

## UNIDAD DIDÁCTICA 3

# EL CONFLICTO EN EL GRUPO

- TIPOS DE CONFLICTO.
- CAUSAS DE LOS CONFLICTOS.
- PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS.
- EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN EN EL CONFLICTO.
- FEED-BACK O RETROALIMENTACIÓN COMO HABILIDAD COMUNICATIVA.
- ESTRATEGIAS DE NEGOCIACIÓN.
- COMPORTAMIENTOS ASERTIVOS.
- CONFLICTO Y PERFIL DE PERSONALIDAD.
- EL PROFESOR COMO FUENTE DE CONFLICTOS.
- ASIMILACIÓN DE ROLES DE GRUPO COMO FUENTE DE CONFLICTOS.
- CLIMA SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DEL GRADO DE TENSIÓN EN EL GRUPO.

## UNIDAD DIDÁCTICA 3: EL CONFLICTO EN EL GRUPO

### 3.1 EL CONFLICTO

Podemos adelantar una definición provisional de conflicto diciendo que consiste en el enfrentamiento o colisión existente entre dos interpretaciones diferentes sobre la misma realidad objetiva que tienen dos agentes diferentes aunque relacionados.

Dicho de otro modo: Ante un hecho concreto, dos puntos de vista distintos chocan entre sí al ser aparentemente imposible conciliarlos. El conflicto, en base a esta definición, puede clasificarse de la siguiente forma:

#### 3.1.1 TIPOS

##### 1. POR LOS AGENTES IMPLICADOS:

###### - Conflictos intrapersonales:

Son aquellos que padecen los individuos consigo mismos (conflictos en el interior de la persona, según la raíz metodológica). Es decir, son la consecuencia de producirse un choque entre dos motivaciones personales. Son, en definitiva aquellas veces en que decimos “estoy hecho un lío” y sentimos que tenemos que tomar una decisión sobre algo, decidimos por una cosa o por otra. Determinar como válido un punto de vista u otro. Es el caso, por ejemplo de una chica que, llegado el momento de casarse con su pareja, comienza a plantearse si de verdad quiere hacerlo o no.

Los conflictos intrapersonales son una potencial fuente de desequilibrio de las relaciones personales y de la dinámica del grupo, ya que afectan a la forma en que la persona que los sufre se muestra a los demás. Es más difícil relacionarnos con una persona que esté atravesando un conflicto interno porque se siente más vulnerable y tiende a sobreprotegerse.

Las personas con más cantidad de conflictos internos son aquellas que tienen un bajo nivel de coherencia interna, es decir, que padecen un desequilibrio entre lo que son (y lo que hacen) y por otro lado lo que les gustaría ser (y hacer). Por otro lado, los conflictos internos tienen mucha relación con la capacidad de autovaloración personal, esto es, autoestima. Una persona con un alto grado de conocimiento sobre sí misma y que se acepte con plenitud, padece pocos conflictos interpersonales.

Eso no quiere decir que tenga que ser una persona atractiva, agradable, popular,... Puede ser tímida, retraída, físicamente nada especial y sin embargo haber internalizado perfectamente ese modo de sentir y de ser, minimizando el conflicto interior.

Parece existir cierta relación entre la “sensibilidad interior” de las personas o la tendencia a experimentar conflictos internos y el estadio evolutivo en que nos encontremos. Quizás la edad clave y en la que mayor cantidad de “comeduras de coco” y conflictos se dan es la de la adolescencia. Erickson denominó a estos problemas crisis de identidad y son más complejos de lo que creemos.

Más adelante hablaremos de la incidencia de los conflictos intrapersonales en el resto de áreas de relación de los alumnos en el grupo.

### **- Conflictos interpersonales:**

Llamamos con este nombre a los conflictos que dos individuos tienen entre sí. Dos personas son una pareja, o un par en la terminología sociológica. Si en el conflicto interviene directa o indirectamente una tercera persona, el conflicto ya es grupal, ya que de una u otra forma esta tercera persona se verá afectada por el conflicto que mantienen las otras dos.

Este matiz es muy importante, ya que muchos conflictos aparentemente interpersonales tienen su origen en una tercera persona. Por ejemplo, si dos amigos discuten por un tercero que se sitúa al margen de la discusión, el conflicto originado repercute sobre éste de forma directa o indirecta. Por eso, a la hora de tratar el problema, con frecuencia se incluye a esta tercera persona, ya que el conflicto deja de ser interpersonal y se convierte en grupal, y los problemas de grupo se tratan con todo el grupo.

Un típico ejemplo de conflicto interpersonal lo encontramos en la lucha por el liderazgo en el seno de un grupo. La visión sobre las necesidades del grupo difieren en dos líderes potenciales, que casi siempre suelen ser el líder de tarea (aquel que considera que la necesidad y objetivo del grupo radica en la culminación de la tarea) y el líder socioemocional (que valora como prioritaria la calidad de la relación entre los miembros del grupo).

El líder de tarea es capaz de sacrificar las buenas relaciones entre los miembros del grupo en aras de un mejor rendimiento; mientras que el líder socioemocional desea que por encima de todo las personas que componen el grupo se encuentren a gusto en su seno, aunque para ello hay que disminuir el rendimiento. Sus visiones de las necesidades del grupo son antagónicas en muchos casos, lo que provoca un conflicto entre ellos.

Otro caso frecuente de conflicto interpersonal sucede cuando los papeles o funciones de los miembros de un grupo no se hallan bien definidas y un individuo pretende ocupar el sitio de otro. El cambio de roles en el grupo provoca una importante cantidad de conflicto interpersonal.

El conflicto que se desata entre dos personas, rápidamente se contagia a otros pares, infectando al grupo y creando al final un mal ambiente que perjudica a toda la trama de relaciones intergrupales, deteriorando al grupo en general.

### **- Conflictos grupales:**

Implican a un colectivo de personas que se definen a sí mismos como grupo (pandilla, mesa de trabajo, equipo, etc...). No tienen que implicar directamente a todos los miembros del grupo a la vez. Basta con que tres de sus miembros estén "en el ajo". De todas formas, al final todos los miembros del grupo se verán afectados.

