

# HABILIDADES DEMOCRÁTICAS

CAPACIDADES EMOCIONALES Y SOCIALES





Coordinadora de la edición: Irene Ortega Guerrero

Autor: Pablo María Araujo

Corrección ortográfica y de estilo: Carmen Torrens

Dirección de Arte y Diseño Gráfico: Maribel Vázquez

<b>Introducción</b>	<b>2</b>
<b>BLOQUE 1</b>	
<b>LAS CAPACIDADES SOCIO-AFECTIVAS</b>	<b>4</b>
1 Una capacidad socio-afectiva transversal: <b>LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL</b>	5
2 “Mi primer amor”. <b>LA AUTOESTIMA</b>	7
3 “Ponte sus zapatos, camina con ellos y luego habla.” <b>LA EMPATÍA</b>	12
4 “Cuando tus deseos chocan con la realidad”. <b>LA GESTIÓN DE LA FRUSTRACIÓN</b>	17
5 “Cooperando, podemos”. <b>LA COOPERACIÓN EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS</b>	22
6 Criterios educativos para educar las emociones y las habilidades sociales	26
<b>BLOQUE 2</b>	
<b>EL GRUPO COMO ESPACIO AFECTIVO DE CRECIMIENTO, FORMACIÓN Y PARTICIPACIÓN SOCIAL</b>	<b>29</b>
1 “No somos una mera suma de personas”. <b>DE AGRUPAMIENTO A GRUPO</b>	30
2 “Escuchar y atender a todo lo que ocurre”. <b>LA OBSERVACIÓN GRUPAL</b>	31
3 “La unión hace la fuerza... Y el cambio”. <b>LA COHESIÓN GRUPAL</b>	34
4 “Trabajando roles y liderazgos para formar un grupo corresponsable”. <b>EI SOCIOGRAMA DEL GRUPO</b>	36
5 “Cuando la motivación escasea”. <b>LAS NECESIDADES Y OBJETIVOS GRUPALES</b>	40
6 “Escucha y respeta los ritmos personales y grupales”. <b>LAS ETAPAS EVOLUTIVAS DE UN GRUPO</b>	43
7 Criterios educativos para el trabajo con grupos	47
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>49</b>



# Introducción

Cada vez hay más preocupación social por los problemas que afectan al conjunto de la humanidad como la sostenibilidad medio ambiental, la pobreza, la movilidad humana, la desigualdad de género, la profundización de la democracia participativa, el respeto a los derechos humanos o los conflictos armados. Por primera vez en la toda la Historia, la humanidad adquiere conciencia planetaria y ello pone de manifiesto la necesidad de una ciudadanía que se reconozca y se articule globalmente.

Sin embargo, si queremos llegar al desarrollo de habilidades democráticas para la convivencia y la participación a nivel global, debemos partir del desarrollo de capacidades emocionales y sociales que permitan a las personas desarrollar sus propios proyectos de vida de manera autónoma, en un marco de relaciones de interdependencia positivas, responsables y comprometidas con el bien común. Para llegar a una vinculación global, es fundamental partir de la vivencia en los contextos escolares y comunitarios más próximos.

Son muchas las aportaciones que desde la psicología y la pedagogía se han hecho a la educación afectiva y social desde finales del siglo XIX. Los **movimientos de renovación pedagógica** proponen una educación para la vida a partir de la formación integral de la personalidad, sin dejar de trabajar ninguna de las dimensiones humanas: conducta, emociones, cuerpo, pensamiento y sentido vital. También ha hecho sus aportaciones la psicoterapia; la **teoría de las inteligencias múltiples** de Gardner, especialmente relevantes en su concepto de la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal; la **teoría de la inteligencia emocional** de Goleman y la **neurociencia**, que ha permitido conocer mejor el funcionamiento cerebral de las emociones.

Para desarrollar habilidades democráticas facilitadoras de la participación a nivel local y global, es necesario, en primer lugar, concienciarse sobre la trascendencia de la dimensión socio afectiva de la educación y, en segundo lugar, comenzar a trabajar en ella desde los primeros años.

¿Y qué instrumento privilegiado tenemos para ello?: **El grupo**. Un espacio afectivo que hace de la educación una experiencia viva y relacional, donde el contacto mutuo nos va educando y transformando. Un espacio que se convierte en laboratorio de humanidad, de democracia, de solidaridad, de empatía, de cooperación, de corresponsabilidad y participación social.

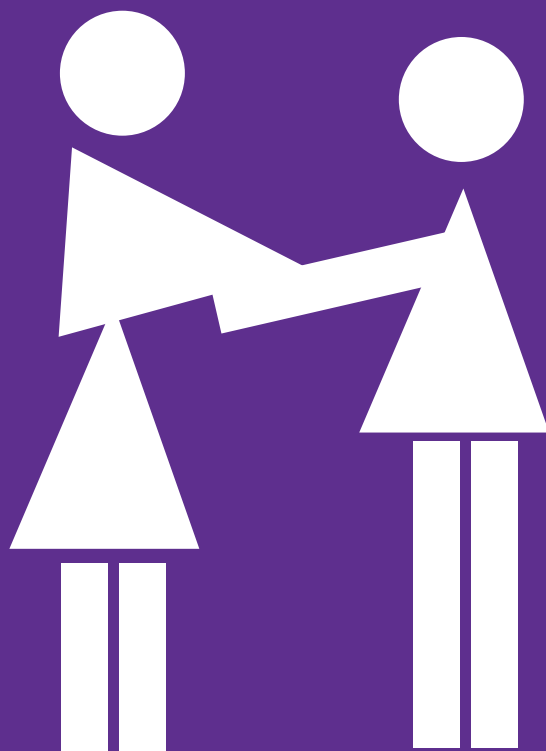
La **Campaña Mundial por la Educación**, CME, es una coalición internacional de ONG, sindicatos del mundo educativo, centros escolares y movimientos sociales de todo tipo, comprometidas con el Derecho a la Educación. En España está liderada por la Fundación Entreculturas, la Fundación Ayuda en Acción y la Asociación Educación sin Fronteras. Una de las principales acciones de la CME es la celebración de la Semana de Acción Mundial por la Educación, SAME, en la que la comunidad educativa se moviliza para reivindicar el acceso a una educación de calidad para todas las personas. Para ello, colabora con los centros educativos invitándoles a trabajar material didáctico que ayude al alumnado a conocer la realidad del acceso a la educación en el mundo y las causas y consecuencias provocadas por esta realidad. Con esta publicación, la CME quiere dar un paso más y ofrecer un marco pedagógico de referencia que logre impregnar la labor educativa cotidiana. Esperamos que sirva, por un lado, para promover la toma de conciencia por parte de los educadores y educadoras sobre la importancia de potenciar diferentes capacidades socio-afectivas en los niños, niñas y jóvenes; y por otro, para mejorar los conocimientos de estos educadores y educadoras sobre la dinámica de grupos, como herramienta para ello.

BLOQUE 1

# LAS CAPACIDADES SOCIO-AFECTIVAS

**“Hay sólo una materia en la educación y  
es la vida en todas sus manifestaciones”.**

Alfred North Whitehead



# 1\* Una capacidad socio-afectiva transversal: **LA AUTOCONCIENCIA EMOCIONAL**



## Tomando conciencia

Piensa en tu último encuentro con los chicos y las chicas en cualquier espacio o experiencia educativa que hayas tenido.

¿Con qué sensación saliste al acabar? ¿Cómo notabas tu cuerpo? ¿Logras captar el sentimiento o los sentimientos que tenías en ese momento? ¿Identificas cuál o cuáles han sido los detonantes que te han hecho sentir así? ¿Te reconoces en esos sentimientos? ¿Escuchaste tus sentimientos o los dejaste pasar?

A lo largo de esta publicación, y en sus diferentes epígrafes, vamos a ir descubriendo y utilizando una capacidad innata que tenemos todas las personas, tanto adultas como jóvenes: **la autoconciencia o conciencia emocional**.

Es la base para el desarrollo del resto de capacidades emocionales necesarias para ser ciudadanos y ciudadanas en un mundo globalizado y en constante cambio. Sin ella y sin su paulatino entrenamiento, la relación con nuestro entorno social más próximo nos generará mucha confusión y desasosiego y aminorará nuestra energía vital, necesaria para participar en la construcción de un mundo más justo.

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional en un contexto determinado.

Rafael Bisquerra,  
2008.

## CONCIENCIA EMOCIONAL

Comenzar por ella también nos sirve para darnos cuenta del terreno subjetivo en el que estamos entrando, lleno de vivencias, emociones y creencias tan diversas como cada una de las personas con los que nos relacionamos. Una tierra, la del otro o la otra, en la que no es fácil adentrarse y quedarse un rato, hasta que no comenzamos a trabajar la propia. Así, en la medida en que nos escuchemos y comprendamos nosotros mismos, nos percataremos en este proceso de que estamos hechos de la misma materia prima, iguales en dignidad y derechos.

La autoconciencia sería como esta voz interna que todos tenemos que nos dice: **“Párate antes de actuar...Escúchate ¿Qué te está pasando? ¿Qué estás sintiendo? ¿Qué estás necesitando?”**

La autoconciencia no es una capacidad tan simple y directa como pudiera parecer a primera vista, y menos respecto a nuestras emociones. Si digo, por ejemplo, que estoy enojado, quizá lo esté, pero puede que también esté equivocado. Puede que en realidad tenga miedo, esté celoso, o sienta las dos cosas.

Para poder controlar, por ejemplo, nuestra irritabilidad debemos ser conscientes de cuál es el o los **desencadenantes**, y el proceso por el que surge tan poderosa emoción. Sólo entonces podremos aprender a calmarla y a utilizarla de forma apropiada. Por ejemplo, para evitar el desaliento y motivarnos, debemos ser conscientes de la razón por la que permitimos que ciertos hechos o valoraciones negativas sobre nosotros mismas afecten a nuestro estado de ánimo.

**La clave de la autoconciencia está en saber sintonizar** con la abundante información sobre nuestros sentimientos, sensaciones, valoraciones, intenciones y acciones, etc. de que disponemos. Esta información nos ayuda a comprender cómo respondemos y nos comunicamos en las diversas relaciones sociales. Al procesamiento de toda esta información es a lo que llamamos autoconciencia.

Junto con los sentimientos o las emociones aparecen manifestaciones físicas como transpirar, respirar con dificultad, tensión o fatiga. Y también hay manifestaciones cognitivas (p.e. de emociones angustiosas), como una falta de concentración, conducta motriz o física desacelerada, congelación o agarrotamiento y bloqueo de los procesos del pensamiento, tales como el olvido o la confusión.

Así pues, una herramienta clave de la autoconciencia es **la toma de conciencia del propio cuerpo** y de sus señales de excitación.

Tenemos que ser capaces de describir nuestro cuerpo y nuestra mente con detalle, incluidas la respiración, la transpiración, el desasosiego, la falta de concentración, los pensamientos

inquietantes, el contenido de esos pensamientos (por ejemplo, en el caso de miedo o preocupación, los peligros imaginarios que nos traen esos pensamientos).

De esta manera, en la medida en que entrenemos y desarrollemos en nosotros y en nuestro alumnado esta capacidad, podremos ir adquiriendo una visión más completa de nosotros mismos, al escuchar no sólo nuestra mente, sino también nuestro corazón y nuestras entrañas. Igualmente, la visión del mundo y de las personas que nos rodean se ampliará.

## Robert Cooper,

**pionero en el campo de la neurología, mantiene que no deberíamos entender la inteligencia como algo que ocurre sólo en el cerebro que tenemos dentro del cráneo. Habla del cerebro del corazón y del cerebro del intestino.**

**Siempre que tenemos una experiencia directa, dice, esta no va directamente al cerebro que se halla en el interior de nuestra cabeza. Se dirige primero a las redes neurológicas del tracto intestinal y del corazón. Describe la primera de ellas, el sistema nervioso entérico, como un “segundo cerebro”, dentro de los intestinos, que es “independiente, pero que también está interconectado con el cerebro del cráneo”.**

**Sostiene que ésta es la razón por la que, a menudo, nuestra primera reacción ante un acontecimiento es una “reacción intestinal”, “de las entrañas”, como solemos decir coloquialmente. Seamos o no conscientes de ello, dice, nuestras reacciones intestinales configuran todo lo que hacemos.**

Ken Robinson, 2009



## 2\* “Mi primer amor”. LA AUTOESTIMA



### Tomando conciencia

\* **Haz una lista de 10 puntos con aquello por lo que te sientes orgulloso u orgullosa en tu vida. Toma conciencia sobre si te cuesta encontrar esos puntos o por el contrario has puesto más.**

\* **Por la noche, antes de dormir, plantéate la siguiente pregunta: ¿Qué he hecho hoy por lo que siento satisfacción?**

La autoestima se puede definir como el **sentimiento de valía, de confianza y de respeto por uno mismo**. Influye en el aprendizaje, en la capacidad para superar problemas, fundamenta la responsabilidad, apoya la creatividad, determina la autonomía personal, favorece las relaciones sociales satisfactorias y potencia el plan personal de vida, entre otras cuestiones (Bisquerra, R. 2008). Por ello es un pilar fundamental en el desarrollo de habilidades democráticas para la convivencia y la participación sociopolítica.

Podemos decir que en la autoestima influyen los siguientes aspectos:

-- **Autoconocimiento:** Es conocer las partes que componen mi yo, mis necesidades, habilidades, los roles que voy asumiendo y las características con las que lo hago, mis formas de expresión, sentimientos, rasgos de carácter, etc.

-- **Autoconcepto:** Es la serie de percepciones, ideas y creencias acerca de mí. Se pueden manifestar en mi conducta operando como profecía auto-cumplida: si alguien se cree tonto actuará como un tonto, si se cree inteligente actuará como tal.

-- **Autoevaluación:** Es la capacidad interna para evaluar la información proporcionada por el autoconocimiento y plasmada en el auto concepto, como buena, si me satisface; o mala, si no me satisface.

-- **Autoaceptación:** Es admitir y reconocer todas las partes de mi, ya que sólo a través de la aceptación puedo transformar lo que es susceptible de transformarse.

-- **Autorrespeto:** Es atender y satisfacer mis propias necesidades y valores. Expresar y manejar de forma conveniente mis sentimientos y emociones, sin hacerme daño ni culpabilizarme.

## Un parte

**importante de mi propia autoestima es saber integrar la habilidad de reconocer mis propias fortalezas y debilidades.**

**Para llegar a interiorizar esta habilidad tendríamos que pasar por un proceso que nos llevase a abrir las siguientes puertas mentales:**

- \* **Enfocarnos en nuestras cualidades.**
- \* **Aceptar y asumir nuestras limitaciones.**
- \* **Ponernos metas realistas.**
- \* **Premiarnos a nosotros mismos cuando consigamos estas metas.**
- \* **Reírnos de nosotros mismos, de vez en cuando.**
- \* **No obligarnos a ser perfectos.**
- \* **Buscar aliados.**
- \* **Ser como queremos ser.**

La autoestima está íntimamente conectada con el desarrollo de la responsabilidad personal, al mantenimiento de la buena salud y a la prosocialidad. Cuanto más sana es la autoestima de cualquier persona, más preparada estará para enfrentarse a problemas y dificultades, para entablar con los demás relaciones enriquecedoras y para ser personas generosas, respetuosas y benévolas.

Muchas investigaciones del Movimiento de la Psicología Positiva, nacida en Estados Unidos a finales de los años noventa, que *“busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las fortalezas y emociones positivas del ser humano”*; han demostrado que son las personas desdichadas las que tienden a estar más centradas en sí mismas. Son, a menudo, retraídas, melancólicas e incluso propensas a la enemistad.

Las personas felices, por el contrario, son generalmente más sociables, flexibles y creativas, más capaces de tolerar las frustraciones cotidianas. Y, lo que es más importante, son más cariñosas y compasivas que las personas desdichadas.

Estas investigaciones contradicen la creencia de que la búsqueda de la felicidad personal conduce al egoísmo y al ensimismamiento. Todos podemos llevar a cabo un experimento de este tipo para comprobarlo.

Supongamos, por ejemplo, que nos encontramos en un atasco de tráfico. Después de veinte minutos de espera, los vehículos empiezan a moverse con lentitud. Vemos entonces a otro coche que nos hace señales para que le permitamos entrar en nuestro carril y situarse delante de nosotros.

Si nos sentimos de buen humor, lo más probable es que frenemos y le cedamos el paso. Pero si nos sentimos irritados, nuestra respuesta consistirá en acelerar y ocupar rápidamente el hueco: “Yo llevo tanta prisa como los demás”.

Por todo ello, contribuir a desarrollar la autoestima y la felicidad en los niños, niñas y jóvenes con quienes trabajamos, es una pieza clave no solo para su desarrollo personal y por ende para su rendimiento académico, sino también para que crezcan como ciudadanos y ciudadanas capaces de establecer vínculos y de relacionarse de manera positiva en la convivencia democrática.

