ejercicios donde cada uno debe aportar lo que sabe o posee, de modo que alcancen una mejor visión de los roles y éstos sean elegidos según las necesidades del grupo.
- 2) *Premiar las conductas cooperadoras.* Se puede reforzar esta conducta reforzando positivamente al grupo cuando logra su objetivo.
- 3) *Procurar que las necesidades individuales se satisfagan mediante realizaciones que contribuyen al logro grupal.* Al cumplir cada uno correctamente con la

misión que le encomienda el grupo, cada uno se siente satisfecho por haber obtenido el logro. Pero el grupo también debe tener en cuenta al organizarse las aspiraciones individuales. Si alguien quiere ser el director de la función, ¿por qué no dejarle si contribuye al esfuerzo de todos?

- 4) *Apoyar los impulsos naturales de los individuos hacia la cooperación.* Destacar a quien tiene conductas cooperativas, ponerlos como ejemplo en una reflexión o favorecer los impulsos de ayuda son buenas estrategias.

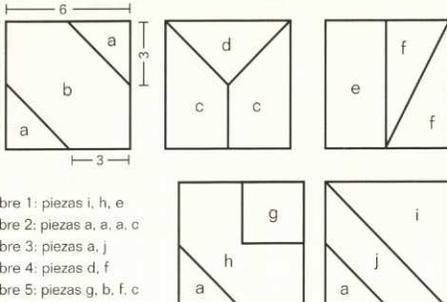
4.2. DEMOSTRAR LOS BENEFICIOS DE LA COOPERACIÓN

Antes de iniciarnos en los juegos cooperativos, debemos tratar de mostrar que la colaboración es beneficiosa para lograr un objetivo que una persona sola no podría conseguir.

Hay que partir de sus impulsos competitivos para que valoren la necesidad de limitarlos o de ponerlos al servicio del grupo. Someterlos a la frustración de no ganar por no haber querido o no haber sabido colaborar refuerza los impulsos de intentarlo, mejora su respuesta al aprendizaje cooperativo.

He aquí algunos ejercicios.

Ejercicio: Casa, árbol, perro		
Tipo: Cooperación	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Adquirir conciencia de cooperación. Valorar las actitudes individuales que favorecen la cooperación.		MATERIALES: Una hoja y un lápiz por cada dos participantes.
DESARROLLO: Se divide al grupo en parejas y se les sienta de forma enfrentada. Se coloca en el centro una hoja y un lápiz y se les pide que, sin hablar, deben coger los dos el lápiz y dibujar una casa, un árbol y un perro. Al finalizar, aún sin hablar, se firman los dibujos con un solo nombre y ponen una nota a cada uno. Después, hablando, deben decidir cuál es mejor de los tres, pues el grupo ha de elegir el mejor en cada categoría. Al acabar, se abre un debate general con preguntas como: ¿Fue difícil llevar el lápiz conjuntamente?, ¿Hubo momentos de tirantez?, ¿Cómo se solucionaron?, ¿Los dos han podido dirigir el lápiz?, ¿Ha habido acuerdo en el nombre y en la nota?		ANIMADOR: Distribuir los materiales. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.

Ejercicio: Cuadrados		
Tipo: Cooperación	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Valorar el esfuerzo cooperativo. Distinguir competición de cooperación.		MATERIALES: 5 cuadrados divididos en piezas y distribuidos en 5 sobres.
DESARROLLO: Se organizan grupos de 6 personas. A 5 de ellas se les entrega un sobre con piezas y el sexto actuará como observador. Se les explica que deben formar 5 cuadrados, que no están completos en su sobre, por lo que deberán esperar a que otro les ofrezca la pieza que les falte, de ninguna manera pedirla, pero siempre sin hablar. Cualquier jugador puede pasar cualquier pieza en cualquier momento. El observador procurará que se cumplan las normas, pudiendo hablar para comunicarlo. Cuando cada uno tiene su cuadrado o transcurridos 15', se para el juego, iniciándose un debate con preguntas como: ¿Qué sentiste cuando necesitabas una pieza y otro no la pasaba? ¿Qué sentiste cuando alguien pensaba que había terminado y no cedía sus piezas para ayudar a otros?, ¿Qué sentiste cuando habías completado tu cuadrado y tuviste que deshacerlo para ayudar a otros?, ¿Qué impresión has sacado de este juego?		ANIMADOR: Preparar los cuadrados y los sobres. Explicar el ejercicio. A grupos poco expertos se les puede decir que los 5 cuadrados deben ser todos iguales. Observar y anotar. Ayudar a los observadores a que se cumplan las normas. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.
REPARTO DE LAS FICHAS.  <p>Sobre 1: piezas i, h, e Sobre 2: piezas a, a, a, c Sobre 3: piezas a, j Sobre 4: piezas d, f Sobre 5: piezas g, b, f, c</p>		VARIANTES: <i>Frases incompletas.</i> Las siguientes frases se distribuyen en sobres. Pueden salir otras frases distintas, pero al final, todas las que salgan, deben tener sentido gramatical. Frases: La primavera ha llegado. La luz del sol me ha cegado. Los perros han empezado a ladrar. Tengo ganas de empezar a leer. El gato corrió hacia la casa. Sobres: 1. La, primavera, empezado, ganas, hacia. 2. Los, llegado, ha, cegado, han, corrió. 3. El, empezar, ha, la, a, leer. 4. Tengo, luz, del, sol, a, ladrar, gato, casa. 5. La, me, perros, de. <i>El rompecabezas.</i> Se siguen las mismas pautas, pero eligiendo rompecabezas muy parecidos en su diseño y temática. Se distribuyen las piezas en sobres

Ejercicio: Gana tantos puntos como puedas		
Tipo: Cooperación	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Valorar la diferencia entre competición y cooperación. Comprender la necesidad de cooperar.		MATERIALES: Una cartulina por trío, con una X en una cara y una Y en la otra.
DESARROLLO: Se forman tríos. Uno será el Rojo, otro el Azul y el tercero anotará la puntuación. Rojo y Azul se sientan de espaldas. En la primera ronda se les pide que muestren a la vez sus tarjetas con una X o una Y diez veces seguidas y siguiendo la indicación del Animador. El anotador tomará nota del resultado y lo transformará en puntos según las normas. Ganará el miembro que más puntos obtenga. En la segunda ronda, se les pide que hagan lo mismo, pero se les indica que ganará el trío que obtenga más puntos. Se finaliza con un debate con preguntas como: ¿Qué sentimientos has tenido respecto al otro jugador en cada una de las fases?, ¿Cómo has aumentado tu puntuación en ambas fases?, ¿Qué esperabas del otro jugador en cada fase?		ANIMADOR: Preparar los materiales. Explicar el ejercicio. Explicar la puntuación: Si ambos sacan una X, +5 para cada uno. Si ambos sacan una Y, -5 para cada uno. Si Rojo saca X y Azul Y, Rojo -10 y Azul +10. Si Rojo saca Y y Azul X, Rojo +10 y Azul -10. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.

4.3. JUEGOS DE COOPERACIÓN

Todo juego supone una competición, pero si buscamos un objetivo común para un grupo empezaremos a lograr que comprendan los principios de la cooperación.

Todos los juegos tienen un *componente de azar o de suerte*, que es aprovechado al máximo por los juegos cooperativos para estimular valores solidarios, pues la suerte implica que no sólo los más dotados consiguen ventaja.

En estos juegos se exige *que aspiren a una finalidad común y trabajen juntos* de modo que ganarán si todos consiguen la finalidad perseguida, tratando que entiendan que la suma o la compenetración de las habilidades de sus miembros permite al grupo obtener el logro.

Las normas son flexibles, pues los participantes intervienen activamente en la formulación de los juegos.

Se busca una finalidad lúdica con normas no competitivas. Cada grupo juega para sí, sin tener en cuenta a los demás, por lo que pueden acordar la modificación de las normas a fin de lograr su objetivo, lo que les obliga a planificar sus acciones y a realizar sugerencias mutuas para mejorarlas. Ello estimula, no sólo la cooperación, sino una fuerte creatividad, generando variantes de los juegos propuestos.

Si alguien no cumple la norma o se equivoca, se le recuerda el objetivo común y se le permite seguir jugando, pues hay que comprender los errores de los demás y tratar de repararlos. Si hay dudas, eligen un líder que les oriente, siempre buscando al más cualificado en cada caso. En muchas ocasiones, será el Animador, quien debe apoyar el proceso e ir dejando al grupo que genere sus propios líderes.

El objetivo no es, pues, sacar más puntos o hacerlo mejor, sino otros objetivos que permiten a Pallarés la siguiente clasificación de estos juegos:

- 1) *Terminación simultánea.* Todos los jugadores deben hacer el movimiento final al mismo tiempo.

Ejemplo:

- *Juego de damas en cooperación.* El objetivo es colocar todas las fichas negras donde están las blancas y viceversa, utilizando los movimientos conocidos de este juego, pero sin comer. Se gana cuando en el mismo movimiento ambos jugadores consiguen el objetivo.

- 2) *Manipulación coordinada.* Todos los jugadores intentan coordinar su tiempo y sus movimientos con los demás miembros del grupo, de modo que las manipulaciones resulten suaves.

Ejemplos:

- *Tres en colaboración.* Los jugadores forman dos círculos concéntricos, que miran hacia el centro. Un jugador se sitúa en el centro. Lanza la pelota a

alguien del círculo interior y corre a situarse detrás de otro del círculo exterior, quien debe correr hacia el centro para recibir la pelota que le lanza un participante del círculo exterior, que a su vez la recibió del miembro del grupo interior. Se repita cuantas veces se quiera.

- *Bolos en cooperación.* Se divide al grupo en tríos y cada trío, con una tirada sucesiva de cada miembro, debe tirar el máximo de bolos.
- *Tirar al aro.* Un jugador sostiene un palo y otro lanza un aro para introducirlo en el palo. El que sostiene puede mover el palo para lograr el objetivo común.

3) *Rotación.* Cada jugador toma su turno en secuencia y es responsable de un paso o fase indispensable para alcanzar la finalidad propuesta.

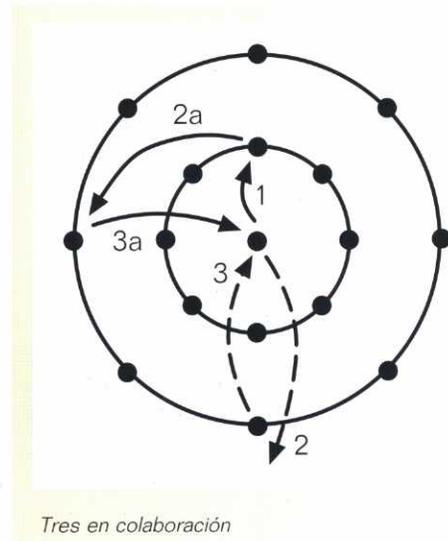
Ejemplos:

- *Saltar a la cuerda en colaboración.* Dos jugadores mueven la cuerda. Salta el primero y corre a sustituir a uno de los de la cuerda, que corre a la fila. El siguiente realiza dos saltos y corre a la cuerda. El siguiente realiza tres saltos y corre y así sucesivamente, hasta que todos hayan saltado. Si alguno no acierta, se vuelve a repetir la secuencia de saltos.
- *Peloteo con sartén.* Cada jugador, con su sartén y peloteando sobre ella, intenta pasar la pelota al compañero siguiente sin que se caiga.
- *Rebotar la pelota.* Los jugadores forman un círculo. El primer jugador da un bote de pelota y la recoge el siguiente, que la hace botar dos veces antes de dársela al siguiente, quien la bota tres veces y la entrega al compañero y así sucesivamente.
- *Fútbol en círculo.* Un jugador golpea la pelota con el pie y la lanza a otro, mientras dice «uno». El que la recibe, la golpea y dice «dos» y así sucesivamente. El objetivo es alcanzar el máximo posible de puntos.

4) *División equivalente.* Al final todos tienen la misma puntuación.

Ejemplo:

- *Igualdad.* La finalidad del juego es que todos terminen con el mismo número de puntos. Se reparte el mismo número de cartas a todos los participantes. El primer jugador echa una carta y los demás deben seguir el palo (si no tienen, vale cualquiera). Se gana según el orden as, rey, caballo, sota... El que ha ganado, retira de su montón las cartas del 6 al rey y coloca boca arriba las cartas del as al 5. Echa una carta y se vuelve a proceder



de la misma manera. Todos deben elegir para echar las cartas que permitan igualar las puntuaciones del participante al final del juego.

- 5) *Puntuación predeterminada*. Los jugadores intentan conseguir una puntuación que se ha fijado con anterioridad.

Ejemplos:

- *Apuestas*. Cada jugador apuesta cuántas veces recogerá el montón. La suma de las apuestas de todos los miembros ha de ser 13. Cada jugador echa una carta y el que tenga la más alta gana (valor igual al ejercicio *Igualdad*). El que se queda sin cartas, se retira. Al final, todos deben haber cubierto el número de apuestas que dijeron.
- *Secuencias*. De 2 a 10 jugadores. La finalidad es que todos los miembros consigan una secuencia de orden de numeración, sin tener en cuenta el palo. Se reparten las cartas y las sostienen en la mano. Todos a la vez solicitan una carta que necesitan para completar su secuencia. Todos pasan a su vecino de la izquierda una carta. Éste la conserva si le va bien o la envía en la siguiente baza. Cuando un jugador tiene cuatro cartas consecutivas, las deposita en la mesa y añade las que puede. También se puede establecer previamente un número de bazas determinado.

4.4. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

Ya conoces su afán competitivo y su necesidad de autoafirmación. Por ello, necesitan más ayuda, orientación y experiencia para realizar los juegos cooperativos.

Podemos comenzar haciendo que compitan entre varios equipos. Así conseguimos un primer escalón en el que los miembros de un equipo deban colaborar para conseguir el objetivo de superar a los demás. Poco a poco, podemos ir eliminando este componente y trabajar con todo el grupo, sin tener en cuenta el resultado de los demás.

Puedes solicitar la ayuda de varios adultos para controlar a cada grupo, de modo que no estén pendientes de ti y no puedan compararse con otros grupos. Anímalos con frases como «Ellos también lo han conseguido», «Hemos llegado todos juntos» o similares, que pongan el énfasis en el «conseguido» y en el «llegado» más que el «nosotros primero».

Al principio las normas deben ser muy estrictas, para permitirles comprender lo que se les pide.

Es preferible repetir el ejercicio muchas veces hasta que consigan dominar la dinámica. Más adelante, pueden practicar variaciones. Aunque, como ya sabes, debes permitir cierta flexibilidad en su comportamiento. Si notas que vuelven a la competición, es preferible cambiar a otros juegos más lúdicos y continuar otro día.

Respecto a los juegos que hemos propuesto, *debes tener en cuenta su nivel de desarrollo*. Muchos de los juegos no pueden ser realizados por ellos.

Por ejemplo, el ejercicio de los *Cuadrados* sólo pueden realizarlo con la variante de rompecabezas. Puedes utilizar la variante de *Frases incompletas*, pero utilizando personajes concretos (nada de palabras abstractas) y acciones sencillas, utilizando la simbología de las actividades de prelectura que puedes encontrar en sus libros de texto.

Casa, árbol, perro pueden realizarlo, pero es fácil que surjan riñas, por lo que es preferible utilizar el juego *¿Es así?* que propusimos en el Apartado anterior.

De los juegos de cooperación, son preferibles los que permiten la actividad física (bolos, aro, pelota, cuerda, etc.), pero valora sus limitaciones y propón alternativas accesibles.

Por ejemplo, en *Tres en colaboración* se puede hacer un solo círculo y no pasar la pelota hasta que el que corre hacia el centro se sitúe en él.

Los de rebotar la pelota son difíciles para ellos. Es preferible *Fútbol en círculo*, con el pie o con la mano.

Igualmente son difíciles los juegos de cartas con baraja española. Si dejamos las cartas del 1 al 10, podemos practicar el de *Secuencias*, pero cuidando que comprendan bien el objetivo. Se puede sustituir la baraja española por barajas que agrupan las cartas según distintos criterios (oficios, etnias, etc.), haciendo que compongan su «familia» a la vez.

De todos modos, *volvemos a insistir en la idea de que un juego competitivo puede convertirse en cooperativo cambiando sus objetivos*.

Ejercicio

utilizar con niños?

4. El juego de la petanca, ¿se puede utilizar como un juego de cooperación cuyo objetivo sea la *manipulación coordinada*? ¿Se podría

5 La norma de toma de decisiones por consenso

La forma en que un grupo toma sus decisiones influye en su marcha y organización interna.

Cuando una sola persona toma las decisiones, no se puede negar que se trata de una forma suave, rápida y muy eficaz. Pero es evidente que, si dura mucho tiempo, cada vez más personas del grupo se sentirán poco motivadas a tomar decisiones y delegarán su responsabilidad en la persona que decide, desinteresándose de los asuntos del grupo.

El otro peligro es que esa persona no posea toda la información ni todas las habilidades necesarias para llegar a la solución más adecuada, lo que hará crecer el descontento ante decisiones erróneas o ante la pasividad de la persona que decide para no equivocarse. Si a ello le sumamos que esa persona, por su posición de poder, nunca reconocerá que se equivoca, el grupo se convertirá en una tiranía o se desintegrará.

La decisión por mayoría es una solución más colectiva que anima a muchos miembros a participar, algunos de los cuales poseen la información y las habilidades necesarias para alcanzar la mejor solución.

Pero su desventaja es polarizar las opiniones. Ocurre entonces que un grupo se identifica con las decisiones de la mayoría y otro se opone al anterior. Ambos grupos tenderán más a buscar la victoria que a buscar una solución acertada. Quienes pierden sistemáticamente incrementarán su animadversión hacia la mayoría, provocando el conflicto permanente o su salida del grupo.

La decisión por acuerdo pretende llegar a una solución apoyada por todos los miembros.

Todos ellos pueden aportar sus opiniones y habilidades para que la decisión adoptada no discrimine a nadie, aunque no todos estén de acuerdo con ella. Han tratado de buscar la mejor solución y si no es la correcta, todos son responsables del error y deben buscar una nueva alternativa. Esa nueva alternativa puede ser una idea del grupo no suficientemente valorada, por lo que puede reiniciarse el proceso de toma de decisión sobre la base de la experiencia.

Es la forma ideal de llegar a acuerdos, sin vencedores ni vencidos, disminuyendo la agresividad mientras compenetran habilidades y saberes.

Hay quien opina que es una forma lenta de tomar acuerdos y que tiende a uniformizar a las personas que actúan de esta manera. Algunos dicen, incluso, que es una forma de conseguir individuos «mediocres».

Puede que así sea, pero permite la forma de participación democrática entre individuos más perfecta.

Ello no quiere decir que abandonemos otras formas de tomar decisiones.

No siempre es posible el consenso.

En algunas situaciones, el grupo no tiene tiempo para tomar la decisión adecuada o discute asuntos que tienen que ver con valores y opiniones muy íntimos sobre los que el consenso es muy difícil. A veces, una decisión tiene pocas consecuencias para el grupo y no es necesaria la solución por consenso.

El grupo puede elegir la votación o delegar en una persona o en un pequeño grupo para tomar una decisión.

Lo importante es que el grupo entienda que con la participación de todos, permitiendo que cada uno aporte sus opiniones y habilidades y teniendo en cuenta todas ellas, el grupo consigue mayor nivel de comunicación, participación y democracia interna, pero sin dogmatismo.

En cada momento el grupo decide cual es la mejor forma de llegar a la mejor solución.

5.1. EL ANIMADOR ANTE EL CONSENSO

Te ofrecemos una serie de *recomendaciones* para trabajar en esta fase con el grupo, que debes acumular a las que ya hemos ido ofreciendo.

Lo más importante es que demuestres con tu actitud la necesidad del consenso, escuchando a todos y no tomando una decisión hasta que todos estén convencidos de ella. Escucha y pregunta opinión a los disidentes, razona las respuestas de cada uno y busca las mejores alternativas para ofrecérselas al grupo, que tomará la última decisión.

- 1) *Presentar los ejercicios favoreciendo la búsqueda del consenso*, apoyando aquellas actuaciones que busquen una solución satisfactoria para todos.
- 2) *Comprobar si el grupo ha utilizado el consenso para llegar a una solución*, si han sido escuchadas todas las opiniones y si todos aceptan la solución grupal.
- 3) *La falta de consenso no es un fracaso*, sino una situación en la que no ha sido posible el acuerdo. Es más importante reflexionar sobre la necesidad de escuchar a todos y tener en cuenta todas las opiniones. Si ha habido votación, hay que procurar que queden muy claras las opciones mayoritarias y minoritarias.
- 4) *Ayudar en la práctica de distintas modalidades de consenso*. He aquí las más significativas:

- *Una parte persuade a la otra.* Todos se convencen de que los argumentos a favor son superiores.
 - *Una parte cede.* Hay que ayudarles a distinguir cuándo es necesario ceder y cuando es conveniente mantener la opinión y volver a estudiar todas las alternativas. Cambiar de manera de pensar no es una derrota. Pero si cedemos porque creemos que no vale la pena seguir, estamos generando una dinámica negativa de mayorías y minorías.
 - *Todos encuentran una alternativa nueva.* Ése es el objetivo del consenso cuando las posturas son muy enfrentadas.
 - *El grupo define bien el problema.* Esto garantiza un primer paso para una buena solución, evitando exageraciones en el planteamiento.
 - *Cada parte cede algo.* Se logra que todos queden contentos con la solución.
 - *Ambas partes están de acuerdo en esperar.* Si no hemos planteado bien el problema o no existen datos suficientes para juzgar, es preferible dilatar la solución con el acuerdo de todos. Pero posponer el conflicto no debe significar no afrontarlo. Este tipo de conflictos suele indicar un problema importante para el grupo que es imprescindible resolver.
- 5) *Todos los miembros deben sentirse y ser útiles para el grupo.* Hay que ayudarles a conseguirlo, pudiéndose utilizar las siguientes estrategias:
- *Presentar el problema de forma objetiva.* El punto de vista personal suele crear conflictos.
 - *Evitar la dinámica «ganar-perder».* Es importante que sientan que la necesidad es lograrlo entre todos y que es positivo para el grupo.
 - *No evitar el conflicto.* Si se debe mantener una opinión, es preferible hacerlo si creemos que nuestra alternativa es lógica, sin caer en la tozudez. Tampoco ceder por ceder es buena solución.
 - *Evitar las técnicas que reducen el conflicto.* El voto, el promedio, ceder uno para que ceda el otro o utilizar la suerte son estrategias que evitan el problema de fondo: la falta de información común de las personas.
 - *Las diferencias de opinión son naturales y útiles.* Cada persona es fruto de su ambiente sociocultural, por lo que es normal que se difiera en las ideas que se expresan. No sólo no es negativo, sino que, a mayor riqueza y cantidad de opiniones, más facilidad para alcanzar la mejor solución.
 - *Comprobar las razones del acuerdo.* Hay que analizar qué forma se ha utilizado para lograrlo, si ha habido presiones o componendas del tipo «ceder ahora para que luego aprueben mi propuesta». Tampoco debemos dar por válido un acuerdo que pretende contentar al Animador. Todos deben estar convencidos del acuerdo y asumir las tareas y responsabilidades que de él se deriven.

Ejercicio

5. «Ceder es la base del consenso». Establece la veracidad de esta afirmación.

5.2. EJERCICIOS PARA TOMAR DECISIONES POR CONSENSO

Aunque vamos a analizar con posterioridad el tema de *Resolver problemas*, conviene que los ejercicios que vamos a plantear *se realicen después de analizar un problema*, pues ello facilita mejorar los objetivos de estos ejercicios.

Sin embargo, pueden utilizarse directamente tras haber trabajado o a la par que los ejercicios de *Cooperación*.

Como verás, la mayoría tienen un largo desarrollo y una cierta complejidad normativa. Comprender la necesidad del consenso no es tarea fácil.

Ejercicio: El jurado		
Tipo: Consenso	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande
OBJETIVOS: Analizar un problema. Alcanzar una solución de consenso.		MATERIALES: Material para escribir. Dossier sobre el caso.
<p>DESARROLLO: En el seno del grupo, se eligen 2 secretarios (uno para el juicio y otro para el jurado), de 5 a 12 jurados, un subgrupo que actuará como acusación (eligiendo un fiscal) y otro subgrupo que actuará como defensa (eligiendo un defensor). Se entrega la información sobre el caso y se pide que la analicen. Acusadores y defensores deben establecer sus argumentos para condenar o absolver (30'). Después, se procede a representar el juicio. Acusación y defensa, en este orden, tienen 10' para proponer sus argumentos. Una vez escuchados, el jurado tiene 20' para tomar, por consenso, una decisión. Cuando la alcanzan o transcurrido el tiempo, se les pide el veredicto y las razones del mismo. Luego, se inicia un debate general sobre las dificultades de llegar a un acuerdo por consenso.</p>		<p>ANIMADOR:</p> <ul style="list-style-type: none"> Elaborar el dossier de información: un caso sencillo (se puede juzgar alguna situación real, como un conflicto armado, un problema con inmigrantes, etc.) y reunir datos que no permitan obtener la solución por sí solos. Mejor con documentos gráficos. Disponer el material. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Asegurarse de que todos leen la información para garantizar el conocimiento del caso. Ayudar a acusadores y defensores a precisar sus argumentos. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.

Ejercicio: Perdidos en la luna		
Tipo: Consenso	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Tomar una decisión por consenso. Valorar la necesidad de dicha decisión.		MATERIALES: Pizarra o papel grande y material para escribir. Lista de materiales de supervivencia.
DESARROLLO: Se explica que la nave en que viajaban ha aterrizado en la cara iluminada de la luna, a 150 km del lugar donde se encuentra la base. La mayor parte de los materiales se han estropeado, pero hemos recuperado 15. Cada uno señala, del 1 al 15, cuál es más importante para sobrevivir al viaje hacia la base y se anota la puntuación obtenida. Luego se reúnen en grupos de 5 personas y deben alcanzar un acuerdo por votación, anotándose la puntuación obtenida. El Animador explica cómo alcanzar un consenso y pide que realicen la misma operación, pero llegando a un acuerdo, anotándose después la puntuación. Se inicia un debate, primero valorando cada uno sus puntuaciones, si fueron mejores las individuales o las grupales, si una puntuación individual mejor que la del grupo indica que no se le ha escuchado, el grupo mejora sus posibilidades si fue mejor la grupal, si fue mejor por consenso o por votación, y a continuación se valoran las conclusiones con preguntas como: ¿Cómo pueden explicarse las diferencias?, ¿Por qué fue más difícil consensuar que votar?, ¿Cómo habéis obtenido el consenso y qué problemas habéis tenido?, ¿Os ha faltado información?, ¿En qué método te has sentido más a gusto?		ANIMADOR: Elaborar una lista por persona. Explicar el ejercicio: normas y puntuación. Observar y anotar. Anotar las puntuaciones. También el grupo puede elegir anotadores. Si es un grupo pequeño, se puede realizar con todo el grupo la votación y el consenso. Recordar los principios de un buen consenso. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.
LISTA Y NÚMERO DE ORDEN CORRECTO: – Caja de cerillas (15). – Comida concentrada (4). – 25 m de cuerda de nylon (6). – Seda de paracaídas (8). – Unidad de calentamiento portátil (13). – Dos pistolas del calibre 45 (11). – Una caja de leche deshidratada (12). – Dos tanques de oxígeno de 100 l. cada uno (1). – Mapa de las estrellas (3). – Balsa salvavidas (9). – Compás magnético (14). – 10 l. de agua (2). – Lanza-bengalas de señales (10). – Botiquín de urgencias (7). – Emisor-receptor por energía solar (5). PUNTUACIÓN: Se resta el número de respuesta dado al número correcto, siempre en número positivo. Ejemplo: si se anota 9 y lo correcto es 12, 3 puntos; si se anota 3 y lo correcto es 1, 2 puntos. Gana el que menos puntos obtenga.		EXPLICACIÓN DEL ORDEN CORRECTO: – No funciona sin oxígeno. – Se puede vivir algún tiempo sin comida. – Útil para un terreno irregular. – Acarrear objetos. – La cara iluminada de la luna está caliente. – Pueden servir para propulsarse, no para defenderse. – Necesita agua. – No hay aire en la luna. – Fundamental para orientarse. – Para protegerse o llevar cosas. – Inútil en la luna, con campo magnético distinto a la Tierra. – No se puede vivir mucho tiempo sin agua. – No hay oxígeno en la luna. – Útil para heridas o enfermedad. – Necesitamos comunicar la posición y el accidente y, en su caso, que nos guíen hasta la base.

Ejercicio: Refugio subterráneo		
Tipo: Consenso	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Practicar y valorar el consenso. Profundizar en el conocimiento de los valores grupales.		MATERIALES: Una hoja con el texto por participante. Material de escritura.
DESARROLLO: Se entrega la historia a los participantes y se les divide en grupos de 5. Primero, seleccionan individualmente las 6 personas que dejarían entrar en el refugio. Luego, intentan alcanzar el consenso en los grupos. Se reúne el gran grupo, los grupos explican sus conclusiones y las razonan y luego se entabla un debate sobre la necesidad y dificultades del consenso, especialmente cuando se ponen en juego valores y creencias. Si el grupo no está cansado y es un grupo maduro, se puede intentar llegar a un consenso de gran grupo.		ANIMADOR: Elaborar la hoja. Repartir el material. Explicar el ejercicio y los principios del consenso. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Preparar el ejercicio con anterioridad y presentar preguntas que pongan en duda los valores que aparezcan.
HISTORIA: Imaginad que nuestra localidad está amenazada de bombardeo y nos piden que seleccionemos a 6 personas para entrar en un refugio subterráneo de entre la siguiente lista. – Un violinista de 40 años, drogadicto. – Un abogado de 25 años. – La mujer del abogado, de 24 años, sometida a tratamiento psiquiátrico. Ambos quieren entrar o estar fuera, pero siempre juntos. – Un sacerdote de 75 años.		– Una prostituta de 35 años. – Un líder sindical muy activo. – Una universitaria que no puede mantener relaciones sexuales. – Un físico de 28 años, que sólo entrará si le permiten llevar su arma. – Un político acusado de corrupción. – Una muchacha de 12 años con problemas de desarrollo. – Un informático de 47 años, homosexual. – Una mujer de 32 años, enferma de cáncer.

Ejercicio: La historia de Marlene		
Tipo: Consenso	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Practicar y valorar el consenso.		MATERIALES: Hoja con la historia de Marlene y espacio para escribir. Material de escritura.
DESARROLLO: Se entrega a cada participante la Historia de Marlene y se les divide en grupos de 5. Se pide que lean la historia y ordenen, por simpatía, de 1 a 5 a los personajes que aparecen en la historia de forma individual. Luego realizan la misma operación en grupo, pero alcanzando un consenso. Después, los grupos explican sus elecciones y se pasa a un debate general sobre la necesidad y las dificultades del consenso. Si el grupo no está cansado y es un grupo maduro, se puede intentar llegar a un consenso de gran grupo.		ANIMADOR: Elaborar la hoja. Repartir el material. Explicar el ejercicio y los principios del consenso. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Preparar el ejercicio con anterioridad y presentar preguntas que pongan en duda los valores que aparezcan.
LA HISTORIA DE MARLENE: Los personajes son Marlene, un barquero, un solitario, Juan y Manuel. Marlene, Juan y Manuel son amigos de la infancia. Manuel quiso casarse con Marlene, pero ésta rehusó alegando que estaba enamorada de Juan. Cierta día Marlene decide visitar a Juan, que vive al otro lado del río. Al llegar, Marlene pide ayuda a un barquero. Éste le dice que ése es su trabajo y su forma de ganarse la vida, por lo que debe pagar para que la pase al otro lado. Marlene le ruega que le pase, que no tiene dinero, pero que necesita pasar al otro lado para ver a su amigo. El barquero contesta que puede pagarle con su abrigo. Marlene duda y no sabe qué hacer. En ese momento, un personaje solitario que vive por los alrededores cruza detrás de ellos y Marlene decide consultarle. El solitario dice comprenderla, pero que no está en situación de aconsejarla y que decida por ella misma. Marlene decide aceptar las condiciones del barquero y cruza el río, se aloja en casa de Juan y pasa tres días maravillosos.		La mañana del cuarto día, Juan recibe una oferta de trabajo en el extranjero muy bien remunerada. Da la noticia a Marlene y se marcha. Marlene cae en una profunda tristeza y decide dar un paseo. Se encuentra con Manuel, que vive al otro lado del pueblo. Marlene le habla de su tristeza. Durante la conversación, Marlene le dice: «Recuerdas que hace tiempo me dijiste que querías casarte conmigo y te rechacé, pues no me sentía enamorada de ti. Ahora siento que te quiero y quiero casarme contigo». Pero Manuel le contesta: «Es demasiado tarde, ya no me interesas. Además, no quiero restos de otros». Mi orden de preferencia es: 1. 2. 3. 4. 5.

Ejercicio: Consejo de redacción		
Tipo: Cooperación	Tiempo estimado: 3 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Alcanzar una solución de consenso.	MATERIALES: Fotografías alusivas a un tema grupal, a poder ser sobre la necesidad del consenso. Material de escritura.	
DESARROLLO: Se divide a los participantes en grupos de 8 y a cada uno se les da una colección de fotos para que seleccionen 3 que puedan incluirse en un artículo sobre un tema propuesto, organizándose como si fueran un consejo de redacción (1 h.). Después, cada grupo valora el trabajo realizado y la organización que han elegido. Luego, individualmente, deben inventar un pie para cada foto elegida (5'). Vuelven a reunirse en grupos, que deben crear un pie para cada foto seleccionada, teniendo en cuenta o no lo que han hecho individualmente y logrando un acuerdo por consenso (1 h.). Se finaliza con la evaluación del trabajo y de los procedimientos para alcanzar el consenso.	ANIMADOR: Seleccionar las fotos y hacer fotocopias para confeccionar tantos dossiers como el grupo necesite. Distribuir el material. Explicar el ejercicio. Presentar ejemplos de consejo de redacción. Observar y anotar. Moderar los debates. Resumir y anotar las ideas más importantes.	