El conflicto grupal es el más difícil de solucionar, ya que implica la división del grupo en varias posturas aparentemente irreconciliables por las que los diferentes miembros del grupo deberán tomar partido. Un ejemplo lo tenemos en la selección de las actividades a las que se dedica el grupo. Podemos activar un conflicto grupal en el aula con sólo plantear dos alternativas de actividad diferentes que no puedan realizarse a la vez y que las dos resulten igualmente atractivas para los componentes del grupo.

El conflicto grupal debe solucionarse a través del consenso, y en esto radica precisamente la dificultad de su solución.

No existen grupos totalmente cohesionados, ya que están compuestos por individuos diferentes con expectativas diversas y metas distintas. Lo que sucede es que estas diferencias se pueden aproximar mucho en grupos cohesionados, lo que disminuye la frecuencia de conflictos. Por lo tanto, uno de los objetivos fundamentales es buscar la estabilidad y cohesión de los grupos.

#### **- Conflicto intergrupual:**

Es el enfrentamiento que se produce entre diferentes grupos. Un grupo, por definición es un conjunto de individuos a los que unen objetivos y características más o menos comunes y homogéneas. Se produce conflicto entre dos grupos cuando los objetivos que persiguen o su forma de llevarlos a la práctica son antagonistas.

Un ejemplo lo tenemos en los grupos diferentes que se encuentran dentro de la misma clase en virtud del sexo, objetivos, centros de interés, etc... Existe un elevado grado de conflicto cuando la realización del objetivo de un grupo implica que otro no puede llevar a cabo el propio. Por ejemplo: En un aula puede existir un grupo de alumnos desmotivados a los que no les interesa el rendimiento. Su interés radica exclusivamente en “pasarlos bien” el rato de clase. Su actitud chocará frontalmente con la del grupo de alumnos trabajadores que están enfocados al aprendizaje, ya que al armar jaleo quitan posibilidades al otro grupo.

La solución a los conflictos intergrupales pasa por una formación y entrenamiento en cooperación que veremos más adelante.

#### **- Conflicto entre facilitador y grupo:**

Existen grupos cuya función es la de producir. Estos grupos están “cautivos”, es decir, tienen una misión que cumplir en un entorno y con unos materiales determinados. Además son dirigidos por una persona que, aunque forma parte del grupo, se halla situada en un nivel de responsabilidad distinta ya que es la persona encargada de que el grupo produzca.

Es el caso de los grupos productivos de empresas y de -aunque la comparación parezca extraña- los grupos-aula de alumnos. Una clase escolar se asemeja a una empresa en que las dos son grupos productivos. Lo que produce una clase son rendimientos académicos y el proceso de producción es activado, dirigido y supervisado por el profesor.

En estos casos, el profesor es llamado facilitador. Facilitador de la producción y la forma en que lo hace puede estar en consonancia con las expectativas del grupo o no. Es decir, a una clase puede “caerle bien un profesor” o no. En el caso de que el facilitador (profesor) no sea querido por su grupo de alumnos se producen conflictos entre este y el grupo de alumnos, perjudicándose gravemente el rendimiento.

Hablaremos largo y tendido de este punto que nos parece de los más interesantes en un próximo apartado en que relacionaremos conflicto y rendimiento.

## **2. POR LA RELACIÓN ENTRE LOS AGENTES IMPLICADOS:**

Además de los tipos que acabamos de estudiar en base a las características de los agentes implicados, el conflicto depende también de la calidad de la relación que mantienen estos agentes.

Por ejemplo: En un conflicto interpersonal, si los implicados son amigos del alma que se conocen muy bien y tienen muchas experiencias vividas juntos, el conflicto es inicialmente de mucha magnitud y aparatosidad, pero se desactiva pronto y no implica a muchas personas, ya que ningún miembro del grupo conoce a los implicados tanto como ellos mismos.

Sin embargo, si la relación que mantienen es superficial, el conflicto empieza casi inapreciablemente pero se puede larvar y prolongar mucho tiempo, ya que los implicados buscan aliados en el resto de miembros del grupo.

En el caso de los conflictos entre grupos distintos, el conflicto es proporcionalmente más grave conforme la relación de los dos grupos es mayor. Podemos decir que es más difícil que se produzca un conflicto entre dos grupos de amigos de la misma pandilla, que entre grupos que casi no se conocen; pero el conflicto será más grave y tendrá mayores repercusiones en el primer caso que en el segundo.

## **3. POR LA NATURALEZA DE LAS OPINIONES ENFRENTADAS:**

Los conflictos siempre se producen cuando las posiciones egoístas de los agentes implicados son percibidas como incompatibles e irreconciliables.

Existen posiciones más irreconciliables que otras y además influye la habilidad de los agentes para negociar posiciones intermedias. De todo esto hablaremos más adelante.

### **3.1.2 TRATAMIENTO DE LAS DIFERENCIAS EN EL GRUPO**

La base del conflicto radica en las diferencias existentes entre los miembros de un mismo grupo. Somos todos diferentes, aunque nuestras posiciones puedan aproximarse más o menos. Por eso, el conflicto en el fondo no es algo tan negativo, ya que a través del conflicto y su resolución el individuo encuentra una evidencia del respeto a su posición personal y su individualidad y al mismo tiempo aprende a respetar otras formas de entender la realidad.

Muchos facilitadores (recordemos el significado de este término en el contexto educativo: docente que facilita las relaciones interpersonales del grupo-aula como instrumento pedagógico) provocan conflictos en el grupo como instrumento para favorecer la evolución del grupo y la madurez de sus miembros.

Es por eso, que consideramos como imposible e inadecuado erradicar todo el nivel de conflicto subyacente que puedan tener los grupos humanos. Pero al mismo tiempo, afirmamos que el conflicto sin solución es perjudicial y negativo, ya que despoja al mismo conflicto de su dimensión socializadora y educativa.