La autoestima hunde sus raíces en la misma esencia del ser humano, es su tarjeta de visita. El Dios del Antiguo Testamento, común a las tres religiones monoteístas (cristianismo, judaísmo e islam), se titulaba: “Yo soy el que soy”. El ser humano, también necesita ser quién es.

Esta cuestión alude a la **identidad**, que está muy relacionada con el auto-concepto y la autoestima. Un adolescente, por ejemplo, se define desde su deseo profundo de espontaneidad y de sinceridad cuando expresa: “Yo quiero ser yo mismo”, sin embargo, es igualmente tarea de todo ser humano a lo largo de toda su vida. Y ¿qué significa ser yo mismo? Puesto que yo no puedo ser mi vecino; ni mi hermana, ni mi pareja; ni el actor de cine favorito, por mucho que los admire; ni una rosa; ni un águila... Yo soy yo. ¿Y yo quién soy? En el caso de los niños, niñas y adolescentes, es importante tener en cuenta que **su auto-concepto, su autoestima y su identidad, están en un proceso de formación.**

Apuntaremos simplemente aquí, ya que otra cosa excedería el objetivo de esta publicación, algunas consideraciones básicas referidas al proceso madurativo que condiciona este proceso (Palacios, J. 2005).

-- El **auto-concepto** en la infancia y la adolescencia es la descripción que los niños, niñas hacen de sí mismos, basada en los rasgos que en cada edad y para cada persona, se consideran más relevantes.

Al tratarse de una cuestión cognitiva, depende mucho de cuáles sean las capacidades cognitivas en cada momento evolutivo.

-- Cuando hablamos de **identidad**, cuestión que aflora con fuerza en la adolescencia, nos estamos adentrando en un terreno más complejo, ya que no solo tiene componentes cognitivos, sino también psicosociales. En este momento se trata de integrar en un todo razonablemente coherente su pasado, su presente y sus aspiraciones para el futuro, así como de responder a preguntas que se hace sobre quién es, quién quiere ser, qué cosas considera importantes, cuáles son las propias ideas, creencias y valores.

La identidad está fuertemente influenciada por los procesos de socialización de género y por la identidad o identidades culturales de las comunidades de pertenencia.

-- La **autoestima** es multidimensional. Las dimensiones de la autoestima van cambiando con la edad. Así, mientras que en nuestra cultura y con carácter general, en la infancia está referida sobre todo a las destrezas físicas, a las relaciones con la familia y los compañeros, así como a los resultados académicos, en la adolescencia se diversifican y aparecen otras como el atractivo ante los demás y las amistades íntimas.

La autoestima global dependerá, además, de la importancia relativa que le dé la persona a cada una de estas dimensiones.

En este punto es importante tener en cuenta que **la autoestima se ve influenciada por la satisfacción de las necesidades básicas.**

Yo soy un cuenco grande de necesidades: necesidades físicas, necesidades psicológicas y sociales como dar y recibir cariño, trascender, etc.

Existen distintas teorías sobre las necesidades humanas básicas. Maslow (1975), Max Neef (1986), Doyal Gough (1992) o, más recientemente, Martha Nussbaum (2002) coinciden en señalar una serie de necesidades o de capacidades cuya cobertura o aprendizaje respectivamente, es imprescindible para que el ser humano pueda desarrollarse adecuadamente.

Por su parte, Manuel Barroso (1998) habla de cinco bloques de necesidades: individuales, de familia, de pareja, organizacionales y sociales.

Así pues, **cuando reconocemos nuestras necesidades y las atendemos, se da la autoestima.** Entonces la persona tiene un centro, una columna vertebral que lo sostiene, un eje. Cuando este eje se da, como árbol hundido en la tierra, puede haber tormenta y el árbol se puede mover, pero siempre permanece en su centro.

Por ello, los educadores y educadoras que trabajamos en contextos educativos de exclusión, quizá en alguna ocasión nos hemos hecho la pregunta siguiente: **¿cómo trabajar la autoestima con jóvenes que viven en circunstancias tan adversas?**

Boris Cyrulnik (2002), psiquiatra y etólogo francés, desarrolló el concepto de **“resiliencia”**, como la resistencia al sufrimiento y la capacidad de renacer. Es esa capacidad que tenemos todos para sobreponernos a periodos de dolor emocional y traumas, a resistir a las magulladuras de vivencias de abandono, violencia, abuso y carencia socioeconómica.

En relación con la resiliencia se habla de “revolución científica” en este campo del que se sabe poco, porque el resiliente ha pasado desapercibido ya que no suele recurrir a los servicios sociales u otras entidades de ayuda, y porque siempre se ha estudiado al que sucumbe ante las adversidades.

*“Es preciso, afirma Cyrulnik, hoy en día, analizar los factores que permiten que un determinado tipo de desarrollo se reanude”.*

Lo que sí se sabe a ciencia cierta es la existencia de un factor común en todos los casos de resiliencia: la presencia de **una persona de referencia**, de alguien significativo que hace brotar la metamorfosis, que genera en el niño, niña o adolescente sentimientos de autoestima, expectativas de futuro, plantea retos y le hace sentir que tiene un lugar en el mundo.

# INDICADORES PARA OBSERVAR LA AUTOESTIMA

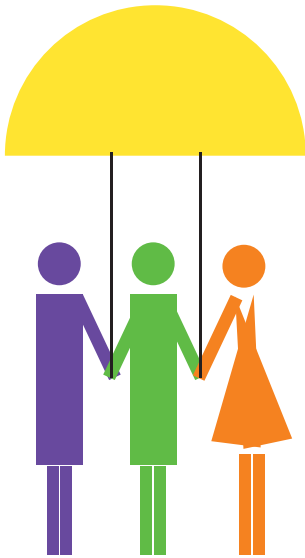
Begoña Ibarrola, 2003

## INDICADORES DE AUTOESTIMA DEFICIENTE

- 1** Autocrítica desmesurada que me mantiene en un estado de insatisfacción conmigo mismo.
- 2** Hipersensibilidad a la crítica por lo que me siento exageradamente atacado o herido. Echo la culpa de mis fracasos a las demás personas o a la situación y me resiento con las personas que me critican.
- 3** Indecisión crónica; no porque me falte información, sino por miedo a equivocarme.
- 4** Deseo innecesario de complacer por el que no me atrevo a decir no, por miedo a desagradar o a perder la buena imagen que tengo ante los demás.
- 5** Perfeccionismo, siento una auto exigencia esclavizadora de hacer perfectamente todo lo que intento, que me lleva a desmoronarme cuando las cosas no me salen como quiero.
- 6** Culpabilidad neurótica, por la que me acuso y condeno por conductas que no siempre son objetivamente malas; exagero mis errores y/o los lamento indefinidamente, sin llegarme a perdonar por completo.
- 7** Hostilidad flotante, tengo la irritabilidad a flor de piel, a punto de estallar aún por cosas de poca importancia, propia de la persona hipercrítica a quién todo le sienta mal, todo le disgusta, todo le decepciona, nada le satisface.
- 8** Tendencias depresivas, al sentir que todo lo veo negro en mi vida, en mi futuro y en mí mismo; también tengo inapetencia generalizada por el gozo de vivir.

## INDICADORES DE UNA AUTOESTIMA POSITIVA

- 1** Creo firmemente en ciertos valores y principios y me siento en disposición de defenderlos aunque encuentre fuerte oposición colectiva. Además, siento seguridad para modificar mis valores y principios si nuevas experiencias me indican que estaba equivocado.
- 2** Soy capaz de obrar según crea más acertado, confiando en mi propio juicio y sin sentirme culpable cuando a otras personas les parece mal lo que haya hecho.
- 3** No empleo demasiado tiempo preocupándome por lo que haya ocurrido en el pasado, ni por lo que pueda ocurrir en el futuro.
- 4** Tengo confianza en mi capacidad para resolver mis propios problemas, sin dejarme acobardar por los fracasos y dificultades que experimente.
- 5** Me considero y me siento igual, como persona, a cualquier otra persona, aunque reconozco diferencias en talentos específicos.
- 6** Doy por supuesto que soy una persona valiosa e interesante para otras, por lo menos para aquellas con quienes me relaciono.
- 7** No me dejo manipular por los demás, aunque colaboro si me parece apropiado y conveniente.
- 8** Reconozco y acepto en mí una variedad de sentimientos e inclinaciones tanto positivas como negativas y puedo expresarlas a otra persona si me parece que vale la pena.
- 9** Soy capaz de disfrutar con diversas actividades, como trabajar, jugar, holgazanear, caminar, estar con amigos, etc.
- 10** Soy sensible a las necesidades de las otras personas, respeto las normas de convivencia aceptadas, y reconozco que no tengo derecho a divertirme o a mejorar a costa de los demás.



## Algunas ideas para trabajar en grupo

- \* Utiliza metáforas, refranes, anécdotas, fábulas, cuentos, historias, dramatizaciones para comprender mejor el concepto de autoestima.
- \* Con niños y niñas mayores y adolescentes, puedes ver el cortometraje: *“El circo de la mariposa”* y escuchar alguna charla que el protagonista, Nick Vujicic, tiene en youtube. Se trata de que identifiquen, en lo que dice y hace, los factores de una autoestima positiva.
- \* Que investiguen la vida de Nelson Mandela, Ana Frank, Clara Betancourt u otros personajes, y que justifiquen por qué son un ejemplo de resiliencia.
- \* Trabajar diferentes actividades que vayan encaminadas a tomar conciencia de cómo se han sentido con lo que han visto u oído en el grupo, evitando racionalizar e ideologizar el diálogo.
- \* Al comenzar cada grupo y antes de comenzar la sesión, tener un momento para que los jóvenes se den cuenta de los pensamientos con que vienen cargados, cómo se sienten, qué sensaciones corporales tienen... Y qué detonantes están provocando esos sentimientos.

Sería muy interesante, posteriormente y si lo han compartido, hablar entre todos de los extintores; es decir, de aquellas estrategias que utilizan para expresar y/o controlar los sentimientos desagradables.

## 3\* “Ponte sus zapatos, camina con ellos y luego habla”. **LA EMPATÍA**



### Tomando conciencia

- \* **Piensa en una persona, joven o adulta, cercana a ti que por el motivo que sea tiene un problema importante; imagínate que, de repente, eres esa persona. ¿Cómo te sentirías? ¿Cuáles serían tus pensamientos y creencias, tu manera de mirar el mundo? ¿Cómo actuarías y cuáles serían los motivos para comportarte así? ¿Cómo intentarías salir de ese problema? Intenta no perder la perspectiva de la persona que tiene el problema.**
- \* **También lo puedes hacer con aquella persona que verdaderamente te cae antipática. Responde igualmente a las preguntas anteriores. Hazte consciente de los prejuicios que te impiden ponerte en el lugar de esa persona.**

La empatía es la capacidad de ponernos en el lugar de otras personas, de saber qué emociones sienten, qué sentimientos tienen hacia nosotros, hacia otras personas o ante la vivencia de determinadas situaciones. Si desarrollamos nuestra capacidad empática iremos adquiriendo gran habilidad para “estar conscientes”, reconocer y apreciar los sentimientos de los demás. Es **ser capaces de “leer” emocionalmente a las personas**. Es como si las emociones de los demás resonasen en nosotros. Sentimos cuáles son los sentimientos del otro, cuán fuertes son y qué cosas los provocan.

Supone escuchar activamente las emociones y sentimientos de los demás, **tratar de “meterse en su pellejo”** y entender los motivos de los mismos. Y es mostrar que **nos hacemos cargo, que tomamos conciencia, reconocemos y validamos** el impacto que le produce a una persona o grupo de personas un problema, los apuros por los que están pasando, la indefensión o la tristeza. Es escuchar los sentimientos de la persona que tenemos delante e informarle de que “nos hacemos cargo” de los mismos.

**Sin embargo, meterme en su pellejo no significa aceptar o estar de acuerdo con la posición de esa persona. No implica dejar de lado mis propias convicciones y asumir como propias las suyas.** Es más, puedo estar en completo desacuerdo con alguien, sin por ello dejar de ser empático y respetar su posición, aceptando como legítimas sus propias motivaciones. Es, sencillamente, reconocer los sentimientos de esa persona con la que me relaciono.

La empatía involucra nuestras propias emociones y, por eso, entendemos los sentimientos de las demás personas, porque los sentimos en nuestros corazones además de comprenderlos con nuestras mentes. **La empatía incluye la comprensión de las perspectivas, pensamientos, deseos y creencias ajenos.**

Existen dos componentes para la empatía: una **reacción emocional** hacia los demás, que

normalmente se desarrolla en los primeros años de vida, y una **reacción cognitiva**, que determina el grado en el que los niños y niñas de más edad son capaces de percibir el punto de vista o la perspectiva de la otra persona.

Los bebés de un año suelen darse la vuelta y llorar si oyen a otro niño que llora. Esto se denomina **“empatía global”** debido a la incapacidad del bebé para distinguir entre él o ella y el mundo que le rodea. Entre un año y dos años ya ven claramente la congoja de otra persona y tratan de forma intuitiva de reducirla, sin saber muy bien qué hacer.

A medida que sus capacidades perceptivas y cognitivas maduran, los niños aprenden, cada vez más, a reconocer los diferentes signos de congoja emocional del otro, y empiezan a tener conductas adecuadas. A los seis años comienza la etapa de la **empatía cognoscitiva**. Las capacidades relacionadas con la adopción de una perspectiva le permiten al niño saber cuándo acercarse a un amigo que sufre y cuando dejarlo tranquilo. Hacia los diez o doce años, los niños expanden su empatía más allá de aquellos que conocen directamente para incluir a grupos de gente que no conocieron nunca: es la etapa de la **empatía abstracta**, fundamental en el desarrollo de compromisos personales y colectivos con el bien común.

## Mahatma Gandhi

**sostenía que: “las tres cuartas partes de las miserias y malentendidos en el mundo terminarían si las personas se pusieran en los zapatos de sus adversarios y entendieran su puntos de vista”. En coherencia con ello, él decidió no proceder con violencia en su propósito por lograr la independencia de su país y, contra todo pronóstico, la “resistencia pacífica” que propulsó fue el arma decisiva en la consecución de la ansiada liberación de la India.**

## MOSTRAMOS EMPATÍA CUANDO

- 1** Calmamos a una persona que está furiosa.
- 2** Damos palabras de aliento y de ánimo a una persona que está triste o deprimida.
- 3** Nos da alegría la felicidad o el éxito de las demás personas.
- 4** Comprendemos las dificultades de los demás casi sin que utilicen el lenguaje verbal.
- 5** Sabemos escuchar atentamente con el deseo de comprender.
- 6** Estamos diestros en leer pistas no verbales y sabemos cuándo hablar y cuándo no.
- 7** Buscamos un detalle o regalo que haga feliz a quien lo recibe.
- 8** Reconocemos los logros ajenos, sabiendo que se están esforzando aunque no consigan del todo llegar al final de una meta.
- 9** Comprendemos cuándo una persona necesita ayuda y qué tipo de ayuda o cuándo no la necesita, así como cuándo hay que intervenir en una situación social concreta y cuándo no.
- 10** Comprendemos diferentes visiones del mundo y de las cosas y somos sensibles a las diferencias existentes entre los seres humanos, afrontando adecuadamente los prejuicios y la intolerancia.
- 11** Leemos las situaciones mientras tienen lugar, ajustándonos a las mismas conforme éstas lo requieran.
- 12** Sabemos que una situación no es estática y sacamos provecho de las señales que nos llegan de ella.

Así como la autoconciencia emocional, que veíamos al comienzo, la empatía viene a ser algo así como nuestra **conciencia social**, pues a través de ella podemos apreciar los sentimientos y necesidades de los demás, dando pie a la calidez emocional, al compromiso, al afecto y a la sensibilidad.

Si un déficit en nuestra capacidad de autoconciencia emocional nos lleva a ser vistos como “analfabetos emocionales”, una insuficiencia en nuestra habilidad empática es el resultado de una **sordera emocional**, evidenciándose por ello errores en nuestra capacidad para interpretar adecuadamente las necesidades de los demás.



# MAPA PARA PRACTICAR LA EMPATÍA

## A. IDENTIFICAR Y ENTENDER LAS EMOCIONES

**1** *Escuchando y observando a la persona que nos habla.* Fíjate en las palabras pero, sobre todo, presta atención al tono de voz y observa la expresión facial y otros mensajes no verbales.

**2** *Escuchando nuestras propias reacciones y emociones.* Colócate mentalmente en la situación de la persona. Imagina lo que harías y observa cómo te estás sintiendo. Si has experimentado situaciones similares, recuerda y recrea mentalmente los sentimientos que tenías.

## B. EXPRESAR O REFLEJAR LAS EMOCIONES

**1** *Diciendo con palabras una expresión de reflejo.* "Me hago cargo", "Te estoy escuchando y te noto...", "Puedo entender que te sientas así...", "Cuando hablas de... noto en tu voz un tono de tristeza...".

**2** *Reflejando también sin palabras y sólo con gestos los sentimientos.* Una mirada cómplice, un gesto con la cabeza o un apretón de manos, pueden ser señales muy elocuentes para demostrar que comprendemos sus sentimientos.