Ejercicio: Una aldea ideal		
Tipo: Consenso	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: pequeño
OBJETIVOS: Analizar distintas formas de llegar a un acuerdo. Valorar la necesidad del consenso.	MATERIALES: Poliespán o arcilla, lámina de papel grande, papeles, material para recortar, pinturas.	
DESARROLLO: Se pide al grupo que elabore una aldea ideal en que les gustaría vivir. Pueden poner en ella todos los edificios y servicios que crean conveniente y pueden elegir la ubicación o la distribución mediante un acuerdo, excepto cuatro edificios para los que tienen que lograr el consenso (El Ayuntamiento, la Tienda de ultramarinos, El Centro de Salud y la Oficina de Correos). Sólo uno de los cuatro puede estar en el centro de la aldea. Todas las decisiones sobre cómo y cuántos materiales se utilizan deben ser del grupo. Se finaliza con una explicación de la aldea construida y sobre las dificultades de llegar a acuerdos.	ANIMADOR: Preparar los materiales y distribuirlos en bruto. Explicar el ejercicio. Observar y anotar. Si alguien pide ayuda para decidir algo, recordar que eso es responsabilidad del grupo. Moderar el debate, resaltando la satisfacción que produce el consenso frente a otros modos de lograr el acuerdo. Resumir y anotar las ideas principales.	

5.3. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

Ésta es una norma complicada para los niños, pues aún no tienen madurez para reconocer los distintos aspectos de un problema.

Por otro lado, la mejor forma de que expresen su opinión y logren un acuerdo es *votar*. De todos modos, se puede practicar el consenso si tienes en cuenta las siguientes *recomendaciones*:

- *Trabajar con grupos muy reducidos*, pues con grupos numerosos es imposible que tomen una decisión conjunta por consenso. Estos grupos no deben competir entre sí, pues en ese caso se sacrificaría el consenso a la idea de ganar, perdiendo fuerza la idea del acuerdo.
- *Plantear problemas sencillos extraídos de la realidad* (por ejemplo, adivinar el color de un animal, escoger una mascota entre dos posibles, etc.).

- *Las respuestas a los problemas deben ser simples («sí o no», un color, etc.) para hacerles más sencilla la elección.*
- *Se pueden utilizar actividades de trabajo en equipo, como el ejercicio que hemos propuestos de *Una aldea ideal*, dejándoles que elijan colores y disposiciones libremente. Algunos juegos ya elaborados para construir ciudades o similares también pueden utilizarse. Otros ejemplos pueden ser elaborar la representación de un cuento, decidir los disfraces de carnaval, realizar un dibujo conjunto, etc. También puedes utilizar juegos en que primero hay que tomar decisiones para poder jugar o cuyo objetivo sea tomar una decisión conjunta (revisa el Módulo 3).*
- *No hay que forzarles a que lleguen al consenso, sino permitir que lleguen a acuerdos que eviten la violencia, la manipulación y la dominación. Se trata de que se vayan acostumbrando a la idea de que hay actividades que sólo pueden resolver en equipo.*
- *Se puede reflexionar con ellos sobre las ventajas y satisfacciones que produce que todos estén de acuerdo.*
- *Se pueden estandarizar gestos que permitan expresar el acuerdo como darse la mano o un beso y ofrecerles recompensas cuando todos están satisfechos.*
- *Animar a que todos se expresen y todos den su opinión. Conviene que controles el desarrollo del ejercicio e intervenir en este sentido, que vean que todos deben ser escuchados. Ayúdales también a seleccionar ideas.*

6 La norma de resolución de problemas

Cuando el grupo ha adquirido las habilidades y pautas necesarias para funcionar como grupo y, poco a poco, se va centrando en sus tareas, debe aprender a tratar la información necesaria para tomar una decisión y organizar su trabajo.

Ya hemos visto en la norma anterior que uno de los problemas esenciales para alcanzar un consenso es compartir la información y reunir los datos necesarios para tomar una decisión adecuada. Dicha decisión puede afectar al trabajo que van a emprender o a la organización interna del grupo cara a la tarea.

En esta norma nos referiremos al primer aspecto que hemos citado, pues el segundo suele estar más relacionado con la solución de conflictos, aspecto que trataremos en la siguiente fase. Los recursos y la forma de actuar son muy parecidos, lo que varía es el objetivo y algunas técnicas específicas para resolver conflictos interpersonales.

El proceso para resolver un problema gira en torno a la información y su tratamiento, que servirá después para tomar una decisión (norma de toma de decisiones por consenso, que ya hemos tratado) y para planificar la acción del grupo y organizar los recursos para dicha acción (eficiencia grupal, que trataremos en segundo lugar en la fase de madurez).

Éste es el proceso a seguir si queremos resolver un problema:

- 1) *Análisis.* Los miembros del grupo suelen tender a pensar que todos poseen la misma información y que todos están en disposición de poder opinar. Esto no contribuye a resolver problemas, pues la base para juzgar no es común. Primero hay que investigar el problema, obtener datos, analizar exhaustivamente todas las circunstancias que permiten hacerse una composición de lugar. El grupo puede tener la sensación de que el problema ya está claro, que ya hemos captado su totalidad, pero es el momento de agrupar las informaciones y someterlas a un análisis global que permita delimitar el problema, delimitar lo que es importante de lo que no lo es y señalar aquellos aspectos que pueden resultar polémicos. Antes, el grupo debe comprobar sus reacciones cuando se planteen dificultades y revisar sus habilidades (por ejemplo, la capacidad de lectura).
- 2) *Profundización.* El grupo debe proceder a sumergirse en el problema y triturar todos los aspectos del mismo. Conviene trabajar en subgrupos que permitan descomponer el problema o tratarlo desde distintos puntos de vista. A veces hay que vivir el problema directamente, intentar repetir las vivencias y circunstancias individuales que plantea para alcanzar una visión sociocultural. Podemos acercarnos ya a buscar soluciones que luego nos permitan decidir.

- 3) *Buscar la mejor solución.* Es el momento de poner sobre la mesa la multiplicidad de posibles soluciones que hemos encontrado, estudiarlas y reflexionar sobre ellas, escuchando todas las opiniones y permitiendo que todos sean escuchados. Cada solución debe ser diseccionada en pros y contras para conseguir la más idónea para nuestros intereses. Después, debemos proceder a lograr un consenso que permita una solución satisfactoria para todos, como ya vimos al analizar la toma de decisiones por consenso. Es necesario comprobar la realidad del acuerdo y levantar acta del mismo.
- 4) *Preparar la acción.* Es el momento de valorar las consecuencias de la opción que hemos elegido en tres niveles: el entorno, el grupo y los individuos. Es el momento de planificar y organizar la intervención, técnicas de las que hablaremos en el Apartado sobre eficiencia grupal.

El grupo dedicará gran parte de su tarea a esta labor, por lo que las técnicas que vamos a manejar debes estudiarlas con detenimiento para ser útil al grupo.

Los recursos que deben aprender son fundamentales para alcanzar la madurez, por lo que es una fase en la que tienes que detenerte y permitir explorar al grupo todas sus posibilidades. Resultan más efectivas si las practicas con tareas concretas.

6.1. EL ANIMADOR ANTE LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

El Animador se ha ido situando al margen del grupo y se ha transformado en una persona-recurso.

Tu labor ahora es reforzar la autonomía.

Todo tu saber y tu experiencia deben estar al servicio del grupo y apoyar el proceso de resolución de problemas.

He aquí algunas *recomendaciones* para tu trabajo en el desarrollo de esta norma:

- 1) *Ayudar al grupo a escoger los problemas.* Es el grupo el que tiene que descubrir los problemas que afronta, pero tú puedes ayudar a precisarlos. De las notas que has tomado anteriormente, entresaca aquellos problemas que más han citado, pulsa su opinión mediante recortes de prensa u opiniones tomadas de la calle.
- 2) *Aportar fuentes de información.* El grupo debe documentarse e indagar, pero la mayor parte de las veces no sabe dónde. Ofréceles bibliografía, revistas, programas de radio y televisión, personas a las que consultar, organismos y entidades, etc. Debes ayudarles a concretar los recursos de información. Pero es labor del grupo recoger la información, no tuya.
- 3) *Precisar las acciones para localizar la información.* No debes dejar sobre la mesa tu dossier y dejarles buscarse la vida, sino ayudarles a precisar aquellas tareas necesarias para localizar la información: entrevistar a tales expertos,

acudir a tal biblioteca o punto de información, comprar la prensa, etc. Ayúdales a ordenar este conjunto para que el resultado sea más efectivo.

- 4) *Aportar instrumentos de recogida de información.* Preséntales tipos de fichas bibliográficas, ejemplos de dossieres, un álbum de recortes de prensa, ayúdales a confeccionar un panel de información en su local, etc. Anímales a utilizarlos y ayúdales a aprender a confeccionar medios de recogida de información.
- 5) *Procurar la objetividad en el tratamiento de la información.* Son importantes las opiniones, pero éstas no pueden determinar la cantidad y calidad de la información. Si los responsables de recoger una determinada información tienen una visión determinada del mundo, no pueden hurtar a los demás todos los puntos de vista. Tampoco debes caer en la tentación de que vean por tu propia opinión. La solución sólo puede hallarse si desbrozamos todas las opciones posibles de interpretación de la información.
- 6) *No todos los problemas tienen solución.* Es evidente que no todas las investigaciones van a tener una concreción en el trabajo del grupo. Ello no significa que cercenes su libertad para equivocarse. Debes dejarles que busquen y decidan. Si se equivocan, han encontrado un problema y deberán ver cómo se puede solucionar. Tampoco debes que se estrellen. Si el grupo no es muy experto, procura influir en su decisión, enfocándoles hacia aquellos problemas que tienen más posibilidad de ser resueltos y postergando aquellos más difíciles.

6.2. EJERCICIOS PARA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS

Te vamos a proponer ejemplos que ayuden a los participantes a situarse ante los problemas y a desarrollar capacidades necesarias para tratar la información. Algunos permiten analizar la información de un problema y otros profundizar en él. Algunos, incluso, cubren el proceso hasta alcanzar una solución. Por último, incluiremos un ejercicio para conocer los pasos y requerimientos de una investigación participativa.

No obstante, la mayor parte de las técnicas de dinámica de grupos cuyo objetivo es analizar información o tratar un problema y que te señalamos en el cuadro del Apartado 2 de la U.T. nº 10, como la *mesa redonda*, la *entrevista en grupo*, los *debates*, etc., pueden servirte para esta fase.

También puedes utilizar alguna de las que hemos señalado para lograr el consenso, como *El juicio*. Pero en este caso concreto, para poder analizar con mayor profundidad el tema, podemos incluir un juez para dictar sentencia y unos testigos para la defensa y para la acusación, cuyo testimonio sea preparado de antemano, así como ampliar el tiempo de intervención de abogado defensor y fiscal y, por supuesto, el tiempo para que el jurado tome una decisión.

Son aconsejables igualmente las técnicas de creatividad que te detallamos en el Apartado 3.5. de la U.T. nº 5. Como ves, los recursos son abundantes.

UNIDAD 11 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de desarrollo grupal

Ejercicio: El muro		
Tipo: Afrontar problemas. Habilidades	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Analizar las reacciones ante un obstáculo.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Ten en cuenta que puede utilizar cualquier medio para atravesar el muro, incluso rodearlo. Pero si lo hace, no se ha enfrentado realmente a él. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.	
DESARROLLO: Cuatro voluntarios se unen por los hombros, por las manos o por los brazos y tratan de hacer un muro impenetrable, sin hablar en ningún momento. Otro voluntario intenta franquear el muro, pudiendo utilizar cualquier medio para hacerlo. Después de franquearlo, se entabla un debate sobre las emociones que experimentaron, hablando primero el que pasó el muro y luego los del muro. Se repite este ejercicio 2 ó 3 veces con otros voluntarios. Se finaliza con un debate general.		

Ejercicio: Lectura eficiente		
Tipo: Afrontar problemas. Habilidades	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Estimular la comprensión lectora. Sintetizar información.	MATERIALES: Periódicos y material de escritura.	
DESARROLLO: Se organizan grupos de 2 ó 3 personas. A cada grupo se le entrega un periódico del día y se les indica que tienen 5' para leer la primera página. Cuando han terminado, el animador realiza una serie de preguntas sencillas para ver cuánta información han retenido. Cada respuesta correcta de un grupo vale un punto. Ganará el grupo que más puntos obtenga. Se termina con una serie de recomendaciones para retener la información.	ANIMADOR: Preparar los periódicos y las preguntas. Deben referirse a ideas centrales y datos concretos que ayudan a apoyar esas ideas. Explicar el ejercicio. Repartir los periódicos. Realizar las preguntas. Indicar técnicas para mejorar la comprensión lectora. Si leemos el texto, también podemos reflexionar sobre la comprensión oral.	

Ejercicio: La pantomima		
Tipo: Afrontar problemas. Habilidades	Tiempo estimado: 2 h.	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Representar situaciones. Analizar las reacciones de las personas ante ellas. Analizar o sintetizar un tema.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas y los tiempos. Participar en la resolución de las pantomimas. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.	
DESARROLLO: Se organizan grupos de 4 ó 5 personas y se les ofrece un tema para tratar. Reunidos los grupos, se les dice que deben debatir el tema y organizar una representación sin palabras en la que representen una situación relacionada con el tema y las reacciones que dicha situación provoca en los individuos (30'). Después se pasa a las representaciones. Al finalizar cada una, el resto del grupo trata de averiguar qué se estaba representando y se debaten las reacciones de las personas que han representado.		

Ejercicio: Role-playing		
Tipo: Afrontar problemas. Análisis	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Analizar situaciones a la luz de distintas formas de pensar o actuar		MATERIALES: Fichas explicando los roles.
DESARROLLO: Se organizan grupos de 3 personas y se entrega a sus miembros fichas con tres roles que van a representar hablando sobre un tema. En cada ficha se harán constar las actitudes más significativas que han de desempeñar. Hablan sobre el tema (10') y se comenta entre todos lo que han visto. Se pueden hacer varias representaciones del mismo tema con roles distintos. Ejemplos: roles de actitud (individualista, autoritario, oportunista), roles de profesiones (maestro, tendero, parado) o roles políticos (conservador, progresista, radical). También se pueden representar situaciones de la vida real.		ANIMADOR: Preparar las fichas de roles. Explicar el ejercicio. Ayudar a los grupos a perfilar los papeles a representar. En algún caso, pueden necesitar una información suplementaria para representar el rol. Observar y anotar. Moderar los debates. Resumir y anotar las ideas principales.

Ejercicio: Cuento dramatizado		
Tipo: Afrontar problemas. Análisis	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Analizar los elementos principales de un problema o su evolución a lo largo del tiempo.		MATERIALES: Una hoja con un cuento referido a algún tema seleccionado por el grupo.
DESARROLLO: Se escoge a un grupo de 4 ó 5 personas y se les entrega el cuento. Deben sacar de él los personajes principales y elaborar una representación sin palabras. En la representación, uno de los miembros lee el cuento mientras los otros actúan. Se finaliza con un debate del grupo sobre la situación planteada.		ANIMADOR: Elaborar la hoja. Se puede seleccionar un cuento ya elaborado o realizar uno propio. Explicar el ejercicio. Ayudar al grupo a precisar la dramatización. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.

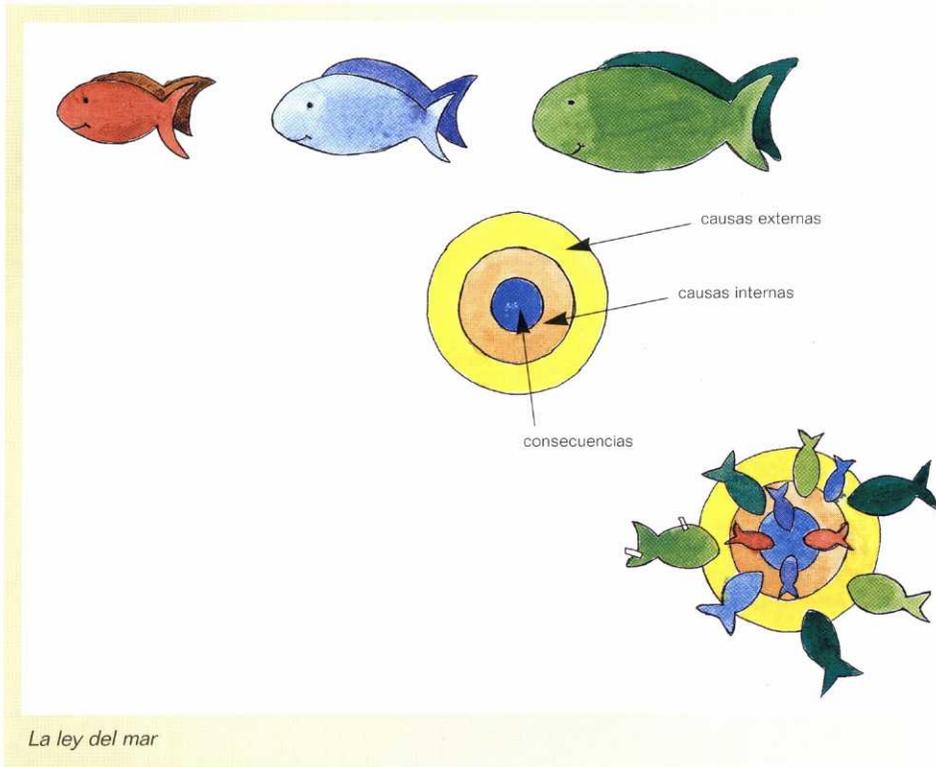
Ejercicio: Noticiero popular		
Tipo: Afrontar problemas. Análisis	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Analizar un problema. Elaborar hipótesis de investigación. Proponer soluciones.		MATERIALES: Material de escritura.
DESARROLLO: Se presenta al grupo un tema concreto sobre el que se quiere discutir. Cada participante elabora un cable periodístico sobre un hecho objetivo que ellos conocen del tema propuesto. Luego se agrupan en grupos de 5 ó 6 personas, que elaboran un noticiero con todos los cables, analizando la veracidad de la información y explicando aquellos datos que algún miembro no conozca. Una vez terminado el noticiero, cada grupo lo lee al resto, poniéndose en común las informaciones. Después de oírlos todos, se pide a cada grupo que elabore un editorial (una opinión, una solución) sobre el tema.		ANIMADOR: Seleccionar el tema o pedir al grupo opinión. Entregar el material. Explicar el ejercicio. Controlar el tiempo. Moderar los debates. Resumir y anotar las ideas principales. Si hay pocos grupos, se les puede pedir que elaboren el editorial todos juntos.

UNIDAD 11 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de desarrollo grupal

Ejercicio: Cadena de asociaciones		
Tipo: Afrontar problemas. Síntesis	Tiempo estimado: 1 h.	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Asociar y sintetizar conceptos. Analizar las distintas interpretaciones de un concepto.		MATERIALES: Pizarra y tiza o materiales similares.
DESARROLLO: Sobre un tema, se eligen una serie de conceptos básicos que lo definen y se anotan en la pizarra. De uno en uno, se pide a los participantes que digan aquellas palabras que cada concepto les sugiere y se anotan. Luego, se discute concepto por concepto las palabras que han expresado y su relación con el concepto. Al final, se les pide que hagan una definición de síntesis de cada concepto.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Promover la creatividad en la expresión de ideas. Anotar las palabras. Moderar el debate. Resumir y anotar los resúmenes realizados.

Ejercicio: Encuentros		
Tipo: Afrontar problemas. Profundización	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Presentar y analizar una información. Analizar distintas interpretaciones.		MATERIALES: Material de escritura.
DESARROLLO: Se pide a cuatro voluntarios que salgan. Uno de ellos trata de explicar un problema, analizando sus puntos fundamentales o señalando una solución. Los otros tres pueden tomar nota o realizar preguntas, pero nunca manifestar juicios (15'). Después, el orador pasa a observar la conversación de los otros tres, que analizan la situación presentada, ofrecen opinión y soluciones (20'). Luego se reúnen los cuatro y comentan las sensaciones que han experimentado y analizan la información que han recogido. Se finaliza con un debate en gran grupo.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.

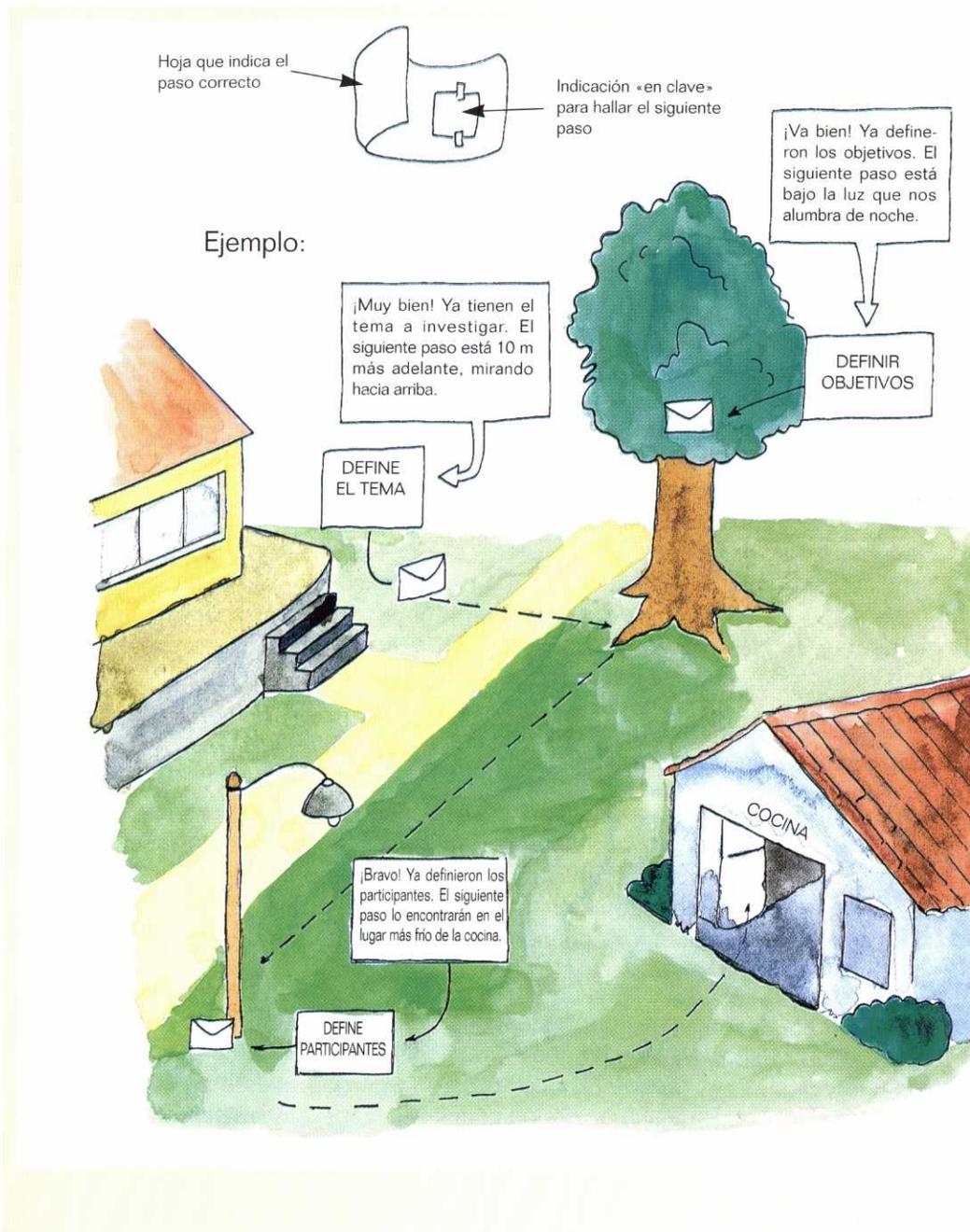
Ejercicio: La ley del mar		
Tipo: Afrontar problemas. Profundización	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Profundizar en las causas y consecuencias de un problema.		MATERIALES: Varios juegos de peces de papel de distintos tamaños: pequeños para las consecuencias, medianos para las causas internas y grandes para las causas externas. Un cesto. Celo. Pizarra y tiza o material similar. Material de escritura.
DESARROLLO: El Animador deposita en un cesto los peces y se organiza un concurso de preguntas para conseguir los peces. Luego, les indica que los coloquen en el círculo dibujado en la pizarra y explica que deben colocar sus peces en el círculo central (consecuencias), en el círculo interior (causas internas) o en el círculo exterior (causas externas). Una vez colocados todos los peces se dividen en 3 grupos. Cada grupo analizará uno de los círculos y las relaciones con los otros dos. Se termina con una exposición de cada grupo.		ANIMADOR: Preparar los peces. Disponer los materiales. Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Dibujar los círculos concéntricos. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.



La ley del mar

Ejercicio: Estudio de casos		
Tipo: Afrontar problemas. Profundización	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: pequeño
OBJETIVOS: Establecer conclusiones o soluciones para un problema concreto.	MATERIALES: Hoja con el caso. Material de escritura.	
DESARROLLO: Se presenta el caso al grupo y éste trata de responder a la pregunta que se plantea mediante un diálogo. Un secretario va tomando nota de la discusión. Se elabora un informe sintetizando los principales elementos del problema y las soluciones sugeridas. Luego se analiza la viabilidad que tiene cada solución y se eligen las más adecuadas, poniéndose en la situación de una persona que tuviera que aplicar dicha solución.	ANIMADOR: Elaborar el caso. Explicar el ejercicio. Observar y anotar. Moderar el debate final. Recoger la documentación elaborada por el grupo.	
EJEMPLO. Tema: La vivienda. «Una familia del barrio tiene que pagar más por la luz, el agua y el alquiler de su casa. No tiene dinero para todo. Decide pedir un préstamo para construir su propia casa, pero no se lo conceden por falta de ingresos. Paga primero el agua y la luz y deja el alquiler. Tras tres meses de retraso, la dueña del piso pide que lo abandonen. El padre decide pedir un aumento de sueldo en su empresa, pero ésta se niega aduciendo que no están en una buena situación económica. Mientras, la mujer se ha reunido con otras mujeres en la misma situación y han decidido organizar una cooperativa, pero no reúnen los recursos ni requisitos necesarios. Finalmente deciden solicitar una vivienda a una asociación benéfica, quien decide entregárselas por sorteo. Todos los que habían querido formar la cooperativa se desentenden del asunto y esperan que la suerte les favorezca frente a los demás. ¿Qué podrían hacer?».		

Ejercicio: La búsqueda del tesoro		
Tipo: Afrontar problemas. Profundización	Tiempo estimado: Una jornada	Grupo: Grande
<p>OBJETIVOS: Conocer los pasos de una investigación e iniciarse en su aplicación. Reflexionar sobre la investigación participativa.</p>	<p>MATERIALES: Un espacio amplio (un parque). 20 sobres. 1 hoja con el tema a investigar. 54 (27 por equipo) fichas con las fases de la investigación (9 son verdaderas). 54 fichas con pistas, indicando si han elegido la fase correcta o no y si aciertan indicar una pista de donde está el siguiente sobre. Un objeto que hará de tesoro y que es para repartir (caramelos, refrescos, etc.).</p>	
<p>DESARROLLO: Se seleccionan 2 equipos de 12 personas y se les entrega el sobre con el tema, que no abrirán hasta que termine la explicación. Se explica a los participantes que han de encontrar un tesoro, pero para ello deberán localizar los sucesivos pasos de una investigación participativa y practicar cada fase antes de poder localizar la siguiente. Para practicar cada fase, deben nombrar en el grupo 5 investigadores, 5 miembros de la comunidad investigada y 2 evaluadores. En cada sobre que encuentren habrá 3 posibilidades y deben elegir una y practicarla. Cuando la resuelvan, deben abrir la pista que está detrás de la ficha y comprobar si permite conseguir el siguiente sobre o indica que se han equivocado. En el primer caso, siguen las indicaciones hasta el siguiente punto y repiten la operación; si se han equivocado, deben sacar las dos opciones que quedan en el sobre, elegir y volver a realizar el paso, hasta que aciertan. Cuando den con la pista, siguen el camino. Al obtener la fase nº 9, la pista indicará dónde está el tesoro para repartir entre los ganadores, que será el primer equipo que llegue. Después o en una sesión posterior, se comentan las impresiones y se explica el proceso de una investigación participativa y qué implicaciones tiene para quien la practica y para la comunidad.</p>	<p>ANIMADOR: Seleccionar el lugar de realización. Elegir la localización de los distintos sobres y del tesoro, teniendo en cuenta que hay que elaborar dos itinerarios distintos que sólo coinciden en la salida y en el tesoro. Confeccionar las fichas de fases de la investigación, 1 verdadera y dos falsas. Confeccionar las fichas de pistas para falsas y verdaderas y pegarlas por detrás de las fichas de fase, comprobando que son adecuadas y de modo que no se puedan ver en un primer vistazo. Meter las fichas en los sobres y colocarlas en los lugares fijados. Explicar el ejercicio. Controlar a los grupos, para lo que puedes llevar a una persona neutral que controle al otro grupo. Cuando han encontrado una falsa, pasados 10' de ejemplificación de la fase, indicarles que se han equivocado y que deben sacar otra, elegirla y volver a representar la fase. No intervenir nunca. Observar y anotar. Cuando se haga el debate, moderarlo. Resumir y anotar las ideas principales.</p>	
<p>HOJAS DE FASES: VERDADERAS: 1. Definid los objetivos de la investigación. 2. Definid con quiénes se va a aplicar esta investigación. 3. Elegid dos técnicos para recoger la información. 4. Recoged la información, aplicando al menos dos técnicas seleccionadas. 5. Clasificad y ordenad la información obtenida. 6. Haced un análisis de los datos e interpretadlos. 7. Elegid un medio creativo para compartir los resultados con la comunidad. 8. Seleccionad con la comunidad algunas alternativas para enfrentar los problemas y elaborad un plan de acción. 9. Evaluad con la comunidad los logros obtenidos, el proceso y las dificultades de la investigación.</p> <p>EJEMPLOS DE FICHAS DE PISTAS: Verdadera: Muy bien. Ya tenéis el tema a investigar. El siguiente paso está 10 m hacia delante, mirando hacia arriba. Falsa: Se equivocaron. Primero hay que definir objetivos. Vuelvan a intentarlo.</p>	<p>FALSAS: 1. Haced una encuesta sobre el tema. 1. Descubrid la importancia del tema. 2. Formulad tres preguntas que haréis a la comunidad. 2. Elaborad una lista de libros que conocéis sobre el tema. 3. Haced un análisis de la situación. 3. Clasificad la información que existe sobre el tema. 4. Preguntad a la comunidad edad, sexo e hijos y elaborad un cuadro. 4. Discutid sobre cuál es la mejor técnica que elegisteis. 5. Obtened una conclusión clara de los datos recogidos. 5. Evaluad las técnicas utilizadas y elegid dos. 6. Haced un breve plan de trabajo para resolver al menos un problema. 6. Redactad el informe final de la investigación. 7. Redactad el orden final de la investigación. 7. Revisad el cumplimiento de los objetivos. 8. Entregad los datos al coordinador. 8. Pasad a limpio las observaciones de la comunidad en el paso anterior. 9. Definid qué otro tema es importante investigar ahora. 9. Consultad con el coordinador si realizasteis todos los pasos correctamente.</p>	



Ejercicio

6. Plantea una alternativa para un grupo numeroso del ejercicio *Encuentros*.

6.3. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

El problema del tratamiento de la información es un contenido fundamental del Currículo de la Educación Infantil y no vamos a insistir en él. En el Módulo *Expresión y comunicación* encontrarás las bases fundamentales y los recursos para trabajar este aspecto en Educación Infantil. Sin embargo, quisiéramos hacer algunas precisiones.

Es evidente que esta norma es muy difícil de trabajar con niños.

Ya sabemos que los grupos infantiles no suelen llegar a este punto, pues generalmente van a participar en actividades lúdicas o en actividades extraescolares, formativas o no, pero nunca se pretendería comenzar a formar un grupo plenamente autónomo.

La mayor parte de sus problemas tiene que ver con el aprendizaje de hábitos, no siendo desdeñables los que tienen que ver con las habilidades sociales básicas y la formación de valores. Esta cuestión ya la hemos tratado en la U.T. nº 7 y a ella te remitimos. En ella hacíamos referencia al *Aprendizaje estructurado* como metodología básica para el aprendizaje de habilidades sociales y en ella se utilizan el *Role-playing* y el *Estudio de casos* como primer mecanismo de aprendizaje de conductas. Te remitimos a la bibliografía allí indicada para obtener ejemplos de ambos ejercicios pensados para ellos.

De todos modos, puedes organizar alguna conferencia o una mesa redonda si ves que hay temas que les interesan.

Un buen lugar donde practicar este tipo de actividades son los museos o las granjas-escuela, con un lenguaje adaptado y utilizando medios audiovisuales o demostraciones. También resulta motivador organizar una entrevista con alguna persona, preparando previamente algunas preguntas para que ellos las hagan, de modo que les vamos orientando a concentrarse en los puntos de interés de un tema.

Conviene sostener un diálogo en grupo después de estas actividades o en alguna sesión posterior, explicándoles los puntos fundamentales que se trataron o utilizando la pregunta retórica «¿Os acordáis cuando...?» para motivarles a participar. Es conveniente finalizar con un resumen de los principales aspectos tratados.