Por lo tanto, vamos a analizar en esta parte los factores implicados en el conflicto con el fin de desembocar en soluciones y sistemas de resolución del conflicto en forma de recomendaciones para el facilitador.

### **3.1.3. REACCIONES DE LOS MIEMBROS DEL GRUPO ANTE LAS DIFERENCIAS:**

Ante las diferencias entre las personas se dan diversas posturas que forman parte del estilo que los individuos tienen de relacionarse con los demás. Citando a Blake y Mouton se pueden destacar cinco tácticas básicas que los individuos tienen a la hora de enfrentarse a las diferencias:

#### **1. Evitación:**

Se utiliza frecuentemente y se justifica invocando el dicho de que “el tiempo cura todas las heridas”, lo cual es sólo parcialmente cierto, ya que el conflicto puede larvarse indefinidamente, perjudicando con el paso del tiempo sus posibilidades de solución y dañando las relaciones entre los agentes implicados.

#### **2. Suavización:**

Se invoca la lealtad, el espíritu de equipo, la colaboración y la necesidad de mantenerse unidos para “limpiar asperezas”, pero el conflicto continúa actuando subyacentemente pese a ello. Opinar que “no debería de existir el conflicto” no lo soluciona.

#### **3. Supresión:**

Consiste básicamente en negar la existencia del conflicto, haciendo uso del poder para imponerse y prohibir que las diferencias afloren y evitar así problemas.

#### **4. Compromiso:**

Cada parte se priva de algo por igual en beneficio de la unidad, pero generalmente no queda ninguna completamente satisfecha, con lo que el conflicto no se soluciona, sino que se aplaza hasta la próxima situación desencadenante.

#### **5. Confrontación:**

El conflicto se aborda directamente y se explora el proceso que ha tenido lugar entre las partes a fin de localizar las fuentes del conflicto, aclarar malentendidos y encontrar soluciones mutuamente satisfactorias. Esta es la posición más constructiva, pero la más costosa.

Como vemos, estas tácticas están ordenadas de menos a más activas, o si queremos implican más o menos riesgo para el que las pone en práctica.

El que una persona se decante por una u otra táctica depende en gran medida de sus experiencias anteriores y de las circunstancias particulares, aunque recalcamos que la única que llega realmente a la raíz del problema es la táctica de confrontación.

### **3.2. CAUSAS DE LOS CONFLICTOS ENTRE GRUPOS**

Ya hemos dicho en el apartado anterior que ningún grupo está totalmente cohesionado ni es completamente homogéneo. Sucede que en todos los grupos existen multitud de subgrupos que mantienen niveles de interacción y relación entre ellos. Por eso, un porcentaje muy importante de conflictos en el grupo global consiste

en la suma de conflictos entre estos subgrupos que lo componen. Un análisis de las causas de estos conflictos nos acerca a la solución de los mismos:

1. Los grupos no se hallan aislados. Se produce un trasvase desde el entorno social próximo hacia dentro y desde dentro hacia el entorno social. Los conflictos y situaciones globales son, con frecuencia adoptados por los grupos más pequeños y viceversa, es decir, que los conflictos entre los grupos pequeños afectan también al tejido social más amplio. Un ejemplo: Si el clima social de un centro es caótico y desordenado proliferando conductas disruptivas, es normal que exista el mismo problema en el seno de las aulas.

2. Por su cohesión y oficiosidad, los grupos informales (que no están sometidos a una jerarquía piramidal) constituyen una base idónea para el surgimiento de conflictos y presiones intencionadas: se convierten en una vía adecuada para canalizar maniobras de ataque y defensa en cualquier posición de interés. Las aulas funcionan como grupos informales, ya que es la forma de favorecer los procesos de enseñanza aprendizaje. Todos los alumnos son iguales y se pretende que sus relaciones sean libres e igualitarias, lo que produce cierta desorganización interna que es un caldo de cultivo fabuloso para el surgimiento del conflicto.

Pongamos el caso de las escuelas tradicionales de hace unos años: un rígido sistema de enseñanza sumado a una progresión o promoción de los alumnos en base a su rendimiento escolar que hacía que unos alumnos fuesen “mejores” que otros, restringía el grado de interacción entre los individuos lo que conllevaba menos problemas en general. En el nuevo sistema, se fomenta la relación libre en el alumnado, las actividades grupales, etc, lo que aumenta inevitablemente el grado de conflicto.

3. En toda organización se produce un fenómeno espontáneo que tiene que ver directamente con la tensión entre los grupos. Resulta que cuando dos grupos parecidos conviven y se relacionan a diario y además son muy parecidos (caso de los subgrupos en el aula) se genera automáticamente, por un lado una mayor cohesión en el interior de cada uno de los grupos, y por otro lado una creciente tensión entre los dos. Parece que los subgrupos piensan que han de ser fuertes y estar unidos para competir con el otro. No importa el tamaño, la categoría o la madurez de los grupos. Es un hecho imposible de evitar siempre que se produce la situación que lo provoca: homogeneidad entre los grupos (parecido) y proximidad entre ellos.

4. Las intervenciones informales de la autoridad, a todos los niveles, pueden generar también conflictos en el grupo. En el ambiente escolar, la mayoría de las intervenciones del profesor son formales. Es decir, el profesor asume un papel socialmente aceptado que le capacita para organizar el grupo a su antojo, aprobar, suspender, castigar, premiar, etc. Sin embargo, una parte de las interacciones que ha de hacer con los alumnos son informales cuando así conviene a sus intereses particulares o a las necesidades del grupo-aula. Algunos ejemplos de este tipo de interacciones son:

-Encomendar a determinados alumnos algunas responsabilidades que se salen de lo normal, como instrumento para modificar su conducta, formarlos en la responsabilidad y la autonomía.

-Otorgar a determinados subgrupos recompensas o privilegios no prescritas de antemano con el fin de mejorar el rendimiento.

-Conceder mayores responsabilidades a determinados elementos del grupo (individuos, pares o subgrupos) que a otros.

-Adaptar la organización de los grupos de trabajo y del aula en general en base a conveniencias circunstanciales.