**3** *Adecuando nuestro comportamiento no verbal (expresión facial, tono de voz,...) a la expresión física de las emociones que percibimos.*

**4** *Centrándonos en los sentimientos del que habla y no en sus acciones o circunstancias.*

**5** *Aceptando y no quitando importancia a lo que la persona nos está contando.* Evitando expresiones como "no será para tanto", "no te preocupes" o "calma".

Para el desarrollo de esta capacidad hemos de ser muy conscientes de que nuestras relaciones no sólo se basan en contenidos verbales, sino que existen muchísimos otros mecanismos llenos de significado de los que podemos sacar mucho partido.

**La postura, el tono o intensidad de voz, la mirada, un gesto e incluso el silencio mismo,** todos son portadores de gran información, que siempre está ahí, para ser descodificada y darle la interpretación adecuada.

La empatía nos facilita el camino hacia **la tolerancia y el altruismo**, dos valores fundamentales para una convivencia armónica y democrática. Hay investigaciones que plantean que en la empatía se asientan las raíces de la moral; es decir que la capacidad de ponernos en el lugar del otro es **el fundamento de una actitud ética**. Según Nancy Eisenberg (2007), catedrática en la Universidad del Estado de Arizona y una de las referentes en la investigación sobre el desarrollo de la prosocialidad, la empatía es una de las capacidades emocionales básicas en el desarrollo moral. Esta autora diferencia empatía y compasión, entendiendo por ésta la respuesta de ayuda asociada a la empatía ante el sufrimiento ajeno. La empatía y la compasión suelen darse unidas, pero no siempre es así. Cuando la vivencia empática del sufrimiento ajeno genera demasiada ansiedad, es más probable que se den respuestas egoístas en lugar de altruistas.

## El sufrimiento empático

**es un fenómeno que tiene lugar cuando alguien especialmente empático se ve expuesto a los estados de ánimo negativos de otra persona y carece de las habilidades de autorregulación necesarias para calmar ese sufrimiento dentro de sí mismo.**

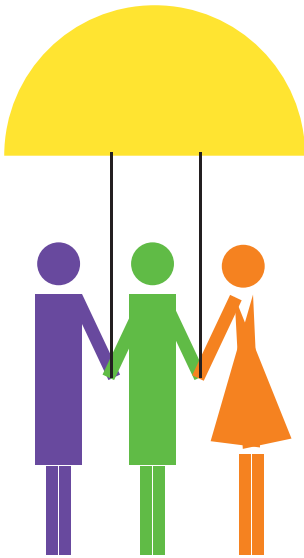
**Se presenta cuando estamos profundamente conmovidos por el sufrimiento de una persona que nos importa. A veces, quienes trabajan con personas que sufren, se endurecen para poder hacer frente al sufrimiento empático y emplean recursos como el humor para distanciarse. El riesgo, sin embargo, es que pueden terminar siendo realmente insensibles ante el dolor y sufrimiento de aquellas personas a quienes sirven. La alternativa consiste en permanecer abiertos a los sentimientos, al tiempo que nos adiestramos en la gestión emocional para no terminar abrumados por el dolor de estas personas que están inmersas en circunstancias personales y/o sociales tan adversas.**

Como conclusión, podemos decir que la empatía es una de las capacidades básicas que facilitan las actitudes y los valores pro-sociales y altruistas y que por ello ha de ser una de las piedras angulares de cualquier proyecto o actividad de educación para la convivencia ciudadana. No obstante, es igualmente importante trabajar aquellos aspectos de la inteligencia emocional que nos permiten regular las emociones generadas por el sufrimiento ajeno.

Al trabajar con niños, niñas y adolescentes, debemos tener en cuenta sus capacidades en este sentido y “no cargar las tintas” a la hora de mostrarles realidades sociales injustas que provocan sufrimiento. Al mismo tiempo, siempre ofreceremos vías a su alcance para canalizar la compasión. Ya que, si no lo hacemos, la empatía ante el sufrimiento, unida a la impotencia de ayudar a quienes están lejos y/o se ven afectados por realidades macro que quedan fuera de su capacidad de influencia inmediata o directa, pueden generar sentimientos de impotencia y de ansiedad que consigan el efecto contrario al deseado. Es decir, alejamiento, rechazo, indiferencia o apatía ante las realidades de injusticia.

En este sentido, la **Semana de Acción Mundial por la Educación**, quiere ser un canal que dé a niños, niñas y adolescentes la oportunidad de trasladar a sus representantes políticos las inquietudes en relación con el derecho a la educación (que previamente hemos potenciado en buena medida a través de la empatía). Esta es una de las vías para canalizar la compasión que despierta la empatía: reconocer sus límites y, a la vez, demandar a aquellos que tienen mayor capacidad de influencia y que nos representan, que tengan en cuenta la injusticia y que cumplan con los compromisos adquiridos.

Otras, como la sensibilización en su entorno más cercano acerca de las realidades de injusticia que han conocido, les permiten descubrir que es posible cambiar y que son capaces de influir (lo cual repercute positivamente en su autoestima), a la vez que se corresponsabilizan de ese cambio necesario.



## Algunas ideas para trabajar en grupo

- \* Analizar películas y textos literarios, centrando el diálogo en los personajes. Tratamos de meternos en sus ideas, creencias, motivaciones, en su forma de sentir la vida. ¿Qué sienten? ¿Por qué? ¿Por qué actúan de esa manera?
- \* Ponerles en situaciones extremas. Mostrar realidades de injusticia intentando que ellos y ellas se coloquen en estas situaciones. Es bueno combinar situaciones que ellos pueden estar viviendo o podrían vivir en sus relaciones cotidianas, con otras más alejadas de sus contextos que les abran a otros países, a otras realidades.  
  
Debate y analiza desde estas situaciones extremas. Por ejemplo, ¿qué harías si fueras un chico o una chica que no puede continuar estudiando porque tiene que trabajar en un trabajo precario para ayudar a su familia?
- \* Emplear materiales (películas, comics, fotos, etc.) donde no aparezca ni una sola palabra. Se trataría de poner palabras a esos materiales en función de las señales no verbales que observen, como una manera de captar sus sentimientos.

## 4\* “Cuando tus deseos chocan con la realidad”. LA GESTIÓN DE LA FRUSTRACIÓN



### Tomando conciencia

- \* **Piensa en una persona cercana a ti, adulta o joven, con la que tienes un trato habitual. Te gustaría que cambiase algo que te desagrada en su forma de comportarse. ¿Cómo te sientes al ver eso que no te gusta de la otra persona? ¿Cómo te sientes al ver que no cambia? Escucha y profundiza en ese sentimiento. Reconoce el mensaje que te trae.**

**La frustración es una vivencia dolorosa** que tenemos todos los seres humanos, en la que podemos experimentar, en mayor o menor medida, emociones como **la rabia, la tristeza, la angustia o la ansiedad**. Se genera **cuando esperamos realizar un deseo y esto no se cumple**. Cada persona se enfrenta y reacciona ante los mismos hechos de manera diferente y elabora la frustración de formas diversas. Habrá

personas que caerán en un estado de tristeza o depresión, cuyo grado dependerá de la intensidad de la frustración; otras reaccionarán agrediendo activamente a la persona o situación causantes de su frustración.

La frustración también es **la sensación de impotencia sufrida ante cualquier obstáculo** que nos dificulta alcanzar una **meta**.

Igualmente, la forma en que percibimos esta frustración, los pensamientos que tenemos, es lo que va a determinar nuestra manera de reaccionar ante ella. En definitiva, podríamos decir que experimentamos frustración cuando la realidad no se ajusta a nuestras expectativas.

Gestionar nuestra propia frustración y ayudar a hacerlo a los niños, niñas y adolescentes a quienes acompañamos, es fundamental en los procesos de educación para el desarrollo y la ciudadanía global. Con frecuencia nos enfrentamos a problemas complejos, a realidades alejadas y a la indiferencia de muchas personas. Igualmente, **en el ejercicio de la ciudadanía democrática es necesario aceptar la existencia de puntos de vista diversos y el hecho de que muchas veces no será el nuestro el que prime en la toma de decisiones.**

Tendremos que afrontar límites de todo tipo: sociales, políticos, personales. Por ello, aprender a gestionar la frustración, sustituyendo las respuestas agresivas o inhibidas por otras que ayuden a construir y a recrear la democracia, es una tarea fundamental en nuestras sociedades.

Para gestionar la frustración, es importante tener en cuenta los procesos de desarrollo y de cambio de las personas, sus propios recursos y tiempos, sus necesidades y decisiones, incluso sus deseos de no cambiar.

Así pues, **aceptar la frustración significa transitar por la impotencia que surge como resultado de no obtener lo deseado, saber escuchar y gestionar aquellas emociones perturbadoras que aparezcan.**

Entonces, frustrarse ¿es natural? **Los fracasos y las frustraciones son algo normal en la vida de las personas.** La frustración ya aparece en los primeros años de la vida, desde la simple sensación que genera el hecho de no alcanzar algún objeto por la corta estatura, hasta la rabietta generada por no conseguir un juguete, un dulce, un objeto o la atención deseada del adulto.

Solemos entender la frustración como una experiencia negativa que es preferible evitar por el dolor que nos produce. Sin embargo, tiene su cara positiva, **ya que afrontar la frustración es una oportunidad de crecimiento personal.**

Las frustraciones, al igual que los errores, forman parte del aprendizaje de la vida y movilizan nuestros recursos internos, para saber ayudarnos a nosotros mismos (Perls, F.). Una parábola nos ayudará a comprender mejor esta experiencia de la que estamos hablando.

## Cuenta la historia que...

**“Un día apareció en un capullo una pequeña abertura; un hombre se sentó y observó durante varias horas cómo una mariposa se esforzaba en sacar su cuerpo a través de aquel pequeño agujero. Parecía que no lograba ningún progreso. Entonces el hombre decidió ayudar a la mariposa: tomó una tijera y cortó el resto del capullo. La mariposa entonces, salió fácilmente.**

**El hombre continuó observándola; él esperaba que, en cualquier momento, sus alas se abrieran esplendorosas. Pero lo que ocurrió en realidad es que la mariposa apareció arrastrándose con un cuerpo deforme y unas alas atrofiadas”.**

Los educadores y educadoras debemos comprender **el esfuerzo de que niños, niñas y adolescentes es necesario, al igual que respetar sus procesos de crecimiento natural**, igual que para la mariposa era fundamental pasar a través de la pequeña abertura para desarrollar su cuerpo, sus alas y sus potencialidades.

En las relaciones educativas, nos ocurre en experiencias sencillas, como cuando un niño se cae al suelo, se echa a llorar y rápidamente le levantamos del suelo, sabiendo que él puede hacerlo por sí mismo. O nos ocurre en otras experiencias educativas más complejas, como cuando en la adolescencia nos confían sus dificultades y les damos consejos que no han pedido y sin haber tomado conciencia de sus sentimientos en esa situación.

Sin embargo, también es muy importante detectar aquellos niños, niñas o jóvenes que tienen baja tolerancia a la frustración, que no soportan que sus deseos no sean satisfechos inmediatamente y, en consecuencia, reaccionan con ira, agresividad o retraimiento. Es fundamental hacerlo, porque su nivel de dolor y tensión puede estar entorpeciendo su aprendizaje.

Por tanto, si la frustración es una vivencia consustancial a la vida y es positiva, en su justa medida, la clave estará en **aprender a gestionar la expresión de aquellas emociones perturbadoras que aparecen ante una situación o persona que nos frustra, en el caso de que seamos impulsivos. O en expresarlas en el caso de que las reprimamos y nos retraigamos.** Si no es así quedaremos atrapados, bloqueados en el dolor, y no disfrutaremos del placer que supone nuestro propio crecimiento.

Además, las personas que carecen de estas habilidades de expresión y autocontrol tienen que batallar constantemente con tensiones desagradables, mientras que quienes destacan en el ejercicio de estas capacidades se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida.

No solamente tenemos que aprender a gestionar las emociones, sino también los pensamientos que las sustentan. Emociones básicas como **el miedo, la tristeza o la ira,** se pueden llegar a convertir en depresión, preocupación, ansiedad, fobias, resentimiento, violencia; si se controlan y se hacen de larga duración.

Si piensas en un limón en este momento, te imaginas cómo lo cortas en dos partes, tomas una de ellas y la exprimes dentro de tu boca sintiendo toda su acidez, seguro que comenzarás a salivar como si efectivamente el líquido estuviese en tu boca. Ese es el efecto que tienen los pensamientos sobre nuestro cuerpo.

Cuando estamos viendo una película de terror sabemos que no existen los personajes, sin embargo podemos descargar tanta adrenalina como si todo fuese verdad.

Un interesante experimento hecho en Japón reveló que al exponer a personas en soledad a una película de miedo, generaban gran cantidad de adrenalina en su sangre. Cuando se hacía el mismo experimento colocándolas con varios compañeras y compañeros, como en su cultura al mirarse sonríen, el sólo hecho de sonreír disminuyó considerablemente estos niveles.

Todos estos experimentos comprueban que **para tener mejor salud debemos generar pensamientos positivos y disminuir significativamente los que generen sentimientos y emociones “negativas”.**

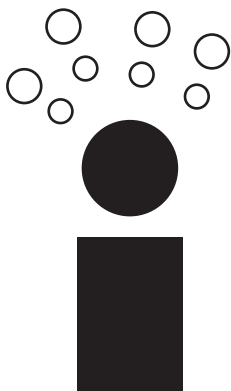
**La habilidad para gestionar y tolerar la frustración tiene implicaciones importantes en el aprendizaje,** tanto en la educación formal como en la educación no formal. Por su naturaleza, esta experiencia enfrenta a los niños, niñas y adolescentes con situaciones desafiantes que le pueden generar diferentes reacciones emocionales en función de las habilidades que poseen para afrontarlas.

El siguiente **mapa,** que correlaciona las habilidades personales y los desafíos del contexto educativo, nos podría ayudar a observar y comprender sus estados emocionales y su capacidad de acción, ante la tarea que les hemos propuesto.



- \* Altos desafíos y moderadas habilidades dan lugar a experiencias de **ACTIVACION.**
- \* Altos desafíos y bajas habilidades dan lugar a experiencias de **ANSIEDAD.**
- \* Moderados desafíos y bajas habilidades dan lugar a experiencias de **PREOCUPACIÓN.**
- \* Bajos desafíos y bajas habilidades dan lugar a experiencias de **APATÍA.**
- \* Bajos desafíos y moderadas habilidades dan lugar a experiencias de **RELAJACIÓN.**
- \* Bajos desafíos y altas habilidades dan lugar a experiencias de **ABURRIMIENTO.**
- \* Moderados desafíos y altas habilidades dan lugar a experiencias de **CONTROL.**
- \* Altos desafíos y altas habilidades dan lugar a experiencias de **FLUJO.**

Si tenemos en cuenta este mapa, lograremos adaptar y equilibrar mucho más nuestra práctica educativa a las habilidades que posee el alumnado y, de esta manera, generar emociones y experiencias positivas que les aproximen a los estados de activación y flujo. Esto supondría también personalizar la relación educativa. Lograríamos ayudarles a tomar conciencia de sus propias habilidades ajustando su autoconcepto, y a superarse para desarrollar otras nuevas que le den más herramientas ante los desafíos sociales que se le vayan presentando.



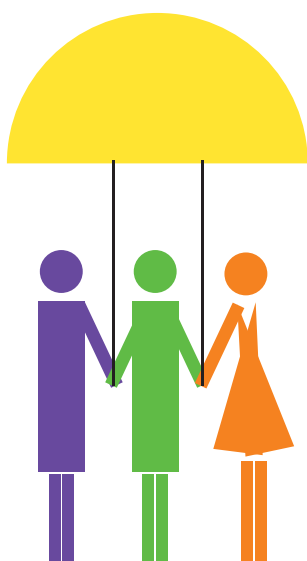
## EJEMPLOS DE ESTRATEGIAS SENCILLAS PARA LA GESTIÓN DE EMOCIONES NEGATIVAS

**Contar hasta diez.** Es el primer recurso para controlar la manifestación de cualquier impulso emocional. Se activa el neocórtex y así la atención se desvía activando el plano mental.

**Gestión de la preocupación.** Puedes asignar un momento determinado del día para ocuparte de todas las preocupaciones, unos treinta minutos aproximadamente. Siempre que se te presente una preocupación límitate a decir: "Bueno, ya me ocuparé de ello en mi rato de preocupaciones".

**Cambio de marco cognitivo.** Consiste en considerar los aspectos positivos de una situación, en lugar de los negativos solamente. Pensar en qué beneficios obtengo de la nueva situación, qué posibilidades nuevas se presentan ante mí y qué nuevas cosas voy a poder realizar.

**Respiración y relajación.** Aprender a relajarnos y mantener la calma a través de la respiración, hacer ejercicio, distraerse, etc.