Por último, recordar que la mayoría no saben leer, por lo que la mayor parte de la información la van a recibir de ti. Procura ser cuidadoso al tratarla.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. La más sencilla es organizar varios grupos y que luego, cada uno, presente su opinión en gran grupo. Pero existen otras posibilidades. Por ejemplo, podemos separar el problema en varios apartados para analizar y repartirlos entre los subgrupos, cuyas conclusiones en la reunión de gran grupo servirán para sintetizar las conclusiones obtenidas. Otra solución, más larga, es que cada subgrupo desarrolle una de las fases de resolución de problemas de forma sucesiva, detallando sus conclusiones y el proceso seguido, terminando en gran grupo con las conclusiones y una explicación del proceso de resolución de problemas.

Revisa los Apartados 1 y 1.1.

2. Ninguna. El animador debe enseñar al grupo a asumir esas normas para poder desarrollar un funcionamiento autónomo. Lo contrario sería generar una dinámica de dependencia que limitaría las capacidades y el crecimiento del grupo.

Revisa el Apartado 1, especialmente el párrafo que trata del primer problema que debe resolver el grupo.

3. La picardía. Se plantea el juego como una competición de «strep-tease» para darle un toque juguetón, pues lo lúdico es muy importante en las relaciones personales. Pero cuidado, sólo puedes hacerlo si el

grupo lo admite y todos están dispuestos a jugar y a disfrutar de esta manera.

4. Falso. El procedimiento es pedirle que explique de qué se estaba hablando. Si lo sabe, debes recordarle las normas de una escucha activa y pedirle después su opinión sobre el asunto. Si no lo sabe, le pedimos a quién habló el último que recuerde su intervención y pedimos al despistado que diga su opinión. Recuerda que lo importante es trabajar las normas en un sentido positivo. Sólo deberemos sancionarle cuando su conducta es peligrosa para él o para los demás.

5. Sí. Podemos formar dos grupos de tiradores y cada persona lanza una bola. El objetivo del juego habrá de ser que, después de todos los lanzamientos, al menos una bola de cada equipo esté a la distancia establecida de la bola pequeña.

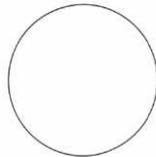
Se puede utilizar con niños pequeños, pues resulta un juego sencillo y entretenido, aunque deberías utilizar bolas de plástico, huecas o cargadas con agua y controlar que no se las tiren unos a otros.

Revisa los Apartados 4.3. y 4.4.

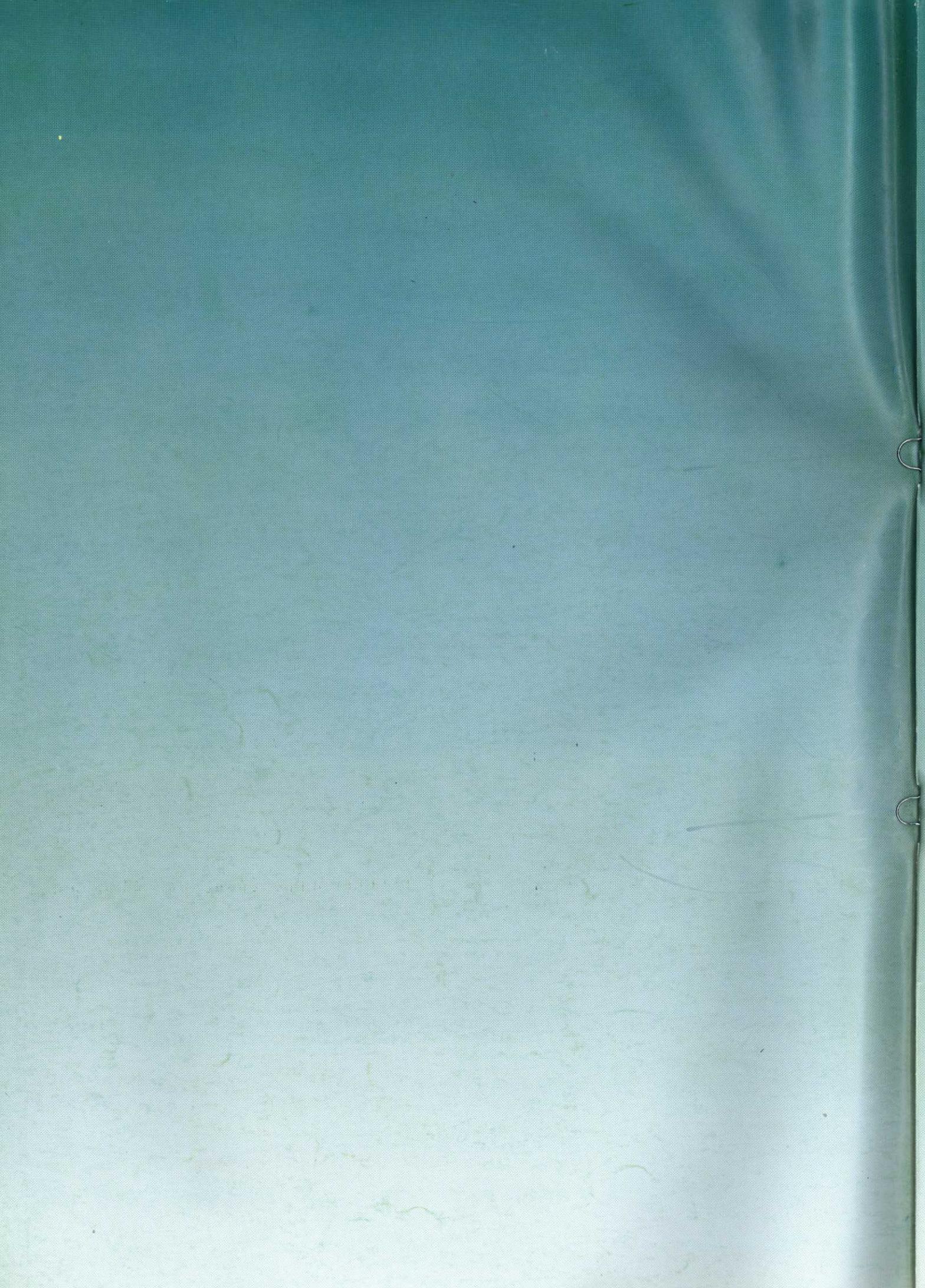
6. Falso. El consenso pretende la mejor solución posible establecida por el grupo. Esta solución puede tener su origen en la propuesta de un miembro, la propuesta de un miembro matizada por los demás, la síntesis de dos o más propuestas o una propuesta nueva, entre otras posibilidades. Lo fundamental del consenso es que todos se expresen y se tengan en cuenta todas las opiniones y que la solución que se elija sea la que más satisface a todos los miembros sin exclusiones.

Prueba de Autoevaluación

1 ▶ ¿Qué representa esta figura?



- 2 ▶ Elabora un cuadro para registrar la observación de la aplicación de los cuatro roles básicos en una conversación grupal.
- 3 ▶ Elabora una ficha que permita resolver el juego de misterio *Los Beatles*.
- 4 ▶ Elabora una ficha del ejercicio *Nuevos roles* adaptada para niños.
- 5 ▶ El ejercicio *Objeto a describir*, ¿se puede realizar si únicamente utilizamos un objeto?
- 6 ▶ ¿Cuáles son las normas más significativas de escucha activa para trabajar con niños?
- 7 ▶ ¿Cómo puedes trabajar el ejercicio *Casa, árbol, perro* utilizando una bola de arcilla?
- 8 ▶ Plantea una alternativa al ejercicio *La aldea ideal* empleando una excursión.
- 9 ▶ Diseña un concurso de preguntas para el ejercicio *La ley del mar*.
- 10 ▶ Elabora un ejercicio para la *norma de resolución de problemas* para aplicar con niños.



Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD 12

*LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA
DE GRUPOS. LA FASE
DE MADUREZ GRUPAL*

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA-11672

D 139886

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x
I.S.B.N.: 84-369-3390-7
Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

UNIDAD 12



LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS. LA FASE DE MADUREZ GRUPAL

INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LA FASE DE MADUREZ GRUPAL	7
2. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS	9
2.1. El Animador ante los conflictos	10
2.2. Analizar el conflicto	13
2.3. Resolver el conflicto	16
2.4. Algunas precisiones si trabajas con niños	20
3. EL GRUPO ALCANZA LA EFICIENCIA	23
3.1. Ejercicios para planificar y organizar	24
3.2. Algunas precisiones si trabajas con niños	29
4. EL PROCESO GRUPAL LLEGA A SU FIN	31
4.1. El Animador ante la despedida	32
4.2. Ejercicios para la despedida y la evaluación afectiva	33
4.3. Algunas precisiones si trabajas con niños	38
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	40
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	42

LAS TÉCNICAS DE DINÁMICA DE GRUPOS

sobre

FASE DE MADUREZ GRUPAL

OBJETIVOS

Estimular la autonomía y eficacia grupales, alejándose del grupo.

Favorecer la reflexión sobre el proceso seguido y los problemas que la madurez plantea desde el punto de vista emocional.

Desarrollar habilidades y estrategias para resolver las necesidades de las distintas etapas de esta fase.

son

SOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Observar al grupo e identificar las conductas problemáticas.

Ayudar al grupo a observarse e identificar sus conflictos.

Estimular la sinceridad, mediante la escucha activa, la descripción objetiva de las conductas problemáticas y la evitación de juicios sobre las personas.

Enseñar a afrontar el conflicto como un medio para el cambio grupal y personal.

Apojar la superación de la angustia que produce el conflicto.

Evitar conductas agresivas y autoritarias, en él mismo y en los demás.

Aplicar al conflicto el proceso de resolución de problemas.

EFICENCIA GRUPAL

El Animador debe

Apojar el desarrollo de las habilidades aprendidas.

Ayudar al cumplimiento de las normas generadas por el grupo.

Ayudar en la revisión del proceso grupal.

Enseñar habilidades y técnicas de planificación y organización.

Alejarse del grupo para estimular su autonomía en la tarea.

FINAL DE LA VIDA GRUPAL

Observar las conductas que genera el final de la experiencia grupal y ayudar a liberarse de la ansiedad.

Dar a entender claramente que ha llegado el final de la experiencia, sin falsas esperanzas.

Animar a expresar los sentimientos que albergan.

Favorecer la revisión de la experiencia desarrollada en grupo.

Ayudar a conservar y proyectar en futuras situaciones de interacción grupal las habilidades aprendidas.

Cerrar la experiencia, sin que queden sentimientos sin expresar.

Si es temporal, abrir expectativas para el siguiente período grupal.

Introducción

Esta Unidad de Trabajo te introduce en la fase de madurez grupal, en la que el grupo está preparado para enfrentarse a la resolución de los conflictos personales y para entrar en un desarrollo eficiente de las tareas y proyectos que va a emprender. Ambos elementos, junto con la resolución de problemas, van íntimamente relacionados, pues el proceso de análisis, resolución, planificación y organización es el mismo.

Por último, exponemos un aspecto que no se suele tener en cuenta, como es la despedida del grupo, temporal o definitiva, cuando finaliza la experiencia grupal. El adiós no puede ser simplemente un gesto, sino un momento que el grupo debe aprovechar para evaluar su actividad y recuperar las experiencias personales y colectivas que han enriquecido la vida de cada miembro y que le pueden haber dejado aprendizajes significativos para su proceso de socialización.

Esta Unidad de Trabajo, junto con las dos que la preceden, forman el eje central del saber hacer de un Educador Infantil en el ámbito de la Animación y dinámica de grupos, por lo que debes estudiarla con interés y procurar sacar el mayor provecho posible a sus contenidos.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Identificar las características de la fase de madurez de los grupos.
- Comprender las responsabilidades que el grupo debe desarrollar en esta fase para funcionar como grupo en lo afectivo y en el logro de los objetivos propuestos.
- Valorar la importancia del momento final de la vida de un grupo como estrategia de evaluación colectiva y de punto de partida afectivo para futuras experiencias personales y sociales.
- Conocer y aplicar ejercicios de dinámica de grupos para la fase de madurez grupal.
- Justificar los aspectos técnicos y humanos que motivan la aplicación de un ejercicio específico en este momento de la vida de un grupo, especialmente con grupos infantiles y de adultos.
- Valorar las actitudes del Animador en la aplicación de cada ejercicio.

I La fase de madurez grupal

El grupo ha adquirido las habilidades y conocimientos necesarios para funcionar, desarrollándolos mediante la interacción entre sus miembros. Ha comprendido y practicado los elementos esenciales para lograr un estado y una acción de grupo que empiezan a garantizar el éxito.

Como hemos visto, este camino ha supuesto el conocimiento de sí mismos y de los demás, pasando por la adquisición de la confianza necesaria para trabajar con otros. Este conocimiento ha permitido que pudieran poner las bases de su desarrollo, aprendiendo a convivir con las normas grupales, tanto aquellas necesarias para su buen funcionamiento como aquellas con las que el grupo ha querido dotarse para funcionar en lo concreto, aspecto que es específico de la interacción y desarrollo de cada grupo.

Ya están dispuestos a enfrentarse a su tarea, en aras a conseguir los objetivos marcados.

Pero aún le quedan al grupo una serie de aspectos por concretar y asentar que son necesarios para alcanzar la madurez plena.

En primer lugar, el grupo ha adquirido una cierta estructura basada en la interacción entre sus miembros, pero también hemos enseñado a sus miembros que determinadas tareas pueden necesitar *roles* específicos que no tienen por qué desempeñar las personas que ocupan sus roles naturales, sino aquellas que, tras una breve reflexión del grupo, se entiende que poseen las habilidades necesarias para hacer frente a las *responsabilidades* que dichas tareas exigen.

En la mayoría de los grupos, *este proceso ha generado una modificación del status individual* y, consecuentemente, una sensación de malestar en algunos de sus miembros.

Por otro lado, la interacción asociada a este *proceso ha hecho aflorar diferencias en la forma de relacionarse* de los individuos y conductas individuales que la confianza adquirida permite manifestar sin los frenos que otras situaciones sociales poseen.

Estas diferencias y la valoración de dichas conductas habrán concretado malesares y rencillas entre los miembros, *surgiendo conflictos interpersonales* que debes estar atento a descubrir para poner en manos de los individuos los mecanismos necesarios para que los resuelvan por sí mismos.

Utilizarán el mismo proceso que para resolver problemas: informarse, analizar la información, profundizar en el conocimiento de las causas y de las consecuencias del problema, adoptar una solución y llevarla a la práctica.

Es hora de que el grupo aprenda a resolver los conflictos.

Resueltos estos conflictos y adquiridos los mecanismos para prevenirlos o atenuarlos, el grupo está preparado para afrontar sus tareas de forma eficiente.

Para lograrlo, el grupo ha aprendido a manejar y tratar información para hacer frente a los problemas, a adoptar soluciones por consenso y a disponer una estructura que posibilite el éxito de la tarea. Puede moldearse según sus necesidades y controlar las perturbaciones surgidas de la interacción personal.

Hay que dar un paso más para conseguir que el grupo alcance el mayor grado de eficiencia posible al asumir sus tareas.

Necesita prever sus acciones y utilizar sus recursos de forma provechosa y eficaz, experimentar la necesidad de la planificación y de la organización, conocer sus elementos y exigencias y llevarlas a la práctica.

El grupo debe alcanzar la eficiencia.

Todos los caminos tienen un *final* y el grupo ha de *prepararse para él*, ya se trate de un período corto o de una separación definitiva.

Ese final debe incluir:

- 1) *Una valoración de lo acontecido.* Los participantes han hecho amistades, han vivido contactos interpersonales, poseen anécdotas que pueden permanecer imborrables en su memoria, han aprendido conceptos, procedimientos y valores para trabajar en grupo. En algunos casos, la despedida puede ser amarga, pues se han identificado tanto con el grupo que no quieren que se rompa. En otros casos, se han formado parejas afectivas que no volverán a verse.
- 2) La remembranza *debe tener un valor proyectivo*, en el sentido de recuperar aquellos aprendizajes que les van a ser útiles en sus relaciones sociales.

Lo aprendido debe servirles como un medio para generar comunidad, desplegando valores de participación democrática. En muchas ocasiones, el tiempo habrá sido tan corto que dichos valores no han tenido ocasión de hacerse conscientes. En otros casos, ha sido tanto lo aprendido que no siempre es evidente lo esencial.

La posición del Animador en este momento es la de profundizar su situación de persona-recurso, aunque no abandona su posición educativa y deberá utilizar elementos ya trabajados y aplicarse en la valoración de situaciones y resultados en aras a favorecer la resolución de conflictos y la evaluación del Proyecto. También es el momento de iniciarles en la eficiencia.

Cada momento tiene sus peculiaridades.

2 La resolución de conflictos

El primer síntoma de la madurez del grupo es la manifestación de conflictos en su seno.

Significa que los miembros están tan interesados por los demás que quieren profundizar en las diferencias que han encontrado para consolidar la situación de cohesión grupal en que han entrado. Muchos conflictos, precisamente por mantener la cohesión, no son manifiestos, sino que se esconden detrás de la aparición de *subgrupos*, de actitudes agresivas, de confidencias apresuradas y, aparentemente, poco relevantes.

Esta situación se parece mucho a una *relación de pareja*, expresión mínima de grupo.

Al principio de la relación, los objetivos están claros, los roles están distribuidos, las opiniones y actitudes más arraigadas se han ocultado para favorecer la construcción común. La pareja vive un momento de euforia y comienza a funcionar asentada en la aparente coincidencia de criterios.

Pero la actividad y los proyectos comunes han hecho aparecer divergencias de opinión y de valores, ya existentes, pero que cobran significado en este momento. En algunas situaciones, una de las dos partes no ha asumido las responsabilidades que el otro esperaba. En otros casos, la intimidad ha abierto rincones que uno no quisiera abrir, lo que genera ansiedad en una de las partes. La pareja, entonces, busca un reacomodo, una nueva revisión de su pacto. Vuelve a la fase de confianza, en la que ambas partes tratan de encontrar valores y opiniones comunes y saber si el otro va a cumplir con las responsabilidades que se le exigen. Se buscan de nuevo para intentar mejorar a partir de lo que ya tienen.

Para solucionar el conflicto, la pareja no debe empeñarse en la destrucción inmediata de sí misma cuando se inicia el conflicto.

Enfrentarse no es el final, sino, probablemente, el reconocimiento de que las cosas podrían ir mejor. La agresividad, la búsqueda del encuentro inoportuno o el comentario irónico no son conductas destructivas. La otra persona está buscando el momento de expresar sus sentimientos, pero quizás no encuentra las palabras. Saber escuchar y procurar comprender lo que el otro dice son los recursos adecuados para afrontar el problema y reforzar la relación.

Si no se encuentran estos cauces y las actitudes se vuelven más agresivas o los desacuerdos son tan grandes que la convivencia no es posible, quizás sea el momento de reconocer los errores propios e iniciar una nueva andadura en solitario.

La situación en un grupo es muy similar.

La manifestación del conflicto es una revisión de las esperanzas depositadas y una proyección de lo aprendido. Lo experimentado ha manifestado divergencias, pero poseen nuevos recursos para intentar conocer sus causas.

La diferencia estriba en que dentro del grupo suele aparecer la figura del líder o del Animador, contra la que se suelen cargar la mayor parte de las críticas, al corresponderle mayor grado de responsabilidad.

Estarás en una posición delicada.

Te buscarán para solucionar el conflicto, pero también cargarán sobre ti la responsabilidad de los problemas, pues eres quien les ha conducido y, por tanto, deberías haber previsto lo que iba a pasar y llevarles hacia la armonía.

No te agobies.

El conflicto es la manifestación de un problema, muchas veces de índole personal entre pocos individuos dentro del grupo. Es el momento de actuar para ayudar a resolverlo.

Como se han ido acostumbrando al diálogo y a la reflexión sobre sus experiencias y han aprendido los pasos para resolver un problema, la resolución está mucho más cerca que en estadios anteriores del grupo. Puedes volver a ellos, trabajar de nuevo ejercicios de confianza o responsabilidad grupal.

Es un buen momento para revisar las bases de la convivencia grupal. Ayuda al grupo a reconocer su situación y a procesar la información que reúnan para establecer una solución válida para todos.

Un conflicto es un problema con implicaciones personales. Ya saben cómo hacerle frente.

2.1. EL ANIMADOR ANTE LOS CONFLICTOS

Prepárate para poner a prueba tu paciencia y tu saber hacer.

La armonía universal no existe y nuestra evolución es fruto del conflicto. Es un momento que hay que *transformar en positivo* para seguir avanzando.

Tendrás muchas solicitudes de reunión en privado, se diría que te pedirán muchas veces confesión y absolución. Pero la solución no puede pasar por ahí. Recuerda que eres una persona-recurso.

Atiende, escucha y apoya al grupo para que resuelva sus conflictos, a partir de las capacidades que han desarrollado y de las responsabilidades que han asumido, procediendo como si hubiera que resolver un problema, operando sobre la información disponible, aunque con la variante de que va a primar la expresión de sentimientos.

Algunas recomendaciones pueden resultarte útiles para afrontar este proceso.

1) *Observa al grupo, identifica la conducta problemática y descríbela.* Para ello, observa las siguientes conductas:

- Invítalos a que descubran sus problemas por sí mismos, no les hagas partícipes de tus observaciones hasta que no estés seguro de que son conscientes de dichos problemas.
- Haz que describan conductas concretas.
- Procura que cada intervención esté cargada de objetividad, siendo la mejor medicina la consulta con el grupo para que manifieste su acuerdo.
- Es necesario que eviten los juicios, pues es el grupo en su conjunto quien debe evaluar su conducta. Esto vale también para tus intervenciones.
- Las conductas sobre las que se va a operar deben ser observables y asequibles para el grupo. Quedan fuera todas aquellas que no puedan estar bajo su control.
- Cada vez que se describa una conducta, los demás deben resumirla o repetirla, de modo que se garantice la fiabilidad de la comunicación que deben establecer para resolver el conflicto.



«Observa cuanto ocurre en el grupo antes de intervenir. Busca las causas y los motivos que oculta el conflicto y los sentimientos puestos en juego. Sólo entonces debes intervenir».

2) *El grupo debe observar y describir su propio proceso.* Una vez reconocido el conflicto, no siempre conviene atajarlo inmediatamente. Es preferible que el grupo se observe en acción, que comprueben las conductas que han descrito. Puede ser interesante la presencia de observadores del propio grupo. También puede recuperar ejercicios de *responsabilidad grupal* que incluyen la presencia de estos observadores, como *Práctica de roles*, *La pecera* o *Consejeros*.

3) *No siempre la sinceridad es la mejor arma.* Una sinceridad llevada al límite puede provocar que los demás se sientan heridos. Hay que precisar las intervenciones de los miembros, hacerles tener en cuenta los sentimientos de los demás. Deberías procurar que se ajustaran a las siguientes normas:

- Antes de describir una conducta problemática, espera que la persona en cuestión la describa.
- Describe sólo los hechos, no realices interpretaciones.

- No juzgues la conducta. Descríbela y señala qué elementos de la marcha del grupo está interrumpiendo.
 - No defines a la persona a quien te diriges con una palabra («Eres un egoísta»). Describe la conducta que despierta en ti esa palabra para que se la apliques a alguien.
 - Algunas conductas no pueden ser controladas por una persona. No las comentes. Sería muy desconsiderado comentar una tartamudez o una cojera.
 - Concreta tu opinión explicando aquellas actitudes que son beneficiosas para el grupo.
 - Cuando te dirijas a la persona de la que hablas, pídele que resuma por favor lo que has dicho para evitar malentendidos.
 - Pide opinión a los demás miembros del grupo para comprobar que tus apreciaciones son generales y no están únicamente en tu cabeza. Quizás tienes un problema en exclusiva con esa persona.
 - Evita los corrillos y el chismorreó, especialmente si la persona de la que se habla puede apreciar animadversión en una reunión aparentemente casual.
- 4) *Los conflictos no suponen el fin del mundo.* Algunas personas creen que los conflictos son negativos y deben evitarse permanentemente. Muchos Animadores opinan así y llegan a pensar que la falta de entendimiento rompe la relación grupal. Entonces, tratan de evitar la agresividad y hacer vivir al grupo en el limbo de la armonía eterna.

Craso error.

El conflicto es siempre el resultado de la convivencia entre personas que se muestran tan interesadas por quienes les rodean que pretenden confrontar sus puntos de vista para evitar aceptar cualquier opinión sin crítica y revisar las bases afectivas de su relación.

La investigación ha comprobado que el grupo, tras una fase de conflicto, inicia una andadura mucho más fructífera, ya que los individuos reexaminan su conducta y procuran reajustarla a la nueva situación creada, favoreciendo el cambio y el crecimiento personal y grupal. Los conflictos suscitan agresividad, crueldad y conductas destructivas, conductas que denotan inseguridad ante el enfrentamiento.

Debemos utilizar ese enfrentamiento para aprender, intentando resolverlo de forma constructiva.

Dé todos modos, tampoco es traumático que una relación grupal se acabe. Han aprendido suficientes cosas como para intentarlo de nuevo.

- 5) *Hay que apoyar y dar confianza a quienes se sienten angustiados ante esta situación.* Existen personas que se sienten preocupadas cuando observan enfrentamientos entre personas queridas. Debes hacerles entender que comprendes sus sentimientos, pero que tal vez esta situación ayude a todos a ser mejores y que se procurará ir resolviendo el conflicto sin que nadie resulte perjudicado.

Algunas de ellas centran sus temores en el Animador, pues ha sido un ejemplo básico de conducta y una fuente de autoridad que ha mantenido la cohesión grupal. No pierdas los nervios, actúa como si la crítica fuera necesaria

para las relaciones y demuestra que ser criticado o aceptar una crítica no supone una pérdida de prestigio para ti. Antes al contrario, *debes demostrar que puede ser útil para aprender a convivir.*

- 6) *Un cetro real no te hace más fuerte.* La agresividad y la crítica son la manifestación de un conflicto, no la puesta en cuestión de tu persona y tu trabajo, aunque dichas armas puedan ser utilizadas.

Ser más autoritario no te va a salvar de la quema, ser más educativo sí.

- 7) *La escucha activa es el instrumento básico para empezar a resolver el conflicto.* Recuérdales las normas necesarias para acometerla, practica, si es necesario, algunos de los ejercicios que has utilizado para introducir esa norma en el grupo. Si introduces variaciones sobre ejercicios ya conocidos, mejor.

- 8) *Los sentimientos no pueden quedar sin respuestas.* Si algunas preguntas te son dirigidas con agresividad o algunas personas pretenden hacerte confidencias en contra de otras personas, no contestes a sus demandas, sino a sus sentimientos. Detrás de sus palabras están intentando comunicarte lo que sienten.

Debes tratar que estos sentimientos afloren y puedan hacerse manifiestos para encauzar el conflicto. Proyecta hacia ellos, durante la conversación, los sentimientos que percibes, hasta que sean capaces de explicitarlos.

Ejercicio

1. ¿Cuál de estas conductas no contribuye a la solución de un conflicto?

- Juzgar la conducta y señalar cómo interrumpe al grupo.
- No tener en cuenta conductas que la persona no pueda controlar.
- Expresar la propia opinión remarcando las conductas que son positivas para el grupo.
- Pedir opinión a los demás miembros del grupo.

2.2. ANALIZAR EL CONFLICTO

Antes de solucionar el conflicto, es necesario tener los datos, delimitarlo y conocerlo en toda su extensión.

Vamos a tratarlo como si fuera un problema, por lo que podrás utilizar cualquiera de los ejercicios que hemos señalado para esa norma, pero centrando el debate en los problemas afectivos. Te proponemos una alternativa que utiliza instrumentos de evaluación para extraer la información necesaria para acometer una solución. También puedes utilizar cualquier otro ejercicio de los propuestos.

Para comenzar, una vez manifestados los problemas, conviene utilizar *cuestionarios* que los participantes rellenan de forma anónima para identificar los elementos que están en la raíz del problema.

Una vez procesados los datos, es necesario presentárselos al grupo de forma objetiva para que pueda juzgar qué falla, qué hay que mejorar, cómo se puede acometer la mejora y qué acciones son las más adecuadas.



CUESTIONARIO SOBRE EL CLIMA GRUPAL

1. Puedo expresar sentimientos afectuosos.
2. Puedo expresar sentimientos de enfado.
3. No admito ideas diferentes de las mías.
4. Disfruto dejando que otros me conozcan.
5. Me preocupan mis ridiculeces.
6. Me siento cómodo.
7. Soy consciente de mis sentimientos y permito que los otros los conozcan.
8. Trato de relacionarme sólo con unos pocos miembros.
9. Aparento distinto de lo que soy.
10. Me siento inseguro de mí mismo.
11. Soy consciente de los sentimientos que los demás tienen sobre sí mismos.
12. Soy consciente de cómo otros me ven.
13. Tengo la impresión de que los demás me ignoran.
14. Tengo la impresión de que los demás se preocupan de mí.
15. Tengo la impresión de que los otros no me escuchan.
16. Me siento nervioso.
17. Tengo la impresión de que los otros me critican.
18. Tengo la impresión de que los otros se ríen de mí cuando me equivoco.
19. Me parece que gusto a los demás.
20. Creo que no me ven como soy.
21. Me parece que los demás son fríos.
22. Tengo la impresión de que no son sinceros.
23. Me parece que se puede confiar en los demás.
24. Tengo la impresión de que los demás son impacientes.

Cada pregunta se contestará con lo primero que venga a la cabeza, utilizando la siguiente escala: Raramente (R), Algunas veces (A), Frecuentemente (F), Generalmente (G) o Siempre (S). Para que puedan valorar mejor sus apreciaciones, se les puede ofrecer una interpretación porcentual o cuantitativa de cada tipo de respuesta. Estos ítems pueden ser leídos, consignados al final del cuestionario o adjuntados a cada pregunta para que los marquen con una X.

CUESTIONARIO SOBRE LA CONDUCTA GRUPAL

1. ¿Qué dos personas del grupo pueden lograr más fácilmente que los demás cambien de modo de pensar?
2. ¿Qué dos personas del grupo son menos capaces de hacer que los demás cambien de modo de pensar?
3. ¿Qué dos personas han chocado más fuertemente durante los debates y las actividades?
4. ¿Qué dos personas son las más aceptadas por el grupo en su conjunto?
5. ¿Qué dos personas están más dispuestas a proteger y defender a otros cuando se les ataca?
6. ¿Qué dos personas intentan con más frecuencia ser el centro de atención?
7. ¿Qué dos personas están más dispuestas a poner los objetivos del grupo por encima de sus propias necesidades?
8. ¿Qué dos personas están más dispuestas a poner sus propias necesidades por encima de los fines del grupo?
9. ¿Qué dos personas han sido más propensas a hablar de temas no relacionados directamente con el trabajo del grupo?
10. ¿Qué dos personas han mostrado el mayor deseo de llegar a conseguir algo?
11. ¿Quiénes han luchado más para evitar el conflicto en las discusiones de grupo?
12. ¿Quiénes tienden a retraerse de una discusión activa cuando aparecen fuertes diferencias?
13. ¿Quiénes han intentado ayudar a resolver las diferencias que surgían entre los otros?
14. ¿Quiénes han buscado que el grupo fuera acogedor y ofreciera amistad?
15. ¿Quiénes han competido más con los otros?
16. ¿Quiénes han luchado más para que el grupo permaneciera en actividad?
17. ¿Con qué dos personas preferirías trabajar en un proyecto cualquiera?
18. ¿Con qué dos personas hablas menos?
19. ¿A qué dos personas acudirías para pedir ayuda?

	<p>20. ¿A quiénes dos confiarías antes un secreto? 21. ¿Quiénes te ponen nervioso?</p> <p>Todas las preguntas deben ser contestadas con dos nombres, pensando en situaciones de la vida del grupo y evitando expresar sentimientos externos a la vida del grupo.</p>
--	--

CUESTIONARIO SOBRE EL PROCESO GRUPAL

1. ¿Normalmente tienes oportunidad de hablar todo lo que quieres en las actividades de grupo?
2. ¿Normalmente hay algo que te molesta durante las actividades? En caso afirmativo, ¿qué es?
3. ¿Quién te parece que no colabora en el trabajo de grupo?
4. ¿Qué podría hacer el grupo para que te sintieras más a gusto durante las actividades?
5. ¿Quién te parece que hace la mayoría del trabajo del grupo?
6. ¿Qué puede hacer el grupo para mejorar la forma de trabajar juntos los miembros?

Contestar brevemente y de forma meditada.

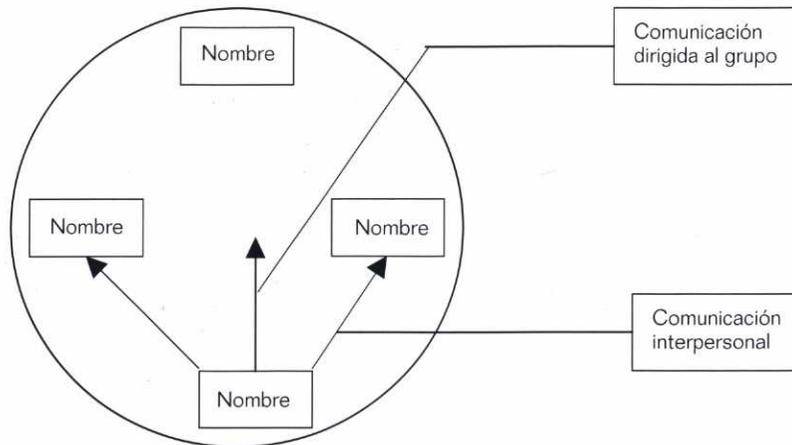
Una vez comentados los resultados de los cuestionarios y habiendo extraído los fallos y las virtudes del grupo y los problemas existentes, conviene que el grupo se observe en acción y que los observadores nombrados al efecto tomen nota, analicen lo anotado y lo pongan en común con el grupo, para que éste profundice en el problema y reflexione sobre él y sus posibles soluciones.