Todas estas intervenciones pueden generar un aumento de la tensión interna del grupo.

5. La creación y mantenimiento de barreras. Pueden ser de tres clases:

-Barreras contra la asociación. El grupo más privilegiado, objetiva o subjetivamente, siempre tiene algo que ganar con la segregación o marginación de otros grupos o de otros individuos.

-Barreras contra la comprensión. Se produce un alejamiento y hostilidad latentes.

-Barreras contra la comunicación. Poco a poco la segregación se ahonda y la comunicación se dificulta.

6. Cuando los grupos se crean dentro del aula de manera artificial, no son auténticos grupos, ya que los alumnos en realidad no han elegido trabajar juntos. Ha sido el profesor el que ha constituido los grupos unilateralmente. Esto impide que los alumnos trabajen contentos, ya que no eligen nada y por lo tanto no son responsables de los resultados. Los grupos siempre han de ser naturales para disminuir el grado de conflicto. Un grupo natural es aquel en el que sus miembros comparten el sentimiento de pertenecerse. Esto sólo lo hacen los amigos.

Es posible que entonces creamos que no será adecuado pedagógicamente que los alumnos con mejores rendimientos (que suelen elegirse para formar un grupo) formen un grupo y que los alumnos más problemáticos hagan lo mismo, juntándose en otro subgrupo. En realidad es absurdo pretender que esto funcione de otra forma, ya que si los grupos han de ser naturales para mejorar su estabilidad y motivación al logro, deben de estar constituidos por personas que quieran trabajar juntas. Nos sorprendería comprobar cómo cambia la actitud de los alumnos etiquetados como problemáticos cuando se juntan para trabajar por una meta común con libertad para obrar y sin estar a la sombra de otros alumnos más capaces.

7. Cuando las funciones de los grupos y de la tarea a la que se han de enfrentar no están claramente definidos, se produce un incremento del conflicto entre los grupos, ya que cada grupo trabaja sobre metas diferentes.

8. Cuando siempre es un grupo el que destaca sobre los demás (por su rendimiento, creatividad, buena relación, buen comportamiento, etc...) Es un poco envidiado por los demás, que aumentan el grado de conflicto y ponen al mejor grupo en su punto de mira.

### **3.3 PREVENCIÓN DE LOS CONFLICTOS ENTRE LOS GRUPOS**

La mejor solución para los conflictos intergrupos es la de prevenirlos. En este apartado vamos a dar unas claves que el facilitador debe seguir para orientar el trabajo en pequeños grupos reduciendo el riesgo de conflicto:

1. A pesar de dividir el trabajo global en pequeños grupos, se debe dar un énfasis mayor a la eficacia del grupo-aula como un todo, y además al papel desempeñado por

cada subgrupo de trabajo en cuanto que contribuyen a esa eficacia. Así pues, se debe medir el valor de cada grupo de trabajo sobre la base de su contribución al esfuerzo total, más que de su eficacia individual.

2. Se debe estimular un alto nivel de interacción y una comunicación frecuente entre los grupos para que trabajen en problemas de coordinación intergrupo y se ayuden entre sí. Las dinámicas de cooperación basadas en pequeños grupos son técnicas concretas que en sí mismas ayudan al cumplimiento de este objetivo.

3. Debe haber una notable rotación de responsabilidades entre los grupos. Los grupos deben evolucionar en sus atribuciones para no estancar sus roles. De igual forma, debemos evitar realizar siempre actividades en las que un grupo en particular destaque sobre los demás. Hay que favorecer la variedad de actividades para que todos los grupos muestren su rendimiento sobre los demás grupos en actividades diferentes.

4. Evitar una situación de ganancias y pérdidas. Orientar las actividades como concursos competitivos entre grupos produce un primer efecto de elevación de la cohesión interna de los grupos, incremento de la motivación y aumento del rendimiento global, pero a largo plazo crea un insostenible clima de competición constante que acaba por hacer irrespirable el clima social en el aula. La competición es como un veneno muy poderoso: A dosis muy bajas, minúsculas, facilita la curación, pero a dosis altas mata.

5. Determinar las responsabilidades y roles de cada componente del grupo y de cada subgrupo en particular, así como definir operativamente una meta a la que se dirigirán los esfuerzos de todos, facilita la cooperación entre los grupos y disminuye el riesgo de conflicto. Renovar o rotar dichos roles y responsabilidades también contribuye positivamente.

Sin embargo. Una vez que el conflicto se ha planteado, las soluciones son difíciles y costosas. Globalmente habría que dirigir los esfuerzos hacia la reducción o disolución de la hostilidad, y las vías adecuadas podrían ser estas:

-Reducción de la susceptibilidad personal frente a la amenaza supuesta.

-Reducción de las barreras contra la comunicación. Existen normalmente, más posibilidades de solucionar el conflicto cuando este depende de normas compartidas que cuando representa la acción personal de un individuo del grupo. Por eso las normas asumidas por el grupo-aula en lo referente a la relación interna son de una importancia excepcional.

### **3.4 LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES. EL PAPEL DE LA COMUNICACIÓN ENTRE DOS INDIVIDUOS**

El conflicto entre dos personas es siempre un acto de comunicación. La comunicación es, en sí misma un acto egoísta y motivado. Siempre hay un buen motivo para iniciar una comunicación. La comunicación consiste en transmitir a otra persona los propios intereses, aunque estos intereses sean totalmente altruistas, por eso la comunicación es un acto egoísta. Si los intereses transmitidos entran en discordia con los intereses del otro comunicador, empieza el conflicto. Por eso decimos que el conflicto entre dos personas es un acto de comunicación. De esta forma, para entender el conflicto debemos entender antes el acto comunicativo y sus dificultades intrínsecas.