## Algunas ideas para trabajar en grupo

- \* Un ejercicio sencillo que puedes hacer es observar, en tu alumnado o grupo, quienes necesitan autocontrol de sus emociones y quienes necesitan expresión porque las reprimen. Esto te dará buenas pistas para el trabajo emocional a nivel educativo.
- \* Plantea un trabajo o tarea difícil que tenga que realizarse a nivel individual, de tal manera que se necesite involucrar habilidades cognitivas y emocionales conjuntamente. Establece una meta concreta y un periodo breve de tiempo para ponerles en situación de tensión y desafío. Observa cómo va reaccionando cada persona a la situación. Una vez acabado el trabajo, facilita que expresen su experiencia (sus pensamientos y sentimientos) y devuélveles tus observaciones, si es conveniente.
- \* Dialoga con el grupo, en el momento que veas adecuado, sobre cuál ha sido su experiencia más frustrante en la vida. Media para que expresen cuáles fueron sus sentimientos y cómo los gestionaron para salir de esa situación. De esta forma, aprenderán compartiendo sus experiencias.
- \* Da a los chicos y chicas un listado de las emociones básicas. Agrúpales en función de la respuesta que den a esta pregunta: ¿Cuál de estas emociones es la que más te cuesta expresar en tus relaciones sociales? Se forman tantos grupos como emociones hayan salido y, en cada grupo, se entabla un diálogo sobre los pensamientos y creencias que apoyan la no expresión de esas emociones.
- \* Cuando el grupo se enfrente a situaciones frustrantes (han querido organizar una actividad y no han encontrado los medios, algo no ha salido como esperaban, etc), abórdalo. Dedica un tiempo a que expresen cómo se sienten y por qué y buscad entre todos soluciones alternativas para superar esa situación.
- \* Se reparte un globo a cada participante donde dibujan su cara cuando se sienten frustrados o frustradas (inflan el globo pero no lo atan). Después nos colocamos en un círculo, cada persona da una vuelta al círculo mostrando su globo y explicando qué suele hacer cuando siente frustración. Después la persona que dinamiza les ayuda a identificar cada respuesta compartida como agresiva, de huida o de sustitución. Posteriormente, entre todos y todas, se habla de diferentes acciones a llevar a cabo para gestionar las emociones que se derivan de una situación frustrante. Por último, cada participante elige una de esas acciones para practicarla, por ejemplo, en las dos próximas semanas, y cuando comparten esta decisión con sus compañeros y compañeras sueltan el globo, simbolizando que de esa manera disminuirá su frustración. (Fuente: Leticia López Díaz)

## 5\* “Cooperando, podemos”.

# LA COOPERACIÓN EN LA SOLUCIÓN DE CONFLICTOS



### Tomando conciencia

\* **Piensa en aquella persona o personas, adulta o joven, con la que hayas tenido un conflicto hace poco y todavía sientas que no está solucionado. Repasa en tu mente cómo sucedió todo. Toma conciencia de lo que tú pedías y lo que pedía la otra persona en la situación vivida. ¿Cuál fue tu primera reacción ante el conflicto? ¿Cómo te sentías? ¿Qué has hecho con tus sentimientos? ¿Qué hubieras necesitado para sentirte satisfecha o satisfecho en dicha situación? Si todavía tienes esta situación inconclusa con esa persona... ¿Qué es lo que te impide cooperar con ella para solucionarla?**

La convivencia democrática es en esencia la organización para lograr el bien común como meta colectiva y para arbitrar mecanismos a través de los cuales tomar decisiones conjuntas ante asuntos comunes.

Supone además la renuncia a la violencia como medio para imponer los propios puntos de vista. De ahí la importancia de aprender a cooperar, a resolver conflictos de manera pacífica a través del diálogo y a tomar decisiones grupales. Por tanto, la cooperación para la resolución de conflictos es otra destreza básica el desarrollo de habilidades democráticas.

*¿Qué implica esta capacidad? **Implica saber vincularnos, comunicarnos y cooperar con otras personas para alcanzar metas comunes, afrontando los desacuerdos que surjan.***

En las situaciones cooperativas, se buscan resultados beneficiosos para todos los integrantes de un grupo. Sin embargo, cuando verdaderamente se pone a prueba nuestra capacidad de relación y cooperación es **cuando surgen conflictos o desacuerdos que nos impiden ver claro y conseguir las metas que nos hemos propuesto.**

Comprenderemos mejor la realidad social en la que vivimos y se rebajará nuestro nivel de tensión, si **aceptamos que es impensable una sociedad sin desacuerdos, que es inevitable que entremos en conflicto**, que la diferencia de opiniones, deseos e intereses es consustancial a las personas. Y que **lo importante es como afrontamos esos desacuerdos.**

Cuando tratamos de resolver conflictos, es más importante el proceso de resolución que la solución en sí. Por eso debemos tener en cuenta que si buscamos soluciones a los conflictos o desacuerdos con demasiada rapidez, corremos el peligro de no respetar las necesidades y sentimientos de las personas implicadas. Esto afecta también a las necesidades y sentimientos de los niños, niñas o adolescentes que han de vivir y aprender de su conflicto solucionándolo por sí mismos.

Un mapa sencillo de los elementos que intervienen en un conflicto nos ayudará; por un lado, a observar con mayor profundidad las relaciones entre iguales cuando “saltan chispas” y, por otro, a ser más respetuosos con el proceso necesario para superar sus bloqueos emocionales y relacionales.



# ELEMENTOS QUE INTERVIENEN EN EL CONFLICTO

## LOS PROTAGONISTAS

- \* ¿Quiénes están directamente implicados?
- \* ¿Quiénes están indirectamente implicados pero tienen interés o pueden influir en el resultado?

## EL PODER EN LAS RELACIONES

- \* ¿Qué bases de poder e influencia tiene cada persona sobre las demás? ¿Es una relación de iguales o existe desigualdad y en qué forma? ¿Está influyendo la variable género? Es decir, existe desigualdad de poder por el hecho de ser chico o chica? ¿De qué manera y por qué?
- \* ¿Hay coaliciones entre personas que afectan a la resolución del conflicto?

**LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD:** Observa la forma en que cada persona acoge e interpreta la causas del conflicto.

**LOS SENTIMIENTOS:** ¿Cómo se han sentido las personas que han entrado en conflicto?

**LAS POSICIONES:** ¿Qué es lo que quiere y pide cada persona? ¿Qué es lo que reclama?

**LOS INTERESES Y NECESIDADES:** ¿Cómo se sentirían satisfechas las personas? ¿Qué beneficio tratan de obtener con el conflicto?

**LOS VALORES Y PRINCIPIOS:** Observa el conjunto de elementos culturales e ideológicos que justifican y sirven para argumentar sus comportamientos.

## LA DINÁMICA DE LA RELACION

- \* Escucha la historia del conflicto.
- \* Discrimina si se trata de un conflicto latente (cuando las personas no son muy conscientes del choque de intereses y cualquier chispa puede sacar a la luz el conflicto) o un conflicto polarizado (cuando las personas se ven a sí mismas con toda la razón y no ven intereses comunes).

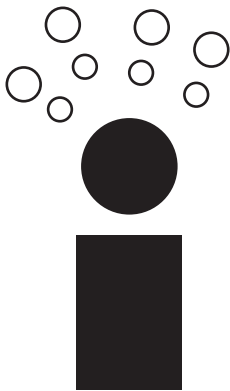
## LA COMUNICACIÓN

- \* Observa el grado de respeto, confianza y entendimiento entre las personas.
- \* Observa las distorsiones en la información: mala información, rumores, estereotipos, prejuicios.
- \* Observa cómo se comunican: pasiva, agresiva o asertivamente; y sus códigos culturales.
- \* ¿Influye la variable género? Es decir, ¿se comunican de la misma manera las chicas entre ellas, los chicos entre ellos y unas y otros entre sí? ¿Se relaciona esta manera de comunicarse con roles o estereotipos de género? ¿Influyen en algo posibles relaciones de poder?

Nuestra tendencia habitual como educadores y educadoras es a intervenir cuanto antes ante el surgimiento de un desacuerdo. A través de reglas y normas o de nuestras propias soluciones queremos desbloquear un conflicto que entorpece la marcha del grupo. Esto nos ocurre porque asociamos el conflicto al momento en que salta la chispa en la relación y, habitualmente, antes de que esa chispa salte puede, de forma latente, estar presente el conflicto. Por tanto, no es suficiente el que nos impongamos a través de nuestra autoridad para salir airosos de la situación y que el grupo continúe trabajando, ya que el conflicto entre las personas tiene sus desencadenantes, su

historia y elementos propios. Por eso, nuestro papel ha de ser más bien el de mediar y acompañar en la solución de sus conflictos el tiempo que sea necesario, de forma que puedan lograr sus metas de manera ética y satisfactoria para todos, aprendiendo, además, a cooperar.

Cada persona tiene diferentes estilos de afrontar los conflictos. Una buena manera de mejorar nuestras relaciones para conseguir satisfacer nuestras necesidades personales y sociales, es observarnos y observar en los demás sus modos de afrontar las situaciones conflictivas.



## LOS ESTILOS DE AFRONTAMIENTO PUEDEN SER LOS SIGUIENTES:

**COMPETICIÓN:** Tratamos de perseguir nuestros objetivos personales a costa de los otros, no nos detenemos a pensar en los demás. Tratamos de imponer nuestras ideas y puntos de vista, y quedar por encima de las otras personas. Queremos ganar a toda costa. Sería como esa voz interior que expresa: "Tu te callas".

**EVITACIÓN:** Es una actitud básica que se caracteriza por no afrontar los problemas. Evitamos o posponemos los conflictos. Lo cual implica que no tenemos en cuenta ni a nosotros mismos ni a los demás.

**COMPROMISO:** Es una actitud básica basada en la negociación, en la búsqueda de soluciones de acuerdo, normalmente basadas en el pacto y en la renuncia parcial de nuestro propio interés o de los grupos. La solución satisface parcialmente a ambas partes.

**ACOMODACIÓN:** Supone ceder habitualmente a los puntos de vista de los otros, renunciando a los propios. Sería como esa voz interior que expresa: "Bien, lo que tu digas".

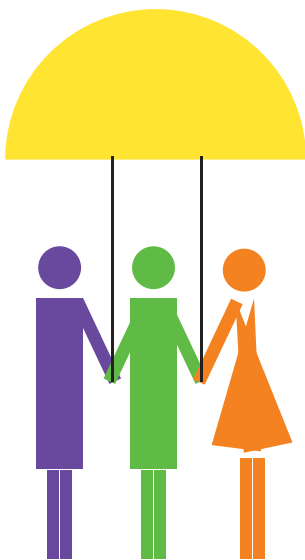
**COOPERACIÓN:** Implica un nivel de incorporación de unos y otros en la búsqueda de un objetivo común, supone explorar el desacuerdo, generando alternativas comunes que satisfagan a ambas partes. Trata de superar la dicotomía entre lo mío y lo tuyo.

Para crear un contexto real de colaboración y cooperación será necesario pasar por momentos previos en los que nos manejemos en estilos como el de evitación u acomodación

ya que pueden ser necesarios para generar un nivel de confianza entre las personas o los grupos, imprescindible para llegar a la cooperación. Aunque todos hemos podido

llegar a utilizar cualquiera de los estilos anteriores dependiendo de la situación en la que nos encontrásemos, todo el mundo tiene una tendencia personal a la hora de afrontar los conflictos. Es decir, solemos ir por la vida afrontando los conflictos cotidianos de una o dos maneras fijas, repitiéndolas en nuestras relaciones sociales: evadimos, nos acomodamos a los problemas, o nos imponemos. Sin embargo, tenemos que ser conscientes de que entre todos los estilos de afrontamiento anteriores, **es el estilo cooperativo el que resuelve de modo más permanente los conflictos. Es más práctico, porque es duradera la solución. Y además incorpora un mayor nivel de componente ético, ya que beneficia e humaniza a los implicados favoreciendo su desarrollo personal.** Por tanto, si queremos construir contextos educativos humanizadores y no competitivos, donde la preocupación y empatía se transforme en solidaridad, no podemos obviar el desarrollar en los niños y adolescentes esta capacidad social de cooperación.

Y una manera de comenzar es evaluar es interdependencia social de los contextos educativos en los que trabajamos. Ver si es cooperativa o competitiva, ya que la ausencia de interdependencia da como resultado los esfuerzos individualistas. En nuestras manos está elegir actividades para el aprendizaje de manera cooperativa, competitiva o individualista. Ello influirá poderosamente en el estilo de interacción entre iguales y ésta a su vez determinará los resultados que alcancen. Hemos de tener en cuenta que en los últimos cincuenta años, los esfuerzos competitivos e individualistas han sido los predominantes en la escuela. El aprendizaje cooperativo ha sido relativamente poco utilizado por los educadores, aun cuando es sin duda la forma más poderosa de estructurar las situaciones de aprendizaje social. Por ello nos encontraremos con inercias y resistencias al cambio. Sin embargo el empleo de métodos de enseñanza-aprendizaje cooperativos, redundará en una reducción de los conflictos, como muestran distintas experiencias (Entreculturas, 2013).



## Algunas ideas para trabajar en grupo

\* Plantea al grupo una tarea en la que sea necesaria la colaboración de todos. P.e. organizar una de las actividades propuestas para la Semana Mundial de Acción por la Educación. Elige a una chica y a un chico para hacer de observadores contigo, y que al final del trabajo grupal devuelvan los siguientes aspectos observados:

- Si ha existido un moderador y un secretario, cómo se ha elegido.
- Si tenían claro cuál era el objetivo de su tarea.
- Si han establecido normas básicas de funcionamiento.
- Si han establecido un método de acción.
- Si han llegado a algún acuerdo; si no, qué conflictos han surgido y cómo los han resuelto.
- Si han cumplido con el objetivo solicitado.
- Si han previsto la evaluación de la tarea.

\* Plantea a los adolescentes una recogida anónima de los conflictos que creen que existen en su grupo y están impidiendo un trabajo y aprendizaje efectivo. Pídeles que sean lo más concretos posibles. Que escriban uno en un papel y lo metan en la caja. Un chico sacará un papel de la caja y ese será el conflicto que se trabajará grupalmente. Para el análisis grupal puedes utilizar el mapa de los elementos del conflicto y lo referido a los estilos de afrontamiento individual del mismo.

## 6\* Principios, actitudes educativas y criterios metodológicos en la **educación socio-afectiva.**



### Tomando conciencia

\* **¿Sientes que te puedes mostrar tal como eres delante de los niños, niñas y adolescentes con los que trabajas? ¿Tus valores y tus ideas son las mismas delante de los chicos y chicas que cuando estás con personas adultas? ¿Sientes que lo que expresas delante de los adolescentes es sincero y fruto de tus vivencias reales? ¿Reconoces tus errores y limitaciones abiertamente?**

Para orientarnos en la educación y desarrollo afectivo y social de los chicos y chicas con los que convivimos, es fundamental interiorizar **los principios de una educación humanista y democrática**. De lo contrario nuestras acciones educativas destinadas a potenciar al máximo sus capacidades afectivas y sociales, no darán el fruto esperado. Percibirán que no hay coherencia entre cómo pensamos, sentimos y actuamos. Por eso debemos hacer nuestro propio camino de autoconocimiento, reconociendo nuestro potencial interior y desarrollándolo. Esta tarea, a su vez, nos enriquecerá como personas educadoras. Este camino nos llevará a trabajar a nivel personal, una serie de *actitudes* que generarán un ambiente educativo que promueva el desarrollo de las capacidades afectivas y sociales:

**1 Aceptación genuina.** Se trata de crear atmósferas educativas de aceptación genuina por nuestra parte. Proporcionar el calor humano necesario para que se sientan aceptados como personas desde la comunicación interpersonal, la comprensión y el afecto en relación con nosotros y con el resto de sus compañeros y compañeras. Se trata de conseguir la creación de ambientes humanizadores en los grupos, donde la intercomunicación entre iguales sea a nivel de relaciones personales no superficiales. Ambientes donde existan posibilidades de expresión emocional. Esto es posible si creamos un clima facilitador del aprendizaje, estimulante y construido sobre el compromiso y la implicación de todo el grupo. Para ello es necesario que les proporcionemos medios de autodirección, y

autoevaluación, favoreciendo la asunción de responsabilidades en la toma de decisiones por su parte, en el tema de la disciplina, la resolución de conflictos y la evaluación del aprendizaje.

**2 Consideración positiva incondicional.** Se trata de que aceptemos lo que dicen sin juzgarles. De esta forma confiarán en que no les rechazaremos si dicen algo “equivocado”, o si surge algo desfavorable en la relación educativa o grupo. Así, la atmósfera será suficientemente segura para que comiencen a explorar sus preocupaciones. Se trata de proporcionar un respeto incondicional y transmitirles confianza. En las atribuciones de conducta, deberíamos cuidar de que siempre se trasluzca una actitud de dar crédito y traslucir expectativas positivas sobre su capacidad para remontar cualquier situación en la que se encuentre.