Ejercicios de responsabilidad grupal o de profundización en el análisis de los problemas pueden ser utilizados en este momento o utilizar instrumentos como los que te proponemos a continuación.

1) Cuadro de observación de roles en el grupo

NOMBRES	Organizador	Conectador	Animador	Colaborador	Armonizador	Clarificador	Compendiador	Dominante	Payaso	Desertor	Otros

2) Cuadro de observación de flujos de comunicación (¿Quién habla con quién?)



Para finalizar la profundización en el conflicto, podemos terminar con un diálogo grupal en el que analicen su forma de trabajar, los problemas que tienen al llevarlo a cabo, sus sentimientos respecto a la situación del grupo y sus impresiones sobre la utilización de la escucha activa.

Para ello, podemos utilizar cualquier ejercicio de la norma de *resolución de problemas* y finalizar con un ejercicio de búsqueda de soluciones como el *Brainstorming*.

2.3. RESOLVER EL CONFLICTO

Una vez detectado el conflicto, ¿qué podemos hacer para poner al grupo en vías de solucionarlo?

Vamos a proponerte una serie de ejercicios encaminados a precisar los sentimientos y experimentar los de los demás. Antes de empezar cualquiera de estos ejercicios, recuérdales las siguientes *normas*:

- Colocarse en actitud de escucha activa para comprender pensamientos y sentimientos.
- Comunicar a la otra persona que se comprenden y aceptan sus sentimientos.
- Describir a la otra persona los sentimientos propios.
- Hay que establecer un proyecto de solución en el que nadie pierda.

Ahora estamos en disposición de seleccionar ejercicios y ponerlos en práctica.

Ejercicio: Enviar mensajes «yo»		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Expresar reacciones ante lo que otro hace.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Seguir los pasos del ejercicio <i>role-playing</i> . Controlar la ansiedad que genera este ejercicio recordando y haciendo cumplir las normas de escucha activa. Permanecer neutral ante las intervenciones. Procurar que entiendan la utilidad de los mensajes «yo» para cualquier otro debate o diálogo en grupos sobre conflictos.	
DESARROLLO: Se plantea a los participantes una situación de <i>role-playing</i> y se sigue el procedimiento habitual, pero indicándoles que han de expresar sus opiniones respecto a la actuación de los personajes que han visto con mensajes «yo» y se les explica que se trata de explicar una conducta y la reacción que ésta produce en nosotros. No se pueden emplear mensajes «tú», pues generalmente van dirigidos a culpar al otro. Una vez finalizado el <i>role-playing</i> , se les invita a que expresen mensajes «yo» respecto a conductas que les molestan en el grupo y que, a cada mensaje, le asocien una conducta que considerarían positiva.		

Ejercicio: Soluciones sin perdedor		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: Variable	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Comprender los mecanismos de una negociación sobre sentimientos. Realizar acuerdos sin perdedores.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Es preferible haber meditado previamente sobre el conflicto y haber elaborado una serie de alternativas de solución. Procurar que los demás compañeros no intervengan, salvo que se requiera una visión más objetiva para alcanzar el acuerdo. Recordar las normas de la escucha activa y de los mensajes «yo». El acuerdo puede especificarse por escrito y firmarse, como describimos en el <i>contrato de contingencias</i> que analizamos en el Apartado 4.2.1. de la U.T. nº 7.	
DESARROLLO: Identificado un conflicto entre dos participantes, se procede a realizar un ejercicio para generar soluciones (por ejemplo, un <i>brainstorming</i>) y se pide a ambas personas que planteen, individualmente, cuál de las soluciones propuestas estaría dispuesta a aceptar y por qué. Después de hablar los dos, miran las soluciones sobre las que ha habido coincidencia y se les pide a ambos que entablen un diálogo para que las analicen y expliquen las condiciones en que estarían dispuestos aceptarlas. Si no hay acuerdo, el animador procede a explicar las causas del desacuerdo y a proponer otras alternativas que no han contemplado. Se reinicia el diálogo con las nuevas alternativas hasta que se alcance un acuerdo.		

Ejercicio: Inversión de roles		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: Variable	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Situarse en el punto de vista de los demás. Establecer acuerdos a partir de la mutua comprensión.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas durante la experiencia, procurando que la actuación sea natural y no burlesca. Moderar el debate, recordando las normas de la escucha activa y los mensajes «yo». Observar y anotar. Contribuir al logro de un acuerdo, utilizando técnicas conocidas.	
DESARROLLO: Identificado un conflicto entre dos personas, se les pide que, durante algunas sesiones, intercambien sus roles y posiciones dentro el grupo, incluso cambiando de lugar y de compañeros. Cada uno debe actuar en su nueva situación como cree que actuaría el otro con el que ha intercambiado el puesto. Después de varios días, se procede a entablar un diálogo entre los implicados sobre sus sentimientos en esta experiencia, escuchando las opiniones del resto del grupo sobre su actuación. Después, se trataría de negociar un acuerdo entre los afectados para aceptarse y modificar aquellos aspectos que han comprobado que son negativos para las relaciones y la marcha del grupo.		

Ejercicio: Tú dices/Yo digo		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: Variable	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Comprender las emociones y sentimientos de los demás. Establecer una comunicación eficaz.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Recordar las normas del ejercicio <i>Resumir</i> , la escucha activa y los mensajes «yo». Observar y anotar. Si se produce un bloqueo cuando una persona intenta resumir la intervención de otro, realizar el resumen por ella.
DESARROLLO: Desarrollo similar a los ejercicios de <i>Resumir</i> de la norma <i>Escuchar a los demás</i> . Se trata de entablar un diálogo entre las partes en conflicto, pero expresando la opinión personal sólo cuando se ha resumido el parlamento de la persona que habló antes a su satisfacción, de modo que quede claro que ha entendido perfectamente el sentido de su intervención. El objetivo es aclarar los sentimientos respecto a un conflicto y alcanzar un acuerdo satisfactorio.		

Ejercicio: La estrategia de las 3 R		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: Variable	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Reconocer en uno mismo y en los demás cualidades positivas y negativas. Alcanzar un acuerdo mutuamente aceptable.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Recordar y hacer cumplir las normas de la escucha activa y los mensajes «yo». Observar y anotar. Moderar la negociación. Si las propuestas de requerimiento no se aceptan, proponer alternativas. Recordar en sesiones posteriores los acuerdos alcanzados.
DESARROLLO: Cuando dos personas del grupo están enfrentadas, se procede de la siguiente manera: 1. Primera R. Resentimiento. Una persona expresa todas aquellas conductas del otro que provocan en él ofensa o molestia. Cuando termina, le corresponde el turno a la otra persona. 2. Segunda R. Requerimiento. Por turnos, cada persona expresa alguna conducta que el otro debería demostrar para que quien habla se sintiera mejor y que cree que va a solucionar el problema que les enfrenta. 3. Tercera R. Reconocimiento. Se entabla una negociación sobre los requerimientos de la otra persona que se está dispuesto a cumplir, evitando la dinámica ganador-perdedor. Luego, cada uno expresa las cualidades positivas que aprecia en el otro.		

Ejercicio: El mediador		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: Variable	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Reconocer los elementos centrales de un conflicto. Estimular la ayuda a los demás para resolver conflictos.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Orientar al mediador sobre sus funciones, los problemas que puede encontrar y las actitudes que debe mantener. Permanecer neutral. Sólo debe intervenir si el mediador se lo solicita ante una duda. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales.
DESARROLLO: Se pide a un voluntario que medie en el conflicto entre dos personas. Se le recuerda que está para ayudar, precisar los mensajes, proponer alternativas y conseguir un acuerdo satisfactorio entre ambas partes. No puede expresar su opinión ni juzgar las conductas y sentimientos que se manifiesten ni ponerse a favor de una de las partes. Deberá conseguir que sean flexibles, que no interrumpan la exposición del otro y estén en disposición de ceder para conseguir una solución. Indica que, por turnos, cada persona debe describir el conflicto de que se trate, ateniéndose a los datos objetivos. En el siguiente turno, ambos exponen los sentimientos que el conflicto les provoca. Después, cada parte interroga a la otra sobre precisiones de su postura y trata de explicar su solución ideal al conflicto, que el mediador ayudará a precisar, hasta elegir la más satisfactoria para ambos. Una vez elegida, hay que precisar los cambios que deben acometer ambas personas para alcanzar la solución y establecer un plan de acción que pueda ser asumible, efectivo y evaluable. Finalmente, se entabla un debate sobre los sentimientos que han experimentado observador y observados.		

Ejercicio: Reunión intergrupo		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: Variable	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Resolver conflictos entre grupos enfrentados. Reconocer los sentimientos de los demás.		MATERIALES: Material de escritura.
<p>DESARROLLO: Los grupos enfrentados se sitúan en círculo en lugares donde no puedan oírse mutuamente. Cada grupo elabora un escrito a partir de los siguientes datos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características que, según ellos, describen cómo es su grupo, cómo se ven a sí mismos. - Características que creen que el otro grupo les va a atribuir. - Características que, a su juicio, tiene el otro grupo. <p>Se reúnen los grupos y un representante lee el texto elaborado. El otro grupo permanece en silencio y no discute, pero puede realizar preguntas aclaratorias. Acabadas las exposiciones, se les pide que reflexionen sobre las diferencias entre su apartado 1 y el apartado 3 del otro grupo, sobre las conductas de los miembros de su propio grupo que pueden haber causado las discrepancias o para que el otro grupo les vea diferentes de como son y sobre qué han hecho los del otro grupo para que se les haya percibido como diferentes a lo que son. Se juntan los dos grupos, y se les pide que dialoguen sobre cómo podrían actuar en el futuro para evitar que se perciban erróneamente.</p>		<p>ANIMADOR:</p> <p>Explicar el ejercicio. Recordar los principios de escucha activa y de mensajes «yo». Hacer cumplir las normas. Observar y anotar. Moderar los diálogos. Si hay personas que no se sienten concernidas por el conflicto, pueden actuar como observadores. Procurar al final que no se reproduzcan los subgrupos en la ubicación de los participantes en gran grupo.</p>

Ejercicio: Constelaciones		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Reforzar la confianza alcanzada. Alcanzar acuerdos sobre conductas conflictivas.		MATERIALES: Varios juegos de fichas, tantas como miembros del grupo. Cerillas o palillos.
<p>DESARROLLO: Se pide a tres voluntarios que creen una constelación, representando las fichas miembros del grupo y las cerillas aspectos que les desunen. Coloca las fichas a la distancia que ve a cada miembro del grupo. Mientras lo hace va explicando el significado de su constelación y los conflictos que aprecia (15' por voluntario). Cuando terminan, se inicia un diálogo sobre la objetividad de las apreciaciones, los conflictos reales que aprecian y las soluciones que se pueden implementar.</p>		<p>ANIMADOR:</p> <p>Explicar el ejercicio. Repartir los materiales. Controlar los tiempos. Moderar el debate. Recordar las normas de escucha activa y mensajes «yo». Para rebajar la tensión, se les puede indicar que con las cerillas representen uniones y desuniones.</p>

Ejercicio: Diagrama de conflictos		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Expresar los conflictos que se aprecian en el grupo. Valorar la reciprocidad de las percepciones. Alcanzar acuerdos mutuamente satisfactorios.		MATERIALES: Material de escritura. Pinturas.
<p>DESARROLLO: Cada participante dibuja en una hoja tantas líneas como miembros del grupo y al final de cada línea dibuja un círculo con un color coincidente para dos personas que creen que están enfrentadas (10'). Aquellos que lo deseen comentan su diagrama y se comprueban las concordancias. Establecidos los conflictos, se pasa a dialogar sobre ellos y a intentar alcanzar soluciones.</p>		<p>ANIMADOR:</p> <p>Explicar el ejercicio. Repartir los materiales. Para pintar, se puede utilizar el color rojo para los conflictos, el naranja para las personas que pueden estar implicadas en el conflicto y el verde para las que no están implicadas. Recordar las normas de escucha activa y mensajes «yo». El acuerdo se puede alcanzar con otro ejercicio.</p>

Ejercicio: Círculo de relaciones		
Tipo: Solución de conflictos	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Valorar la red de relaciones del grupo. Establecer los conflictos que tiene el grupo. Conseguir el equilibrio en las relaciones por mutuo acuerdo.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Observar y anotar las posiciones. Moderar el debate. Recordar las normas de escucha activa y mensajes «yo». Colaborar en los acuerdos que se establezcan. Se puede utilizar algún ejercicio de los que se han propuesto.
DESARROLLO: Se sitúan todos en círculos, tocándose únicamente con la punta de los dedos. Cada miembro comprueba su situación y trata de reubicarse con movimientos lentos hasta alcanzar el lugar que cree que le corresponde. Una vez logrado el equilibrio, se procede a un diálogo sobre el sitio de cada uno y cuál es su posición respecto a otros. Identificados los conflictos, se procede a repetir el ejercicio, pidiendo a cada participante que se sitúe respecto al conflicto observado. A cada círculo le sigue un debate sobre los sentimientos que motivan el conflicto y sobre las conductas necesarias para resolverlo.		

2.4. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

Es un buen momento para trabajar habilidades sociales, pudiendo escoger tanto el método de Modificación de Conductas como el Aprendizaje Estructurado, tal como te propusimos en la U.T. nº 7.

Momento también para insistir en la práctica de la escucha activa y los mensajes «yo» que hemos descrito. Debes aprovechar para introducirles en este tipo de expresión centrada en comprender los sentimientos de los otros niños.

Ten en cuenta que su competencia emocional aún no está muy asentada, aunque los 6 años marcan una línea divisoria entre el egocentrismo y la percepción de los demás. Sus riñas son relativamente frecuentes, aunque manifiestan más tendencia a cooperar con otros a través del *juego simbólico*.

Busca que practiquen con frecuencia el diálogo y la relación mutua.

Las situaciones pueden alcanzar mucha tensión y es conveniente parar estos momentos para iniciar un diálogo cuando dos niños se enfrentan. Sus resentimientos son aún de corta duración y eso te facilita la labor.

La mayor parte de las riñas tendrán un carácter normativo, es decir, intentarán que se demuestre la firmeza de las normas y de las sanciones, aspecto que puedes aprovechar. Es evidente que la mayor parte de las soluciones las tendrás que proponer y hacer cumplir tú, igual que las sanciones que se deben imponer.

Pero puede ser útil, en normas no demasiado centrales (una regla de un juego, por ejemplo), que ellos establezcan cuál es la conducta más adecuada para cumplir una norma, modificarla o imponer una sanción al infractor, evitando la crueldad y ayudándoles a resolver la proporción entre conducta desviada y sanción.

La mayor parte de los ejercicios que hemos presentado están lejos de las posibilidades de los niños de esta edad.

Por ejemplo, los cuestionarios e instrumentos de observación puedes utilizarlos tú en exclusiva para observar la interacción grupal. Puedes pensar que alguno de los cuestionarios se puede utilizar con ellos preguntándoles en grupo su opinión. Nosotros te lo desaconsejamos, pues estas opiniones generan mucha tensión y se te puede escapar el diálogo.

Lo más útil es sólo intervenir cuando hay conflictos puntuales y tratar de solucionarlos inmediatamente, recordándoles con frecuencia las consecuencias y acuerdos extraídos.

Del resto de ejercicios, es innegable que *Enviar mensajes «yo»* no es únicamente un ejercicio que se puede hacer con ellos, sino una pauta de comportamiento que hay que practicar y reforzar en cualquier situación. No será fácil, pues predominarán en su lenguaje los mensajes «tú», por lo que puede ser interesante, si utilizan términos como «egoísta», «mentiroso» u otros similares, que les pidas que describan la conducta asociada a ellos y cuándo han visto esa conducta en la persona con la que mantienen el conflicto, buscando que transformen dichas descripciones en mensajes «yo».

El ejercicio *Tú dices/Yo digo* sirve para recuperar la estrategia del resumen que ya han practicado. Se puede asociar con el ejercicio *El mediador*, con un observador que vaya resumiendo cada una de las intervenciones y proponga una solución que le parezca adecuada, aunque la decisión última debe ser tuya. Es bastante fácil que se manifieste a favor de una de las partes o que dé la razón alternativamente a uno y otro, por lo que debes ayudarle a que valore exactamente la importancia de su posición o, si no hay otra solución, cambiar de mediador, explicando por qué lo cambias, centrándote en conductas erróneas y no en juicios de valor.

La estrategia de las 3 R es muy útil con niños pequeños, pues posee un mecanismo simple que enlaza fácilmente los tres momentos para conseguir una solución del conflicto, sirviéndoles, además, para evitar etiquetas para calificar a los demás y comprender las distintas dimensiones de las personas.

Ejercicio

2. Lee atentamente el siguiente texto:

«Luis y Clara siempre andan discutiendo sobre con quién quiere jugar Laura. Luis argumenta que a Laura le gusta jugar al fútbol, porque la pega muy bien y hace muchas paradas. Clara, por su parte, afirma que el fútbol es muy aburrido y que Laura está más contenta con ella cuando hacen comiditas de barro. Además, opina que Luis es un tonto y no sabe jugar con las chicas. Luis contesta diciendo que Clara es una maruja. Suelen llegar a las manos en numerosas ocasiones».

¿Cómo aplicarías el ejercicio *Soluciones sin perdedor*? ¿Qué acuerdo crees que sería más útil?

3 El grupo alcanza la eficacia

Éste es el objetivo de todo tu trabajo, especialmente en situaciones de educación formal o donde el objetivo es alcanzar unas determinadas destrezas o conseguir crear un grupo para intervenir en la realidad (un grupo musical o artístico, de acción vecinal, etc.).

En las actividades lúdicas no es un objetivo central, pero podemos aprovechar para que aprendan una serie de habilidades que les van a ser útiles en otras situaciones sociales.

Pero es un objetivo difícil de alcanzar, pues, en este momento, el grupo posee un alto grado de cohesión y de interacción y prefieren actividades que les permitan relacionarse socialmente. Tarea y relaciones sociales son elementos esenciales para el grupo en este momento, por lo que es necesario mantener un cierto equilibrio entre ambas.

Es bueno plantearles programar, organizar y desarrollar actividades lúdicas en las que puedan practicar las relaciones sociales, consiguiendo de este modo equilibrar ambos aspectos.

En otros momentos, deberás insistir mucho en separarlos, sobre todo en tareas relevantes para alcanzar las metas que el grupo se ha propuesto. También, una tarea de grupo puede desarrollarse practicando relaciones sociales, para lo que debes adaptar la actividad.

Por último, es muy útil alternar sesiones de relación social con sesiones de tarea.

Es un buen momento para que el grupo recupere algunos de los ejercicios de *Responsabilidad grupal* para calentar motores y recuperar la percepción de sus objetivos.

También es buen momento para organizar debates, mesas redondas, charlas, discusiones, etc., pues el grupo está muy interesado en contrastar opiniones y estas actividades les permiten, además, hablar y relacionarse entre ellos.

Los *role-playings* pueden servirles igualmente para reflexionar sobre normas y valores sociales, sobre sus preocupaciones cotidianas o sobre su forma de relacionarse.

Por supuesto, la organización de fiestas, actividades lúdicas, excursiones, etc., son buenos alicientes.

Como Animador, debes tener en cuenta que el grupo ha de poner en práctica todas las habilidades aprendidas y normas trabajadas a lo largo de la interacción

grupal, por lo que, a veces, conviene estudiar los puntos débiles del grupo y recuperar algunos ejercicios anteriores para mejorar los fallos.

En otros momentos, el grupo fracasará en sus tareas y se replanteará su proceso grupal, lo mismo que ocurre tras un período vacacional o al aceptar nuevos miembros.

Vuelve atrás sin complejos y repasa los ejercicios correspondientes, plantea incluso una reedición acelerada del proceso grupal.

Nunca está de más volver a repetir las normas aprendidas.

Tu cometido fundamental en esta etapa es trabajar las habilidades necesarias para planificar, organizar y desarrollar una acción de grupo.

Todos los conocimientos que posees sobre la Animación (U.T. nº 4), sobre la dirección de reuniones (U.T. nº 6) y sobre la elaboración y desarrollo de Proyectos (U.T. nº 5) debes ponerlos a disposición del grupo. Debes encaminar al grupo a ser eficiente y estructurado por sí mismo.

Suele ser un momento muy doloroso para el Animador, sobre todo para los que han conseguido una alta implicación afectiva con su grupo, pues se prescinde de él y se inicia la andadura en solitario. Es triste perder esta riqueza humana, pero puede ser un buen momento para comenzar a organizar otro grupo e ir soltando el lastre que ha producido el anterior.

Es el momento en que puedes conseguir tu mayor éxito: el grupo funciona por sí solo y puede enfrentarse a la transformación de su realidad sociocultural. Dale la vuelta a tu congoja y plantéate que has conseguido tu objetivo más importante.

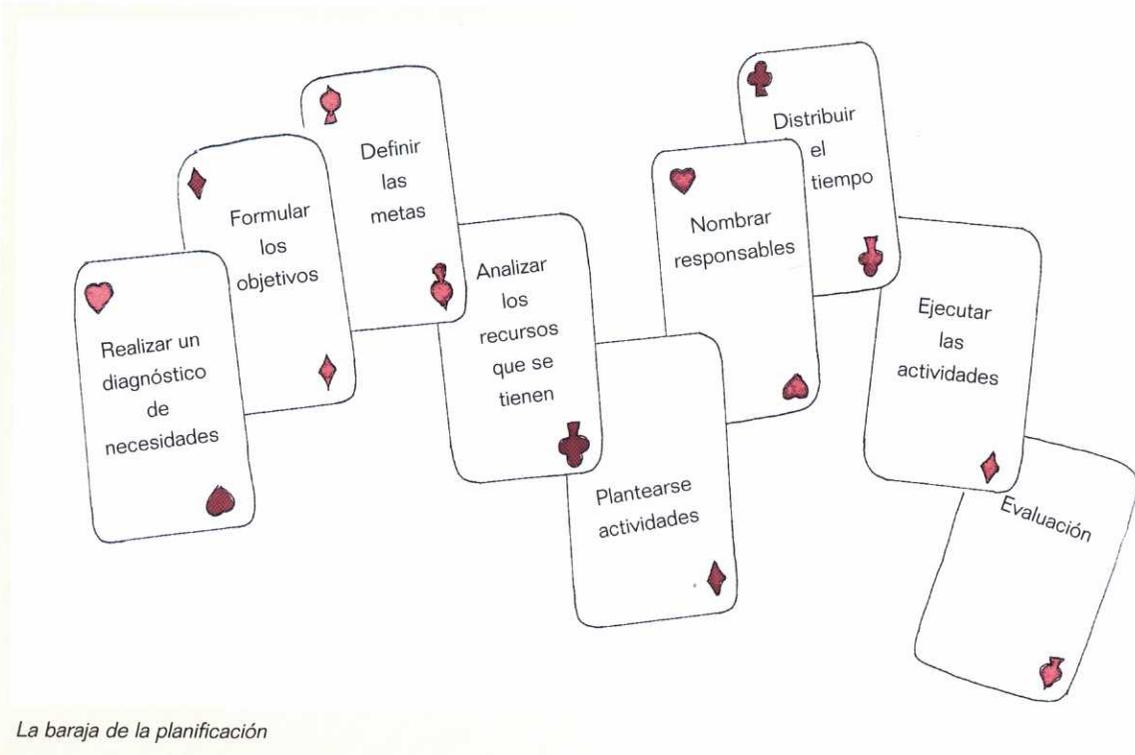
Veamos qué puedes hacer para ayudarles en este momento tan importante.

3.1. EJERCICIOS PARA PLANIFICAR Y ORGANIZAR

Como hemos visto, antes de empezar conviene recuperar alguno de los ejercicios de la *norma de responsabilidad grupal* o de *cooperación* (práctica de roles, *Cuadrados*, etc.), finalizando con el ejercicio *Miremos más allá* que les permitió una primera aproximación a la planificación. Si el grupo es experto, recordarles las ideas principales de dicho ejercicio podría ser suficiente.

Ejercicio: Vasos comunicantes		
Tipo: Eficiencia grupal	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Clarificar las motivaciones para trabajar en grupo. Prepararse para organizar tareas.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Recordar las normas de la escucha activa. Recordar las normas para alcanzar un consenso. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Reflexionar sobre la necesidad de la planificación.
DESARROLLO: Se organizan tres grupos que deben proponer una tarea y estructurar su desarrollo, señalando las motivaciones de los participantes para realizar dicha tarea de forma conjunta (30'). Cada grupo presenta su tarea, su estructura y sus motivaciones. En gran grupo, se decide cuál de las tareas es la más adecuada para llevar a cabo, según las motivaciones de los participantes. Se finaliza con un debate sobre los motivos para trabajar en equipo y las dificultades para organizar una tarea colectiva.		

Ejercicio: La baraja de la planificación		
Tipo: Eficiencia grupal. Planificación	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Conocer y ordenar los pasos de un proceso de planificación.	MATERIALES: Varias «barajas de planificación» con los nueve pasos de la planificación. Material de escritura.	
DESARROLLO: Se les organiza en grupos de 5 ó 6 personas, se les dice que tienen que preparar una actividad grupal y se les entrega una baraja de planificación. Cada grupo debe ordenar la baraja de planificación y, una vez ordenada, se les pide que nombren un coordinador, un secretario y cualquier otro rol que se estime necesario. Se les pide que, a partir de la actividad elegida, elaboren una planificación ideal para ella, definiendo todos los pasos en el orden que han elegido. Cuando terminan, se pasa al gran grupo. Los portavoces exponen primero su orden de baraja de planificación y se discute sobre el mismo hasta llegar al correcto. Después, cada grupo se reúne para reordenar su propuesta y exponerla después. Se analiza paso por paso y se llega a acuerdos sobre cada uno para lograr una planificación común. Cuando se alcanza un consenso, el gran grupo precisa cada paso proponiendo: acciones a llevar a cabo, controles, evaluaciones y responsables. Finalizada la planificación, alguien queda encargado de pasarla por escrito y presentarla en otra sesión, donde se decidirá si se lleva a cabo.	ANIMADOR: Preparar el material. Explicar el ejercicio. Recordar las normas de funcionamiento de un grupo. Moderar el debate. Ayudar a ordenar la baraja de la planificación correctamente y, si no lo logran, ordenarla. Resumir y anotar las ideas principales. Hacer cumplir las reglas del consenso. Ayudar a precisar la definición de cada paso, contribuyendo a que las decisiones sean realistas.	
VARIANTE: <i>La rayuela de la planificación.</i> Se pinta sobre el suelo un dibujo del juego de la <i>rayuela</i> , ubicando en cada casilla el nombre de un paso de la planificación, pero sin orden. Se pide al primer voluntario que, según las reglas de la rayuela, indique cuál es el primer paso de la fase de planificación. Cuando vuelve, sin haber cometido ninguna infracción (si lo ha hecho, queda eliminado y se elige otro voluntario), el grupo debate si el paso elegido es el correcto y por qué. Si el voluntario ha fallado al elegir, se nombra otro voluntario, así hasta completar correctamente el proceso de planificación. Una vez completado, se discuten el contenido y las acciones que requiere cada paso. Opcionalmente, se puede pedir que apliquen lo aprendido a una acción concreta.		

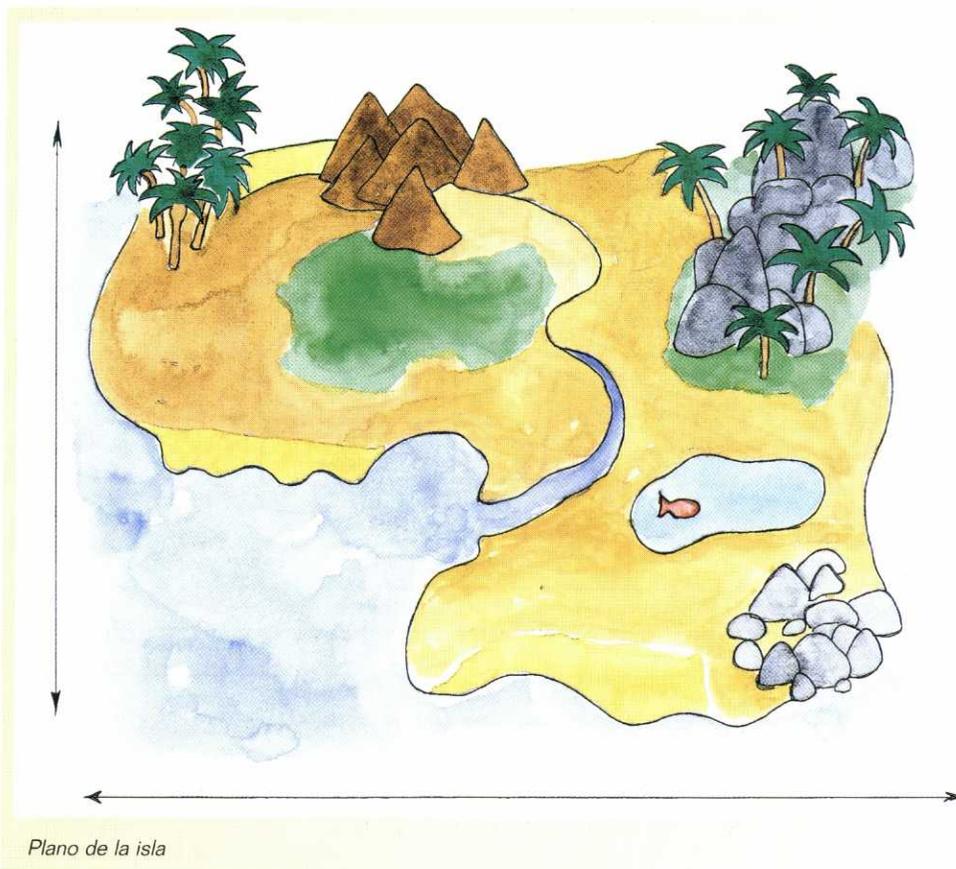


Ejercicio: Tareas		
Tipo: Eficiencia grupal. Planificación	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Abordar la planificación de tareas. Comprender los pasos de una planificación.		MATERIALES: Un plano elaborado al efecto para cada participante. Una lista de tareas a realizar. Material de escritura.
DESARROLLO: Se entrega a cada participante un plano, la hoja de tareas y material de escritura. Se le dice que en el plano se señalan el lugar en que vive y los lugares a los que tiene que acudir para realizar sus tareas. Cada participante ha de planificar su propio orden de tareas y escribirlas en ese orden. Después, se analiza en gran grupo la lógica de cada ordenación presentada y los elementos que se han tenido en cuenta, así como sobre la necesidad de la planificación y los pasos que hay que desarrollar para llevarla a cabo.		ANIMADOR: Preparar los materiales (el plano puede ser real o inventado, con localizaciones reales o imaginarias). Explicar el ejercicio. Repartir el material. Si el grupo es muy grande, se puede pasar de la parte individual al trabajo en subgrupos y luego al gran grupo. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Presentar los pasos de la planificación.
EJEMPLO DE TAREAS: 1. Llevar unos zapatos al zapatero. 2. Recoger un ordenador de la tienda de reparaciones. 3. Llevar un vestido al tinte. 4. Mandar un paquete de 10 kg por correo. 5. Pagar los impuestos en la oficina de Hacienda.		6. Comprar pan. 7. Comprar medio kilo de café. 8. Esperar a unos amigos que llegan en autobús a las 12 h 30'. 9. Comprar un libro para regalar a un amigo. 10. Comprar cuarto de kilo de mantequilla en la lechería.



El plano

Ejercicio: Una isla en el Pacífico Sur		
Tipo: Eficiencia grupal. Planificación	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Pequeño
OBJETIVOS: Reflexionar sobre las dificultades de la planificación. Experimentar el trabajo autónomo del grupo. Practicar la cooperación y el consenso.		MATERIALES: Un mapa de la isla para cada grupo. Hoja de descripción del problema. Material para escribir. Cuadro de observación del animador.
DESARROLLO: Se entrega el plano y el material de escritura y se les explica que su barco se ha hundido y se han visto atrapados en una isla desierta, en la que cuentan con algunos recursos y una serie de objetos que han llegado a la isla del barco hundido. No van a salir de ella en un año, pues ningún barco pasa hasta esa fecha. Su misión es planificar su estancia en la isla utilizando los pasos de la planificación. El Animador lee el texto del problema y los participantes van anotando los datos principales. Luego, pueden formular cualquier pregunta para precisar la información recibida. Cada grupo resuelve el enigma (1 h). Se inicia entonces un debate sobre los problemas que han tenido para planificar, los aspectos que han tenido en cuenta y las soluciones que han encontrado.		ANIMADOR: Elaborar los materiales. Presentar el ejercicio. Repartir los materiales. En las preguntas que formulen para precisar la información, procurar no ofrecer ésta en exceso, pues la mayor parte de ella está contenida en el texto y en el mapa. Observar y anotar. Controlar el tiempo. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Durante el debate, debe analizar las motivaciones que esgrimen los participantes para justificar la planificación, anotando cuántos elementos nombra cada persona y calculando el número total de veces que ha sido señalado cada aspecto. Lo mejor es utilizar una tabla de doble entrada para resumir los datos.
Una isla del Pacífico Sur El grupo del que formáis parte se encuentra realizando un crucero por el Pacífico Sur. Como consecuencia de una tempestad, el barco se ha hundido y vosotros sois los únicos supervivientes y habéis logrado alcanzar a nado una isla remota, que está alejada de la costa más próxima unos 1.650 km. Sólo pasa un barco cerca de la isla una vez al año y el vuestro era el de ese año. En la isla, vive una familia de indígenas formada por el marido, sus dos esposas, sus dos hijas, de 20 y 12 años, y su hijo de 18 años. La familia posee una piragua. También existen cabras salvajes, animales de caza menor, aves marinas, serpientes y una pareja de pumas. Disponéis también de los siguientes objetos que han sobrevivido al naufragio: una gran caja con dos fusiles, municiones, dos hachas, una sierra, 100 m de alambre, dos picos, una pala, 30 m de cable eléctrico y 24 agujas de hacer punto; una caja de botes de conservas (6 botes de mermelada y 12 de espinacas); un barril metálico vacío; 8 botellas de aceite; 28 m de cuerda gruesa alquitrana; un trozo de paño (40 x 120 cm), un saco con 20 pasamontañas; una red para pescar, y libros y periódicos. (El resto de la información sobre la isla se encuentra en el mapa).		ASPECTOS A TENER EN CUENTA PARA LA OBSERVACIÓN DEL ANIMADOR: <ul style="list-style-type: none"> - La seguridad: defenderse, protegerse, eliminar las amenazas, etc. - La utilidad: comer, beber, dormir, vestirse, alojarse, etc. - El ocio: divertirse, relajarse, jugar, descansar, etc. - La organización del grupo: estructurarse, elegir un organizador, repartir tareas, asumir responsabilidades, etc. - La salida de la isla: abandonar, navegar, construir una radio, etc. - Las relaciones: con los indígenas o entre los miembros. - La satisfacción de necesidades personales: actividades solitarias, sobrevivir sólo sin los demás, construir su propio refugio, etc.