### **3.4.1 Descripción del acto comunicativo:**

La comunicación se guía por estos pasos:

Juan tiene una necesidad, esta necesidad se elabora en su cerebro en forma de mensaje 'A'. Decide transmitirlo a Pedro, pero en el recorrido que va desde su cerebro y sus sentimientos reales hasta su verbalización definitiva se produce un ligero cambio. Juan emite un 'a' cuando lo que quería decir realmente era un 'A'. Por otro lado, Pedro, que está recibiendo el mensaje y tiene que procesarlo, no capta el 'a' que verbalizó Juan, sino algo ligeramente diferente: un 'e'. En base a este 'e', Pedro elabora una respuesta que sufre una ligera transformación y contesta a Juan con un 'E' muy diferente al 'A' original que pensaba Juan.

Es decir, que podemos dar por supuesto que los mensajes sufren transformaciones que alteran su significado original y obstaculizan una comunicación abierta y sincera. ¿Están, por lo tanto, Juan y Pedro condenados a no entenderse?.

Ni mucho menos. Olvidamos que Juan y Pedro son amigos y que se conocen, por lo tanto, ya tienen práctica en detectar las ligeras transformaciones de sus respectivos mensajes por parte del otro. En consecuencia operan bajo el criterio de mutua confianza de que no habrá malos entendidos. Por eso Juan y Pedro duplican sus mensajes, es decir, los manifiestan de múltiples formas (verbalmente, gestualmente, por proximidad y movimientos corporales, etc...) De forma que se aseguren de que el otro le entiende correctamente. Además, suelen buscar frecuentemente información objetiva de que están siendo entendidos y no les importa repetir mil veces el mismo mensaje hasta que están completamente seguros de que han sido entendidos por el otro.

Esta descripción del acto comunicativo nos lleva a las siguientes conclusiones:

1. El hecho de comunicar algo a alguien implica una situación de peligro personal, ya que corro el riesgo de no ser entendido correctamente o de ser ignorado, lo que anularía mi capacidad de conseguir cosas de la gente y, consecuentemente, disminuiría mi autoestima. De hecho, yo no cuento mis problemas personales a un desconocido que encuentre en la calle, ya que en ese caso, estoy seguro de no ser entendido correctamente. Busco a un amigo que me entienda y me comprenda, que comprenda mi verdadero mensaje. Por eso, cuando decido comunicarme asumo un riesgo implícito necesario. Muchas personas no están dispuestas a asumir ese riesgo y comunican poco, prefieren aislarse. Otras muchas asumen ese riesgo demasiado alocadamente y cometen algo que se llama "suicidio social".

El suicidio social es algo complejo de definir, así que vamos a explicarlo con un ejemplo: ¿Qué pensarías de una señora que se acerca en la parada de autobús y te empieza a contar cosas muy específicas y personales sobre los problemas que tiene respecto a su vida conyugal con un marido que no la quiere? ¿Qué harías si al día siguiente la vieras en la misma parada de autobús?. Efectivamente, yo también seguiría andando sin saludarla y cogería un taxi. Esto es lo que les pasa a las personas que calibran mal el riesgo que supone comunicarse: acaban aisladas porque asustan con su sinceridad y falta de inhibición a las personas corrientes.

2. Resulta tan importante como el propio mensaje emitido asegurarnos de que hemos sido correctamente entendidos. A esto se le llama feedback o retroalimentación de la comunicación. Se parece un poco a jugar a los dardos: tiro el primero y miro a la diana a ver si he dado en el blanco para ajustar la trayectoria del siguiente tiro, aproximándome cada vez más al blanco. Conforme más veces dé en el blanco, más

confianza tendré sobre mis capacidades y menos sensación de riesgo. Cuando una persona cree que es entendida por otra, habla con más fluidez y confianza; sin embargo, cuando adivinamos que el otro está entendiendo mal, cortamos en seco la comunicación, ya que no queremos ser mal interpretados.

Nos importa muchísimo cómo reaccionarán los demás, ya que no deseo tener problemas con la gente. Ya dijimos que la comunicación es un acto egoísta, y lo que está en juego en cada momento es satisfacer la necesidad que me impulsó a entablar comunicación.

3. La variedad de habilidades en juego dentro del acto comunicativo es enorme y lo cierto es que todas juntas no suelen darse en la misma persona. Por ejemplo: hay personas que consiguen entender perfectamente a las demás. Son grandes escuchadores y todo el mundo se dirige a ellas para comunicarse, ya que transmiten la sensación de que no existe riesgo alguno de ser malinterpretados. Sin embargo, a menudo estas personas encuentran dificultad en expresar sus propios sentimientos y necesidades. El caso contrario también sucede. Grandes comunicadores tienen oídos sordos para cualquier cosa que no sea escucharse a sí mismos.

4. La influencia de la situación en el acto comunicativo es crucial. Los mensajes son interpretados gracias al contexto en que se producen. Por ejemplo, si en el entierro de una persona querida, recordara un chiste que ella me contó y empezara a reír como homenaje póstumo a su sentido del humor, seguramente la gente no entendería mis verdaderas intenciones y acabaría la ceremonia con un ojo amoratado por los golpes en lugar de alabado por mi original sensibilidad.

Lo cierto es que elegir el momento y el lugar adecuado para iniciar la comunicación es algo muy importante. Eso no es todo, además tengo que adivinar el estado mental y de ánimo de la persona que tengo enfrente y lanzar el mensaje en consonancia con él.

5. Ser coherente es importante para ser correctamente entendido. No puedo esperar que nadie crea que soy feliz si lo digo con lágrimas en los ojos y con el rostro demacrado por la tristeza.

En definitiva, parece que el acto comunicativo es algo extremadamente difícil, parecido a un campo de minas. Está claro que perdemos un montón de ocasiones de permanecer callados y que a menudo somos esclavos de nuestras palabras en lugar de ser dueños de nuestro silencio. Lo que resulta un hecho es que comunicar, así a palo seco, supone un riesgo considerable. La gente es consciente de eso y establece unos filtros en la comunicación que la perjudican notablemente.

### **3.4.2. LOS SIETE FILTROS ENTRE TÚ Y EL OTRO**

Siempre que un receptor se enfrenta a un emisor, de algún modo elige alguno de los filtros que se exponen a continuación. Suponen distintas posiciones receptoras y, en parte, son el resultado de un buen o un mal entrenamiento. Pero depende del que se elija para que el balance de la comunicación sea positivo o negativo.