**3 Comprensión empática.** Deben notar y sentir que les entendemos. Actuaremos practicando la escucha activa, reflejando tanto el contenido de lo que nos dicen, como las emociones que expresan de manera verbal o no verbal. De esta forma, además, les ayudamos a que se comprendan mejor a sí mismos. Debemos tener en cuenta que necesitan que respetemos sus sentimientos sin censuras o prohibiciones, así como que flexibilicemos las formas de comunicación (diálogo frente a imposición). Necesitan también, casi como respirar, que confirmemos y validemos sus sentimientos, lo que no quiere decir validar como adecuada cualquier expresión de estos sentimientos.

# PRINCIPIOS DE UNA EDUCACIÓN HUMANISTA Y DEMOCRÁTICA

## **1 Mira y escucha de modo integral a cada niño, niña o adolescente**

Compréndele como un todo único, organizado e integrado. Esto significa, que no solo estaremos atentos a su conducta y pensamientos sino que también escucharemos sus emociones, necesidades, su sentido de la vida, sus percepciones y expresiones corporales.

## **2 Ten una mirada positiva y optimista**

Una mirada positiva y optimista hacia cada educando nos facilita la relación y proyecta expectativas positivas que tenderá a cumplir. Nos fijamos más en sus resplandores que en sus carencias o aspectos a mejorar. Creamos firmemente que en cada persona existe un impulso de autorrealización que le lleva hacia la madurez, la felicidad y la satisfacción.

## **3 Reconoce el potencial creativo**

Reconocemos en cada niño, niña o adolescente un potencial que quizá todavía no ha descubierto y estaremos atentos a los momentos en los que saca a la luz ese potencial creativo, para reforzarlo y fomentarlo.

## **4 Confiemos y dejemos espacio para la participación**

Veamos a los niños, niñas y jóvenes como sujetos propositivos que actúan con una finalidad más o menos definida buscada y querida. No son por tanto seres pasivos que se mueve por causas ajenas, sino personas libres y responsables, que actúan de manera proactiva (actúa) y no reactiva (reacciona).

## **5 Acepta la subjetividad**

Cada niño, niña o adolescente es irrepetible y único. Lo que contribuye al modo de ser de cada quien no es la realidad en sí, sino cómo experimenta esa realidad: es la experiencia que cada persona tiene lo que importa. Cada persona percibe el mundo de una forma única y singular. Y esas experiencias constituyen su mundo privado.

El **método socio afectivo** plantea una secuencia muy útil de cara a trabajar el desarrollo de capacidades afectivas y sociales, que ha sido ampliamente utilizada en distintas propuestas de educación para la ciudadanía global:

**1º Preparar el grupo.** Facilitar un clima previo mediante dinámicas de conocimiento, comunicación, cooperación y confianza.

**2º Despertar sus vivencias.** Partir de una situación o experiencia vivencial (un juego, una simulación, un experimento, visualizaciones, el análisis de imágenes, una dramatización, juego de roles, etc...) que realice todo el grupo.

Buscar que tengan grandes dosis de espontaneidad, que desborde las ideas preconcebidas y que estén implicadas todas sus dimensiones humanas: acción-pensamiento-emoción-sentido-cuerpo.

**3º ¿Cómo nos hemos sentido?** Se dialoga y evalúa en primera persona lo que se ha vivido, escuchado, experimentado, etc.

Esta pregunta se realiza para poder hablar de sentimientos, ya que estamos poco habituados a ello. Costará trabajo centrarnos en los sentimientos y normalmente se confundirá su expresión con el relato de lo sucedido o la expresión de juicios y opiniones, pero es

importante que insistamos y dejemos un rato para ello. Ya que sin vivencia emocional de lo ocurrido no hay aprendizaje.

**4º ¿Qué ha pasado?** Esta pregunta es más fácil de contestar. Se trata de narrar lo que ha acontecido en la dinámica y, aunque hay que contar lo anecdótico, tampoco conviene que todo el tiempo se esté hablando de esto. Mediante preguntas guiadas se intenta que sean ellos los que vayan relatando los hechos y que se centren en aquellas cuestiones más significativas.

**5º ¿Qué tiene que ver esto con la realidad, con el mundo en que vivimos?** Se generaliza el diálogo y se amplía la información de lo vivido conectándolo con la realidad, de la más inmediata hasta llegar a realidades más globales y mundiales. Se les pide que se salgan de sus posibles roles y/o actuaciones en la dinámica y que hagan referencias a la realidad social que nos envuelve. Se trata de ir encontrando similitudes entre la dinámica vivida y las situaciones personales, sociales y mundiales. Éste puede ser el momento en el que la persona adulta aporta aclaraciones, ampliaciones, datos y ejemplos concretos...

**6º ¿Se puede transformar algo la realidad?** Se plantea qué se puede hacer para modificar, si fuera necesario, esta realidad. Es una llamada a la acción, al compromiso activo.

## Propuesta de actividades personales para el educador y educadora



\* **¿Cómo definirías** o qué significan para ti estas palabras en relación a la educación?: Coherente, genuino y congruente.

\* **Profundiza** en la visión que tienen del ser humano Carl Rogers a través de la lectura de "Libertad y creatividad en la educación".

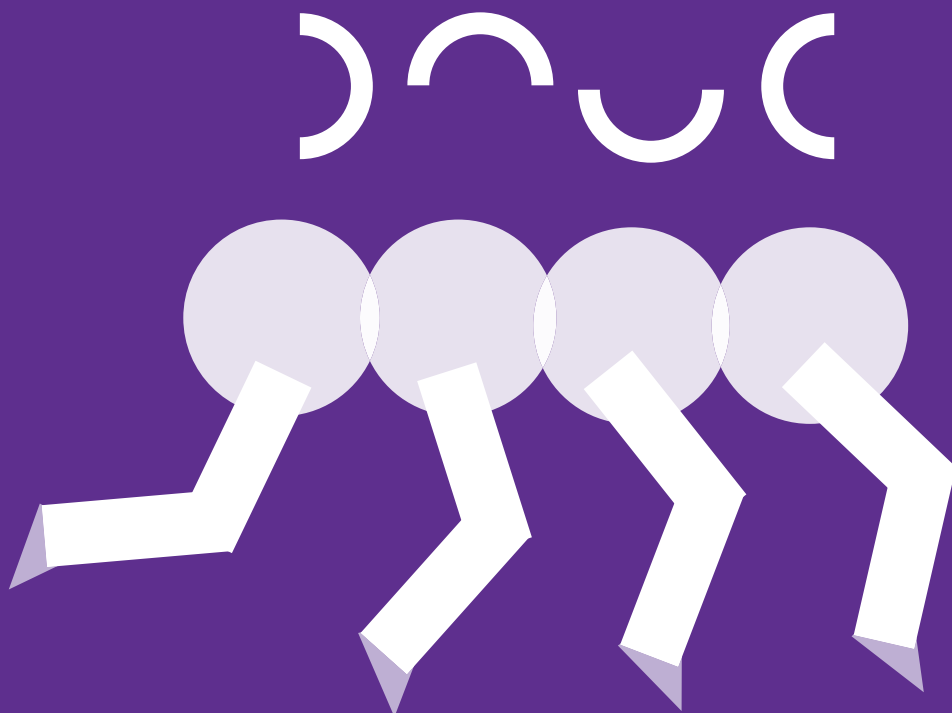
\* **Investiga** sobre diferentes alternativas educativas encaminadas al descubrimiento del potencial de los niños, niñas y jóvenes. Observa y apunta qué tienen en común perspectivas educativas como las de Pestalozzi, Froebel, Dewey, Montessori, Decroly, Ferrière, Piaget, Freinet, Neill, Paulo Freire o las hermanas Agazzi.

## BLOQUE 2

# EL GRUPO COMO ESPACIO AFECTIVO DE CRECIMIENTO, FORMACION Y PARTICIPACIÓN SOCIAL

“La primera tarea de la educación es agitar la vida, pero dejarla libre para que se desarrolle”.

María Montessori



# 1\* No somos una mera suma de personas.

## DE AGRUPAMIENTO A GRUPO



### Tomando conciencia

\* Hazte consciente del grupo o grupos sociales a los que perteneces, sin contar tu núcleo familiar. ¿Qué es lo que te ha llevado a formar parte de ellos? ¿Qué es lo que percibes en el grupo que te ayuda a sentir satisfacción y continuar perteneciendo a él? ¿Coinciden los objetivos del grupo con tus propios intereses?

No basta reunir a un determinado número de personas en un espacio para constituir un grupo, ni siquiera en un aula. La mera suma de personas es una masa, un agrupamiento. Sin embargo, como señalan Aubry y Saint-Arnaud (1965), por grupo podemos entender: **“una persona moral, dotada de una finalidad, una existencia y un dinamismo propios, diferente a la suma de individuos que la constituyen, pero estrechamente dependiente de las relaciones que se establecen entre ellos”**.

Según esta definición, el grupo no nace, sino que se hace a lo largo del tiempo. Y, como educadores y educadoras, debemos buscar los medios concretos para pasar del mero “agrupamiento” al grupo. Igualmente, el grupo y el educador o educadora no son dos realidades distintas. Debemos hacer un esfuerzo por pertenecer a esa persona moral. Nuestra influencia real en el grupo estará más basada en nuestra valía personal y capacidad de entusiasmo, que en el poder que el rol oficial nos concede.

Nombres como Lewin (1973), Moreno, Lippit, Rogers (1973), Bany y Jhonson(1980) se han popularizado por su estudio del fenómeno de los grupos humanos desde perspectivas distintas. Desde la Pedagogía, numerosos autores han insistido en el valor del grupo como **agente de socialización** (Freinet, Northway, Escuela de Winnetka, etc) o en el **valor formativo** que el grupo tiene para el individuo (Decroly y Cousinet, por ejemplo).

Otros autores, como por ejemplo, Secundino Movilla (1993), hablan del valor del grupo como **espacio humanizador**, donde el proceso grupal y la pertenencia al mismo son aspectos fundamentales en la vida de un grupo. Habla del grupo de talla humana como el ámbito donde coinciden personas deseosas de acrecentar y potenciar sus mejores aspiraciones de desarrollo humano. O, dicho de otra manera, que es percibido como humanamente enriquecedor por las personas que lo integran.

Por tanto, si sabemos observar y manejar la dinámica de grupos, descubriremos **el gran potencial educativo y democrático que tiene el grupo**. Ya que el grupo es un reflejo social a pequeña escala, de los más diversos procesos humanos y sociales, donde se incluyen los valores democráticos de solidaridad y participación. Así, el grupo puede ayudar a:

- Observar más, con mayor capacidad analítica y crítica.
- Conocerse mejor y conocer mejor a las demás personas.
- Tener perspectivas más amplias y diferentes de los temas.
- Enriquecerse con las opiniones, sentimientos, actitudes y comportamientos de las demás personas.
- Aprender experimentando.
- Investigar y confrontar resultados.



- \_ Aprender a escuchar, comunicarse y expresarse.
- \_ Relativizar y ser tolerante.
- \_ Decidir en grupo.
- \_ Trabajar en equipo.
- \_ Crecer en solidaridad y responsabilidad.
- \_ Interiorizar valores democráticos.
- \_ Desarrollar la creatividad.
- \_ Crear un espacio de libertad, espontaneidad e igualdad.
- \_ Asumir las normas del buen funcionamiento del grupo.
- \_ Respetar y asumir los distintos papeles que se adoptan en el grupo.
- \_ Encontrar unas relaciones afectivas que equilibran y potencian.
- \_ Saber más sobre las causas y pautas para abordar los conflictos.
- \_ Lograr una mayor capacitación para hacer del grupo un colectivo autónomo, protagonista de su formación, e interrelacionado con otros grupos o colectivos.

## 2\* “Escucha y atiende a todo lo que ocurre”.

# LA OBSERVACIÓN GRUPAL



### Tomando conciencia

\* **Vuelve a pensar en ese grupo social al que perteneces y toma conciencia de las siguientes cuestiones: ¿Cuál es tu nivel de satisfacción global? ¿Sientes que te comunicas y expresas sinceramente? ¿Qué te lo impide? ¿Por qué persona o personas sientes más simpatía y por cuales más antipatía? ¿Te sientes satisfecho con las tareas que se realizan y con el trabajo grupal en general?**

En todos los grupos existen dos estructuras diferentes, que no podemos olvidar: la **formal** y la **informal**. E igualmente funciona a dos niveles distintos que van inseparablemente unidos: **nivel intelectual o de tarea y nivel afectivo o socio-emocional**. Algunas personas expertas hablan de un tercer nivel que sería el de **los objetivos**.

En nuestras relaciones con los chicos y chicas todos tenemos experiencia de que una cosa es lo “oficial” y otra lo “real”. Y, así, por ejemplo, el delegado de clase puede ser un determinado alumno o alumna (estructura formal), pero quien realmente tiene influencia sobre el grupo es otro diferente (estructura informal). Del mismo modo, desde la estructura formal podemos señalar unos determinados objetivos, pero lo que realmente van a perseguir los chicos son unas metas diferentes. Así pues,

**los grupos se presentan, “parecen”, desde la estructura formal; “son” desde la estructura informal**. La situación ideal es la coincidencia de ambas estructuras, de lo oficial y lo real.

Nuestra tarea es ir acercando lo oficial a lo real sin olvidar que en la marcha del grupo influye más la estructura informal, es decir, lo que sucede a nivel interno. Así, debemos poner el máximo interés en conocerla. Frecuentemente creemos saber quiénes son los chicos y chicas que funcionan como líderes y quienes están marginados o rechazados. Estudios estadísticos nos revelan, sin embargo, que no suele existir correlación entre los líderes de grupo señalados por los educadores y educadoras y los efectivos líderes sociométricos. La correlación es menor a medida que aumenta la edad de quienes forman el grupo.

TODO GRUPO  
FUNCIONA A DOS  
NIVELES DISTINTOS,  
que son  
complementarios

### **1 El nivel intelectual o de tarea**

Es el que observamos con más facilidad. Es el nivel consciente del grupo y viene a coincidir con la estructura formal.

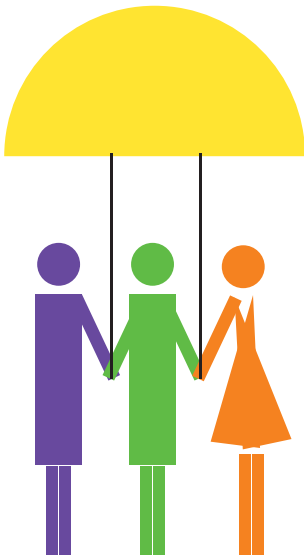
### **2 Nivel afectivo o socioemocional**

En todo grupo ocurren, además, fenómenos internos a los que el educador o educadora debe prestar una especial atención. Al hacer la tarea concreta entran en funcionamiento una serie de mecanismos, no siempre conscientes, que influyen sobre la vida del grupo. Así el educador o educadora deberá estar atento en el grupo a aspectos tales como:

- \* Las intervenciones en el grupo: el tono, la persona a la que se dirige la intervención, las reacciones que suscita cada intervención, la calidad de las intervenciones en relación con el tema...
- \* El número de veces que participa cada miembro.
- \* Las posturas físicas, las miradas, los silencios
- \* El nivel de satisfacción global dentro del grupo.
- \* El nivel de comunicación y la calidad de la expresión.
- \* Los papeles que se asumen en el grupo.
- \* El sentido de equipo, de corresponsabilidad.
- \* La capacidad de reacción ante las situaciones de conflicto y problemas.
- \* La red de relaciones dentro del grupo: sintonías, antipatías...
- \* Los miedos, angustias, manías, preferencias, emotividad, carencias, polarizaciones, fijaciones, huidas, etc. de quiénes forman el grupo.
- \* Actitudes ante las normas impuestas o ante las que el grupo propone.
- \* La jerarquía de valores.

Debemos tener presentes ambos niveles ya que tan necesaria es una organización eficaz y como un clima que satisfaga a todos los miembros del grupo. **Los dos aspectos, afectivo y tarea, van juntos. Cuando se olvida uno de ellos, pelagra el correcto funcionamiento del grupo.**

Con las personas más jóvenes, especialmente en la adolescencia, es clave atender el nivel afectivo, pero también lo es ofrecer la posibilidad de realizar acciones útiles.



## Algunas ideas para trabajar en grupo

\* Al final de alguna **reunión de grupo**, puedes proponer que la evalúen por escrito respondiendo a estas afirmaciones:

**1.** La sesión ha sido a mí parecer (Haz una valoración de 0 a 10):

(0) Muy poco eficaz \_\_\_\_\_ (10) Muy eficaz

(0) Aburrida-Desagradable \_\_\_\_\_ (10) Interesante-Agradable

**2.** Los principales aciertos y fallos han sido los siguientes...

**3.** Para la próxima sesión sugiero...

\* Y Para evaluar el **clima de grupo** sugiéreles las siguientes preguntas. Pídeles que las valoren de 1 a 5. Evalúa el clima del grupo y cómo te sientes en él.