Ejercicio: Tiro al blanco		
Tipo: Eficiencia grupal. Planificación	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Evaluar la correspondencia entre lo planificado y la realidad del grupo. Organizar los recursos para la acción.</p>		<p>MATERIALES: Cartulinas con una diana pintada y espacio para escribir los objetivos del grupo. Fichas en blanco (mejor <i>post-it</i>). Material de escritura.</p>
<p>DESARROLLO: Se dividen en grupos y se les entregan las fichas. Se recuerdan los objetivos del Proyecto o tarea del grupo, que estarán situados como dianas en lugar visible. Cada grupo realiza un <i>brainstorming</i> de los recursos con los que cuenta el grupo. Se anotan las ideas en las tarjetas para exponerlas en gran grupo. Cada grupo va presentando sus propuestas, retirándose las que ya estén repetidas, y se van colocando cerca o lejos del centro de la diana si se considera que con dichos recursos se puede alcanzar los objetivos propuestos y especificando para qué objetivos son más convenientes. Cuando se han colocado todas las fichas, el grupo va valorando con lo que cuenta, lo que necesitaría y podría conseguirse y los objetivos que deberían ser modificados por falta de recursos. Al finalizar, se procede a revisar la planificación realizada.</p>		<p>ANIMADOR: Preparar los materiales. Explicar el ejercicio. Repartir los materiales. Colocar las tarjetas según lo indicado por los grupos. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Ayudar a la concreción realista de objetivos y recursos. Aportar soluciones para conseguir nuevos recursos.</p>

Ejercicio: Preparando una fiesta		
Tipo: Eficencia grupal. Planificación	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: pequeño
OBJETIVOS: Reflexionar sobre la planificación de una actividad concreta.	ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Si el grupo es grande, se pueden crear pequeños grupos y realizar una puesta en común, lo que elevaría la duración del ejercicio a 2 h. Apoyar el proceso de planificación. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Comprometerse en la organización y participar en la fiesta.	
DESARROLLO: Se plantea al grupo que ha de organizar la fiesta correspondiente a la estación del año en la que están, que debe ser de disfraces y productos característicos de dicha estación. Para ello, deben elegir distintos roles (organizador, secretario, etc.) y planificar la actividad siguiendo los pasos de la planificación (40'). Al finalizar, se les pide que reflexionen sobre los pasos que han seguido para planificar, las dificultades encontradas y el funcionamiento de las personas elegidas para los roles. Además, deben determinar quién va a pasar por escrito la planificación realizada y las sesiones de preparación y evaluación de la fiesta.		

3.2. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

La mayor parte de los ejercicios que hemos planteado son para grupos de padres.

Con los niños, es preferible utilizar el método de las 9 preguntas (U.T. nº 5) y proponer actividades sencillas, para lo que puede ser muy útil el último ejercicio, *Preparando una fiesta*. Con niños muy pequeños, la mayor parte de las acciones encaminadas a organizar la fiesta debes asumirlas tú.

También podemos volver a utilizar *juegos de misterio*, pidiéndoles que planifiquen cómo lo van a resolver. Muy motivador resulta un juego del estilo *Descubrir un tesoro* al aire libre.

En el aula, pequeñas actividades cotidianas pueden ser planificadas por ellos mismos o introducir el proceso en sus actividades grupales (murales, exposiciones, dibujos colectivos, etc.).

De todos modos, conviene acortar los pasos de la planificación, insistiendo especialmente en la organización de los recursos (quiénes se van a encargar de las tareas, qué vamos a necesitar, cómo lo vamos a hacer, etc.), contando con tu dirección y control. El resto deben ser asumidos por ti (diagnóstico, objetivos, evaluación, etc.), aunque una valoración en asamblea de los resultados (nivel de satisfacción y nivel de participación) es muy positiva.

Ejercicio

3. ¿Cómo podemos aplicar la variante de *La rayuela de la planificación* con niños pequeños?

4 El proceso grupal llega a su fin

Todo grupo llega a su término, bien de forma definitiva, bien de forma temporal.

Para ambas ocasiones el grupo *tiene que estar preparado*, pues si ha funcionado como tal, los lazos afectivos serán intensos y la ruptura supone un momento de incertidumbre ante lo que pasará después.

Las personas se preguntan cómo va a ser su vida sin los demás, qué sentimientos albergarán hacia otras personas, si volverán a verse, si los reconocerán, etc.

Es el momento de valorar los aprendizajes realizados y ver cómo pueden proyectarlos en futuras situaciones de interacción.

Queremos que comprendan que el valor de lo aprendido no necesariamente está unido a las personas con quienes han trabajado, sino a las conductas que han sido capaces de desarrollar para conseguir un grupo cohesionado y eficiente.

En las actividades de corta duración, el problema es parecido, aunque la profundidad de las interacciones es menor. Pero quedan en muchas personas expectativas de lo que podría haber pasado si hubiera durado más.

Ése es el sentimiento que debemos aprovechar para favorecer la reflexión, convencerles de que con lo que han aprendido podrán vivir experiencias similares y conocer mejor a las personas.

Esta sensación de final hace que se manifiesten una serie de *actitudes* en los miembros del grupo para preparar la despedida, actitudes que Pallarés detalla para un curso escolar y que coinciden con otras observaciones realizadas en otras situaciones grupales, independientemente de su duración:

- *Aumento de los conflictos.* Son frecuentes las riñas por motivos aparentemente inexistentes, quizás con el argumento inconsciente de que si las relaciones no han sido buenas, será más fácil separarse.
- *Falta de interés por la tarea y hacia los demás.* Parecen intentar demostrar que ya no importa lo que hagan, pues ya no volverán a estar juntos.
- *Ausencia de habilidades para trabajar en grupo.* Parecen haber olvidado todo lo que han aprendido para trabajar en equipo, incumplen las normas grupales por sistema y relajan las actitudes de autocontrol. El grupo parece querer convencerse de que no han aprendido nada, que no ha habido cambios en las actitudes iniciales y que la separación parece la solución más natural.
- *Hiperactividad grupal y nivel de eficacia muy alto.* Es contradictorio con el anterior y, sin embargo, en un mismo grupo aparecen juntas ambas actitudes. Parece que algunos responden a la despedida intentando mejorar su rendimiento con la esperanza de que se les permita continuar juntos.

- *Agresividad hacia el Animador.* Él mismo o los aprendizajes que ha intentado desarrollar son considerados como los causantes de la separación y hacia allí vuelcan su ira. Puede que tengas problemas afectivos, pues cuando consideras que has hecho bien tu trabajo, ellos no te lo agradecen. Piensa que estás siendo utilizado para responder a sus inquietudes emocionales y eso significa que te valoran. Actuar con naturalidad es tu mejor arma.

Como vemos, los participantes intentan prepararse para el final y estas actitudes serán más intensas cuanto mayores hayan sido la interacción y la cohesión grupales.

Tu intervención debe mitigar estas sensaciones.

4.1. EL ANIMADOR ANTE LA DESPEDIDA

Estás para ayudarles a *reflexionar* sobre lo aprendido y *remarcar los aspectos positivos* de la experiencia, para rebajar la tensión que toda despedida genera y darles la posibilidad de expresar sus verdaderos sentimientos hacia el grupo.

Ten en cuenta las siguientes *actitudes que debes mantener*:

- 1) *Reconocer que la experiencia ha llegado a su fin.* Hay que dejar claro que la experiencia ha terminado, que es el momento de romper con el grupo. No es bueno decirles que tal vez se junten en otro grupo o que se verán por la calle todos los días. No puedes garantizar que ocurra y puede ser fuente de frustraciones personales.
- 2) *Animar a expresar los sentimientos que el final provoca.* Es necesario que manifiesten ante los demás, en la forma que consideren adecuada, cómo se sienten. Esta sinceridad ayudará a reforzar la confianza en el trabajo en grupo y en los aprendizajes realizados. Mejor que lo muestren abiertamente, pues, de todos modos, lo van a hacer por otros medios.
- 3) *Ayudar a la revisión de la experiencia.* Es el momento de adquirir una nueva perspectiva de lo que han hecho y de cómo ha influido en el comportamiento de cada uno. Es necesario recordar las normas de un buen grupo y las pautas de conductas más adecuadas para la comunicación y la eficiencia grupales.
- 4) *Perpetuar la experiencia.* Los participantes quieren saber qué sentido ha tenido lo que han hecho, para qué ha servido personalmente, y suelen necesitar algún símbolo que les recuerde esa experiencia y los aprendizajes realizados. Un último esfuerzo común que se materialice en algo concreto (un mural, un diploma, un regalo, etc.) suele ser un buen instrumento.
- 5) *Proyectar lo aprendido hacia el futuro.* Aunque no vayan a estar las mismas personas, deben tener la sensación de que en el futuro pueden intervenir en su realidad circundante y mejorarla. Ayudarles a imaginar un nuevo grupo y qué actuación van a llevar en él suele ser un buen recurso. El *role-playing* es un buen ejercicio para ello.

- 6) *Dejarlo todo terminado.* Intentar que no queden cabos sueltos, que todos hayan tenido oportunidad de expresar sus sentimientos. Alguien tiene una gratitud reservada para alguien, un parlamento que nunca se atrevió a decir, una excusa por algo que se hizo, un deseo de verse pronto con alguien concreto o cualquier otro sentimiento que quiere expresar antes de que la separación sea definitiva.
- 7) *Dejar aspectos no resueltos para el siguiente período.* En grupos escolares, tanto de adultos como de niños, conviene haber establecido las grandes líneas del Proyecto para el curso siguiente, pero dejando cuestiones pendientes que deben resolver. Esto permite reiniciar el nuevo curso con algo ya hecho y enganchar con la experiencia vivida, pues las expectativas generadas habrán logrado mantener el interés a pesar de la separación.

Con los adultos es especialmente útil, pues en las actividades cíclicas suele cundir entre ellos la sensación de que el año siguiente todo volverá a ser igual. Proyectar planes de futuro minimiza el efecto de esta percepción.

4.2. EJERCICIOS PARA LA DESPEDIDA Y LA EVALUACIÓN AFECTIVA

Todos los ejercicios que vamos a presentar intentan equilibrar los aspectos afectivos y de tarea del proceso grupal, así como preparar para el momento de la despedida.

Dejaremos los ejercicios de evaluación más formales para la U.T. nº 13, fijándonos en aspectos concretos como la valoración de una reunión, la valoración de un determinado rol, la valoración de la participación y otros aspectos que incluyen una reflexión de evaluación y que permiten trabajar el *feed-back* necesario para mejorar los aspectos de la interacción grupal.

Estos ejercicios también pueden practicarse al final para reforzar el aprendizaje, por lo que puedes utilizarlos en combinación con alguno de los que aquí te planteamos.

Los cuatro primeros ejercicios son muy útiles con adultos y los restantes para niños, aunque puedes utilizarlos en cualquier edad adaptándote a sus posibilidades.

UNIDAD 12 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de madurez grupal

Ejercicio: Itinerario retrospectivo		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande y pequeño
OBJETIVOS: Valorar la inserción de los participantes en el proceso grupal. Tomar conciencia de los frutos logrados. Favorecer el final de la actividad del grupo.		MATERIALES: Cartulinas o papel continuo grande. Material de escritura.
DESARROLLO: Se entrega a cada participante una cartulina y se les indica que pinten 6 columnas, cuyo contenido debe ser: Columna 1. Reuniones que se realizaron y fecha. Columna 2. Actividades que se realizaron y fecha. Columna 3. Aprendizajes que se obtuvieron de cada reunión o actividad. Columna 4. Sentimientos experimentados en cada una. Columna 5. El itinerario personal que se ha seguido. Columna 6. Comunicaciones que se quieren hacer al grupo. Se organizan en tríos para rellenar juntos las dos primera columnas. Luego, individualmente rellenan el resto de columnas. Al acabar, se reúne el gran grupo y se valoran las apreciaciones realizadas, se preguntan entre ellos precisiones sobre sus respuestas y se valora de forma general el proceso del grupo.		ANIMADOR: Preparar el material. Explicar el ejercicio. Repartir los materiales. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Se puede pedir una última intervención sobre aquellos aspectos que cada uno quiere añadir antes de despedirse.
VARIANTES: <i>Te acuerdas cuando...</i> Se dibuja en la pizarra el itinerario seguido por el grupo y las actividades realizadas. Al lado, cada participante va señalando las imágenes que el desarrollo del grupo le sugiere, los aspectos más significativos del itinerario seguido y los aspectos que más les satisficieron y los que menos. <i>Lo mejor que pasó.</i> En círculo, cada uno expresa lo que le ha parecido mejor del itinerario seguido.		

Ejercicio: Calificaciones		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Valorar el trabajo realizado. Analizar las diferencias al valorar el trabajo.		MATERIALES: Material de escritura.
DESARROLLO: Los participantes dibujan tres columnas. En la primera, ponen las reuniones realizadas; en la segunda, las actividades y en la tercera la calificación que les otorgan de 1 a 10. Lo realizan sin comunicarse con los demás. Después, el animador dibuja la misma tabla en la pizarra y anota las reuniones y actividades y luego anota las puntuaciones de todos los miembros. Se halla la valoración promedio de cada reunión y actividad y luego se inicia un debate sobre la satisfacción respecto a las reuniones o actividades, según el promedio obtenido y las diferencias individuales en la calificación.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Repartir el material. Hacer cumplir las normas. Dibujar la tabla en la pizarra y anotar las respuestas. Moderar el debate, ayudando a precisar los mensajes. Resumir y anotar las ideas principales.

Ejercicio: Grupo escultórico		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 1 h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Percibir el grado de acuerdo o desacuerdo logrado a lo largo del proceso grupal. Intercambiar experiencias del desarrollo grupal. Valorar la capacidad alcanzada para influir en un grupo.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Anotar y observar. Moderar los debates, ayudando a precisar los mensajes. Resumir y anotar las ideas principales.
DESARROLLO: Se pide a un participante que, en silencio, escoja a un grupo de personas para elaborar una obra escultórica que refleje lo alcanzado por el grupo en su desarrollo. Los elegidos deberán seguir fielmente las instrucciones del escultor (5'). Al acabar, los que están en la escultura permanecen en sus puestos, pero buscando una ubicación más cómoda y se debate en gran grupo la interpretación del escultor, que debe responder si está de acuerdo con la valoración realizada (10'). Se eligen hasta 3 participantes y luego se evalúan en conjunto todas las esculturas y las opiniones de todos sobre la situación y el desarrollo del grupo.		

Ejercicio: Balance		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Expresar satisfacción o insatisfacción con los logros alcanzados.		MATERIALES: Material de escritura.
DESARROLLO: Los participantes deben responder individualmente y en silencio a las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que más te ha satisfecho hasta ahora del trabajo realizado?, ¿Qué aspectos te han decepcionado más? (5'). Después, los participantes que lo deseen comunican sus respuestas sin ningún comentario. Se inicia un debate general sobre las respuestas emitidas, consensuando una visión general del grupo y una actividad para finalizar su andadura.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Moderar el debate, ayudando a precisar los mensajes. Resumir y anotar las ideas más importantes. Fijar las fechas de reunión para organizar la actividad final.

Ejercicio: Regalos		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Valorar el esfuerzo de todos los participantes. Reconocer los sentimientos que cada participante refleja en uno concreto.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Hacer cumplir las normas. Participar como uno más y repartir sus regalos cuando todos hayan intervenido, para no condicionar su respuesta. Resumir y anotar las ideas principales.
DESARROLLO: En círculo, cada participante entrega a los demás un regalo imaginario que, según lo sucedido en el grupo, sea el más adecuado para esa persona. El grupo puede pedir que explique el significado de cada regalo, contestando obligatoriamente. Luego se valora en general la marcha del grupo y la participación y evolución de cada miembro.		

UNIDAD 12 Las técnicas de dinámica de grupos. La fase de madurez grupal

Ejercicio: Impresiones modificadas		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 1 h	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Expresar los cambios de conducta operados tras el paso por un grupo. Expresar sentimientos y emociones en una despedida.</p>		<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Cuidar que todos participen en el diálogo informal. Recordar a los voluntarios que deben dirigir mensajes que no sean ofensivos y, aunque sea una crítica, procurar finalizar destacando sus cualidades positivas.</p>
<p>DESARROLLO: Se abre un diálogo informal sobre la situación inicial del grupo y la situación actual, recordando anécdotas, sentimientos hacia otras personas, etc. Después de un tiempo, cuando el grupo se haya calentado, pedimos voluntarios para que describan cómo veían a cada miembro del grupo al principio del proceso y cómo lo ven ahora, asociando a cada parlamento una frase de despedida que quiera dirigirle. Cuando ya no hay más voluntarios, se entabla un debate sobre el proceso seguido y los aprendizajes realizados.</p>		<p>VARIANTES: <i>El círculo de impresiones.</i> Se sitúan en un círculo y un voluntario expresa cómo veía a esa persona antes y ahora. La persona a la que ha elegido resume lo que el otro ha dicho y cuando está satisfecho el primero, el segundo participante envía su descripción a otro compañero o al primero que habló. En este último caso, el primer voluntario dirigirá su mensaje a otro participante. Se continúa hasta que todos han intervenido al menos una vez. Luego se produce el debate. <i>Con grupos retraídos.</i> En círculo, se pide a un miembro que describa el antes y el ahora de otro participante utilizando la fórmula «Yo pensaba que... y ahora creo que...».</p>

Ejercicio: Cápsula temporal		
Tipo: Final	Tiempo estimado: Dos sesiones	Grupo: Grande o pequeño
<p>OBJETIVOS: Resumir los sentimientos experimentados durante el proceso grupal.</p>		<p>MATERIALES: Elegidos por los participantes y que representen al grupo: una foto, un escrito, un poema, una mascota, un proyecto elaborado, etc. Una caja.</p>
<p>DESARROLLO: En una sesión de trabajo, se les pide que piensen en un objeto que para ellos resume el desarrollo del grupo, pues han de crear una caja del tiempo que, cuando se encuentre muchos años después, se pueda saber qué pasó en el grupo. Pueden ser objetos existentes (un dibujo que elaboraron, la foto de una actividad, el Proyecto que hicieron, etc.) u objetos que se creen al efecto (una foto, un poema, etc.). En la sesión siguiente, todos traen su objeto y cada uno lo va introduciendo en la caja explicando su significado. Los demás pueden pedirle precisiones de los motivos de su elección. Al final, se entabla un diálogo sobre el proceso desarrollado. Se puede finalizar enterrando la caja o colocándola en algún lugar emblemático.</p>		<p>ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Preparar la caja (pintar dibujo, escribir mensajes, etc.). Moderar el debate. Aportar su propio objeto y explicarlo. Ayudar a decidir el lugar de ubicación. Si es un enterramiento, puede sugerir una dramatización del mismo (como un «entierro de la sardina»). Es importante orientar las preguntas hacia lo importante que es participar en grupo. Se pueden usar <i>alternativas</i> como la confección de un dibujo, que luego se fotocopiaría para todos, un mural, un collage, un poema, una fotografía preparada, etc.</p>

Ejercicio: Roles desempeñados		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 1h 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Revisar la actuación de cada uno en el grupo. Expresar impresiones positivas o negativas sobre uno mismo.		MATERIALES: Material de escritura.
DESARROLLO: Se les pide que dibujen una línea y que señalen las actividades realizadas a un lado y el rol que desempeñaron en el otro. Se debate sobre las actividades y su orden y corrigen. Después, eligen la actividad donde mejor cumplieron su rol y donde lo hicieron peor. Un voluntario expone del rol asignado sus responsabilidades y su actuación, señalando por qué fue buena o mala, enviando un mensaje de felicitación al grupo cuando le apoyó o de disculpa cuando crea que falló. Tras varios voluntarios, el grupo valora la objetividad de las apreciaciones expuestas y responde a los mensajes lanzados. Se finaliza con un debate sobre los roles en un grupo y sus características.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Repartir el material. Recordar las normas de escucha activa. Moderar el debate, pidiendo que los mensajes destaquen aspectos positivos o de comprensión. Resumir y anotar las ideas principales. Recordar los roles grupales y sus características.

Ejercicio: Mensajes positivos		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 30'	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Expresar sentimientos a los demás. Valorar el resultado de la interacción grupal.		MATERIALES: Material de escritura.
DESARROLLO: Se entrega a cada participante tantas fichas de papel como miembros del grupo hay y se les pide que envíen un mensaje positivo a cada persona, destacando algún aspecto que valora como satisfactorio, pensando siempre en cómo lo recibirá el otro. Pueden firmarlo o enviarlo anónimo. Se introducen en sobres, se pone un nombre y se entregan a los destinatarios. Si el grupo es pequeño y muy cohesionado, se pueden meter los sobres en una caja, irlos sacando, leerlos y comentarlos. Se puede jugar a adivinar quién lo ha enviado cuando es anónimo.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Repartir los materiales. Recordar que deben ser mensajes positivos. Si aún así, alguien envía un mensaje negativo, se expone en público para explicar que se ha perdido una buena oportunidad para contribuir por última vez a la felicidad del grupo y retirarlo. Controlar la emotividad del momento con sentido del humor.

Ejercicio: Imaginar el final		
Tipo: Final	Tiempo estimado: Según tamaño del grupo	Grupo: Grande o pequeño
OBJETIVOS: Resumir los sentimientos experimentados en una interacción grupal.		ANIMADOR: Explicar el ejercicio. Procurar que haya silencio mientras piensan. Moderar el debate, ayudando a precisar los mensajes. Expresar sus propios sentimientos si el grupo se lo pide. Colaborar en la programación de la actividad final.
DESARROLLO: En círculo, el animador invita a los participantes a cerrar los ojos e imaginar el momento en que todos se van a despedir, experimentando los sentimientos que el momento les produce y pensando en alguna cosa que les hubiera gustado hacer o decir (10'). Al abrir los ojos, de manera voluntaria, van expresando lo que han imaginado, sus sentimientos y aquello que quisieran hacer o decir. Si aparece una propuesta de actividad final, debatirla y analizar su puesta en práctica.		

Ejercicio

4. Elabora una ficha para la variante *Lo mejor que pasó* del ejercicio *Itinerario retrospectivo*.

4.3. ALGUNAS PRECISIONES SI TRABAJAS CON NIÑOS

El *apego infantil* hacia otros niños no suele ser muy intenso antes de los 7 años, por lo que la despedida suele ser un «Hasta siempre», ya que la afectividad hacia las figuras paterna y materna es aún muy fuerte.

En el *ámbito escolar*, se nota aún menos, pues, generalmente, se conservan los mismos alumnos de un año para otro, por lo que es un «Hasta luego» agradable.

En las *actividades de corta duración*, no suele haber ocasión de una interacción muy intensa, por lo que tampoco suele revestir dramatismo.

De todos modos, conviene trabajar la despedida para *ir fortaleciendo las habilidades de interacción* que en edades más maduras van a necesitar para su integración grupal.

Por ello interesa analizar lo que han vivido como grupo y buscar elementos simbólicos que puedan conservar para recordar lo que hicieron y aprendieron. Un diploma, una fotografía, un muñeco con un lema alusivo o cualquier otro objeto que permita rememorar el acontecimiento en el plano afectivo suele ser un buen recurso.

Y terminar toda actividad con una buena ración de besos y achuchones es un recurso ideal.

Los ejercicios que hemos presentado son, en general, muy útiles para los niños, por lo que vamos a realizar un somero repaso. Los cuatro primeros no son muy aplicables, pues están más pensados para adultos. Con el resto puedes trabajar.

El ejercicio *Regalos* es ideal para ellos por su imaginación desbordante. Podrí-

an introducir un medio de medida para hacerles más fácil la elección, por ejemplo, más grande cuanto mejor le caiga. También puedes utilizar regalos reales, elaborados por ellos, para entregar a los demás.

De *Impresiones modificadas* te recomendamos la variante para grupos retraídos, eligiendo tú quiénes se lanzan las impresiones y cuándo todos hayan pasado por una pareja, puedes dejar un tiempo de expresión libre.



«Los regalos, acompañados de besos y achuchones, son una buena forma de que los niños se despidan cuando acaba la experiencia grupal».

La Cápsula temporal es muy útil, especialmente si se concreta en un objeto colectivo que se pueda conservar (un mural, por ejemplo). En algunos casos, los educadores habrán seleccionado una mascota para el grupo, aspecto que se puede utilizar para realizar la ofrenda de un objeto personal que represente lo que le ha pasado en el grupo.

En Educación Infantil, se puede utilizar para, al inicio del curso siguiente, recordarles las experiencias y aprendizajes del curso anterior y explicarles lo que van a practicar respecto a dinámica grupal. Se puede sustituir el objeto por un dibujo que represente sus sentimientos respecto al grupo.

Los *Mensajes positivos* también son útiles, pero en voz alta y utilizando la mecánica que hemos expresado para el ejercicio *Impresiones modificadas*. También puedes utilizar fichas de colores para expresar distintos grados de apego y que las entreguen a los demás. Para evitar la tensión, en este y otros ejercicios, se les puede pedir que digan lo que puede hacer el compañero al que no han calificado muy bien para que puedan juntarse. Eso facilita futuras interacciones y les enseña a controlar sus expectativas respecto a los demás.

Imaginar el final es útil, pero es difícil que mantengan la concentración necesaria. Es preferible que les presentes la situación y comentes qué cosas deben ir imaginando. Por ejemplo, se les puede plantear una fiesta de disfraces y que imaginen el disfraz que llevan, los colores que han elegido, con quién bailan, con quién comparten comida o bebida, etc. Deberías elaborar un guión para dirigir este ejercicio de sugestión.

Soluciones a los ejercicios de la Unidad

1. La primera. Precisamente lo que hay que evitar es emitir juicios sobre la conducta observada. Es preferible describirla y manejar datos objetivos para explicar su influencia negativa en el grupo. También se puede utilizar la consulta al grupo para que certifique la generalidad de la apreciación.

Revisa el Apartado 3.1., Punto 3.

2. Lo más lógico es comenzar sentándoles y practicar los principios de la escucha activa. Se les indica que los insultos que han utilizado no son adecuados y que deben explicar por qué creen que el otro merece ese calificativo y qué cosas positivas ven en el otro que les motivarían a jugar con él. Ayúdales a precisar que el problema estriba en que ambos reclaman la atención de Laura, pero queriendo realizar actividades distintas. En ese momento, pídeles que den soluciones al problema y que traten de encontrar cuál es la más adecuada. Pero falta un detalle importante, aún no le han preguntado opinión a Laura. Al hacerlo, pretendemos que salgan de sus sentimientos personales y se trasladen a los sentimientos de los demás. Una vez escuchada Laura y explicada la solución que Luis y Clara han encontrado, se le pregunta a aquélla si está de acuerdo con la solución, y si no es así, que proponga una alternativa, que debe ser consultada con los otros dos, insistiendo siempre en que a Laura no le importa jugar con los dos y que es una actitud más positiva. Tras la puesta en

común, se analiza como se va a poner en práctica la solución alcanzada.

Si no encuentran una solución, puedes proponer la siguiente: la primera semana, Luis jugará con Laura el primer día de la semana y Clara el segundo, así alternativamente hasta el final de la semana. La segunda semana, preguntarán a Laura en tu presencia con quién quiere jugar ese día y respetarán su decisión. La tercera semana puedes proponerles un juego para los tres, una vez que han experimentado sentimientos de colaboración para organizar los juegos entre ellos.

Revisa el ejemplo propuesto y el Apartado 3.4.

3. Imagínate que quieres organizar una fiesta. Selecciona aquellas actividades que ellos pueden realizar y ordénalas temporalmente. Luego, elige un dibujo alusivo para cada una de ellas y pínalos en una papel grande blanco en el orden que has elegido, tapándolos uno a uno con un material que luego pueda retirarse. Se dibuja en el suelo una rayuela con los dibujos de los pasos y se pide a un primer voluntario que indique, siguiendo las reglas de la rayuela, cuál sería el primer paso para organizar la fiesta. Cuando ha terminado el juego, se le pregunta por qué ha elegido ese paso y se descubre el primero. Si ha acertado, se le felicita efusivamente, y si no ha acertado, se le explica por qué y se le anima para otras veces. Se elige entonces otro voluntario. Cuando se han descubierto todos los pasos, se explica la secuencia elegida y se les pide que, de uno en uno, repitan en la rayuela el orden de las tareas.
Revisar el ejemplo propuesto y el Apartado 4.2.
4. Compara tu propuesta con el siguiente ejemplo.

Ejercicio: Lo mejor que pasó		
Tipo: Final	Tiempo estimado: 2 h	Grupo: Grande y pequeño
<p>OBJETIVOS: Valorar la inserción de los participantes en el proceso grupal. Tomar conciencia de los frutos logrados. Favorecer el final de la actividad del grupo.</p>		<p>MATERIALES: Material de escritura.</p>
<p>DESARROLLO: Se entrega a cada participante un calendario con las actividades que han desarrollado como grupo. Se les pide que anoten al lado de cada actividad lo que aprendieron, lo que sintieron y cómo creían que habían mejorado con respecto a la anterior actividad. Cuando todos han terminado, se sientan en círculo, nombran un secretario y cada uno expresa los mejores momentos personales del itinerario y los mejores momentos para el grupo, comentando cómo han influido en el desarrollo de éste, según ellos consideren que está ahora el grupo. Cuando todos han intervenido, se pide al secretario que resuma los puntos principales del itinerario seguido por el grupo.</p>		<p>ANIMADOR: Preparar el material. Explicar el ejercicio. Repartir los materiales. Observar y anotar. Moderar el debate. Resumir y anotar las ideas principales. Se puede pedir una última intervención sobre aquellos aspectos que cada uno quiera añadir antes de despedirse.</p>

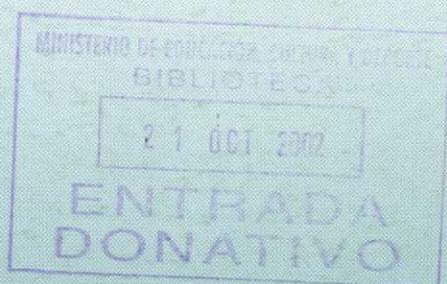
Prueba de Autoevaluación

- 1 Señala el elemento que es necesario para alcanzar la madurez de un grupo:
La armonía entre los miembros.
El análisis de los problemas.
El cambio a través del conflicto.
La dirección afectiva del Animador.
- 2 Pon un ejemplo de cómo indicar de forma porcentual la intensidad de las respuestas establecidas para el *cuestionario sobre el clima grupal*.
- 3 ¿Qué tipo de ejercicios debes recuperar para afrontar la etapa de eficiencia grupal?
- 4 ¿Cuáles son las nueve cartas que debes elaborar para el ejercicio *La baraja de la planificación*?
- 5 ¿Puede un grupo en su etapa final manifestar errores absolutos y resultados excelentes?