#### **Filtro 1: Las compuertas cerradas**

Existen dos medios para que no se perciba un mensaje. El primer medio es cerrarse a la recepción del mensaje. No quiero escuchar. Las causas pueden ser

conscientes o inconscientes: no acepto las consecuencias que conllevaría el mensaje, no acepto a la persona que emite el mensaje, estoy en una actitud de rechazo global del exterior, no me interesan mensajes que vienen de ese lado, estoy remodelando el interior y he cerrado todas las ventanas que dan al exterior.

### **Filtro 2: Las compuertas abiertas**

El segundo medio para no percibir el mensaje es dejar que todas las informaciones pasen libremente sin barrera alguna. Se está abierto a todo pero no se atiende a nada. Por un oído me entra y por el otro me sale.

### **Filtro 3: Las compuertas cerradas a todo, menos al ruido**

Cuando existe un mensaje parásito, en este caso el ruido, el mensaje principal no pasa pero sí pasa el parásito. En este punto es necesario hacer una precisión:

Ruido es aquel mensaje secundario que acompaña al principal pero que no resulta trascendente. Es parecido a cuando enciendo la radio de mi coche: escucho dos cosas: la música que me gusta y un desagradable ruidito de fondo como si no sintonizara bien la antena. Por ejemplo:

Una madre, precisamente tras la cena familiar de Nochevieja, comenta a su hijo que está muy cansada, que le pesan los años y que tiene una colitis galopante y con la mirada perdida dice a su hijo “bueno nene, que te lo pases bien en la fiesta mientras yo me quedo aquí sola y enferma”. Todo eso es ruido. En realidad, lo que la señora desea transmitirle a su hijo es “ ¿de verdad es necesario que te vayas de fiesta mientras yo me quedo aquí preocupada?”.

### **Filtro 4: Sólo pasa la parte conocida del mensaje**

El receptor deja pasar y asimila sólo lo conocido. De la parte desconocida, deja pasar retazos alternantes y descontrolados. Es lo que sucede cuando hablamos con alguien a quien conocemos mucho. Damos por supuesto cuál va a ser el contenido de su mensaje y pasamos por alto las diferencias respecto a mensajes anteriores que son las que, en realidad, son más importantes. Por ejemplo:

Un paciente normalmente deprimido y con falta de energía acude a la consulta de su psicólogo diciendo: “Mire, me encuentro tan agitado y lleno de energía que no puedo ni dormir”. El psicólogo, sin levantar la mirada de su block de notas dice “Buenos días Paco, siéntate y hablaremos de tu falta de energía”.

### **Filtro 5. Pasa un poco de todo el mensaje**

Es el caso más frecuente, en receptores poco entrenados. El mensaje pasa y es asimilado a trozos, dependiendo de fluctuaciones de atención, de matices sugerentes momentáneos, de altibajos en la concentración. Es uno de los peores filtros que existen porque transmiten al que está hablando que aunque nosotros estamos dispuestos a escuchar sinceramente, él nos está aburriendo con su problema.

### **Filtro 6. Pasa todo el mensaje**

La atención se centra en el mensaje total, excluyendo todo ruido de fondo o mensaje parásito. Exige una actitud permanentemente activa y selectiva, que estructure mentalmente lo que se percibe.

### **Filtro 7. Pasa sólo la parte útil del mensaje**

Sólo se percibe -conforme se va seleccionando mentalmente- el mensaje nuevo y operativo para el receptor. Todo lo demás se deja perder, resbalando por los bordes de la atención. Es el mejor filtro posible porque entendemos la parte rica del mensaje sin agotar los recursos de atención de que disponemos. Está al alcance de “escuchadores profesionales” muy entrenados.

Quizás todos los que de una u otra forma nos dedicamos a la docencia, tendríamos que revalorizar el valor de la escucha y reflexionar sobre la utilización que, a menudo hacemos de los filtros.

Aunque sabemos que la comunicación es algo complejo, también sabemos que la voluntad de comunicar y de escuchar hace que la comunicación sea, en términos generales, fluida. Sin embargo hay algunas conductas y actitudes que contribuyen a bloquear la comunicación. Para mantener los canales de comunicación abiertos, debemos estar atentos a aquellos factores que bloquean la comunicación con el fin de evitarlos.

### **3.4.3. FACTORES DE BLOQUEO EN LA COMUNICACIÓN. INDICADORES**

#### **1. Conductas verbales que bloquean la comunicación**

<ul style="list-style-type: none"><li>-Frasas y respuestas ásperas.</li><li>-Incapacidad de apreciar manifestaciones de buen humor.</li><li>-Hablar al oído de una persona delante de otra.</li><li>-Pedantería y perfeccionismo en la dicción.</li><li>-Espíritu de contradicción.</li><li>-Ser meloso, adulador o pegajoso.</li><li>-Crítico, murmuración, chismorreo.</li><li>-Hablar siempre en primera persona.</li><li>-Recordar fracasos a los demás.</li><li>-No recordar nombres.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Corregir a otro públicamente.</li><li>-No saber escuchar.</li><li>-Falta de claridad y concisión.</li><li>-Hablar sin pausas.</li><li>-Responder a una pregunta con otra.</li><li>-Hacer discursos al hablar, hablar “ex cathedra”</li><li>-Hablar sin conocimiento de causa.</li><li>-Ser dogmático, tajante e inflexible.</li><li>-Monopolizar la conversación.</li><li>-Ser insistente, terco o querellante.</li><li>-Cortar a otra persona mientras habla.</li><li>-Cambiar de tema constantemente.</li></ul>
--	--

#### **2. Conductas no verbales que bloquean la conversación**

<ul style="list-style-type: none"><li>-Inestabilidad en las reacciones.</li><li>-Cara inexpresiva de jugador de póker.</li><li>-Sonreír estúpidamente como expresión continua.</li><li>-Irritabilidad constante en tono de voz y en gestos.</li><li>-Presunción, engreimiento, fatuidad.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Saltar continuamente la mirada de un sitio a otro.</li><li>-Ser muy sensible y vulnerable.</li><li>-Olor corporal.</li><li>-Hacer morisquetas y tics con la boca.</li><li>-Mostrarse siempre apurado y con prisas.</li><li>-Dar la impresión de falta de higiene</li></ul>
--	---