**1.** ¿Estás satisfecho del trabajo que hacéis en el grupo?

**2.** ¿Crees que en vuestro grupo se pierde el tiempo?

**3.** ¿Puedes intervenir en el grupo cuantas veces deseas?

**4.** ¿Existe en tu grupo un clima favorable para que te sientas libre de opinar?

**5.** ¿Hay personas que intentan dominar a los demás?

**6.** ¿Hay personas que no se comprometen en la tarea del grupo?

**7.** En tu opinión, lo que más dificulta las relaciones dentro de tu grupo en este momento es...

**8.** ¿Qué propones para mejorar el clima del grupo?

¿Qué actividades podrían mejorar el entendimiento en el grupo?

¿Qué actitudes crees que debéis cambiar para que el grupo mejore?

### 3\* “La unión hace la fuerza... Y el cambio”.

## LA COHESIÓN GRUPAL



#### Tomando conciencia

\* Recuerda aquella vez en la que conseguiste realizar algo importante o difícil con la ayuda de un grupo de personas. ¿Qué factores crees que influyeron para que lograis conseguir vuestra meta? Si hubo tensiones emocionales, ¿cómo las abordaste personal y grupalmente?

\* Qué te sugiere esta afirmación: “Sin vinculación no hay educación”.

Según Bany y Johnson (1975) la definición literal de cohesión es **“la tendencia a mantenerse juntos y de acuerdo”**. Viene a ser como la resultante de un conjunto de fuerzas de atracción centrípeta, cuyo efecto gratificante induce a quienes forman un grupo a permanecer juntos y a resistir contra las fuerzas desintegradoras.

La cohesión también se puede entender como ese **vínculo relacional, profundo y duradero**, establecido entre los miembros del grupo como fruto del conocimiento mutuo, del respeto y de la aceptación recíproca. La cohesión viene a ser como el grado óptimo de pertenencia que da al grupo identidad, solidez y gratificación, y que repercute en tres aspectos importantes de la dinámica grupal: *en los objetivos, en la relación con el educador o educadora, y en la manifestación de grupo hacia el exterior.*

Respecto a **los objetivos**, la cohesión da capacidad para formular nuevos y más amplios objetivos y a su vez los objetivos, asumidos, refuerzan e intensifican la cohesión.

Con relación a nosotros como **educadores o educadoras**, lo que hace la cohesión es provocar comportamientos ambivalentes, fomentando unas veces el deseo de autonomía de los miembros respecto a nosotros (cuando la confianza en el grupo es vivida eufóricamente) y otras el deseo de ser guiados

por nosotros (cuando los miembros se sienten decepcionados por el propio nivel de integración). Y con respecto al **grupo en su proyección al exterior**, la cohesión le dinamiza en sus pretensiones críticas de querer cambiar algunas cosas o de procurar orientarlas de modo diverso; le lleva a adoptar posturas contestatarias e innovadoras.

El sociograma de un grupo cohesionado se caracteriza porque los chicos y chicas se eligen recíprocamente en número muy alto. Sin embargo, en los grupos de cohesión baja hay una fuerte polarización en torno a unos cuantos líderes y quedan muchos miembros sueltos o en parejas y tríos.

El grupo cohesionado tiene una atmósfera agradable y no son frecuentes los conflictos entre sus miembros. Sin embargo, dicha cohesión puede ser positiva o negativa para el aprendizaje. Llamamos cohesión positiva aquella en la que las normas internas del grupo favorecen el aprendizaje; todos los chicos y chicas desean cooperar y se sienten cómodos en el trabajo personal y, sobre todo, de grupo.

Como educadores o educadoras tenemos un papel cohesionador, estabilizador e impulsor, sobre todo en las primeras fases del proceso de integración. **Nunca debemos olvidar que la emotividad es el elemento que más condiciona la vida de los grupos.** Debemos entender las inevitables tensiones que se

generan por mil circunstancias como una fase obligada para la maduración del grupo. De ahí el arte de aprender a enfrentarse a la tensión emocional del grupo, de subgrupos o de personas que disgregan o dificultan el trabajo común. Y... ¿qué hacer ante las tensiones? Podemos abordarlas directamente en el grupo, dejarlas latentes, como dormidas, podemos negarlas por miedo a explosiones más fuertes e incontroladas, o por razones de imagen hacia afuera. De nosotros depende abordarlas o no, pero si las abordamos de manera constructiva, estaremos aprovechando una oportunidad de aprendizaje que redundará además positivamente en la cohesión del grupo.

### **Lo contrario a la cohesión es la disgregación.**

Dos son los factores fundamentales de disgregación: la escisión parcial o temporal del grupo; y la escisión definitiva del grupo. La escisión parcial, si se sabe superar, es beneficiosa para el grupo; le ayuda a madurar y acaba fortaleciendo la cohesión del grupo. Algunas de las manifestaciones que podemos observar como educadores o educadoras y que nos ayudarán a ser conscientes de dicha disgregación son:

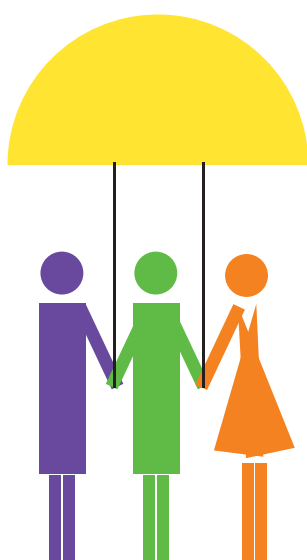
**a) Agresiones interpersonales.** Cuando hay cierta crítica y hostilidad de unos contra otros. Si el grupo está cohesionado, dichos ataques

van a la conducta; si no, lo que se critica es la persona entera. A veces nosotros contribuimos a disgregar el grupo cuando generalizamos la crítica a todo el grupo; o criticamos, no las conductas, sino las personas.

**b) Abandonos esporádicos.** Son a veces abandonos físicos, pero otras es algo más sutil: se marginan los problemas, se plantean cuestiones teóricas o se interroga sobre aspectos superficiales; en definitiva se echan balones fuera porque se teme que aparezca el desacuerdo sobre el tema central.

**c) Desorganización.** Nadie quiere responsabilizarse de nada, falta cooperación en las tareas comunes, e incluso se mira mal a quien se ofrece para ayudar. Sería, por ejemplo, aquel grupo en el que ningún proyecto es capaz de hacer intervenir a sus integrantes adolescentes; ellos y ellas, con su falta de cooperación advierten claramente que están allí porque no les queda más remedio, pero que no encuentran ninguna satisfacción en trabajar juntos.

**d) La comunicación.** Un grupo con un alto grado de cohesión es necesariamente un grupo en el que el nivel de comunicación también es elevado. Así pues, la comunicación nos revela el nivel de cohesión o disgregación de un grupo.



## **Algunas ideas para trabajar en grupo**

\* Intenta trabajar los miedos grupales y los motivos que están detrás de cada miedo. Estos miedos pueden estar bloqueando el compromiso y la cohesión grupal y, por consiguiente, el compromiso social y democrático.

Para ello dividirán un folio en cuatro apartados que se titularán respectivamente: 1. Temores personales 2. En mi grupo 3. En mi familia 4. En mi país. Cada uno escribe sus miedos en cada apartado y se comentan las respuestas. Pueden dialogar sobre cómo se han sentido, y qué pueden hacer para superar sus miedos y cómo hacerlo también con la ayuda del grupo.

\* Es interesante que, en otro momento, puedan completar este ejercicio expresando sus esperanzas por escrito y que puedan dialogar sobre ellas.

## 4\* “Trabajando roles y liderazgos para formar un grupo corresponsable”.

# EL SOCIOGRAMA DEL GRUPO



### Tomando conciencia

**\* Piensa en los roles que desarrollas normalmente en los diferentes grupos que conforman tu vida (amiga-amigo, hijo-hija, hermana-hermano, ...) y escríbelos en un papel dentro de un círculo, de manera que cada círculo sea un rol. Dentro de ese círculo, escribe las características que te definen cuando desarrollas ese rol (simpatía, frialdad, vergüenza, seguridad, ...)”.**

**¿Cómo me siento en cada uno de estos roles? ¿En qué roles me siento bien? ¿En qué roles siento cansancio, apatía, tristeza...? ¿Cuáles de estos roles ocupan más espacio en mi vida? ¿Me gustaría que cambiara algo de lo que he plasmado en el dibujo? ¿En alguno de estos roles me siento con la obligación de mostrarme de determinada manera? ¿Se espera algo de mí en cada uno de ellos por el hecho de ser hombre o mujer? Si fuera así, ¿cómo me siento?**

Por todo lo dicho hasta ahora, se comprende la importancia y atención que como educadores o educadoras debemos prestar a la estructura informal del grupo. Un medio para conocer dicha estructura, aunque no el único, es la utilización del sociograma.

El sociograma nos sirve para conocer la posición real de cada uno de los chicos y chicas dentro del grupo. Nos aporta datos de personas líderes, rechazadas o aisladas dentro del grupo; nos habla también de los diversos subgrupos existentes, así como de la relación que mantienen las personas integrantes del grupo entre sí.

¿Cómo se hace un sociograma? A nivel individual se pide a cada adolescente que responda a estas dos preguntas (pueden ser otras preguntas, siempre y cuando una se centre en el nivel de la tarea y otra en el nivel afectivo del grupo):

— ¿Con qué persona del grupo te irías de vacaciones y con quién nunca te irías?

— ¿Y con qué persona del grupo te gustaría hacer un proyecto de trabajo cualquiera y con quién nunca lo harías?

Una vez recogidos los datos reflejamos las elecciones en tres círculos concéntricos. En el círculo interior ponemos a las personas más elegidas (líderes); en el círculo siguiente a las menos elegidas y posibles subgrupos; y en el círculo siguiente, a las personas aisladas o marginadas (los que no han elegido o no han sido elegidos). Las elecciones las representaremos con flechas que va y vienen entre jóvenes.

Con todos estos datos ya tendríamos un primer material diagnóstico que nos puede servir para ir trabajando con el objetivo de integrar a quienes han resultado estar de manera aislada, construir grupos de trabajo, tener más en cuenta a quienes ejercen liderazgos naturales y reales y canalizar su influencia de manera constructiva, etc.

A nivel práctico, creemos que deberían efectuarse al menos dos sociogramas a lo largo

de un año de trabajo grupal. El primero de ellos podría hacerse al final del primer trimestre de trabajo grupal y con sus datos trabajar por la cohesión del grupo. El segundo, pasados siete meses; permitiría estudiar la evolución de los distintos miembros del grupo y comprobar si nuestra actuación ha sido efectiva y hemos logrado la cohesión que nos proponíamos. Esta información del sociograma será confidencial y la utilizaremos como diagnóstico para poder realizar dinámicas y actividades que favorezcan que las personas más excluidas puedan ir desarrollando habilidades y características de determinados roles positivos.

En la dinámica grupal debemos también estar muy atentos a los roles que las personas ejercemos ante una demanda (expresa o implícita) del grupo puesto que a menudo en nuestro rol acabamos desempeñando “aquello que se supone que hemos de ser”. Puede suceder que no concuerde mi deseo con la expectativa del grupo. Por ello, sería interesante que cada joven pudiera reflexionar sobre: el papel que cree representar, el papel que le señalan, el papel que ha decidido representar, el papel que realmente representa, el papel que los demás esperaban de él o ella, y el papel que le gustaría desempeñar en el grupo.

Para poder trabajar el rol que desempeñamos en el grupo objeto de análisis, podemos invitar a que cada joven conteste en un papel las 5 cuestiones anteriores (de manera personal y confidencial). Pondremos música agradable para que cada persona pueda concentrarse y analizar tranquilamente cómo se siente en el grupo a partir de las anteriores preguntas.

Si el grupo estuviera altamente cohesionado y consideráramos que existe confianza en él, podríamos abrir un espacio en el que pudieran compartir sus respuestas, cómo se han sentido al completar las mismas, qué propuestas tienen para mejorar el grupo...

Si no fuera así, abríamos un espacio para debatir en general sobre el funcionamiento grupal (donde se digan principalmente aportaciones de mejora al grupo) tras

comentar los siguientes roles que mayoritariamente caracterizan a los grupos:

**Roles de trabajo o rendimiento:** Son aquellos que tratan de facilitar la tarea propuesta. A este tipo de roles pertenecen todos los comportamientos que suponen colaboración en la consecución de los objetivos. Se sitúan en lo que llamamos el nivel de tarea. Destacamos los roles iniciador, coordinador, estimulador, interrogador, informador, opinante, evaluador-crítico.

**Roles de solidaridad o mantenimiento:** Son aquellas actitudes o intervenciones de miembros del grupo que fomentan la cohesión y el progreso del mismo. Se sitúan fundamentalmente en el nivel socio-afectivo. Destacamos: observación-secretaría, animador, conciliador, abierto-compromisario, facilitador de la comunicación, moderador.

**Roles individuales:** Como su nombre indica, persiguen un fin individual. Tratan de satisfacer necesidades personales y, mediante ellos, se busca la afirmación dentro del grupo. Destacamos: locuaz, pedante, cerrado, positivo, sabelotodo, tímido, crítico, discutiendo, chivo expiatorio, picador o agresor, saboteador, intimista, apoderado o representante, intérprete, flash, búho, cuchicheador, gracioso, organizador, pacificador, estrella, maternal-cariñoso, ausente-marginado, controlador, guardia y moralista (Alfonso Francia, 1992).

Como educadores o educadoras debemos vigilar que se realicen todos los roles o funciones que el grupo debe desarrollar: mantener el nivel de rendimiento para lograr los objetivos y desarrollar el grado de cohesión interna y conseguir que éste dure, se mantenga.

Asimismo, tendremos que estar atentos a cómo se distribuyen los roles entre chicos y chicas y con qué características los ejercen unas y otros. De esta forma podremos abordar cómo la diferenciación de género afecta a los roles que desempeñamos y cómo hay roles que están establecidos normativamente para mujeres y otros para hombres: características que se esperan de las chicas y características que se

esperan de los chicos. En este último punto es donde radica la problemática de la desigualdad.

A veces los chicos han de mostrar características a menudo de “fuerza, seguridad...” en sus roles públicos (grupo de amigos, grupos de deporte...) que a veces no son reales y producen agotamiento al mostrarse de la manera que la sociedad, de alguna manera, espera.

Del mismo modo, para las chicas existen características más normativas que han de

desarrollar en algunos de sus roles para así incorporar los “rasgos obligados de feminidad” (solicitud, pasividad...) pero que, sin embargo, son actitudes o comportamientos con los que pueden no sentirse totalmente identificadas.

A continuación, proponemos un instrumento de evaluación de los diferentes roles de grupo, propuesto por Aubry y Saint-Arnaud, con el que podemos obtener una mayor información sobre nuestro grupo de cara a ir favoreciendo su cohesión.

## ROLES DE TRABAJO O RENDIMIENTO

- 1 Inicia, propone ideas nuevas, estimula al grupo.
- 2 Pide información y opiniones.
- 3 Comunica sus ideas personales, sus convicciones propias.
- 4 Informa como persona experta o expone el resultado de sus experiencias.
- 5 Orienta, define la posición del grupo ante los objetivos del mismo.
- 6 Formula de nuevo o explicita las ideas por medio de ejemplos o comparaciones sugestivas.
- 7 Resume, coordina las relaciones entre las ideas y la actividad de los miembros.

## ROLES DE SOLIDARIDAD O MANTENIMIENTO

- 1 Facilita la participación de los otros, inicia el intercambio.
- 2 Anima, manifiesta su adhesión, afecto. Comprende y acepta a los otros. Es cordial.
- 3 Propone el ideal al que el grupo debe tender.
- 4 Armoniza las diferencias entre los participantes y los subgrupos
- 5 Observa al grupo y comenta con otros la marcha del mismo
- 6 Busca y favorece los compromisos, admite sus errores.
- 7 Sigue a los otros voluntariamente, da su parecer en las decisiones.

## ROLES INDIVIDUALES

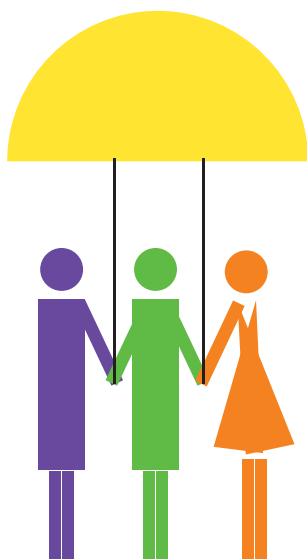
- 1 Manifiesta abiertamente su falta de interés por su apatía, cinismo o bromas.
- 2 Domina el grupo, trata de imponer su autoridad al grupo como tal o a algunos de sus miembros.
- 3 Ataca sin motivo al grupo o a alguno de sus miembros, desprecia a otros.
- 4 Trata de llamar la atención.
- 5 Resiste, se opone, bloquea, vuelve sobre problemas ya resueltos, está siempre en la oposición.
- 6 Pide ayuda, simpatía, por inseguridad o falta de autoestima personal.
- 7 Utiliza al grupo como auditorio para exponer sus sentimientos o ideas personales.