Formación Profesional a Distancia

Ciclo Formativo de Grado Superior
EDUCACIÓN INFANTIL

60994



UNIDAD 13

LA EVALUACIÓN

Animación y dinámica de grupos



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL E
INNOVACIÓN EDUCATIVA

CENTRO PARA LA INNOVACIÓN
Y DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN
A DISTANCIA

MA - 11672

D. 129.220

Coordinación:

Mariano Jiménez Sacristán

Autor:

Ángel Cenamor López

Comisión de Seguimiento Técnico del CIDEAD:

Aurelio Gómez Feced (Director)

Luis Antonio Salcedo Sigüenza (Coordinador)

Mariano Jiménez Sacristán

Otilia Gregori Castillo



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 176-00-110-x
I.S.B.N.: 84-369-3390-7
Depósito Legal: S. 1.226-2000

Imprime: Gráficas VARONA
Polígono «El Montalvo», parcela 49
37008 Salamanca

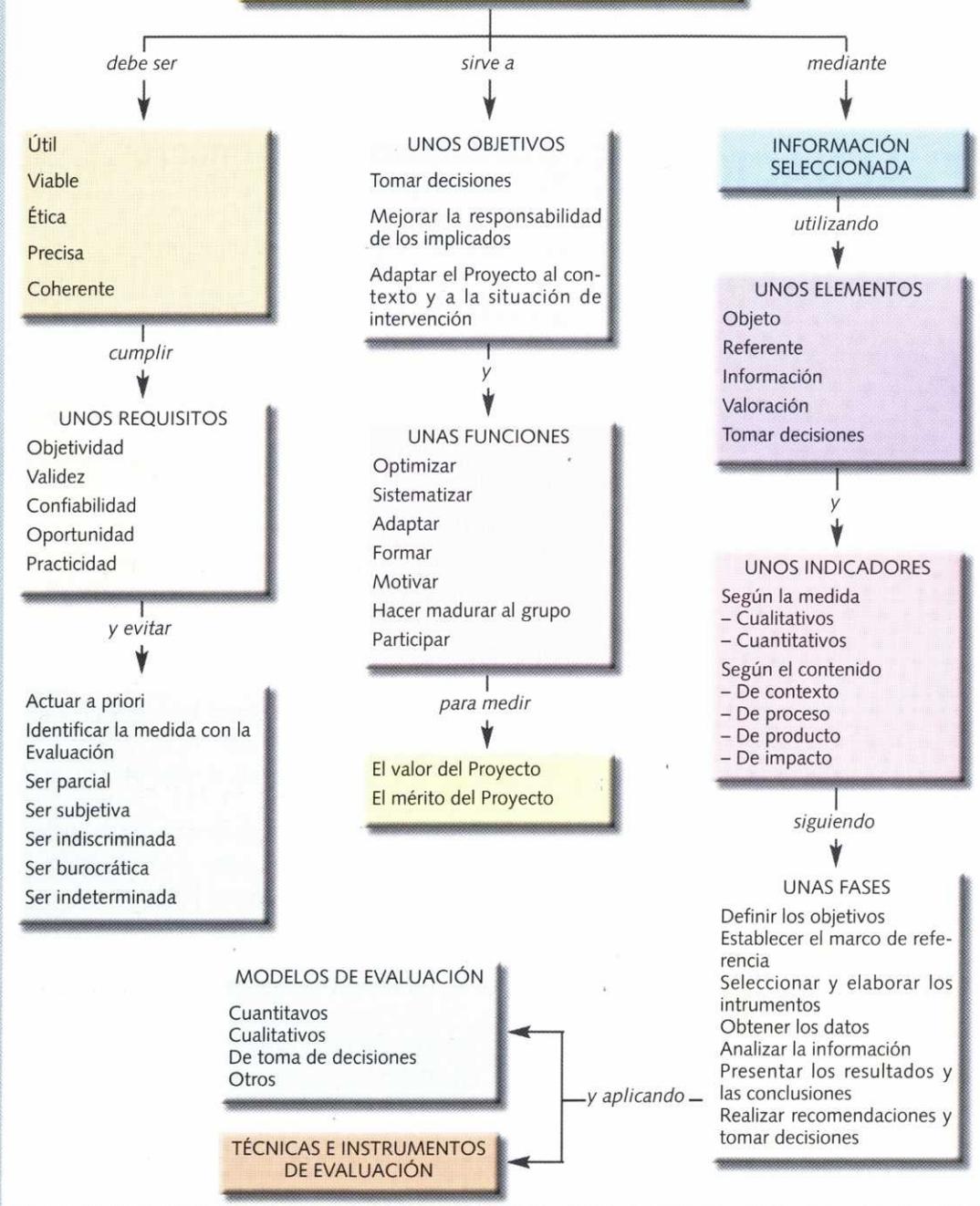
UNIDAD 13

LA EVALUACIÓN



INTRODUCCIÓN	5
OBJETIVOS	5
1. LA EVALUACIÓN Y SU UTILIDAD	7
1.1. El sentido de la evaluación	8
1.2. La finalidad de la evaluación	11
1.3. Las funciones de la evaluación	12
2. LA EVALUACIÓN Y SU FORMA	15
2.1. Los tipos de evaluación	15
2.2. Los elementos de la evaluación	19
2.3. Las fases de la evaluación	21
3. LOS INDICADORES DE LA EVALUACIÓN	25
3.1. Tipos de indicadores	25
3.2. Ventajas y límites de los indicadores.....	27
4. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN	31
4.1. Modelo de evaluación integral	31
4.2. Instrumentos para la evaluación de asociaciones	34
4.3. Instrumentos para evaluar un centro de animación	35
4.4. Instrumentos para evaluar una planificación de actividades	37
4.5. Instrumentos para realizar el seguimiento de reuniones y actividades de formación	40
4.6. Instrumentos para valorar la labor de los responsables de actividades	43
4.7. Instrumentos para el seguimiento de la evolución del grupo	45
SOLUCIONES A LOS EJERCICIOS DE LA UNIDAD	53
PRUEBA DE AUTOEVALUACIÓN	55

LA EVALUACIÓN



Introducción

En esta Unidad de Trabajo te presentamos los aspectos referidos a la evaluación desde la perspectiva de la Animación Sociocultural. Tradicionalmente, se han utilizado métodos propios de otras Ciencias Sociales, sobre todo de la Pedagogía y de la Sociología, aspecto que puedes encontrar mucho más detallado en el Módulo 1 de este Título. También se pueden utilizar instrumentos típicos del análisis grupal, expuestos en la U.T. nº 9.

Cuatro son los aspectos destacables de la evaluación.

El primer aspecto al que tenemos que enfrentarnos es entender qué es y para qué sirve la evaluación en Animación, qué debe y que no debe ser una evaluación y qué funciones tiene en un Proyecto de intervención. Tratamos de ofrecerte pautas claras y asequibles, teniendo en cuenta la naturaleza de *acción para el cambio* de la Animación.

El segundo aspecto es cómo evaluar, qué modelos o tipos de evaluación debemos tener en cuenta, cuáles son sus componentes básicos y las etapas que debemos atravesar para desarrollar una evaluación que mida de forma global el Proyecto.

El tercer aspecto es contemplar los criterios para evaluar, los indicadores que

nos van a permitir medir los logros obtenidos, sus tipos y funciones en el marco de la Animación y cómo se pueden elaborar indicadores adecuados para tus Proyectos.

Objetivos

Al finalizar el estudio de la unidad serás capaz de:

- Conocer el sentido, alcance y lugar de la evaluación dentro de la Animación Sociocultural.
- Comprender los diversos fines y funciones que puede tener una evaluación en contextos de Animación.
- Distinguir los tipos y componentes básicos de una evaluación.
- Aplicar los pasos de un diseño evaluativo a casos concretos.
- Clarificar y analizar indicadores evaluativos aplicados a la Animación.
- Analizar y manejar técnicas e instrumentos de evaluación.
- Valorar el papel del animador en el proceso de evaluación.

Por último, te proponemos un modelo de evaluación que se ajusta a las exigencias de la Animación y una serie de instrumentos para evaluar, planteándote también la necesidad del seguimiento del proceso de intervención y una serie de instrumentos para realizarlo.

Esta U.T. tiene una vinculación directa con las U.T. nº 4, 5 y 6, referidas a la Animación, a los Proyectos y a la intervención del Animador. También guarda relación con las U.T. 10, 11 y 12, sobre la dinámica grupal, en cuanto intervenciones específicas para el entrenamiento de los grupos.

I La evaluación y su utilidad

Cada profesional entiende la evaluación según el contexto en que desarrolla su trabajo. Para un médico, evaluar guardará relación con el número de pacientes atendidos y curados; para un maestro, se relaciona con el aprendizaje realizado por sus alumnos; para un asistente social, se relaciona con los casos atendidos y las soluciones adoptadas. Pero en todos los casos, existe una valoración de algo que se ha realizado y que tenía unos fines específicos en base a los que hemos actuado.

En este sentido, *evaluar es comprobar si lo hecho ha obtenido los resultados previstos.*

Pero en Animación tanto como los resultados, importan los procesos seguidos.

En este último sentido, un aspecto esencial de la evaluación es que debe ser *sistemática*, esto es, debe abarcar todo el proceso seguido, desde el diagnóstico de los problemas hasta el resultado final observado.

Pero, ¿qué medimos?

En primer lugar, debemos determinar el *valor* de lo que pretendemos medir, es decir, la adecuación al contexto en que se desarrolla, aspecto que no depende de lo que evaluamos, sino de las circunstancias en que se practica y que es una referencia relativa y externa.

En segundo lugar, hay que medir el *mérito* de lo que evaluamos, la calidad que posee para ser desarrollado. Por ejemplo, si aplicamos un programa de actividades extraescolares exitoso, basado en actividades elitistas (montar a caballo, esquí, etc.), en un contexto sociocultural de clase alta, podremos decir que su valor y su mérito son adecuados, pero si pretendemos aplicar el mismo programa en una zona económicamente deprimida, el programa sigue teniendo mérito (es bueno por sí mismo), pero carecerá de valor, pues las actividades no podrán ser aplicadas.

Y para conseguir determinar el mérito y el valor, debemos recoger la información necesaria para poder llevar a cabo la evaluación.

Pero ya hemos dicho que en Animación importan tanto los resultados como el proceso, por lo que la evaluación no sólo mide el resultado final, sino la validez de los métodos y medios empleados para poder mejorarlos según el contexto y la situación de intervención.

Por tanto, evaluar es recoger e interpretar sistemáticamente una información con vistas a emitir un juicio de valor que facilite la toma de decisiones sobre los fenómenos implicados.

1.1. EL SENTIDO DE LA EVALUACIÓN

Si evaluamos para mejorar lo que hacemos, ¿cuándo podemos considerar que una evaluación tiene sentido desde la perspectiva de la Animación?

Cuatro son las *condiciones* que debe reunir la evaluación para que la respuesta a la pregunta sea positiva:

- 1) *Es adecuada cuando es **útil***, cuando se relaciona con las necesidades de las personas que forman parte del Proyecto: responsables, profesionales y participantes.
- 2) *Cuando es **viable*** según las características de la situación y contexto en que se aplica, lo cual requiere:
 - *Realismo*, es decir, cuando se adapta a los recursos disponibles.
 - *Prudencia*, cuando la evaluación posee más ventajas que inconvenientes para el Proyecto, sobre todo en lo que se refiere a los procesos desarrollados en él. No se puede utilizar cualquier medio para conocer los logros, debiendo tener en cuenta al grupo con el que trabajamos.
 - *Diplomacia*, ya que debe ser aplicada y presentada con tacto, no rehuyendo los aspectos críticos, pero presentándolos de tal manera que resulten motivadores para reiniciar o remodelar la acción emprendida. Respeto y actitud constructiva son dos actitudes a tener en cuenta por el Animador al manejarse con la evaluación.
 - *Eficiencia*, pues su viabilidad también depende de los resultados pretendidos y los medios necesarios para poner en marcha el Proyecto, pues la Animación también pretende optimizar y dinamizar recursos.
- 3) *Cuando es **ética***, es decir, cuando atiende y se rige por los principios de la Animación (cooperación, participación, democracia, etc.). Toda información que se extrae de un colectivo debe ser devuelta a éste de forma sistematizada para que se organice desde su propia autonomía. Además, esta condición exige que los datos presentados sean honrados, evitando toda manipulación.
- 4) *Cuando es **precisa***, cuando los Animadores están en condiciones de utilizar adecuadamente la evaluación y controlar todas las variables del proceso de intervención.

Hay que saber medir los datos utilizando el procedimiento más adecuado, sea éste cuantitativo (estadístico, numérico) o cualitativo (niveles de logro, satisfacción), aunque la Animación tiende más a basarse en este último, pues la cantidad de variables que se presentan en una interacción interpersonal y social es tan elevado, que es preferible centrarse en las cualidades del Proyecto y en los efectos producidos sobre la población sobre la que se interviene.

Según Pérez Serrano (1994), una evaluación debe ser *fiable* (exactitud y constancia de las mediciones realizadas) y *válida* (cuándo la evaluación mide realmente lo que quiere medir) y los *requisitos* que debe cumplir son:

- 1) *Objetividad*. Debe medir los hechos tal y como se presentan en la realidad, sin manipular los datos obtenidos.
- 2) *Validez*. Debe describir el objeto en su evolución y en su contexto y revelar las virtudes y defectos del plan de evaluación, de sus procedimientos y condiciones.
- 3) *Confiabilidad*. Debe prever si los errores detectados dependen de la inconsistencia de las medidas realizadas.
- 4) *Oportunidad*. Debe efectuarse en el momento y situación adecuados, según el proceso seguido.
- 5) *Practicidad*. La evaluación está condicionada por el destino que se quiere dar a sus conclusiones y éstas deben servir para la toma de decisiones con respecto al proceso de intervención. Debe medir lo mejor y lo peor y ofrecer alternativas. Un instrumento válido para cumplir este presupuesto podría ser el siguiente:

LO MEJOR	LO PEOR	LO CONSEGUIDO	PROPUESTAS

La mejor forma de entender lo que hemos planteado hasta ahora, es comentar *lo que no debe ser* una evaluación, lo que debemos *evitar* para que una evaluación cumpla con los requerimientos y objetivos de la Animación.

- 1) *Evaluar a priori*. Es una forma de hacerte trampa, en la medida en que se evalúa lo que se ha hecho, pero sin tener en cuenta las metas que la evaluación tiene. Es una actuación en que se hace algo para ver qué sale y produce el resultado de que siempre se acierta, pero no sirve para evaluar el proceso de la intervención. Otra forma de engañarte es decidir de antemano el resultado de la intervención, es decir, justificar ésta para que todo salga perfecto, sin tener en cuenta al grupo sobre el que se actúa.

- 2) *Identificar la medida con la evaluación.* Cuando todo lo reducimos a cifras, todo parece cuadrar, pero se desprecian los elementos de juicio que el Animador debe realizar para desarrollar su trabajo. Sin el contexto, los datos no tienen sentido y deben ser completados con referencias cualitativas. No podemos valorar el número de padres que acuden a una reunión de la APA sin tener en cuenta, por ejemplo, si la reunión es por la mañana o por la tarde, si la convocatoria se hizo con la suficiente antelación y llegando a todo el mundo, etc.
- 3) *Ser parcial.* Elegir una información determinada o sobrevalorar unos aspectos cualitativos sobre otros falsea el resultado de la evaluación, según intereses o prejuicios del propio Animador.
- 4) *Ser subjetivo.* Evaluar no es dar una opinión sobre lo ocurrido, sobre todo si no se aportan datos que puedan validarla. Evaluar es describir los hechos, interpretarlos y proponer vías de mejora.
- 5) *Ser indiscriminado.* Hay que valorar a quién se dirige, qué se espera y para qué se quiere utilizar la evaluación. No es lo mismo lo que solicita el grupo de profesionales de la Animación (generalmente, comprobar que sus métodos son adecuados), el grupo de participantes (por lo general, quieren saber si las expectativas que tenían se han cumplido) y la institución que lo organiza o financia (normalmente, resultados en término de coste/beneficio). A cada uno hay que darle lo suyo.
- 6) *Ser burocrático.* Cuando la evaluación se convierte en una rutina sistematizada en el tiempo y adquiere carácter de trámite formal (presentar un papel), se desvirtúa y pierde de vista su función de mejorar lo realizado.
- 7) *Ser indeterminado.* Cuanto más preciso queremos que sea el conocimiento de lo emprendido, generalmente concedemos mucha importancia a lo numérico, reducimos las variables y nuestra percepción de la amplitud del fenómeno sociocultural sobre el que intervenimos también lo hace. Cuanto más extenso es el conocimiento que queremos tener, menor precisión tenemos. En el primer caso, el Animador tiende a una evaluación cuantitativa, mientras en el segundo tiende a la cualitativa. No quiere decir esto que el Animador deba obviar la precisión, sino que es preferible ser menos precisos y abarcar cuantos aspectos nos ayuden a comprender la realidad compleja sobre la que operamos. El número puede apoyar tus conclusiones, pero no es el objeto de las mismas.

Según lo que hemos dicho hasta ahora, la Animación no debe realizar la evaluación desde fuera, no puede quedarse en un modelo de evaluación *externa*, que a veces interesa para evitar en nuestros juicios el subjetivismo, sino que debe buscar un modelo de evaluación *interna*, en la que sean el propio Animador o su equipo y los participantes los agentes evaluadores, pues tienen una visión más precisa de los procesos operados durante la intervención y una perspectiva más clara de las decisiones que se deben tomar, situada la evaluación como un elemento más de la planificación, como ya indicamos en la U.T. nº 5.

Recuerda

La evaluación necesita de la recogida de información para establecer el valor y el mérito de una intervención.

El objetivo de la evaluación es mejorar los procesos y los logros de un Proyecto de intervención para tomar decisiones sobre él.

La evaluación debe ser útil a las necesidades de las personas implicadas, viable, según las características del contexto de intervención, ética en relación con los principios que guían la intervención y precisa respecto a su aplicación en el desarrollo de la misma.

La evaluación debe cumplir unos requisitos mínimos para que sea fiable y válida.

En Animación, es preferible la evaluación interna, realizada por las personas implicadas en el Proyecto, a la externa, útil para corroborar los resultados obtenidos.

1.2. LA FINALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Puesto que el objetivo de la Animación es la acción para el cambio, *la evaluación es un instrumento fundamental para valorar lo hecho y mejorar las intervenciones encaminadas a que la comunidad se construya a sí misma*. Tres son los objetivos que sirven a este fin, desde la perspectiva de la evaluación:

- 1) *La toma de decisiones*. Los problemas que la acción plantea, las disyuntivas que la intervención va abriendo y los conflictos que la interacción genera son elementos que hay que ir resolviendo, por lo que hay que acopiar información para adoptar una solución que debe estar fundamentada en la propia acción y en sus características, cambiantes y progresivas.
- 2) *La responsabilidad*. Se trata de analizar el qué, el cómo y el cuánto de las personas que tienen asignadas tareas y niveles de decisión específicos en el Proyecto diseñado. Esta responsabilidad puede ser *técnica*, si hace referencia a los Animadores que desarrollan el Proyecto, o *política*, que mide la rentabilidad social del mismo en función de recursos invertidos y prestaciones obtenidas, según los planes de los responsables últimos del Proyecto cara a la sociedad.
- 3) *La adecuación del Proyecto a la realidad*. El Proyecto se pregunta a sí mismo si ha cumplido con las necesidades detectadas y con las exigencias que se planteó.

Tres son los indicadores que nos permiten dar respuesta a este interrogante, graduables de ninguna a toda y con gran interrelación entre sí, y que nos permiten realizar una valoración amplia y global sobre la marcha y los resultados de la intervención.

En primer lugar, el *grado de idoneidad* o relación entre las necesidades detectadas y el Proyecto desarrollado, lo que nos permite graduar el proceso de intervención o modificarlo si hay discordancia entre ambos elementos.

En segundo lugar, el *grado de eficacia* o la relación entre los objetivos previstos y los realmente alcanzados, lo que nos permite establecer metas para cada objetivo y comprobar la adecuación de los objetivos contemplados y su nivel de logro.

Y, por último, el *grado de eficiencia* o la relación entre los logros obtenidos y los recursos consumidos, lo que nos permite analizar los recursos del entorno y la posibilidad de intervenciones destinadas a incrementarlos o adaptar la intervención a los realmente existentes.

La interrelación entre ellos no supone que los tres vayan parejos. Así, podemos desarrollar un Proyecto que sea idóneo y eficaz, pero no eficiente, pues consume más recursos de los previstos. Puede obtener unos logros aceptables y utilizar los recursos adecuadamente, pero no cumplir con las necesidades del entorno.

Esta visión más amplia de la realidad permite a la Animación reflexionar sobre sus resultados y afinar las relaciones entre teoría y práctica y, al Animador, hacerlo sobre su intervención, aumentar su formación y mejorar su práctica.

De este proceso, surgen una serie de previsiones en torno a los métodos y técnicas de intervención que permiten generalizar resultados y establecer principios para intervenciones futuras.

1.3. LAS FUNCIONES DE LA EVALUACIÓN

Hemos visto que la evaluación debe cumplir una serie de requisitos y de fines con respecto a la Animación.

Pero, para el proceso de intervención, *¿qué utilidades tiene la evaluación? ¿Qué elementos justifican que una intervención sea evaluada?*

Las siguientes *funciones* que presentamos tratan de dar respuesta a estos interrogantes.

- 1) *Función optimizadora.* La evaluación permite *seleccionar los procesos socio-culturales* más adecuados para intervenir en la realidad, mediante la obtención del máximo de resultados con el mínimo de recursos, en un proceso de mejora permanente.
- 2) *Función sistematizadora.* La evaluación *permite a la acción racionalizarse y estructurarse progresivamente*, mejorando la organización de los recursos, el control de las actividades, la comparación entre proyectos, métodos y activi-

dades, la difusión de los logros obtenidos y la reproducción de las líneas adecuadas de intervención.

- 3) *Función adaptativa.* La evaluación permite *la adaptación y la mejora constante de la intervención*, al facilitar información sobre sus efectos, según estos sean positivos (consolidación del Proyecto), neutros (corrección) o negativos (eliminación).
- 4) *Función formativa.* La evaluación supone una *revisión de la propia acción*, por lo que el Animador puede evaluar los efectos de su intervención, permitiéndole indagar en sus errores y carencias y favorecer la formación continua de su saber orientado a la acción.
- 5) *Función motivadora.* La evaluación permite revisar los logros obtenidos, sirviendo así de *motor para continuar* el trabajo, pues hemos de recordar que la Animación basa su eficacia en el cambio, que es algo positivo y constructivo, por lo que toda información orientada al cambio debe tener ese carácter, señalando en mayor medida lo alcanzado, aunque sea poco, que lo no alcanzado. Ni siquiera la eliminación de un Proyecto significa un fracaso, sino la necesidad de cambiar de rumbo.
- 6) *Función de maduración grupal.* La *evaluación sistemática del grupo* en interacción permite a éste reflexionar sobre ella y alcanzar mayor grado de cohesión y conciencia grupal, lo que permite *aumentar su rendimiento*.
- 7) *Función participativa.* La evaluación *debe hacerse con la comunidad* sobre la que se interviene, principal destinataria de la información obtenida, que se beneficia de la sistematización que el Animador da a dicha información, hasta que sea capaz de generarla y tratarla por sí misma para obtener sus fines.

Podemos afirmar, pues, que *la evaluación es un medio para la acción que permite conocer lo realizado y mejorar lo que se va a realizar*, así como aumentar su idoneidad con respecto al contexto sociocultural, siempre que la evaluación sea sistemática y cumpla con los requisitos necesarios para servir a los fines previstos.

Ejercicio

1. Relaciona los elementos de las tres columnas.

Grado de eficiencia	Relación necesidades/soluciones del Proyecto	Permite establecer metas para cada objetivo
Grado de eficacia	Relación logros/recursos	Permite adaptar el Proyecto
Grado de idoneidad	Relación objetivos previstos/logros alcanzados	Permite decidir la generación de nuevos recursos



Recuerda

Los objetivos de la evaluación son la toma de decisiones, la mejora de la responsabilidad de los implicados y la adaptación del Proyecto al contexto y al proceso de intervención.

El grado de idoneidad, el grado de eficacia y el grado de eficiencia permiten medir las relaciones entre el Proyecto y la realidad sociocultural en que se inscribe y la posibilidad de generar intervenciones futuras.

La evaluación debe motivar a la acción mediante el análisis de los logros obtenidos y el proceso seguido para alcanzar la madurez de los individuos de una comunidad para controlar su propio desarrollo a través de la participación.

2 La evaluación y su forma

Existen distintos métodos de evaluación, incluidos en los parámetros que hemos definido como cualitativos (centrados en los procesos) o cuantitativos (centrados en el resultado).

Ya hemos comentado que la Animación prefiere los modelos cualitativos, sin que ello obste para la utilización de métodos cuantitativos cuando así sea necesario. Por otro lado, hay que saber qué elementos hemos de tener en cuenta para diseñar la evaluación y cuáles son los pasos que debemos dar para desarrollar la evaluación.

Éstos son los contenidos de este Apartado.

2.1. LOS TIPOS DE EVALUACIÓN

Hemos seleccionado el denominado *modelo de discrepancia*, que, a partir del *modelo de toma de decisiones*, reúne los elementos que hemos consignado en el Apartado 2.1.2., que hace referencia a los tipos de evaluación según el contenido, y del Apartado 2.1.1., sobre los tipos de evaluación según la función y que apunta al *modelo de evaluación integral* que hemos desarrollado en el Apartado 4.1.

La elección tiene que ver con la relación que el modelo propuesto establece entre los tipos de decisiones que se deben tomar y el tipo de evaluación que se aplica ante cada decisión, por lo que es un modelo que pretende la globalidad en la acción evaluadora del Animador, aspecto que puedes comprobar en el cuadro que te presentamos al final del Apartado 2.1.3.

Posteriormente, hemos añadido una serie de modelos cualitativos que también son útiles y que puedes utilizar, previa consulta con la bibliografía específica.

Los tipos de evaluación según la función

Estos tipos atienden a la utilidad que tiene la evaluación, cuál es su principal objetivo para aplicar las técnicas y los instrumentos necesarios para obtener información y tomar decisiones.

Existen tres tipos distintos.

- 1) *Evaluación formativa*. El objetivo es *analizar una acción o realidad determinada para mejorarla*, apoyando las decisiones que sobre el terreno debe tomar

el Animador para desarrollar su intervención, lo que le permite reordenar el proceso antes de que finalice.

Es *muy útil para el trabajo con asociaciones*, como la APA, ya que son más importantes los procesos de relación en el seno de la comunidad educativa que los resultados obtenidos por las actividades.

Sin embargo, puede convertirse en una muleta para ir arrastrándose por el día a día si no se utilizan otros métodos que permitan una perspectiva más amplia sobre la intervención emprendida y valorar otros aspectos que no sean la propia acción.

- 2) *Evaluación sumativa*. Se realiza al final del proceso y permite medir los logros obtenidos.

Su posición al final no es muy útil para la acción en sí misma, pero sí para su futuro, ya que permite el control de las responsabilidades y la verificación de la eficacia y rentabilidad de lo evaluado.

No es sólo la acreditación del «aprobado» del Proyecto, sino una sanción de su viabilidad futura y de los cambios que se deben operar para lograrla.

- 3) *Evaluación de impacto*. Se trata de averiguar los efectos de la acción sobre el medio, es decir, la autonomía alcanzada por la comunidad.

Sólo puede ser comprobada cuando ha transcurrido un lapso de tiempo prudencial desde la finalización del Proyecto, lo que provoca una gran dificultad para hallar los indicadores para valorar la relación de causa-efecto entre la acción y los cambios observados.

Por otro lado, su aplicación se dilata en el tiempo, debido a la complejidad de los fenómenos sociales cuyo alcance suele ser de larga duración.

En muchas ocasiones suele obviarse este tipo de evaluación, lo que no quiere decir que renuncies a ella, al menos desde el punto de vista de los objetivos de la Animación y de tu formación permanente.

Los tipos de evaluación según el contenido

Hacen referencia a *los momentos de la intervención sociocultural* que hemos desarrollado en la U.T. nº 5, esto es, el diagnóstico, la planificación, el proceso de intervención y el producto obtenido, incluyendo la propia evaluación.

Por tanto, se trata de evaluar todo el Proyecto, teniendo en cuenta los aspectos significativos de cada uno de sus componentes.

Es, en realidad, un seguimiento permanente de la acción.

- 1) *Evaluación del contexto*. Se trata de explicar la *coherencia y cohesión entre los distintos pasos del diagnóstico* realizado. Interesa conocer si la funda-

mentación teórica y metodológica del Proyecto es adecuada, si la intervención es oportuna dadas las circunstancias y si existe claridad y coherencia entre recursos existentes, necesidades detectadas y propósitos iniciales.

- 2) *Evaluación de la planificación.* Una vez elaborado el Proyecto de intervención, debemos valorar la *coherencia* entre objetivos y actividades, la *adecuación* de los métodos a los objetivos y actividades y la *relación* entre los recursos y las pretensiones del Proyecto.
- 3) *Evaluación del proceso.* Se trata de realizar el *control y seguimiento de la intervención* que se ha proyectado, a fin de comprobar la relación entre la planificación y el desarrollo del Proyecto y la optimización y mejora de éste. Es necesario establecer controles sistemáticos y para momentos críticos de la intervención, aplicando las medidas de retroalimentación necesarias para adaptar la intervención.
- 4) *Evaluación del producto.* Es la valoración de los logros conseguidos y su cuantificación, así como la *relación entre los logros y las etapas y procesos previos necesarios para obtenerlos*. No sólo hay que tener en cuenta los resultados inmediatos, sino los efectos no previstos a que han dado lugar y los que, futuriblemente, se pueden desarrollar. Ello nos permite seguir desarrollando la intervención y prever posibles intervenciones futuras.

Modelos alternativos

Los modelos de toma de decisiones miden más la eficacia y el resultado de la intervención, pero no nos aportan información sobre otros aspectos, por lo que nos dicen poco sobre el proceso seguido o sobre el contexto de intervención.

Existen unos métodos de evaluación más orientados hacia aspectos cualitativos, especialmente hacia la valoración de los elementos del contexto de intervención, sin partir de elementos preestablecidos, y que son complementarios entre sí, pues cada uno de los que aquí vamos a exponer incide en un aspecto específico de la intervención.

- 1) *La evaluación respondente.* Atiende a los fenómenos que se producen durante el proceso de intervención para analizar dicho proceso.

Pretende dar respuesta a los problemas reales de la persona que dirige la intervención e incide sobre las acciones realmente emprendidas, sin tener en cuenta las intenciones que mueven la acción, desde la subjetividad del propio agente de intervención.

Está, pues, más orientada al «espíritu de servicio» al que hacíamos referencia en la U.T. nº 6.

Suele hacerse después de finalizada la acción y parte de la revisión de las acciones emprendidas para analizar el propósito real del programa. No atien-

de a criterios de evaluación, sino a categorías de fenómenos que nos permiten comprender la acción y valorarla.

Tras la aplicación de la evaluación, mediante instrumentos y observadores elegidos al efecto, se contrasta la información obtenida con casos escogidos para poder interpretar los datos.

- 2) *La evaluación iluminativa.* Se preocupa más de describir e interpretar los fenómenos característicos de una intervención que de valorar los logros y predecir consecuencias.

Interesan las innovaciones introducidas, las nuevas formas de hacer y la reflexión sobre su adecuación a la situación de intervención. Las metas del modelo se centran en estudiar el programa innovador, cómo opera, cómo influye en las distintas situaciones sociales, sus ventajas y desventajas y cómo el modelo afecta a las tareas; describir y documentar el modelo de participación y su relación con el modelo de intervención, y de comentar las características significativas de la innovación.

Las etapas básicas serían la observación, la encuesta y la explicación.

- 3) *La evaluación democrática.* Su objetivo es la promoción del cambio en los participantes en una intervención socioeducativa, pues todos tienen derecho a conocer los datos y manifestar su opinión. El Animador debe prepararles para participar en la evaluación de forma responsable para lograr formar un equipo de evaluación autónomo y centrado en sí mismo.

Atiende tanto al contexto como al proceso y a los resultados y utiliza como instrumentos básicos la observación, la entrevista, los debates y los cuestionarios.

La Animación aspira a un modelo total que reúna los tipos de evaluación según la función y según el contenido, tomando elementos de los modelos alternativos. En el diagrama adjunto tratamos de resumir esta pretensión.

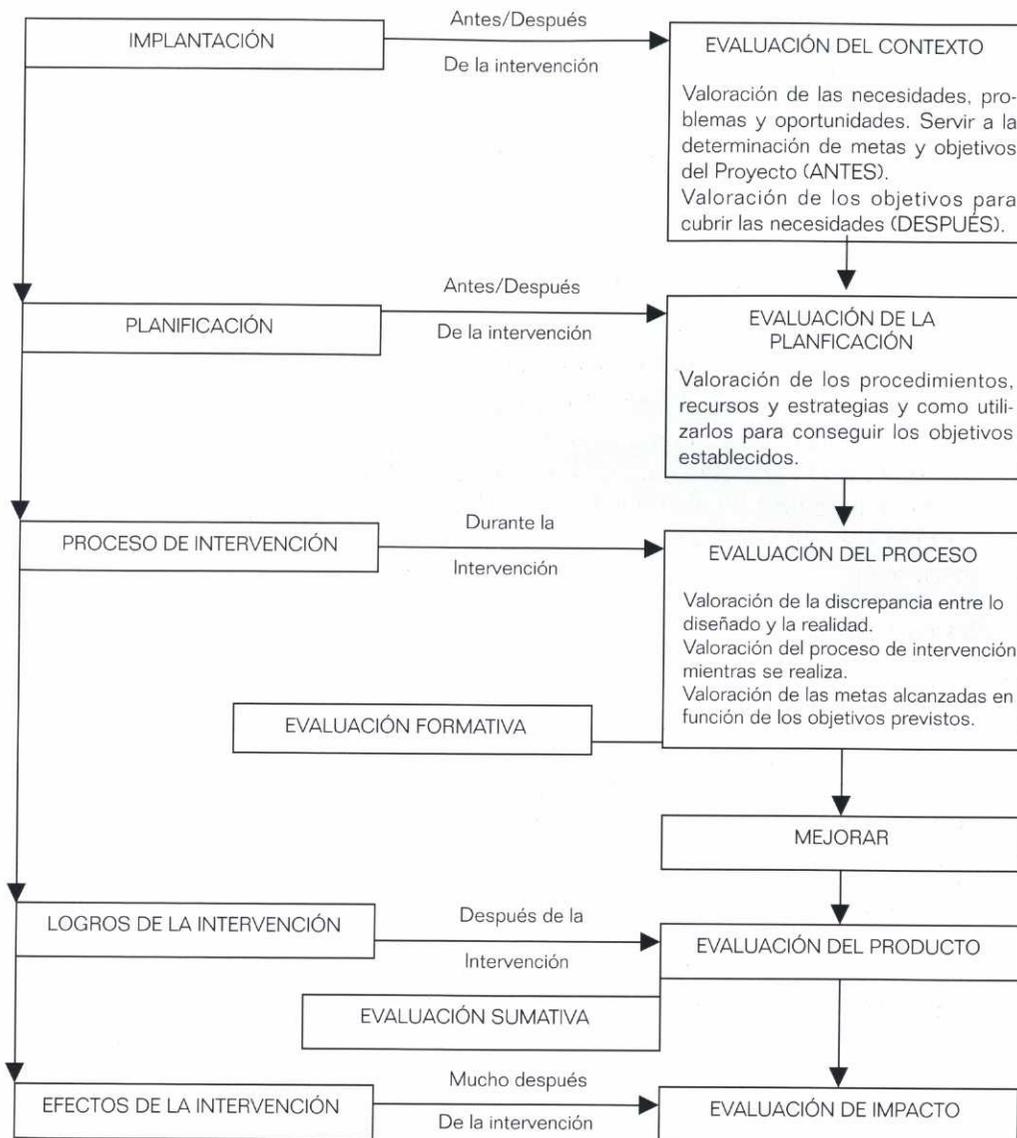
Recuerda

El modelo de discrepancia, basado en el modelo de toma de decisiones, atiende a la relación entre los tipos de decisiones que hay que tomar y el tipo de evaluación que se aplica a cada una de ellas.