<ul style="list-style-type: none"><li>-Tono de voz desagradable por lo chillón.</li><li>-Mutismo y silencio prolongado.</li><li>-Forma de vestir desaliñada, amacarrada u hortera.</li><li>-Halitosis.</li><li>-Escuchar sólo lo que uno quiere oír.</li><li>-Transpiración abundante en el rostro.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>corporal.</li><li>-Actitud pesimista o preocupada.</li><li>-Mascar chicle, comer pipas, chupar caramelos.</li><li>-Dar sensación de aburrimiento con bostezos.</li><li>-Pestañear continuamente.</li><li>-Encogerse de hombros con frecuencia.</li></ul>
---	--

Por otro lado, se han realizado estudios sobre aptitudes comunicativas y se han determinado diez consejos para las personas que con frecuencia tienen que verse envueltas en situaciones donde se deben poner en juego las habilidades como comunicador o facilitador de la comunicación.

#### **3.4.4. DECÁLOGO DEL COMUNICADOR**

1. Evita las improvisaciones y los discursos técnicos y abstractos. Las posiciones han de ser simples.
2. Da siempre primacía a la información sobre todo lo demás.
3. Sé breve, preciso y claro, con conceptos muy accesibles. La estructura de discurso más eficaz es la división en tres partes y una idea para cada parte, con las conclusiones al final.
4. Ve directamente al hecho, las apreciaciones pueden venir después.
5. Evita el exceso de adjetivos, adverbios, latiguillos o frases hechas. Utiliza, por el contrario, un lenguaje con imágenes, con analogías, que suscite la curiosidad.
6. No abuses de las cifras. Proporciona las básicas redondeadas.
7. Procura serenidad, sosiego y compostura en la exposición.
8. Habla siempre despacio, con naturalidad, sin términos rebuscados. Ten siempre presente la fatigabilidad del grupo.
9. Reitera las ideas básicas y guarda lo esencial para el final.
10. No te lances a hablar de nada si no dominas el tema.

#### **3.4.5. UTILIZACIÓN ADECUADA DEL FEED-BACK O RETROALIMENTACIÓN.**

He aquí el recurso más poderoso para prevenir el conflicto interpersonal, el feedback o retroalimentación. La retroalimentación significa literalmente “volver una y otra vez al principio del proceso para ver si las cosas marchan como deberían marchar”. Un ejemplo sencillo de retroalimentación es aquel que se produce cuando un niño le pregunta a su maestra de infantil: “Oye señora ¿Está bien mi dibujo?”. El niño espera una respuesta que confirme si va por buen camino o no. Es decir, necesita un punto de referencia.

Un ejemplo complicado de retroalimentación son las obsesiones sobre la propia competencia. Por ejemplo: Un chico piensa de sí mismo que es muy feo como para enamorar a ninguna chica. Un día se enamora de una compañera de clase y se propone declararle su amor. El día elegido para ello se acerca a la chica muy nervioso,

ya que su propia convicción sobre su fealdad le resta seguridad. El caso es que se porta como un idiota y casi no le sale la voz del cuerpo. Evidentemente, la chica no le hace ni caso, pero no porque sea feo, sino porque ella jamás saldría con alguien que ni siquiera es capaz de expresarse. Como la chica le da calabazas, por retroalimentación, el chico confirma la idea que tenía sobre sí mismo: “¿Ves?, eres feo, jamás le gustarás a ninguna chica.

La retroalimentación lo impregna todo en la vida. Necesitamos tener algo de seguridad sobre nuestros propios procesos. Cuando conduzco, a veces tengo que tocar la palanca de cambios para asegurarme de que la marcha que tengo metida es la correcta. Muchas veces tengo que regresar a mi casa para comprobar que apagué la luz de la cocina. Otras veces necesito que la gente me diga lo mucho que me aprecia para comprobar que soy apreciado, etc, etc...

Es decir, que la retroalimentación consigue aportar algo de seguridad a mi insegura vida. Los Budistas afirman que lo único seguro en esta vida es que nada lo es, pero nosotros somos occidentales y estamos asustados. Nos ponen, en general, más nerviosos las situaciones sobre las que tenemos poco control. En este caso, la comunicación es una de las cosas sobre las que tenemos poco control, ya que, aunque puedo expresarme con corrección, no me puedo meter en la cabeza del que me escucha para saber con seguridad si ha entendido el mensaje que le mando. Así que tengo que esperar una respuesta que me indique más o menos claramente que he sido entendido. Esta respuesta es la de Feed-back o retroalimentación y resulta de vital importancia en la comunicación para evitar malos entendidos.

Casi nadie encuentra un placer en la pelea, el conflicto o la discusión estéril; de esta forma, cuando el mensaje que me lanzan es procesado por mi cerebro como una amenaza o un ataque directo, antes de devolver el golpe me suelo asegurar de que la otra persona ha dicho lo que yo he entendido: cambio mi rostro a una inexpresividad pétrea y pregunto muy serio ¿qué has querido decir con eso?. Es decir: todos tenemos algunos mecanismos programados de evitación del conflicto por malentendidos.

Lo que sucede es que con frecuencia, estos mecanismos no se activan y entonces comienza el conflicto. Por eso, es muy importante analizar las respuesta de retroalimentación por la participación que tienen como evitadoras de posibles conflictos.

### **3.5. DEFINICIÓN DE FEED-BACK**

Inicialmente tiene que ver con el control remoto: se comenzó a utilizar en terminología electrónica y de cohetes espaciales. Designaba el mecanismo que regula a los cohetes en su vuelo. La estación terrestre observa y obtiene información del cohete y, a su vez, le envía información para que siga su trayectoria o la corrija si se está desviando de la ruta asignada.