Otro fenómeno grupal, al que hay que estar muy atento es el del liderazgo. En concreto, hemos de identificar y prestar atención al liderazgo de tarea y al liderazgo socioemocional, que no suelen coincidir en la misma persona. Si realizamos el sociograma del grupo aparecerán claramente estos dos tipos de liderazgo. Como educadores o educadoras tenemos que intentar, en un primer momento, aliarnos con estos líderes, ya que ambos son necesarios.

La persona que ejerce un liderazgo socioemocional goza de gran simpatía en el grupo y moviliza diversos recursos, personales y grupales, como aspectos positivos. Pero

impide o evita los conflictos y tensiones, a veces necesarias para avanzar, y tiende a minimizar los objetivos no realizados, como aspectos negativos. La persona que ejerce el liderazgo de tarea facilita la coordinación y diversas conductas de tarea, como aspectos positivos; pero suele provocar hostilidad, como aspecto negativo. Nunca debemos sustituir estos tipos de liderazgo, sino contribuir positivamente a ellos para que el grupo vaya evolucionando en sus diferentes etapas, hasta llegar a su fase de madurez, en la que el liderazgo es compartido por todo el grupo, el grupo se autogestiona y hay una gran corresponsabilidad.



## Algunas ideas para trabajar en grupo

\* **El sociograma del zapato.** Todos se sientan en círculo y cada uno se quita un zapato. El otro se lo deja puesto para su identificación. Cuando todos los zapatos se encuentren en la mitad del círculo, cada participante, por turno, tendrá que colocar los zapatos tal como vive y siente al grupo o como desearía que el grupo fuera realmente. Las relaciones reales o deseadas se indican enfrentando o desviando la punta de los zapatos, colocándolos juntos, unos encima de otros, poniendo un zapato en el centro y agrupando los otros a su alrededor, poniendo zapatos lejos, etc. Una vez terminado, los compañeros y compañeras pueden variar la imagen según la vivencia de ellos. Este ejercicio se hará en silencio. Posteriormente se evalúa cómo se han sentido con lo que han observado. Durante la parte de reflexión grupal, podemos introducir las siguientes claves de análisis: ¿ha habido diferencias entre cómo se han colocado zapatos? ¿Ha habido diferencias entre cómo los han colocado las chicas y cómo los han colocado los chicos? Si fuera así, ¿por qué creéis que esto se produce? ¿Creéis que las relaciones en el grupo podrían estar causando malestar a algunas personas? Si fuera así ¿qué podríamos hacer para cambiarlo?

\* Abriremos un **diálogo compartido** en torno a las siguientes preguntas (como indicación, se dice que no se hablará de personas en concreto, sino en general y nunca acusando, sino siempre intentando realizar aportaciones de mejora): ¿qué roles creéis que son los más positivos en los grupos? ¿Creéis que hay roles que asumen más las chicas? ¿Y creéis que hay roles que asumen más los chicos? Si fuera así ¿por qué creéis que es? ¿Alguna vez habéis sentido que modificáis vuestra manera de ser para ser más aceptadas o aceptados? Si fuera así, ¿por qué creéis que os pasó? ¿Qué podemos hacer en nuestro grupo para sentirnos más libres y asumir aquellos roles y características positivas que elijamos, independientemente de que seamos chicos o chicas?

## 5\* “Cuando la motivación escasea...”

# NECESIDADES Y OBJETIVOS GRUPALES



### Tomando conciencia

\* ¿Qué es lo que te motiva para pertenecer a un grupo u a otro? ¿Sientes que este grupo o colectivo da una respuesta positiva a tus necesidades fundamentales? ¿Te sientes valorada? ¿Te sientes útil y creativo? ¿Encuentras sentido a tus preguntas personales? ¿Puedes expresarte de forma auténtica y transparente?

\* Cómo resuenan en ti estas dos afirmaciones: “No importa que no esperes nada de la vida, sino si la vida espera algo de ti” y “quién tiene algo por qué vivir, es capaz de soportar cualquier cómo.”

Es evidente que los niños, niñas y adolescentes acceden a los grupos por distintas razones. En el caso de la escuela, es algo que les viene dado. En caso de grupos voluntarios, de ocio, deportivos, etc. pueden acudir por **motivaciones diversas**. Unas veces llegan con el deseo de llenar la propia soledad o de ampliar el círculo de sus relaciones; otras veces acuden para satisfacer carencias o necesidades importantes todavía no logradas o resueltas y, en ocasiones, vienen al grupo para vivir experiencias y canalizar inquietudes.

Un grupo positivo ha de tener capacidad de dar respuesta adecuada a las necesidades fundamentales de las personas que a él acuden. O, dicho de otra manera, solamente en la medida en que las personas consigan satisfacer en el grupo sus necesidades vitales más importantes tendrán la sensación de estar creciendo, madurando y desarrollando su humanidad.

**¿Y cuáles son esas necesidades vitales importantes?** Los psicólogos sociales hablan especialmente de la necesidad afectiva (**amar y ser amado**), de la necesidad de productividad (**crear, sentirse útil**), de la imperiosa búsqueda de sentido o necesidad de comprender lo que nos pasa a nosotros y a los demás (**comprender,**

**dar sentido**) y la necesidad de expresarse coherentemente (**con autenticidad y transparencia, desvelándose tal cual se es**).

Viktor Frankl y Elisabeth Lukas, creador y continuadora de la logoterapia, defienden que cualquier ayuda debería comenzar ayudando a otra persona a que descubriese en sí una meta, un sentido, un horizonte al que pudiese mirar y en el que pudiese trascender el presente. Que fijase la atención en el sentido de la propia vida, en su orientación y en su responsabilidad, ya que la biografía de cada uno no es fruto de las determinaciones biológicas, de los impulsos, del inconsciente, sino tarea y responsabilidad de la propia persona. Señalan que la única manera de vivir como personas es la de mirar al futuro, de proyectar la propia vida en función de un horizonte de sentido.

Viktor, que estuvo en un campo de concentración en la segunda guerra mundial descubrió que éste era una metáfora de la vida cotidiana, aunque allí todo era llevado al extremo. Y es que observó que **quien dejaba de creer en el futuro, en su futuro, ponía en peligro su vida psíquica** y su propia supervivencia. Al dejar de vivir con esperanza, al sumirse en el presente nihilizante y oscuro, la persona se abandonaba, se convertía en masa amorfa.

Por tanto, si las metas personales dan un fuerte sentido a la vida, **los objetivos de grupo** son otro elemento clave para la interacción, la cohesión y sentido del mismo. En buena medida el grupo gira en torno a los objetivos durante el recorrido que hace: **nace** por unos objetivos, se **define** por sus objetivos, se **orienta**, se **organiza**, se **realiza** y **evalúa** en razón de los objetivos.

Si los objetivos personales coinciden con los oficiales del grupo, el grado de relación y cohesión será mayor. Lo que sucede en muchos grupos es que los objetivos son muy diferentes. Además de no explicitados, se dan muy mezclados, ambiguos o indefinidos; impuestos a veces desde fuera o presionados desde dentro, por algún subgrupo.

Las relaciones se deterioran hasta hacerse insoportables cuando los objetivos de unos entran en conflicto con los objetivos de los otros. Por eso, todos los miembros del grupo, y con más razón el educador o educadora, deben estar muy atentos a que los objetivos estén claramente definidos, que no favorezcan la ambigüedad, la dispersión, el desconcierto.

Cuidarán de que respondan a los intereses reales y a las necesidades; que el grupo los sienta como **interesantes**, como **necesarios**. Procurarán que los objetivos sean bien conocidos y comprendidos en todas sus dimensiones. En este caso quienes forman el grupo los aceptarán, los harán suyos. Y para evitar frustraciones infructuosas, se velará porque sean posibles, realizables y, como consecuencia, evaluables por todos y por cada uno, no sólo por nosotros como educadoras o educadores.

Si los objetivos del grupo lo son de cada uno de sus miembros; si los contenidos responden a las expectativas; si el método favorece la colaboración, el enfoque en cada persona, la búsqueda en común y un clima relacional positivo, se dan todos los ingredientes para que la cohesión (unión, acuerdo y fortaleza ante los elementos disgregadores) sea grande y estable.

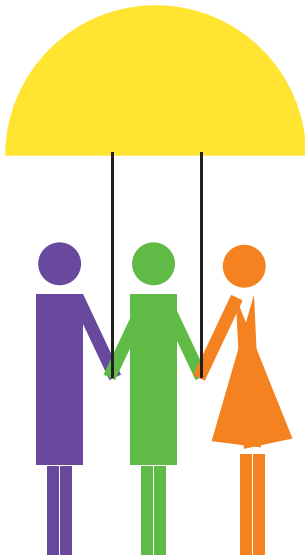
## Schultz

**investigó sobre la integración en el grupo de trabajo y la satisfacción de necesidades de relación. Y concluyó que el grupo debe intentar cubrir las siguientes necesidades:**

**1 La necesidad de inclusión, integración y valoración en el grupo.**

**2 La necesidad de control, participación plena, con derechos y responsabilidades iguales a las del resto del grupo.**

**3 La necesidad de afecto, que supone la valoración como persona, no sólo por el hecho de participar y de hacerlo eficazmente, sino por lo que es como persona, digna y capaz de amar y ser amada.**



## Algunas ideas para trabajar en grupo

\* **Utiliza este cuestionario para evaluar cómo se siente cada adolescente en el grupo.**

Se trata sencillamente de que cada miembro del grupo evalúe sus actitudes, para que podamos ver el grado de satisfacción e integración afectiva que tiene cada adolescente en el grupo y también de tomar el pulso al ambiente grupal. Deben señalar como se sienten en cada frase de acuerdo con esta calificación: *1.Nunca o casi nunca 2.Pocas veces 3.Unas veces sí, otras no 4.Con frecuencia 5. Siempre o casi siempre.*

Los datos que se recojan pueden dar pie para otras sesiones de trabajo sobre las motivaciones y necesidades personales, al igual que de las actitudes grupales.

### Yo en este grupo...

- 1 Puedo expresar con libertad mis ideas .....
- 2 Puedo expresar mis sentimientos con libertad .....
- 3 Disfruto cuando los otros me conocen .....
- 4 Me siento a gusto .....
- 5 Me siento solo y decepcionado.....
- 6 Me relaciono solo con unos pocos .....
- 7 Me siento nervioso .....
- 8 Aparento ser diferente de cómo soy en realidad .....
- 9 Estamos mal dirigidos por la persona responsable .....
- 10 Me siento inseguro o insegura .....
- 11 Soy consciente de cómo me ven los demás .....
- 12 Tengo la impresión de que me ignoran .....
- 13 Tengo la impresión de que se preocupan por mí .....
- 14 Me parece que agrado a las demás personas del grupo .....
- 15 Tengo la impresión de que me critican .....
- 16 Tengo la impresión de que no actúan con sinceridad .....
- 17 Creo que se puede confiar en los demás .....
- 18 Colaboro poco .....
- 19 Molesto a las demás personas del grupo .....
- 20 No cambiaría nada o muy pocas cosas .....
- 21 Aprendo algo .....
- 22 Veo desconfianza hacia mí .....
- 23 Veo mucha frialdad en las demás personas del grupo .....
- 24 Tengo la impresión de que se ríen de mí .....
- 25 Me gusta lo que hago y me siento útil .....
- 26 No veo claros los objetivos ni el sentido del grupo .....

## 6\* “Escucha y respeta los ritmos personales y grupales”. **LAS ETAPAS EVOLUTIVAS DE UN GRUPO**



### Tomando conciencia

\* **Trata de pensar en tu vida, de representar la línea de tu vida. Desde el primer recuerdo de tu infancia hasta ahora. Luego, una vez que la hayas visualizado como en imágenes, trata de representarla en uno o varios folios. Trata de utilizar colores de acuerdo a como sientas esas etapas de tu vida, asociando el color con una emoción y luego escogiendo un tipo de línea que represente la situación, por ejemplo puede ser línea en espiral cuadrada, quebrada, etc. A cada cambio de línea pon la edad que corresponda a ese momento de tu vida o cada cambio de color. Puedes escribir las palabras, pintar los símbolos o dibujos que desees. ¿Qué sensaciones o sentimientos has percibido al hacer este ejercicio? ¿Te ha sorprendido algo de lo que te hayas dado cuenta?**

Los grupos, como las personas, tienen un crecimiento que supone todo un proceso evolutivo. Así los que comparan el desarrollo progresivo de un grupo con la evolución de crecimiento de la persona humana, ven en la fase de *reunión* una cierta correspondencia con la etapa de la niñez; la adolescencia tendría una cierta similitud con la configuración del grupo en cuanto tal; la juventud vendría a coincidir con la fase de *equipo*; y por fin la *comunidad*, como estadio culminante de la vida del grupo, se parecería bastante a la edad adulta del ser humano.

Números autores han hablado de las diversas etapas de los grupos. Bión, Haiman, Vela, Mucchielli, Bennis, Shepard y Tuckmann entre otros, han prestado atención a las fases que un grupo recorre hasta llegar a la edad adulta. Pues bien, tratando de compendiar los elementos comunes a todos estos autores, resumiríamos así las etapas evolutivas de la vida de un grupo:

#### 1 Una fase inicial o de formación del grupo

Se trata de una etapa individualista y de

búsqueda. Se caracteriza por los sentimientos de inseguridad, miedo, ansiedad y cierta soledad que experimentan al principio quienes integran el grupo, y que tratan de superar con solidaridad recíproca o con la dependencia del educador o educadora.

También se advierten en esta fase deseos de clarificar los objetivos del grupo y de saber quién es quién en el campo grupal. Se encuentran a la expectativa, a ver qué pasa. Esto desencadena un tipo de comunicación formal, estereotipado, de poca implicación personal, calificado como “*baile de máscaras*” en el sentido de que cada cual dice y expresa aquello que entiende va a caer bien en el grupo y no lo que realmente piensa o siente. Abundan los silencios.

El principal fenómeno grupal a tener en cuenta en esta fase, es la necesidad fuertemente sentida de los otros que induce a dar muestras de querer **contar con las demás personas** del grupo y de procurar estar juntos. Cada miembro mira al grupo como el espacio que determina la propia personalidad, pues a través del grupo es como uno aprende el rol que va a desempeñar en la colectividad.

Como educadoras o educadores, nuestro papel en la fase de formación del grupo es de:

- \* **Transmitir seguridad y claridad particularmente en lo que a la finalidad del grupo se refiere, evitando que los chicos y chicas la perciban como incompatible con sus intereses personales.**
- \* **Estimular y ayudar a romper el aislamiento y la soledad y contribuir a que todos sientan aceptación y valoración positiva.**
- \* **Favorecer la expresión sincera.**
- \* **Prestar atención a las dificultades que experimentan los chicos y chicas para abrirse y comunicarse. Tener en cuenta la variable género. ¿Les cuesta más a los chicos expresar emociones? ¿Les cuesta más a las chicas expresarse en público, mostrar sus propios puntos de vista?**

## **2 La fase conflictiva o revisionista**

Lo que caracteriza a esta fase es la dialéctica que se establece entre el individuo y el grupo. De una parte, el grupo reclama mayor colaboración entre todos, se vuelve más exigente; pero de otra, los individuos se resisten a dejarse envolver por la dinámica grupal y dudan entre considerarse autosuficientes o tener que colaborar. Al principio da lugar a pequeños choques, enfrentamientos o desacuerdos relativos a la marcha del grupo, a su funcionamiento y organización, a la metodología de trabajo, al modo de conseguir los objetivos, etc. Más tarde, los conflictos crecen, aumentan y se polarizan en dos sustratos importantes: el de la afectividad y el de la lucha por el poder. Se revela entonces la existencia de subgrupos, que se oponen o compiten entre sí o se alían para enfrentarse al educador o educadora.

Aparecen liderazgos informales, se experimentan momentos de aburrimiento porque el trabajo no resulta interesante o porque las personas se sienten cansadas. Se puede apreciar falta de disciplina, desconfianza, etc.

No conviene alarmarse por este tipo de problemas ni dramatizarlos en exceso, pues afloran inevitablemente en todo grupo. Lo recomendable es llegar a entenderlos y asumirlos como guiados por un proceso dialéctico que los impulsa a la maduración y a la superación de sí mismos, nunca querer imponer una supuesta solución, que finalmente no será tal, por la fuerza.

El principal fenómeno grupal a tener en cuenta es el **enfrentamiento** que manifiestan los individuos de cara al colectivo grupal como medio de salvaguardar la propia identidad y de asegurar la diferencia interna.

Como educadoras o educadores, nuestro papel en la fase conflictiva del grupo es de:

- \* **Procurar que el grupo se exprese libremente y que se establezca una confrontación lo más esclarecedora posible.**
- \* **Transmitir serenidad y calma, no dejarse involucrar directamente en los conflictos a fin de poder analizarlos con cierta objetividad e interpretarlos conforme a la dialéctica que les es propia.**
- \* **Servirse de técnicas para clarificar las relaciones que van surgiendo en el grupo, como el sociograma.**

\* **Cuidar la habilidad para negociar las oposiciones que van surgiendo. Es necesario que el educador o educadora tenga disposición para cambiar su papel o postura si fuera preciso.**

\* **Favorecer la tolerancia y conducir al grupo a la búsqueda de valores compartidos que respeten y acojan las identidades individuales.**

### 3 Fase de organización

Superada la inestabilidad en las relaciones interpersonales y alcanzando un nivel aceptable de comunicación, resueltos los problemas de liderazgo y de reparto de poder, se robustece la cohesión del grupo, se desarrolla la cooperación, ceden las tensiones, surgen normas y el grupo ejerce la capacidad de auto-dirigirse para la

realización de su propio proyecto (el conjunto de valores ideales en los que se inspira el grupo). El clima del grupo se hace más relajado y el yo tiene valor en la medida en que se respeta el yo individual.