Según su función, la evaluación puede ser formativa (atiende al contexto sociocultural y al proceso que se aplica), sumativa (al final de la acción) o de impacto (efecto a medio y largo plazo que se opera en el contexto).

Según el contenido, la evaluación atiende a los distintos pasos para desarrollar un Proyecto y puede ser de contexto (Diagnóstico), de la planificación, del proceso (Intervención) o de producto (Evaluación).

Existen modelos alternativos que ponen el acento en criterios cualitativos para valorar el proceso de la acción y la situación de intervención.



2.2. LOS ELEMENTOS DE LA EVALUACIÓN

La evaluación está compuesta por una serie de componentes que hay que tener en cuenta cuando se diseña y se aplica, en todos los momentos y niveles de la evaluación. Estos elementos *nos permiten organizar la evaluación y obtener la información necesaria para revisar el desarrollo del Proyecto.*

- 1) *La definición del objeto de la evaluación.* Es necesario delimitar claramente qué es lo que vamos a evaluar, a fin de determinar las áreas o facetas que interesa valorar.

Hay que describir de forma explícita qué vamos a evaluar y los condicionantes de dicha evaluación.

No es lo mismo evaluar una asociación que un taller, tampoco es igual valorar el lugar en que se ubica o los destinatarios.

Una frase puede bastarnos para delimitar este objeto, con los condicionantes necesarios para comprender qué pretendemos.

Por ejemplo, podemos determinar una «evaluación del Proyecto de intervención de la APA del Colegio Público..., del barrio de Rekalde en el municipio de Bilbao durante el curso 1998-1999».

- 2) *La definición del referente.* Establecido el objeto, es necesario determinar las normas o criterios de aquello que queremos estudiar para poder valorar su desarrollo.

Por ejemplo, podemos evaluar el Proyecto de la APA, las actividades realizadas en función de las previstas, según el cumplimiento de los objetivos o por la satisfacción de padres, alumnos y profesores obtenida por el Proyecto.

No son criterios excluyentes, pero conviene poner el acento en uno de ellos para poder organizar la evaluación.

- 3) *La definición de la información necesaria.* No podemos valorar si no sabemos qué información precisamos y cómo la vamos a obtener. Sólo así podemos llegar a valorar el objeto y el referente utilizado.

Por ejemplo, para analizar las actividades realizadas por la APA, primero debemos contarlas, luego averiguar sus resultados y, por último, valorar su desarrollo mediante instrumentos adecuados.

- 4) *La definición de la valoración.* Los datos recogidos nos permiten fundamentar el juicio que el objeto evaluado merece. Hay que establecer las medidas necesarias para emitir el juicio, pero para que sean efectivas, hay que valorarlas y determinar qué significan en un contexto y con unos participantes determinados.

Obtener el resultado de un número determinado de actividades realizadas y los objetivos que se han cumplido no nos sirve para valorar el desarrollo del Proyecto si no tenemos en cuenta la historia de la APA, las necesidades y expectativas de la población, los objetivos previstos y los efectos que ha causado en el conjunto de la comunidad educativa.

- 5) *La toma de una decisión.* Una evaluación en Animación Sociocultural no puede quedarse en un informe, sino que debe, a partir del juicio realizado, indagar en las medidas que es necesario adoptar para continuar el Proyecto, remodelarlo o sustituirlo por otro o, en último extremo, darlo por concluido.

No podemos olvidar este aspecto fundamental de la evaluación basada en la toma de decisiones. Todo el proceso de la evaluación (qué se evalúa, respecto a qué criterios, sobre la base de qué datos y qué juicio merece) culmina cuando somos capaces de contestar a la pregunta «¿Qué hacer en consecuencia?», no olvidando que, para que dicha decisión sea operativa, deberemos haber contemplado los posibles efectos de dicha decisión.

Sólo así podemos reiniciar el curso de nuestro trabajo

2.3. LAS FASES DE LA EVALUACIÓN

La evaluación es un proceso que *exige una serie de pasos para poder implementarla*. Exige una planificación, un desarrollo y una revisión que permitan valorar no sólo su objeto, sino la evaluación misma. Vamos a presentártelos en forma de fichas, de modo que puedas visualizar su sucesión para poder llevar a cabo la evaluación.

Paso 1: Definir los objetivos

- ¿Qué se debe evaluar? Determinar el objeto de la evaluación.
- ¿Para qué se evalúa? Determinar los objetivos, según los motivos que justifican la evaluación, a quién se destinan los resultados y para qué se quiere utilizar la información obtenida.

En el caso de la APA que hemos propuesto, ya habíamos establecido el objeto de la evaluación. Si queremos conocer el nivel de implicación de los padres en la actividad de la APA para que ésta pueda desarrollar actividades de captación adecuadas para mejorar la implicación de la comunidad educativa, un buen objetivo sería *Valorar el nivel de participación en cada actividad en relación con la población existente en la comunidad educativa del centro*. Para este objetivo sirven las mismas recomendaciones que utilizamos para validar los objetivos de la Planificación (ver U.T. nº 5).

Paso 2: Establecer el marco de referencia

- ¿Sobre qué criterios o normas vamos a evaluar? Determinar el referente de la evaluación.
- ¿Qué perspectiva adquirirá la evaluación? Determinar el modelo de evaluación más adecuado.
- ¿Cómo se quiere evaluar? Determinar los métodos de evaluación.
- ¿Qué cuestiones interesa controlar? Determinar variables, preguntas e indicadores.

Queremos medir la cantidad de padres, niños y profesores implicados en las actividades de la APA. El modelo de evaluación sería el de toma de decisiones, pues queremos mejorar el funcionamiento de la APA y aumentar la implicación de la comunidad escolar en sus actividades y, aunque no vamos a olvidar los elementos del contexto, un modelo cuantitativo parece más adecuado para valorar el

número de personas participantes. El aspecto de los indicadores lo dejamos para el Apartado siguiente, aunque dos buenos indicadores serían el *número de personas presentes en cada actividad* y el *número de personas que acuden de forma recurrente*.

Paso 3: Selección y elaboración de los instrumentos de evaluación

- ¿Qué instrumentos vamos a utilizar según el método elegido? Determinar los instrumentos de evaluación.
- ¿Qué información es necesario recoger? Elaborar los instrumentos de evaluación.
- ¿Qué condiciones requieren los instrumentos? Determinar tiempos de confección y aplicación, seleccionar los recursos necesarios para aplicarlos.

Si lo que queremos averiguar es el número de participantes, parece necesario utilizar un calendario de seguimiento de las actividades, unas listas de presencia de participantes y unos cuestionarios individuales sobre calidad de la actividad y propuestas de mejora. Todos los instrumentos se utilizarían al finalizar la actividad, el primero por parte de los responsables del Proyecto, el segundo por parte de los responsables de la actividad y el tercero por los participantes. En el primer caso medimos la realización efectiva de la actividad, el momento de su celebración y los recursos empleados. En el segundo, se consignan el número de asistentes y su identidad. Y en el tercero la valoración que de la actividad realizan los participantes. Con estas informaciones respondemos al objetivo propuesto.

Paso 4: Obtener los datos

- ¿Cuándo se deben recoger? Aplicar la duración, horarios y períodos establecidos.
- ¿Dónde se deben recoger? Acudir a las instituciones o a los lugares establecidos.
- ¿De dónde los vamos a obtener? Utilizar las fuentes (documentos, objetos o personas, directas o indirectas, primarias o secundarias) establecidas.

En el caso que estamos utilizando, ya hemos indicado anteriormente las condiciones de este paso, pues los datos se recogen después de cada actividad y en el lugar en que se desarrolla y utilizando una fuente directa, como son los propios participantes y los responsables de la actividad.

Paso 5: Analizar la información

- ¿Qué datos debemos tener en cuenta? Analizar los datos en bruto.
- ¿Cómo debemos analizarlos? Aplicar un proceso inductivo desde los datos concretos hasta la sistematización, abstracción y generalización de las conclusiones realizadas.
- ¿En función de qué los analizamos? Según la naturaleza de los instrumentos utilizados y del enfoque, modelo y tipo de evaluación desde los que han sido seleccionados. Según el modelo de intervención definido.
- ¿En función de quién los analizamos? Según la preparación, orientación y estilo del Animador y las expectativas de los destinatarios.

Los datos en bruto nos indican cuántas personas han participado en las actividades de la APA, pudiendo realizar un primer cálculo de la relación entre las personas presentes en las actividades y el total de personas pertenecientes a la comunidad escolar. Si descendemos un poco más, podemos averiguar el número de personas reales que han participado a través de las listas de presentes, averiguando cuántas personas han participado sistemáticamente y cuáles lo han hecho de forma intermitente. En un tercer nivel, podemos analizar el grado de satisfacción con las actividades y comprobar las causas de la no participación sistemática mediante los cuestionarios de participación. Vamos así concretando la información, de modo que al final podemos volver a calcular la relación entre las personas que participan de forma sistemática en relación con la población total y compararlo con el primer dato obtenido.

Paso 6: Presentar los resultados y las conclusiones

- ¿A quién se lo presentamos? A las personas implicadas en el Proyecto o a las personas interesadas en él.
- ¿Qué presentamos? Los resultados y las conclusiones extraídas tras el análisis de la información.
- ¿Qué forma debe tener? Un informe con los mismos epígrafes de los pasos que hemos señalado para el proceso de evaluación.
- ¿Qué fines tiene el informe? Puede tener una utilidad prospectiva (planificar la evaluación) o retrospectiva (evaluar la planificación).
- ¿Cómo podemos validar las conclusiones? Presentando éstas de forma separada a los resultados, de modo que puedan ser valorados por otras personas ajenas al Proyecto.
- ¿Cómo presentamos los resultados? Mediante técnicas orales (conferencia, mesa redonda, debate, panel, etc.), técnicas escritas (murales, dossieres, publicaciones, etc.), técnicas audiovisuales (fotopalabra, diaporama, vídeo, transparencia, etc.) y/o técnicas de expresión (happenings, cuadros plásticos, sketches, improvisaciones, montajes teatrales colectivos, etc.), elegidas con relación a factores diversos (tipo de destinatarios, naturaleza y objetivos de la evaluación, características de los resultados, recursos disponibles, etc.).

Supongamos que en el caso propuesto la evaluación la ha realizado la propia APA bajo el asesoramiento de un Educador Infantil de la propia comunidad educativa. Es evidente que los resultados y las conclusiones deben ser presentados por los responsables evaluativos de la APA para la propia asociación, aunque pueden haber presentado los datos al Animador para que aporte sus conclusiones. A los miembros de la APA, parece razonable presentarles los datos mediante una asamblea de la asociación que permita debatirlos. Para los alumnos, se pueden utilizar una serie de murales, presentando los datos de forma motivadora para animar a la participación en las actividades y pidiendo colaboración para establecer nuevas actividades más atractivas. Las conclusiones finales obtenidas por el equipo evaluador de la APA pueden ser comentadas en una sesión extraordinaria del Consejo Escolar.

Paso 7: Realizar recomendaciones y tomar decisiones

–¿Quién realiza las recomendaciones? Las personas que han realizado la evaluación, generalmente el propio equipo de intervención o expertos seleccionados para realizar una evaluación externa.

–¿A quién se presentan? A los responsables del Proyecto, al equipo de intervención (si es distinto al de evaluación) y a la población implicada.

–¿Quién debe tomar las decisiones? Los responsables del Proyecto evaluado.

–¿Para qué se toman las decisiones? Para determinar el futuro de la acción, según la validez alcanzada y las nuevas necesidades generadas por el Proyecto o aún no cubiertas por él.

Se pueden extraer recomendaciones del Animador y de los profesores, así como de los alumnos, pero también podemos presentar el informe en otras APA y esperar nuevas recomendaciones. En función de ellas, la Junta Directiva de la APA deberá determinar la continuidad del Proyecto en el curso siguiente o plantearse su modificación, así como vías de captación de socios y de ampliación de la participación disponible. Las decisiones adoptadas deberán ser refrendadas por la asamblea de socios y no estaría de más presentarlas al resto de la comunidad educativa para valorar su opinión y asumir las mejoras que proponga.

Hemos comprobado que la evaluación no es fruto de la inspiración o iluminación de los responsables del Proyecto, sino un proceso escalonado que permite bajar a cualquier nivel de la intervención que se realiza para analizar aquellos aspectos que son significativos para las personas implicadas y para el desarrollo del Proyecto.

Debe ser lo más amplia y participativa posible y servir de acicate para mejorar la acción.

No pueden existir incoherencias entre lo que se quiere estudiar, la forma de estudiarlo, los instrumentos empleados y los fines a los que el estudio sirve.

Ejercicio

2. ¿Cuál sería el referente para el objetivo propuesto para la APA que nos sirve de ejemplo?

Recuerda

La evaluación debe responder a cinco preguntas: ¿qué se evalúa? (objeto), ¿con qué se evalúa? (referente), ¿con qué datos? (información), ¿qué juicio merece lo obtenido? (valoración) y ¿qué hacemos en consecuencia? (toma de decisiones).

Las fases de una evaluación hacen referencia a su planificación (definición de objetivos y referentes, determinación del modelo y selección y elaboración de instrumentos), a su aplicación (obtención de los datos, análisis de la información y presentación de datos y conclusiones) y a su revisión (recomendaciones y toma de decisiones).

Toda evaluación debe responder a las preguntas que aquella se hace y seguir las fases necesarias para su explotación desde un Proyecto de Animación.

3 Los indicadores de la evaluación

Si la evaluación es adjudicar valor en relación con unos criterios o normas específicas, es necesario concretar dichos criterios para poder medirlos y valorarlos. Necesitamos, pues, unos *indicadores* que permitan obtener la información necesaria para realizar la evaluación. Éste es un concepto que proviene del campo de la investigación social y pueden ser definidos como *las unidades de análisis de una evaluación en base a las cuales se puede llegar a establecer un juicio fundado*, según la definición tomada de Ventosa y Vega (1996).

Estos indicadores provienen de los objetivos de la planificación, pues son los logros que hemos previsto el principal medio para valorar lo realizado. Cuanto mejor estén definidos los objetivos, más fácil será obtener unos buenos indicadores.

Veamos las características de estos indicadores.

3.1. TIPOS DE INDICADORES

Los indicadores pueden ser clasificados según el carácter cuantificable de los mismos o según el contenido y el momento en que se introducen, esto es, *según lo que miden y según los modelos de evaluación* que se introducen en cada momento de la intervención. Según la *propiedad de la medida* encontramos los siguientes tipos:

- 1) *Indicadores cuantitativos*. Nos indican la cantidad de aquello que se evalúa en porcentajes, grados o escalas numéricas. Son exactos, precisos, manejables y bastante objetivos, aunque muchas veces carecen de significado para evaluar una intervención de Animación. Suelen utilizarse como apoyo a otros indicadores.
- 2) *Indicadores cualitativos*. Determinan la calidad de lo evaluado en términos de apreciación, relación, categoría o calificativo. Son menos manejables y poco sistematizables, pero ofrecen una gran amplitud y profundidad para el análisis de situaciones de intervención socioeducativa.

Según el contenido y el momento de la medida, podemos establecer los siguientes tipos de indicadores:

- 1) *Indicadores de contexto*. Permiten determinar los *antecedentes o factores previos a la intervención*, así como la influencia que pueden tener en la valoración global del programa. Estamos hablando de elementos como la historia local, el marco institucional, el contexto social, el modelo de planificación, el

clima organizativo y cualquier otro que tenga relevancia en un contexto sociocultural determinado.

Suelen formularse en términos de congruencia, identificación, participación o implicación, entre otros.

Son difíciles de medir, por su amplitud y variedad, y suelen quedar relegados a indicaciones más o menos vagas en relación con el diagnóstico realizado.

Cuanto más se concreten, más cosas sabremos sobre la intervención que debemos realizar y sobre el efecto que ésta produce en la realidad.

- 2) *Indicadores de proceso*. Tratan de medir la *eficiencia* del proceso seguido durante la intervención, utilizando criterios como la productividad (relación entre recursos y resultados o relación *inputs-outputs*), el ritmo de trabajo, el grado de coordinación o el volumen de trabajo (nº de actividades más duración).
- 3) *Indicadores de producto*. Miden la *eficacia* del Proyecto según la relación entre los objetivos previstos y los resultados obtenidos, mediante criterios diversos.
- 4) *Indicadores de impacto*. Tratan de medir la repercusión del Proyecto sobre la población elegida y el contexto sociocultural en que se produjo la intervención.

Se elaboran a partir de los objetivos estratégicos que pueden ser medioambientales (relación con la naturaleza a través de las actividades realizadas), grupales (aumento de las asociaciones), comunitarios (desarrollo de la comunidad), institucionales (organismos afectados por el Proyecto) o sociales (efectos sobre los Planes de Intervención Socioeducativa).

El siguiente cuadro resume y relaciona los distintos tipos de indicadores y propone ejemplos concretos.

TIPOS DE INDICADORES	CUANTITATIVOS	CUALITATIVOS
DE CONTEXTO	<ul style="list-style-type: none"> -Número de participantes. -Número de recursos iniciales. -Porcentajes de asociacionismo inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> -Coherencia interna-externa. -Congruencia análisis/ideario. -Clima social o institucional.
DE PROCESO	<ul style="list-style-type: none"> -Porcentajes de productividad. -Relación inputs-outputs. -Ritmo de actividad. -Volumen de trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> -Grado de organización interna. -Nivel de coordinación externa. -Adecuación de los medios a las actividades. -Nivel de conflictos.
DE PRODUCTO	<ul style="list-style-type: none"> -Cantidad de actividades. -Duración de las actividades. -Número de participantes. -Frecuencia de asistencia. -Segmentación sociológica de los participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Nivel de adaptación a la demanda o a las actividades. -Grado de satisfacción de los participantes y usuarios. -Accesibilidad de la población. -Grado de identificación o definición de la oferta. -Percepción de la calidad del producto. -Obstáculos para el acceso de la población al producto. -Condicionamientos (horarios, duración, precios, localización, etc.).
DE IMPACTO	<ul style="list-style-type: none"> -Número de actividades medio-ambientales. -Número de asociaciones surgidas. -Número de variaciones grupales surgidas. -Grado de apertura grupal. -Número de transferencias realizadas en el contexto sociocultural. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implicación de la comunidad en la vida asociativa. -Asimilación del programa por parte de la comunidad receptora. -Validez de las transferencias ocurridas. -Modificación de hábitos en la población. -Consolidación, generalización o consolidación de resultados. -Variaciones grupales e institucionales en el medio. -Relaciones institucionales. -Integración de la asociación en el entorno.

Ejercicio

3. Elige un indicador cualitativo y otro cuantitativo para cada tipo de indicador del momento del Proyecto para el ejemplo de objetivo de evaluación que propusimos en el Apartado 2.3.

3.2. VENTAJAS Y LÍMITES DE LOS INDICADORES

Los indicadores *nos permiten* reducir el establecer límites a lo que tenemos que valorar, *pero* no nos procuran un conocimiento exhaustivo de la situación de intervención, por lo que para optimizarlos hay que *complementarlos* con otros procedimientos que procuren una información más abierta (opiniones personales, valores sociales, etc.).

Los indicadores nos permiten concretar y traducir en términos mensurables los criterios que guían la evaluación, especificar y afinar las preguntas que debemos realizar en la evaluación y orientar, seleccionar y sistematizar la búsqueda de datos para la valoración, pero tienen una serie de *límites* que hacen recomendable la complementariedad que hemos comentado.

Entre ellos están:

- Expresan *situaciones estáticas* que no traducen plenamente los valores a evaluar en un proceso, más complejo y rico que una serie de instantáneas medibles, por lo que conviene relativizar su importancia y valor comparativo.
- Requieren de unos *criterios* que permitan comprobar su validez, fiabilidad y grado de discriminación. Este último aspecto hace referencia a la coherencia semántica de los términos utilizados en su definición. Es decir, no se pueden utilizar tal y como se nos ocurren, sino que necesitan ser validados antes de ser utilizados.
- *Si queremos que sean útiles*, deben expresar acciones u operaciones concretas, observables y medibles.
- No siempre conviene cederles todo el protagonismo de la evaluación, dado su carácter cerrado que predetermina el alcance y las dimensiones de la evaluación. Cuando queremos medir Proyectos complejos o innovadores es preferible utilizar como guía de la evaluación otro tipo de criterios.

Te ofrecemos a continuación una serie de ejemplos de indicadores, basados en situaciones de intervención real, diseñados por Ventosa (1996):

INDICADORES PARA PROYECTOS DE ANIMACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

1. Naturaleza y tipo de Centro.
2. Nº de alumnos implicados en actividades extraescolares.
3. Nº de actividades que se van a realizar.
4. Duración de las actividades.
5. Grado de integración y coordinación del programa sociocultural respecto del Proyecto Educativo de Centro.
6. Nivel de coordinación externa con otros Centros, asociaciones, colectivos o entidades socioeducativas.
7. Volumen de recursos materiales e infraestructuras disponibles para la realización del Proyecto.
8. Grado de aportación y nivel de implicación del Centro en el Proyecto.
9. Grado de potenciación del asociacionismo.
10. Proyección social del Proyecto en el medio de ubicación.

INDICADORES PARA UN PROYECTO DE ANIMACIÓN TEATRAL

1. Fase grupal:
 - 1.1. Comunicación.
 - 1.2. Identidad.
 - 1.3. Asistencia.
 - 1.4. Gratificación.
 - 1.5. Organización.
 - 1.6. Otros indicadores.
2. Fase creativa:
 - 2.1. Ritmo de trabajo.
 - 2.2. Volumen de trabajo.
 - 2.3. Grado de cumplimiento.
 - 2.4. Creatividad.
 - 2.5. Otros indicadores.
3. Fase expansiva:
 - 3.1. Apertura del grupo.
 - 3.2. Participación del grupo en la vida del pueblo.
 - 3.3. Participación del pueblo en la vida del grupo.
 - 3.4. Variaciones grupales.
 - 3.5. Transferencias.
 - 3.6. Otros indicadores.

OBSERVACIONES:

INDICADORES PARA PROYECTOS DE ASOCIACIONISMO JUVENIL

1. Funcionamiento interno de la asociación:
 - 1.1. Organización y funcionamiento interno.
 - 1.2. Actividades: tipo, grado de realización y apertura.
 - 1.3. Dotación de medios e infraestructuras.
2. La asociación en su entorno:
 - 2.1. Nivel de apertura al entorno.
 - 2.2. Grado de incidencia social.
 - 2.3. Coordinación con otras asociaciones.
3. Relación y respuesta de la asociación al Centro de Animación Juvenil (CAJ):
 - 3.1. Nivel de respuesta: información de sus actividades, cercanía, interés, asistencia a las reuniones.
 - 3.2. Necesidades que plantean al CAJ.
4. Seguimiento y análisis que el CAJ hace de cada asociación:
 - 4.1. Valoración general. Momento en que se encuentran.
 - 4.2. Necesidades que se constatan desde el seguimiento.
 - 4.3. Aspectos a tener en cuenta cara al futuro.
5. Valoración que la asociación hace de la respuesta del CAJ.



Recuerda

Los indicadores permiten concretar los criterios o categorías de la evaluación y suelen adquirir la forma de preguntas que aplicamos al desarrollo del Proyecto.

Los indicadores deben provenir de los objetivos previstos en la Planificación.

Los indicadores se clasifican según la propiedad de la medida que utilizan (cuantitativos o cualitativos) y según el contenido y el momento de la medida (de contexto, de proceso, de producto y de impacto).

La Animación prefiere los indicadores cualitativos, complementados con los cuantitativos.

Los indicadores tienen una serie de límites que hay que tener en cuenta, como su carácter estático (poco válido para analizar procesos), su necesidad de validación (sin ella, no se pueden aplicar), la necesidad de su redacción (deben ser precisos y recoger los aspectos que se quieren medir) y su carácter cerrado (fijan el alcance y las dimensiones de lo que se evalúa), por lo que deben complementarse con otros criterios más abiertos.

4 Instrumentos para la evaluación

No podemos finalizar sin ofrecerte algunos instrumentos para realizar la evaluación de tus Proyectos y actividades. Como ya te hemos comentado, los instrumentos que vamos a presentarte tanto pueden valer para investigar al grupo como para evaluar su proceso. Algunos de los instrumentos pueden ser utilizados durante una sesión de dinámica de grupos para valorar lo que ocurre y el desarrollo que va llevando el grupo. También puedes utilizarlos para otro tipo de actividades de Animación y, por ello, te proponemos ejemplos para evaluar un centro de animación o para actividades de animación teatral. Nuestra fuente principal siguen siendo Ventosa y Vega (1996), pero también hemos utilizado instrumentos recogidos de otros autores. De los citados, te presentamos también un modelo de evaluación integral que puede ser muy útil para contemplar todos los aspectos que hemos citado en las distintas fases de un Proyecto, que puede incluir el trabajo sobre la propia dinámica grupal.

4.1. MODELO DE EVALUACIÓN INTEGRAL

Esta basado en el de toma de decisiones, teniendo en cuenta las etapas básicas de una intervención de Animación Sociocultural y los modelos de evaluación que se han ido exponiendo, señalando para cada fase unos objetivos, unos indicadores, unos métodos, unos instrumentos y una serie de decisiones a tomar. Desde nuestro punto de vista, es un método fácil de usar y adaptable a cualquier situación, por lo que resulta un instrumento útil para tu trabajo.

Etapa	DIAGNÓSTICO	PLANIFICACIÓN	INTERVENCIÓN	EVALUACIÓN
Tipo	Evaluación de Contexto	Evaluación de Entrada	Evaluación de Proceso	Evaluación de Producto
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> -Delimitar, fundamentar y justificar el contexto o ámbito de actuación. -Identificar a la población beneficiaria de la acción. -Valorar y detectar necesidades, problemas, recursos, intereses, etc. -Relacionar necesidades detectadas con los objetivos generales pretendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Calcular las posibilidades y los límites del Proyecto. -Comprobar la presencia de los diferentes componentes del programa, valorar la congruencia y cohesión entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Comprobar y supervisar sobre la marcha los defectos surgidos durante la ejecución del Proyecto. -Proporcionar información sobre la marcha del mismo. -Describir y valorar el proceso y los procedimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Valorar los resultados obtenidos en relación con los objetivos previstos. -Calcular el valor y el mérito. -Relacionar los resultados con el resto de las etapas precedentes.
Indicadores				
Instrumentos y métodos	<ul style="list-style-type: none"> -Observación. -Análisis documental. -Entrevistas. -Técnicas grupales. -Cuestionarios o escalas. 	<ul style="list-style-type: none"> -Inventario de recursos (humanos, económicos y materiales). -Análisis de contenido. -Consulta bibliográfica y documental. -Visitas a programas modelo. -Técnicas grupales de asesoramiento. -Ensayos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Establecimiento de controles periódicos, por ejemplo, con informes y entrevistas. -Estructuración de sistemas de información y retroalimentación, como reuniones y sesiones de revisión. -Observación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Recopilación de juicios y opiniones (expertos, beneficiarios, participantes, responsables, etc.) mediante entrevistas, cuestionarios u otras técnicas. -Análisis cualitativo y cuantitativo de los resultados.
Decisiones a tomar	<ul style="list-style-type: none"> -Decidir el espacio y ámbito de actuación a abarcar. -Concretar el enfoque y fundamentación teórica. -Establecer las metas en función de las necesidades detectadas. -Aportar una referencia para valorar posteriormente los resultados. 	<ul style="list-style-type: none"> -Seleccionar, integrar y organizar los diferentes componentes de una planificación mediante un diseño concreto. -Establecer una referencia para enjuiciar la ejecución del programa. 	<ul style="list-style-type: none"> -Optimizar la planificación en su desarrollo. -Efectuar un control y un seguimiento del proceso. -Introducir elementos de corrección sobre la marcha. -Calcular la eficiencia de la planificación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Decidir la consolidación, modificación, reestructuración o finalización de la actividad, a la vista de los resultados. -Presentar un informe de los efectos (previstos e imprevistos). -Calcular el impacto o repercusión del Proyecto en el medio en que se realizó.

Ejercicio

4. Como puedes comprobar, hemos dejado en blanco el espacio reservado a los indicadores. A continuación te presentamos los cuatro bloques desordenados. ¿Sabrías ubicar cada bloque en su lugar correspondiente?

<p>-¿Qué resultados, previstos o imprevistos, se han conseguido?</p> <p>-¿En qué grado se han cubierto las necesidades de la población destinataria?</p> <p>-¿Qué efectos ha producido el Proyecto en el medio?</p> <p>-¿En qué grado se han cumplido los objetivos?</p> <p>-¿Se ha llegado al colectivo de destinatarios previsto?</p> <p>-¿Qué valoración hacen los especialistas o destinatarios de la calidad del producto o resultado?</p> <p>-¿Qué grado de satisfacción ha tenido el usuario respecto a los servicios recibidos, a la organización y funcionamiento y a la accesibilidad del servicio?</p> <p>-¿Qué relación ha existido entre el coste del producto y los beneficios obtenidos?</p> <p>-¿Ha funcionado adecuadamente el equipo de trabajo (ritmo y volumen de trabajo, continuidad, coordinación, etc.)?</p> <p>-¿Qué grado de transferencias ha habido al término del Proyecto a corto, medio o largo plazo?</p>	<p>-¿Qué grado de oportunidad o coyuntura existe para llevar a cabo el mismo?</p> <p>-¿Quiénes han participado en el análisis del medio?</p> <p>-¿Qué relación existe entre las necesidades detectadas y las demandas planteadas?</p> <p>-¿Qué relación existe entre las necesidades detectadas, los intereses demandados y los objetivos propuestos?</p> <p>-¿Está bien delimitado y definido el marco institucional desde donde se va a abordar el Proyecto?</p> <p>-¿Está bien identificada la población destinataria?</p> <p>-¿Existe una fundamentación teórica del Proyecto (concepciones, enfoques o modelos)?</p>	<p>-¿Se está ejecutando el Proyecto según lo previsto?</p> <p>-¿Qué modificaciones hay que ir introduciendo sobre la marcha?</p> <p>-¿Qué aciertos y fallos se detectan en el desarrollo del Proyecto?</p> <p>-¿Se consigue un buen ritmo de actividad?</p> <p>-¿Se desarrolla un volumen de trabajo equilibrado y suficiente?</p> <p>-¿Existe buena integración entre medios, métodos y actividades?</p> <p>-¿Se aprovechan y utilizan correctamente los recursos existentes?</p> <p>-¿Qué grado de organización interna existe en el equipo de trabajo?</p> <p>-¿Qué grado de coordinación externa o intersectorial se está consiguiendo?</p> <p>-¿Qué grado de conflictos se da y cuál es la tolerancia o capacidad de resolución de los mismos?</p> <p>-¿Qué grado de implicación de los participantes se está consiguiendo?</p> <p>-¿Existe retroalimentación sobre la marcha del Proyecto?</p> <p>-¿Qué impacto está consiguiendo la ejecución del Proyecto en los destinatarios (evolución grupal, satisfacción, refuerzo, maduración, incidencia, etc.)?</p>	<p>-¿Existe correspondencia entre el análisis del medio, los fines, los objetivos, las actividades, los medios y la metodología?</p> <p>-¿Se corresponden los objetivos con las necesidades detectadas?</p> <p>-¿Hay correspondencia entre la jerarquización de necesidades, la priorización de los objetivos y la secuenciación de las actividades previstas?</p> <p>-¿Se adecua la metodología elegida a los objetivos y a las actividades previstos?</p> <p>-¿Los objetivos específicos hacen operativos los objetivos generales?</p> <p>-¿Existe congruencia entre la fundamentación teórica y el diseño de la planificación, entre marco teórico y modelo de diseño?</p> <p>-¿Hay proporcionalidad entre las pretensiones y el alcance del Proyecto y los recursos disponibles para su desarrollo?</p> <p>-¿Se han calculado previsiones alternativas ante posibles variaciones de la planificación?</p>
---	---	--	---

4.2. INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACIÓN DE ASOCIACIONES

Los tres ejemplos que vamos a proponer son sencillos en su aplicación y permiten la participación de todos los miembros de la asociación (o de un grupo). Se puede rellenar individualmente y ponerlo en común o se puede rellenar en común. Para hacerlo, podemos utilizar una reunión de creatividad o diversas técnicas de dinámica de grupos, como el *brainstorming*, junto a otras que nos permitan optimizar la información obtenida. Se puede utilizar con una sola asociación o con varias a la vez, siempre teniendo en cuenta que se debe entregar un modelo del cuadro a cada una de ellas.

Desde aquí hasta allí

Aspectos a evaluar	El <i>hoy</i> . Desde aquí	El <i>mañana</i> . Hasta allí	Dificultades
ORGANIZACIÓN INTERNA			
ACTIVIDADES			
INFRAESTRUCTURA Y MEDIOS			

Es una técnica muy útil para utilizar cuando la asociación ha cubierto una etapa y pretende iniciar la siguiente, de modo que pueda saber como está y qué camino le queda por recorrer.

En vertical (columnas), se establecen las áreas sobre las que recaen los logros, propuestas y dificultades, que se corresponden con los elementos del Proyecto que queremos evaluar.

En horizontal (filas), permite describir los logros obtenidos considerándolos como puntos de partida hacia lo que aún queda por alcanzar, analizando las dificultades que habrá que salvar para alcanzar las metas propuestas. Ello nos permite medir las posibilidades de éxito. En las filas se presentan algunas de las dimensiones que podemos considerar, a modo de ejemplo.

Le pido/le doy

Aspectos a evaluar	Le pido	Le doy	Propuestas
SEGUIMIENTO			
FORMACIÓN			
INFORMACIÓN			
INFRAESTRUCTURA			

Es una variación del modelo anterior, pero atendiendo a lo que el grupo necesita, a lo que se compromete y las actividades necesarias para conseguirlo. Puede servir para asociaciones que dependen de una institución o trabajan en estrecha colaboración con esta, como una APA.

Los aspectos a evaluar variarán según la relación entre la asociación y la institución.

Los aspectos que hay que rellenar de cada aspecto son:

- *Le pido.* Se trata de valorar lo que la asociación ha recibido de la institución hasta el momento y de formular propuestas que mejoren la oferta.
- *Le doy.* Se trata de implicar a la asociación en una línea de responsabilidad con respecto a la institución, definiendo qué puede ofrecer la asociación. Conseguimos así sentar las bases de un intercambio y una coordinación recíprocos que puedan fortalecer y mejorar la intervención de ambas organizaciones.
- *Propuestas y actividades.* Se trata de definir las ideas, las propuestas, las alternativas o las sugerencias que la asociación envía a la institución para seguir valorando la necesidad de su trabajo.

Lo mejor/lo peor/lo conseguido/las propuestas

El cuadro correspondiente a esta técnica te lo propusimos como ejemplo en el Apartado 1.1. Trata de analizar, para cada aspecto que se evalúa y que habremos definido claramente, los siguientes elementos:

- *Lo mejor.* Se trata de presentar todos aquellos aspectos que han salido bien con respecto a lo planificado, desde la perspectiva de la propia asociación.
- *Lo peor.* Se trata de señalar lo contrario que en el anterior, aquellos aspectos que han salido mal.
- *Lo conseguido.* Se trata de señalar las metas y los objetivos alcanzados, los logros afianzados y los efectos positivos (previstos e imprevistos).
- *Las propuestas.* Se trata de proponer nuevas ideas y alternativas y nuevos proyectos u objetivos. Una vez concretados, conviene jerarquizar y seleccionar los que la asociación estime más necesarios o urgentes.

4.3. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR UN CENTRO DE ANIMACIÓN

Proponemos dos ejemplos sencillos.

En el primer caso se trata de un instrumento para valorar las disponibilidades de un Centro educativo para actividades extraescolares y puede servirnos para juzgar el diagnóstico realizado (o para fundamentarlo).

En el segundo caso, se trata de un cuestionario para entregar a los padres del Centro para que valoren la actividad de la APA.

CUESTIONARIO DE CENTROS

Nombre del Centro:

Dirección:

Correo electrónico:

Nombre del Representante (Director, profesor encargado):

Localización:

Características del Centro:

Nº de alumnos:

Nº de grupos:

Horario docente:

Recursos:

1. Económicos:

2. Infraestructuras (señalar con una cruz):

Salón de actos

Gimnasio

Espacios libres y de recreo

Sala de medios audiovisuales

Sala de informática

Sala de música

Talleres especializados (fotografía, artesanía, etc.)

Pistas polideportivas

Bar

Otros:

3. Materiales (señalar con una cruz):

Biblioteca

Material deportivo

Material de acampada

Material audiovisual

Ordenadores

Máquina de escribir

Fotocopiadora

Vídeo

Equipo de música

Proyectores (diapositivas, transparencias, opacos)

Cámaras fotográficas

Materiales específicos de talleres

Material de ambientación teatral

Otros

Panorama Sociocultural:

1. Realidad asociativa del Centro:

2. Nombre de los representantes asociativos:

3. Actividades específicas realizadas:

4. Nº de participantes:

Alumnado:

1. Procedencia sociocultural (aspectos generales):

2. Preferencias y hábitos de utilización del ocio en el Centro:

3. Preferencias y hábitos culturales en el Centro:

4. Porcentaje aproximado de alumnos participantes en las actividades o alumnos que están asociados:

Agentes de apoyo posibles (especificar nº y tipo de apoyo):

1. Profesorado:

2. APA:

3. Consejo Escolar:

4. Exalumnos:

5. Otros:

Niveles educativos:

Nº de aulas:

Disponibilidad real (utilización y préstamo)

Disponibilidad real:

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA LABOR DE UNA APA

1. ¿Están Uds. informados de los Proyectos, actividades y labor de la APA en este Centro? Sí o No (subrayar).

2. ¿Consideran Uds. necesaria o interesante la labor de la APA en relación con las necesidades de padres y alumnos? Sí o No.

Propuestas para mejorar el funcionamiento de la APA:

3. ¿Consideran Uds. suficientes y útiles las actividades desarrolladas por la APA? Sí o No.

Propuestas de actividades:

4. Las actividades desarrolladas por la APA, ¿han respondido a las necesidades de sus hijos? Sí o No.

Propuestas de actividades destinadas a los niños:

5. La información recibida de la APA, ¿les ha permitido comprender sus derechos y obligaciones como miembro de la APA o como padres de un alumno de un Centro educativo? Sí o No.

Propuestas de información:

6. La utilización de los recursos del Centro, ¿ha sido la adecuada para atender las necesidades de toda la comunidad educativa? Sí o No.

Propuestas de utilización de los recursos del Centro:

7. La gestión realizada por la APA en el Consejo Escolar, ¿es conocida por Uds.? Sí o No. ¿Les parece satisfactoria? Sí o No.

Propuestas para mejorar la participación en el Consejo Escolar:

8. Otros factores a tener en cuenta respecto al funcionamiento de la APA:

4.4. INSTRUMENTOS PARA EVALUAR UNA PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES

Proponemos tres ejemplos que permiten realizar el seguimiento de las actividades y del proceso de intervención y valorar el grado de cumplimiento, así como otros conceptos necesarios para emitir una evaluación fundamentada.

CUESTIONARIO. MEMORIA DE ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES

Curso:

Nombre del Centro:

Las actividades extraescolares se canalizan a través de (señala con una cruz):

Aula de Animación

Dto. de Actividades Extraescolares

Asociación de alumnos

Asociación de exalumnos

Otros (indica cuáles)

Nivel de realización:

1. Enumera las actividades extraescolares que se han llevado a cabo en el Centro:
2. Enumera cuántas de ellas coinciden con las presentadas por el Animador o equipo de Animadores al principio del curso:

Nivel de seguimiento:

¿Quién ha organizado y llevado las actividades? (señala con una cruz):

Profesor

Dto. de Actividades Extraescolares

Aula de Animación

Asociación de Alumnos

APA

Otros (indica cuáles)

Nivel de coordinación:

– En el Centro (señala con una cruz):

1. Las actividades han funcionado de una forma aislada y sin relación entre los profesores y los alumnos que las llevan a cabo.
2. Las actividades han funcionado de una forma global, con una continua coordinación entre ellas.
3. Otras posibilidades de coordinación (indica cuáles):

–Con otros Centros (señala con una cruz):

1. No hemos planteado la necesidad o viabilidad de realizar actividades intercentros.
2. Hemos planteado la necesidad de realizar actividades intercentros.

¿Cuáles?:

¿Con qué Centros?:

3. Hemos planteado la realización de actividades intercentros, pero no se han podido llevar a efecto.

¿Causas?:

– Problemas que se han manifestado en el desarrollo del programa de actividades (señala con una cruz):
 Motivación
 Participación
 Cooperación
 Información
 Infraestructuras
 Económicas
 Otros (indica cuáles)

Otras valoraciones:
 1. Incidencia del asociacionismo en la comunidad educativa y en el panorama del Centro (en general):
 2. Incidencia del programa de actividades en el interés del alumnado (en general):
 3. Otras valoraciones que creáis necesarias sobre el programa de actividades:

HOJA DE SEGUIMIENTO GLOBAL DE ACTIVIDADES

OBJETIVOS DEL PROGRAMA

DURACIÓN:

DIRECCIÓN:

Actividad	Lugar	Fechas	Usuarios	Aportación económica	Justificado	Resto	Resultado

EVALUACIÓN GLOBAL:

1. Grado de cumplimiento del programa (%):
2. Volumen de actividades (nº + duración):
3. Nº de participantes:
4. Índices de repercusión social (información, coordinación, apertura, enraizamiento)

OBSERVACIONES:

CUADRO DE SEGUIMIENTO DEL PROCESO DE INTERVENCIÓN GLOBAL										
Coordinación	Confron- tación	Confron- tación	Actua- ción	Evalua- ción						
	Octubre	Nov.	Dic.	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Coordinación										
Seguimiento										
Formación										
Información										
Recursos										
Investigación										

Ejercicio

5. Elabora una ficha de seguimiento de una actividad con 5 sesiones en la que tengas en cuenta la participación, los recursos, el responsable y los objetivos alcanzados.

4.5. INSTRUMENTOS PARA REALIZAR EL SEGUIMIENTO DE REUNIONES Y ACTIVIDADES DE FORMACIÓN

Te presentamos una serie de ejemplos para valorar las reuniones, un tipo de actividad básica para la intervención del Animador.

Primero hemos querido ofrecerte un cuestionario para valorar distintos aspectos de las sesiones de un curso de formación sobre cualquier tema que se te ocurra. También puede servir para valorar un congreso, un simposium o cualquier otra actividad de varios días de duración y que pretenda formar o informar a los participantes.

Después, te ofrecemos ejemplos para valorar el desarrollo de una reunión, muy basados en las reuniones de grupo, pero que pueden servir para otro tipo de reuniones.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE UN CURSO DE FORMACIÓN				
TEMAS	CONTENIDOS	METODOLOGÍA	EXPERTOS	MATERIAL
Tema 1				
Tema 2				
Tema 3				
Tema 4				
Tema 5				

Calificar cada aspecto en relación con cada tema de 1 a 10.

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE UNA REUNIÓN	
<p>Su ayuda, al suministrar esta información, contribuirá a la mejora y a la evaluación de nuestras actividades. Subraye lo que exprese su opinión en cada pregunta y consigne cualquier otra opinión de forma libre en los espacios que hemos dispuesto para ello.</p>	
<p>1. ¿Qué opinión tiene sobre la reunión de hoy?</p> <p>Mala Pobre Aceptable Buena Excelente</p>	
<p>2. ¿Hubo momentos durante la reunión en que hubiera deseado decir cosas que no dijo?</p> <p>En ningún momento Pocas veces Bastante a menudo Frecuentemente Muy frecuentemente</p>	
<p>3. ¿Hubo razones particulares para no contribuir?</p> <p>Sí No En caso afirmativo, especifique cuáles</p>	
<p>4. ¿Qué piensa Ud. que se pretendía conseguir con esta reunión?</p>	
<p>5. ¿Hasta qué punto existe diferencia entre sus expectativas y las que realmente se han cumplido?</p> <p>Completamente diferentes Algo diferentes Distintas, pero no incompatibles Bastante similares Idénticas</p>	
<p>6. ¿Cree Ud. que todos los participantes han satisfecho sus necesidades en el mismo grado que Ud.?</p> <p>Ninguno Sólo unos pocos La mitad de los presentes, aproximadamente Una gran mayoría Todos</p>	

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN Y APORTACIÓN DE SUGERENCIAS DE UNA REUNIÓN					
¿Cuál es su valoración general de esta reunión para los siguientes aspectos (señale con una cruz el número que corresponda)?					
	Muy baja	Baja	Regular	Alta	Muy alta
1. Preparación y comodidad del lugar de reunión	1	2	3	4	5
2. Dirección de la reunión	1	2	3	4	5
3. El clima del grupo	1	2	3	4	5
4. Interés y motivación	1	2	3	4	5
5. Participación	1	2	3	4	5
6. Productividad alcanzada	1	2	3	4	5
7. El método de trabajo elegido	1	2	3	4	5

A continuación, responda voluntaria y libremente a las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo calificaría Ud. esta reunión (subraye su respuesta)?
Mala Pobre Aceptable Buena Excelente
2. ¿Cuáles fueron los aspectos que le han parecido mejor?
3. ¿Y los que le parecieron peor?
4. ¿Qué mejoras sugeriría para futuras reuniones?

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE UNA REUNIÓN.

Tache aquella casilla que coincida con su opinión sobre cada respuesta.

¿Estaba Ud. interesado en esta reunión?	Mucho	Bastante	Poco	Nada
En su opinión, ¿todos los participantes estaban interesados en esta reunión?	Mucho	Bastante	Poco	Nada
¿Obtuvo informaciones o ideas nuevas?	Sí, muchas	Bastantes	Pocas	No, ninguna
¿Cambió algunas de sus ideas previas como resultado de esta reunión?	Sí, muchas	Bastantes	Pocas	No, ninguna
¿Se confirmaron o consolidaron sus ideas previas?	Mucho	Bastante	Poco	Nada
¿Piensa Ud. que los participantes lograron algo como resultado de esta reunión?	Ciertamente	Probablemente	Lo dudo	No lograron nada
¿Hubo suficiente preparación para la reunión?	Más de la necesaria	La necesaria	Debió ser mayor	Debió ser mucho mayor
¿Hubo suficiente oportunidad de discutir?	Demasiada	La necesaria	Debió ser mayor	Debió ser mucho mayor
¿Hubiera sido mejor la reunión si se hubiera eliminado alguna parte?	Sin duda	Puede ser	Probablemente	De ninguna manera
¿Encontró simpático y agradable el clima social durante la reunión?	Excelente	Bastante bueno	Correcto	De ninguna manera
¿Tiene alguna sugerencia que realizar para mejorar reuniones futuras?				

4.6. INSTRUMENTOS PARA VALORAR LA LABOR DE LOS RESPONSABLES DE ACTIVIDADES

Te presentamos tres instrumentos para valorar un aspecto fundamental de toda intervención, como es la actuación del director, coordinador o responsable de una actividad o programa de actividades.

Se suele olvidar este aspecto en el trabajo cotidiano, por lo que conviene que lo tengas en cuenta.

El primer ejemplo es un cuadro de seguimiento de los responsables de un programa de actividades, el segundo un cuestionario de autovaloración del moderador de una reunión y el tercero un cuestionario sobre el coordinador de un curso o actividad formativa.

Proyecto (o actividad)	Nombre del Proyecto	Objetivos operativos	Responsable	Fechas	Coste	Evaluación	Observaciones

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL MODERADOR DE UNA REUNIÓN					
Señale con una cruz su opinión sobre cada cuestión.					
	Nada				Mucho
He preparado cuidadosamente los detalles necesarios para la reunión: materiales de escritura, sala, orden del día, etc.	1	2	3	4	5
He empezado puntualmente	1	2	3	4	5
Todos los miembros del grupo han tomado parte en la reunión	1	2	3	4	5
He preguntado adecuadamente provocando interesantes intercambios de puntos de vista	1	2	3	4	5
He favorecido el libre intercambio de ideas y su discusión, adoptando una actitud no autoritaria	1	2	3	4	5
He mantenido la discusión sobre el tema, evitando las digresiones	1	2	3	4	5
He escuchado y dejado hablar al grupo más veces de las que yo he tomado la palabra	1	2	3	4	5
Me he esforzado para que todos los miembros del grupo dieran su opinión, respetando y teniendo en cuenta la opinión de los demás	1	2	3	4	5
Me he mantenido al margen de las controversias, sin tomar partido	1	2	3	4	5
He utilizado con frecuencia las preguntas de vuelta y reenvío (¿Qué opinas tú?, ¿Y los demás?)	1	2	3	4	5
He evitado dar juicios sobre las opiniones y las ideas provenientes del grupo	1	2	3	4	5
He resumido brevemente, a lo largo de la reunión, situando al grupo y señalando los puntos de acuerdo y/o desacuerdo	1	2	3	4	5
He tenido al grupo en mi mano durante toda la reunión (no se me ha ido la discusión de la mano)	1	2	3	4	5
He utilizado con éxito medios auxiliares	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL MODERADOR DE UNA REUNIÓN <i>(continuación)</i>					
Señale con una cruz su opinión sobre cada cuestión.					
	Nada				Mucho
He mantenido constantemente despierta la atención de todos	1	2	3	4	5
He seguido el orden del método para solucionar un problema en grupo, sin saltarme ninguna etapa	1	2	3	4	5
He llevado al grupo a una decisión común y hemos elaborado un plan de acción	1	2	3	4	5
He mandado leer el resumen de la discusión y de las decisiones tomadas	1	2	3	4	5
He terminado la reunión a la hora prevista	1	2	3	4	5

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA LABOR DEL COORDINADOR DE UN CURSO O ACTIVIDAD DE FORMACIÓN					
¿Qué aspectos positivos señalaría de su labor?					
¿Qué sugerencias haría para mejorar su trabajo?					
Concretando (señale con una cruz su respuesta a cada cuestión):					
Ha prestado atención a las necesidades y expectativas individuales	M.I.	I.	S.	M.S.	
Ha prestado atención a las necesidades y expectativas colectivas	M.I.	I.	S.	M.S.	
Ha ofrecido posibilidades de participación	M.I.	I.	S.	M.S.	
Ha propiciado la reflexión sobre los diferentes temas del curso	M.I.	I.	S.	M.S.	
Ha desarrollado la labor de seguimiento del curso	M.I.	I.	S.	M.S.	
Ha mantenido una relación con el grupo...	M.I.	I.	S.	M.S.	
Ha mantenido una relación contigo...	M.I.	I.	S.	M.S.	
Muy insatisfactorio (M.I.). Insatisfactorio (I.). Satisfactorio (S.). Muy satisfactorio (M.S.)					

4.7. INSTRUMENTOS PARA EL SEGUIMIENTO DE LA EVOLUCIÓN DEL GRUPO

Es un aspecto fundamental que no podíamos olvidar en la evaluación, aunque algunos recursos te hemos ofrecido en las U.T nº 9 a 12. Vamos a ampliarte algunas de las que hemos ofrecido (por ejemplo, las fichas de observación de roles o cuestionarios de autoevaluación del grupo) y proponerte otros nuevos, ya que en este Apartado se trata de que obtengas una visión global de la evolución del grupo, una evaluación final de su desarrollo.

También pueden ser utilizadas para el seguimiento a lo largo del proceso. Hemos incluido aspectos como el clima grupal o la participación.

PROCESO DE SEGUIMIENTO GRUPAL							
Seguimiento Fases	OBJETIVOS	ESTILO	ACTITUD DE LOS MIEMBROS	ACTITUD DEL ANIMADOR	INDICADOR	ACTIVIDAD	NECESIDAD GRUPAL
Inicio	Impulso Interrelación	Dirigista Centralizado	Cercanía Adaptación	Iniciativa Entusiasmo Disponibilidad Confianza	Comunicación Confianza Búsqueda de identidad Asistencia	Convivencias Encuentros Tertulias Espacios de encuentro Fiestas	Entendimiento Comunicación Seguridad
Desarrollo	Organización Estructuración	Participativo Descentralizado	Entrega Colaboración	Capacidad organizativa	Gratificación Organización Ritmo y volumen del trabajo Cumplimiento Creatividad	Reuniones Comisiones de trabajo Seminarios Cursos Conferencias	Formación
Madurez	Autonomía Innovación	Consultivo Subsidiario	Integración Responsabilidad Dinamismo	Asesoramiento Orientación Consejo	Participación comunitaria Variaciones y transferencias grupales	Sistemas de información Coordinación e intercambio Formalización del grupo Control y evaluación Prospección e innovación Asesoramiento	Información

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA DINÁMICA GRUPAL

Subraye su respuesta a cada una de las cuestiones.

1. Aumento en la comprensión de las necesidades y motivaciones básicas individuales.

Progreso mayor del esperado Muy buen progreso Buen progreso Progreso aceptable Necesita más activación

2. Aumento en la comprensión de la dinámica interna de los grupos.

Progreso mayor del esperado Muy buen progreso Buen progreso Progreso aceptable Necesita más activación

3. Aumento de la comprensión de las habilidades para las relaciones humanas implicadas en los procesos grupales.

Progreso mayor del esperado Muy buen progreso Buen progreso Progreso aceptable Necesita más activación

4. Aumento en la comprensión de la selección de técnicas que armonicen o guarden relación con las metas y la dinámica de los grupos.

Progreso mayor del esperado Muy buen progreso Buen progreso Progreso aceptable Necesita más activación

5. Aumento en la comprensión de la importancia de las metas grupales y de la manera de establecerlas, expresarlas y evaluarlas.

Progreso mayor del esperado Muy buen progreso Buen progreso Progreso aceptable Necesita más activación

6. Aumento en la comprensión de las responsabilidades de los miembros y conductores del grupo.

Progreso mayor del esperado Muy buen progreso Buen progreso Progreso aceptable Necesita más activación

7. ¿Qué sugerencias realizaría Ud. para mejorar el logro de los objetivos grupales?

EVALUACIÓN DE LA UTILIZACIÓN DE LA DINÁMICA INTERNA DEL GRUPO

Señale con una cruz su respuesta a cada una de las cuestiones.

Dinámica interna	Se ha hecho un trabajo muy bueno	Se ha hecho un buen trabajo	Se ha hecho un trabajo aceptable	Es necesario un trabajo adicional	Es necesario mucho trabajo adicional
1. Metas y objetivos					
2. Planificación y actividades					
3. Clima grupal					
4. Comunicación					
5. Participación					
6. Heterogeneidad					
7. Capacidad en relaciones humanas					
8. Normas de actuación					
9. Control social					
10. Definición de roles					
11. Roles de productividad grupal					
12. Identidad grupal					
13. Conducción					
14. Tamaño del grupo					
15. Evaluación del grupo					

Añada cualquier comentario sobre cómo cree que se podía mejorar el uso de la dinámica grupal para aumentar la productividad.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA MADUREZ GRUPAL					
¿Cómo cree que actúa el grupo? Señale con una cruz su respuesta a cada criterio.					
Criterios	Muy bien	Bien	Aceptablemente	Flojo. Requiere activación adicional	Muy flojo. Requiere mucha activación adicional
1. Reconoce los valores y las limitaciones de los procedimientos democráticos.					
2. Proporciona un clima de libertad psicológica para la expresión de sentimientos y opiniones.					
3. Ha alcanzado un alto grado de intercomunicación eficaz.					
4. Tiene clara comprensión de sus propósitos y de sus metas a corto y a largo plazo.					
5. Puede iniciar y llevar a cabo la solución eficaz y lógica de problemas orientados a la acción.					
6. Reconoce que los medios deben ser adecuados a los fines.					
7. Enfrenta la realidad y trabaja sobre la base de los hechos y no de las fantasías.					
8. Tiene en cuenta la difusión y la división de las responsabilidades del liderazgo.					
9. Utiliza eficazmente las capacidades de sus miembros. Reconoce la necesidad de recursos externos y los utiliza.					
10. Halla el equilibrio entre la productividad grupal y las necesidades individuales.					
11. Garantiza la integración satisfactoria de los valores, necesidades y metas del miembro con los del grupo.					
12. Es objetivo respecto a su propio funcionamiento. Reúne y utiliza información sobre su propio proceso. Puede enfrentar problemas y conflictos y realizar las modificaciones necesarias.					
13. Tiene la capacidad de hallar y controlar los ritmos internos del grupo (tensión, clima, etc.)					
14. Logra un equilibrio adecuado entre el contenido y la orientación del proceso.					
15. Ha logrado un equilibrio apropiado entre el estilo de trabajo en grupo y su aptitud para modificar sus procedimientos, en situaciones cotidianas o imprevistas.					
16. Tiene un alto grado de cohesión, pero sin anular la individualidad.					
17. Ha logrado un equilibrio adecuado entre la cooperación y la competitividad.					
Añada cualquier sugerencia sobre la forma en que podría mejorarse la madurez del grupo para que éste sea más eficiente.					

TABLA DE EVALUACIÓN DE ROLES DESEMPEÑADOS EN EL GRUPO

Indique con una cruz el número de veces que cada participante desempeñó los roles propuestos a lo largo de la experiencia grupal.

ROLES DESEMPEÑADOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
PARTICIPANTES																		

Claves de los roles desempeñados.

De formación del grupo.

1. *El animador.* Celebra, aprueba y acepta la contribución de otros. Demuestra simpatía y solidaridad en su actitud hacia otros. Elogia e indica de diversas manera comprensión y aceptación de otros puntos de vista.
2. *El conciliador.* Media en las diferencias entre otros miembros, trata de conciliar las disensiones, alivia la tensión en situaciones conflictivas por medio del humor o aquietando los ánimos.
3. *El transigente.* Actúa en un conflicto en el que están involucradas sus ideas o su status. Puede ofrecer un arreglo cediendo en status, admitiendo su error, disciplinándose para mantener la armonía grupal o situándose a mitad de camino con el grupo.
4. *El facilitador.* Trata de mantener abiertos los canales de comunicación alentando o facilitando la participación de otros o proponiendo la regulación de la cantidad de información (limitación del turno de palabra).

De tarea.

5. *El iniciador.* Sugiere o propone al grupo nuevas ideas, soluciones o formas distintas de contemplar un problema, un objetivo o una tarea grupales.
6. *El buscador de información.* Solicita clarificación de las sugerencias realizadas según su adecuación práctica, la información contrastada y los hechos relativos al problema que se está discutiendo.
7. *El buscador de opinión.* Solicita clarificación de los valores pertinentes a aquello que el grupo está emprendiendo o de los valores implicados en una sugerencia o en una alternativa.
8. *El dador de información.* Brinda hechos o generalizaciones adecuados o relata su propia experiencia relativa al problema del grupo.
9. *El opinante.* Manifiesta su opinión en relación con sugerencias o alternativas presentadas, poniendo más énfasis en que el grupo la asuma que en aportar informaciones adecuadas al problema.
10. *El elaborador.* Expresa sugerencias en forma de ejemplos o casos significativos, expone de forma razonada las sugerencias previas y trata de dar su resultado si fueran aceptadas por el grupo.
11. *El compendiador.* Extracta ideas, comentarios y sugerencias de los demás y de las decisiones del grupo, ayudando a comprender en qué momento de su evolución está.
12. *El orientador.* Define la posición del grupo respecto a sus objetivos, señala las desviaciones producidas o formula preguntas sobre la dirección que toma la discusión del grupo.
13. *El discrepante.* Adopta un punto de vista diferente y diferenciado sobre cualquier aspecto, señalando los errores en los datos y razonamientos aportados por los demás.
14. *El activador.* Estimula al grupo hacia la acción o la toma de decisiones, tratando de moverlo hacia actividades de mayor calado y calidad.

TABLA DE EVALUACIÓN DE ROLES DESEMPEÑADOS EN EL GRUPO (continuación)

Individuales.

15. *El agresor.* Su actuación es variada: menoscabo del status de otros, desaprobación de los valores, actitudes y sentimientos de los demás, ataque al grupo y a su tarea, bromea agresivamente, demuestra envidia hacia otras contribuciones o se las apropia, etc.

16. *El obstructor.* Negativo y terco, se opone a los demás de forma no razonada o excesiva, tratando de mantener o volver a los temas ya tratados, sobre todo si su opinión no ha sido tenida tan en cuenta como él quisiera.

17. *El buscador de reconocimiento.* Trata de llamar la atención por medio de la jactancia, de información sobre logros personales, de actitudes extravagantes, de resistencia ante la modificación de su status hacia posiciones inferiores, etc.

18. *El dominador.* Trata de demostrar superioridad en el manejo del grupo o de un subgrupo. Suele ser adulator, tiránico en relación con miembros de status inferior, autoritario en sus actitudes e interrumpe la participación de los demás.

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EN EL GRUPO

Subraye su respuesta a cada una de las cuestiones que se plantean.

1. No me han dado la palabra.

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

2. No he tenido necesidad de tomar la palabra, pues otra persona había dicho ya lo que iba a decir.

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

3. Me parece que lo que yo pensaba era poco importante.

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

4. No sabía expresarme con claridad.

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

5. Cuando lo he hecho no me han escuchado (me han interrumpido, no me hacían caso)

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

6. No me sentía libre para opinar.

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

7. Temía que los demás no aceptaran mi opinión.

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

8. El ambiente del grupo no se prestaba.

Nunca Algunas veces Normalmente Bastantes veces Muchas veces

9. Creo que la participación del grupo mejoraría mucho si...

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DEL CLIMA GRUPAL

Subraye su respuesta para cada una de las preguntas formuladas.

1. ¿Está satisfecho con el trabajo que desarrolla el grupo?

Nada Poco Algo Bastante Mucho

2. ¿Cree que en el grupo se pierde el tiempo?

Nada Poco Algo Bastante Mucho

3. ¿Puede intervenir en el grupo cuantas veces lo desea?

Nada Poco Algo Bastante Mucho

4. ¿Existe en su grupo un clima favorable para que se sienta libre de opinar?

Nada Poco Algo Bastante Mucho

5. ¿Hay personas que intentan dominar a los demás?

Nada Poco Algo Bastante Mucho

6. ¿Hay personas que no se comprometen con la tarea del grupo?

Nada Poco Algo Bastante Mucho

7. En su opinión, lo que más dificulta las relaciones dentro del grupo es...

8. ¿Qué propone Ud. para mejorar el clima del grupo? ¿Qué actividades podrían mejorar el entendimiento en el grupo? ¿Qué actitudes cree que deben cambiar para que el grupo mejore?

Soluciones a los ejercicios de la unidad

1. La respuesta correcta es 1/2/3, 2/3/1 y 3/1/2.
Revisa el Apartado 1.2., Punto 3.
2. Como la propia definición del objetivo afirma, el referente es el nivel de participación de la población escolar en su conjunto en relación con las actividades programadas.
Revisa el Apartado 2.3., Pasos 1 y 2.
3. Teniendo en cuenta el objetivo establecido (Paso 1), el siguiente cuadro podría ser una respuesta adecuada.

	CUANTITATIVO	CUALITATIVO
DE CONTEXTO	Nº de participantes	Clima social
DE PROCESO	Volumen de trabajo	Adecuación de los medios a las actividades
DE PRODUCTO	Nº de participantes	Obstáculos para el acceso de la población al producto
DE IMPACTO	Grado de apertura grupal	Implicación de la comunidad en la vida asociativa

Analicemos si son coherentes:

- Nº de participantes: población total de la comunidad escolar.
- Volumen de trabajo: cantidad de esfuerzo dedicado a generar actividades (participación).
- Nº de participantes: personas concretas que han participado en las actividades.
- Grado de apertura grupal: nivel de relación de la APA con la comunidad escolar (¿las actividades se organizan para los miembros de la APA o para la comunidad escolar en su conjunto?).
- Clima social: predisposición de la comunidad educativa para participar en las actividades de la APA.
- Adecuación de los medios a las actividades: ¿se utilizan los recursos adecuados para atraer a la comunidad escolar y se aplican a actividades motivadoras?
- Obstáculos para el acceso de la población al producto: ¿qué impide que la gente participe en las actividades de la APA?

–Implicación de la comunidad en la vida asociativa: ¿en cuántos socios se ha incrementado la APA tras la aplicación del programa de actividades del curso anterior?

Revisa los Apartados 2.3. y 3.1.

4. La primera columna pertenece a la etapa de EVALUACIÓN, pues hace referencia a los efectos sobre la población. La segunda columna pertenece a la etapa de DIAGNÓSTICO, pues hace referencia a las necesidades de la comunidad y a la fundamentación del Proyecto. La tercera columna pertenece a la etapa de INTERVENCIÓN, pues se refiere a la aplicación del Proyecto y el desarrollo del proceso de intervención. La cuarta columna pertenece a la etapa de PLANIFICACIÓN, pues se refiere a la coherencia y validez de los elementos que la componen. Revisa el Apartado 3 y el cuadro de ejemplificación del modelo de evaluación integral.

5. Aunque sólo te hemos sugerido una serie de criterios, no conviene olvidar otros aspectos que nos permitan identificar la actividad, por lo que la ficha podría quedar compuesta de la siguiente manera:

Nombre de la actividad:					
Fechas de celebración:					
Lugar:					
Proyecto al que pertenece:					
SESIONES	RESPONSABLE	RECURSOS EMPLEADOS	PARTICIPACIÓN	OBJETIVOS PREVISTOS	LOGROS ALCANZADOS
SESIÓN 1					
SESIÓN 2					
SESIÓN 3					
SESIÓN 4					
SESIÓN 5					

Prueba de Autoevaluación

- 1 ▶ ¿Cuáles son los cuatro requisitos básicos de toda evaluación en Animación Sociocultural?
- 2 ▶ Cuando la evaluación mide lo que realmente quiere medir, ¿es fiable?
- 3 ▶ Maximizar los resultados y minimizar los recursos necesarios se refiere a qué función de la evaluación:
 - Optimizadora.
 - Adaptativa.
 - Formativa.
 - Motivadora.
- 4 ▶ Una evaluación es sumativa cuando:
 - Suma todos los datos extraídos para verificarlos.
 - Cuando mide el total de los logros obtenidos para valorar el desempeño de las funciones y responsabilidades de los implicados y la eficacia y rentabilidad del Proyecto.
 - Cuando se realiza en las sucesivas fases de un Proyecto y nos permite ir sumando los distintos logros obtenidos.
- 5 ▶ ¿Cuál de los tres modelos alternativos de evaluación cualitativa se orienta más a analizar la coherencia entre el modelo de acción, el proceso seguido y las actividades desarrolladas?
- 6 ▶ ¿Basta con tomar una decisión para que la evaluación tenga valor y sea útil?
- 7 ▶ Si en el ejemplo propuesto en el Paso 6 de las fases de la evaluación quisiéramos que los maestros valoraran los datos obtenidos, ¿qué método de presentación sería más adecuado?
- 8 ▶ Plantea un modelo de cuestionario con escala numérica para el CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LOS OBJETIVOS DE LA DINÁMICA GRUPAL.