El fenómeno grupal a tener en cuenta en esta fase es la cohesión grupal, descrita con detalle en el apartado anterior.

Como educadoras o educadores, nuestro papel en la fase de organización es de:

\* **Invitar a no considerar los objetivos grupales como algo cerrado y definitivo, ni tampoco como irrelevante.**

\* **Considerarse uno más dentro del grupo, sin perder el rol de ser conciencia lúcida del mismo en los momentos en que su intervención así lo requiera.**

\* **Favorecer el debate y clarificación de los temas a fondo.**

### 4 Fase de integración o madurez

La evolución del grupo culmina en esta fase, cuando el grupo constituye de verdad el centro vital de los intereses de sus miembros, favorece la confianza mutua y el sentimiento de unión, el trabajo se lleva a cabo con la participación y colaboración de todos, el rendimiento es completo, las responsabilidades de unos y de otros se acoplan perfectamente. Los roles aparecen suficientemente ajustados entre sí, prima la creatividad del grupo y el liderazgo es compartido corresponsablemente por sus

miembros. El grupo sabe evaluar su progreso, controlar su funcionamiento y afrontar las tensiones que surjan. Sabe modificar sus planteamientos, si hace falta. Y ha conseguido que *el grupo reflexione y se auto-regule. El grupo debe ser capaz de funcionar ya sin nuestro apoyo.*

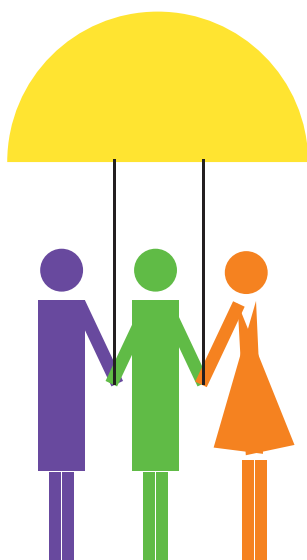
El fenómeno grupal a tener en cuenta en esta fase es la **coherencia**, que se refleja en las motivaciones, en las metas e ideales formulados, en la definición clara de valores grupales.

Como educadoras o educadores, nuestro papel en la fase de madurez es de:

\* **Evitar que el grupo caiga en la tentación del narcisismo y de un cierto repliegue hacia dentro, avisándole de la conveniencia de abrirse al exterior.**

\* **Ejercer una función estimulante que impida al grupo estancarse o darse por satisfecho con la ya conseguido.**

\* **Ayudar a descubrir nuevos estímulos al grupo, invitarle a estar atento, sensible y receptivo a los reclamos que puedan venirle desde el exterior.**



## Algunas ideas para trabajar en grupo

\* **Para la etapa de formación.** Podéis hacer un “inventario de expectativas” al comienzo del grupo o cuando iniciéis un nuevo tema o actividad. Les dais un folio dividido en tres apartados con estas tres palabras: **Quiero** (qué espero, qué expectativas tengo en este grupo y ante esta actividad); **Temo** (mis temores y qué me impide alcanzar) y **Pido** (en relación a cada temor para cumplir mis expectativas).

\* **Para la etapa conflictiva.** Analiza con el grupo cómo son sus intervenciones y cómo se comunican. Para ello se abordarán situaciones concretas. El grupo tendrá que llegar a un consenso sobre el tipo de comunicación que se dio en esa situación, clasificándola en una de las siguientes categorías:

1. Se limita la discusión a una parte de los participantes.
2. Uno es el que suele hablar y los otros escuchan o preguntan.
3. Cada uno da su opinión y se desentiende de los demás.
4. ¿Para qué participar? Su opinión no me interesa.
5. Nadie escucha, todos hablan, no hay efectividad.
6. Hay dos bandos, a ver quién tiene razón.
7. Cada uno es escuchado, respetado y considerado. Después debatirá sobre las consecuencias que tiene ese estilo de comunicación. Por último, se planteará si es necesario cambiarlo y se acordarán compromisos grupales para ello.

\* **Para la etapa de organización.** Asegúrate de que en cada encuentro grupal haya un moderador o moderadora y una secretaria o secretario. El grupo ganará eficacia en el tratamiento de los temas y actividades a realizar. Haz que estas responsabilidades sean rotativas. Define las funciones de estos roles con el grupo. Observa cómo el grupo reacciona ante las personas que desarrollan este rol y cómo se siente cada persona con ese rol. Analiza y comenta con el grupo los sentimientos que han surgido.

\* **Para la etapa de madurez.** Elige alguna actividad que desees que realice el grupo sin estar tu presente. Una vez que hayan realizado esa actividad, analizad cómo han funcionado sin tu presencia, qué recursos personales y grupales han puesto en marcha y con qué dificultades se han encontrado. ¿Han sabido desarrollar su capacidad reflexiva y de autorregulación?



# 7\* Principios, actitudes educativas y criterios metodológicos en el **trabajo con grupos.**



## Tomando conciencia

\* **¿Qué cualidades y capacidades tengo que ya estoy poniendo en funcionamiento y contribuyen a la buena dinámica del grupo con el que estoy? ¿Qué cualidades y capacidades tendría que desarrollar para que el grupo evolucione?**

Como educadoras o educadores con un sentido ético y democrático de la vida, es muy importante que creemos unas condiciones educativas grupales que faciliten el aprendizaje de valores, poniendo nuestra mirada y empeño, tanto en su desarrollo ético, como emocional.

Nuestro objetivo fundamental tiene que ser ayudar a que los chicos y chicas se conviertan en ciudadanos y ciudadanas sensibles y comprometidos con las diferentes realidades sociales de injusticia y exclusión social, no de una manera individualista, asistencialista y paternalista; sino formando parte de grupos y colectivos que buscan, de manera crítica y transformadora, que la sociedad sea más igualitaria y justa.

Así, es nuestra responsabilidad potenciar una serie de funciones y actitudes que favorezcan el desarrollo armónico de la vida de los grupos en los que estamos, ya que son laboratorios de democracia.

Estas funciones que debemos desarrollar las podemos condensar en cuatro:

### 1 Comunicación

— Cuidaremos de que nadie ignore, desprecie, infravalore o acapare, haciendo que todas las personas del grupo se valoren, aprecien y estimulen. Crearemos así un ambiente de confianza que posibilite una comunicación abierta y distendida.

— Facilitaremos el intercambio de ideas y ayudaremos a que todos y todas, aun quiénes muestran más timidez, tengan la misma posibilidad de hablar y de que el grupo examine sus opiniones.

— Fomentaremos el diálogo como vehículo de conocimiento y colaboración, favoreciendo la acción solidaria en el grupo y fuera de él.

— Estaremos atentos a la vida de cada persona dentro del grupo: sus necesidades, problemas, inquietudes, frustraciones, recursos no aprovechados, etc.

### 2 Corresponsabilidad

— Actuaremos como una persona más del grupo, asumiendo a la vez nuestro papel, preguntaremos, comunicaremos experiencias, actuaremos como personas adultas coherentes, nos autoevaluaremos y pediremos que nos evalúen y seguiremos las normas del buen funcionamiento del grupo.

— No consideraremos al grupo como propiedad privada. Responsabilizaremos a todos y cada uno de los miembros para que la coordinación pueda ser rotativa, así todos aprenderán experimentando.

— Procuraremos que todos y todas intervengan lo más y mejor posible, aportando sus ideas, iniciativas, entusiasmo, realismo, actitud crítica, etc.

\_ Enseñaremos en la práctica que cuanto menos nos necesite el grupo, mejor, ya que es señal de maduración.

### **3 Motivación**

\_ Cuidaremos el clima general del grupo: su ambiente externo o interno, para que pueda marchar cohesionado, satisfecho y eficaz.

\_ Lograremos unos objetivos, contenidos y método coherentes entre sí, contruidos desde la realidad y posibilidades del grupo, proponiendo metas concretas que estimulen a conseguir otras nuevas.

\_ Ofreceremos claves de interpretación, caminos de búsqueda y confrontación. Favoreceremos que el grupo vaya descubriendo por sí mismo, presentando propuestas creativas en lugar de respuestas acabadas.

\_ Consideraremos las iniciativas de cada miembro del grupo, evaluando y motivando según los parámetros de respeto, apoyo, secreto y concreción.

### **4 Acercamiento a la realidad**

\_ Ofreceremos claves de análisis e interpretación de lo que sucede, de las causas, de las consecuencias, de los recursos del grupo para diagnosticar adecuadamente y solucionar eficazmente.

\_ Enfrentaremos al grupo a su propia realidad, para ir educándonos a partir de lo que se vive.

\_ Ayudaremos a relacionar la vida del grupo (fenómenos, normas, objetivos, tensiones...) con la vida de la sociedad, de la que es reflejo.

\_ Favoreceremos la apertura, la actitud crítica, solidaria y transformadora dentro del grupo y, a través de él, en la sociedad.

Si desarrollamos las funciones y actitudes anteriores, nuestros grupos estarán más motivados para la tarea, tendrán relaciones más estrechas y cordiales y la eficacia de su trabajo será más positiva.

# BIBLIOGRAFÍA



- AAVV. (Arguís Rey, Ricardo; Bolsas Valero, Ana Pilar; Hernández, Silvia; Salvador, M<sup>a</sup> del Mar):** Programa "Aulas Felices". *Psicología Positiva aplicada a la Educación*. Equipo Sati, Zaragoza, 2010.
- Aubry, Jean-Marie. y Saint-Arnaud, Yves.:** *Dinámica de grupos. Iniciación a su espíritu y a alguna de sus técnicas*. Euramérica, Madrid, 1975.
- Bany, M. A. y Jhonson, L.V.:** *La dinámica de grupo en la educación*. Aguilar, Madrid, 1980.
- Barroso, Manuel:** *Autoestima: Ecología o catástrofe*. Galac, Caracas, 1998.
- Bion, W.R.:** *Experiencias en grupos*. Paidós, Buenos Aires, 1972.
- Bisquerra, Rafael.** *Educación para la ciudadanía y la convivencia*. El enfoque de la Educación Emocional. Wolters Kluwer, Madrid, 2008.
- Branden, Nathaniel:** *Los seis pilares de la autoestima*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1995.
- Brunet Gutiérrez, Juan José; Negro Failde, José Luis:** *Tutoría con adolescentes*. San Pio X, Madrid, 1991.
- Bucay, Jorge:** *El camino de la felicidad*. Grijalbo, Barcelona, 2004.
- Burkhard, Gudrun:** *Buscando el hilo de la vida*. Editorial Rudolf Steiner, Madrid, 2009.
- Burón Orejas, Javier:** *Motivación y aprendizaje*. Mensajero, Bilbao, 1994.
- Costa Cabanillas, Miguel; López, Ernesto:** *Manual del Educador Social I y II*. Ministerio de Asuntos Sociales. Centro de Publicaciones, Madrid, 1991.
- Cornejo, Loreta:** *Manual de terapia gestáltica aplicada a los adolescentes*. Desclée de Brouwer, Bilbao 2007.
- Cornelius, Helena; Faire, Shoshana:** *Tú ganas, yo gano*. Gaia Ediciones, Madrid, 1998.
- Cyrułnik, Boris:** *Los patitos feos. La Resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Gedisa, Barcelona. 2002.
- David, José:** *Juegos y Trabajo Social*. Humanitas, Buenos Aires, 1988.
- Del Valle Antolín, Javier y otros:** *Aprendizaje Cooperativo*. Colegio La Salle, Palencia, 2006.
- Diesbach Rochefort, Nicole:** *Los Retos de la Educación en el amanecer del nuevo milenio*. La Llave- D.H., Vitoria, 2002.
- Dominguez Prieto, Xosé Manuel:** *Viktor E. Frankl*. Fundación Emmanuel Mounier, septiembre 2000. N<sup>o</sup> 9.
- Eisenberg, Nancy:** Emotion, Regulation, and Moral Development. *Annual Review Psychology*, 51, 665-697.

- Fernández, Jonan:** *Ser humano en los conflictos*. Alianza Editorial, Madrid, 2008.
- Francia, Alfonso; Mata, Javier:** *Dinámica y técnicas de grupo*. CCS, Madrid 1992.
- +Frankl, Viktor:** *El hombre en busca de sentido*. Herder, Barcelona, 2004.
- Freinet, Celestin:** *La educación por el trabajo*. Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2008.
- Gaja, Raimón:** *Bienestar, autoestima y felicidad*. Debolsillo, Madrid, 2010.
- Güell Barceló, Manuel; Muñoz Redon, Josep:** *Desconóctete a ti mismo*. Paidós, Barcelona, 2000.
- Hostie, R.:** *Técnicas de dinámica de grupos*. ICCE, Madrid, 1990.
- Ibarrola L. de Davalillo, Begoña:** *Inteligencia emocional. Apuntes Seminario sobre Educación Emocional*, Palencia, septiembre 2003.
- Ibarrola L. de Davalillo, Begoña:** *El desarrollo de habilidades emocionales. Apuntes Seminario sobre Educación Emocional*, Palencia, septiembre 2004.
- Lewin, Kurt:** *Dinámica de la personalidad*. Morata, Madrid, 1973.
- Luft, Joseph:** *Introducción a la dinámica de grupos*. Herder, Barcelona, 1986.
- Lukas, Elisabeth:** *Viktor E. Frankl. El sentido de la vida*. Plataforma editorial, Barcelona, 2008.
- Marquinez Calleja, Ignacio:** *Autoestima*. Centro de Servicios de Desarrollo Humano, Valladolid, 2003.
- Movilla, Secundino:** *Animación de grupos en proceso*. CCS, Madrid, 1993.
- Mucchieli, R.:** *La dinámica de grupos*. Ibérica europea ediciones, Madrid, 1972.
- Naranjo, Claudio:** *La revolución que esperábamos*. La Llave, Barcelona, 2013.
- Ortega, Irene, López, Yénifer:** *Calidad Educativa e igualdad de oportunidades: las experiencias de los Colegios La Paz y Padre Piquer*. En Méndez de Vigo, Valeria (coord.) Derecho a aprender. Educación de calidad, educación transformadora. Entreculturas, Madrid, 2013.
- Palacios, Jesús:** *Desarrollo del yo*. En López, Felix et al. (coords) Desarrollo afectivo y social. Pirámide: Madrid, 2005
- Perls, Fritz:** *Sueños y Existencia*. Cuatro Vientos, Santiago de Chile, 2003.
- Pomares, José Manuel:** *El arte de la felicidad*. Grijalbo, Barcelona, 2001.
- Robinson, Ken:** *El elemento. Descubrir tu pasión lo cambia todo*. Grijalbo, Barcelona, 2009.
- Rogers, Carl R.:** *El camino del ser*. Kairos, Barcelona, 1987.

**Rogers, Carl R.:** *Libertad y creatividad en la educación*. Paidós Ibérica, Barcelona, 1996.

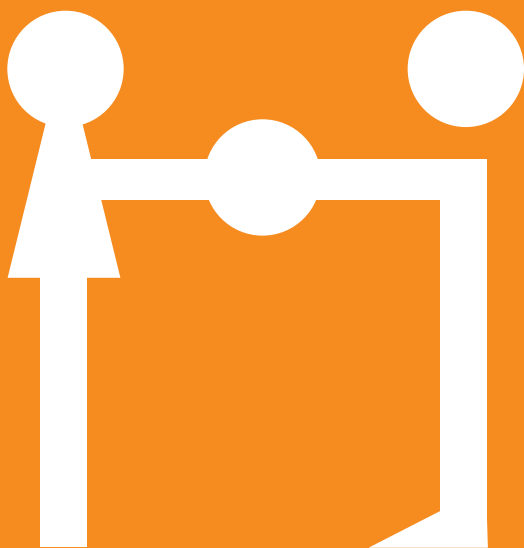
**Schultz, Alfred:** *El problema de la realidad social*. Amorrortu, Madrid, 2003.

**Torrego, Juan Carlos:** *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas*. Narcea, Madrid, 2000.

**Trianes Torres, M<sup>a</sup> Victoria:** *Educación y Competencia Social*. Aljibe, Málaga, 1996.

**Vanistendael, Stefan; Lecomte, Jacques:** *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: Construir la resiliencia*. Gedisa, 2002.

**Villa Bruned, Joaquín:** *La animación de grupos*. Escuela Española, Madrid, 1998.



Campaña Mundial por la  
**EDUCACIÓN**  
Coalición española [www.cme-espana.org](http://www.cme-espana.org)



Este proyecto está financiado  
por la Unión Europea\*