Este término ha sido adaptado y absorbido por el área de las relaciones humanas. En este campo se le considera una forma de ayudar a otra persona o grupo a considerar la posibilidad de cambios de conducta. Consiste en comunicar información verbal a la otra persona o grupo sobre cómo nos está afectando su conducta (o su mensaje).

### **3.5.1. CRITERIOS PARA OFRECER UN FEED-BACK ÚTIL Y EFECTIVO**

Los siguientes consejos van a permitirnos hacer un uso más eficaz de feed-back:

#### **1. El “feed-back” es más descriptivo que evaluativo.**

Es más importante reaccionar ante nuestros propios sentimientos activados por el mensaje del otro que juzgar el contenido del mensaje del otro. Por eso, nos limitaremos a describir nuestra reacción interior sin juzgar la conducta del otro. Al describir nuestra reacción ante una determinada conducta (o mensaje), dejamos a la otra persona la libertad de hacer uso de la misma en la forma que considere más oportuna. Evitar el mensaje evaluativo (los juicios) reduce la necesidad de la otra persona de reaccionar de forma defensiva.

#### **2. El “feed-back” es más específico que general.**

Si le digo a alguien que es “dominante”, probablemente no le sea tan útil como si le digo: “En este preciso momento, cuando hemos intentado clarificar esta situación, tú no has escuchado lo que yo trataba de decirte y me he visto forzado a aceptar tus argumentos para evitar que tú me atacaras con más fuerza”. Las informaciones de retroalimentación deben de ser concretas, objetivas, para que produzcan el efecto que se persigue: que el contenido del mensaje se ajuste a la voluntad del que lo emite con la mayor exactitud posible.

#### **3. El “feed-back” está dirigido hacia aquel comportamiento que puede ser modificado.**

Cuando señalamos alguna limitación sobre la que la otra persona no tiene control alguno, sólo conseguimos aumentar su frustración. Es lo que sucede por ejemplo cuando una persona totalmente desquiciada se dirige a nosotros gritando y nosotros la interrumpimos diciendo “si sigues gritando de esa forma no te entiendo”. Lo más probable es que se enfade todavía más y grite aún más alto, ya que su incapacidad de controlarse le produce frustración.

#### **4. El feed-back debe ser solicitado antes que impuesto.**

Se trata de una ayuda que se puede proporcionar a quien quiere recibirla. No se puede imponer porque entonces carece de efecto. Las personas, con su conducta revelan si están dispuestas a recibir feed-back. A muchas personas, desgraciadamente, les importa un pimiento si son entendidas correctamente o no.

#### **5. El feed-back debe ser ofrecido en el momento oportuno.**

Se puede decir, como regla de oro, que el feed-back es mucho más efectivo si se da inmediatamente tras la conducta que si se aplaza. Es decir, si una persona desea ser entendida, no habla continuamente, sino que se espera para ver la reacción que causa en el otro y de esta forma va ajustando su mensaje. Sin embargo, esta condición es de difícil cumplimiento en caso de conflicto ya que el acaloramiento de la conversación inhibe esta habilidad de escucha activa.

#### **6. El feed-back debe ser comprobado para asegurar una buena comunicación.**

Una forma válida de hacer esto es solicitar a la persona que recibe nuestras reacciones a sus mensajes que repita, con sus propias palabras, lo que hemos

comunicado. Así se comprueba si el mensaje recibido por el otro está de acuerdo con lo que hemos pretendido expresar.

Como vemos, el uso del feed-back se muestra como una herramienta útil siempre y cuando se cumplan dos condiciones necesarias:

- a) Que las dos personas que están comunicando deseen entender perfectamente lo que el otro quiere transmitir.
- b) Que ambos entiendan que han de mantener calma, paciencia y flexibilidad para poder entender al otro y coordinar mentalmente sus propios mensajes.

Una parte importante de las discusiones son las objeciones y recriminaciones que hacemos al otro. La forma en que se lanzan estos mensajes, que siempre exhortan hacia un cambio de conducta por parte del otro, determinan que sean bien encajadas por la otra parte y pueden evitar un conflicto que de otra manera sería inevitable. Ahora vamos a dar unos consejos prácticos a la hora de formular y aceptar objeciones para evitar conflictos:

### **3.5.2. NORMAS CONCRETAS PARA FORMULAR OBJECIONES:**

1. Formular la queja directamente a la persona que creemos nos perjudica, pero a nadie más.
2. No criticar la conducta de una persona delante de un tercero. Esto equivale a un ataque personal.
3. No comparar nunca la conducta de una persona con la de los demás.
4. Formular la objeción o queja tan pronto como nos sea posible.
5. No repetir la objeción una vez que la hemos hecho y la otra persona la ha asimilado.
6. Objetar una sola cosa cada vez. Si no se hace así, hay peligro de desmoralizar al otro y de empequeñecer lo principal.
7. Después de formular de buena fe nuestra queja, no disculparse por ello. Aumentaría las dudas sobre nuestro derecho a hacerlo.
8. Evitar el sarcasmo. Los motivos del sarcasmo suelen ser el temor o el desdén. Predispone al otro a cerrar los oídos. Al no enfrentarnos abiertamente, el otro nos infundirá más temor aún.
9. Abstenerse de mencionar los móviles del otro. Hay que evitar la tendencia a confundir la intención con las consecuencias. Las consecuencias son claramente observables y objetivas. No se pueden poner en cuestión, pero las intenciones son algo subjetivo que puede ser negado por el otro con lo que la discusión se instala en un punto muerto.
10. Evitar por sistema las palabras “siempre” y “nunca”. Exagerar nos hace faltar a la exactitud, y la ventaja psicológica más importante es la objetividad.
11. No vale quejarse siempre. El que nunca usa el elogio no puede esperar ser escuchado en la crítica.

### **3.5.3 NORMAS CONCRETAS PARA ACEPTAR OBJECIONES**

1. Guardar silencio cuando nos presentan una queja y hacer ver claramente que estamos prestando atención.
2. Mirar francamente a la persona que nos está hablando.
3. No pretender eludir el tema ni restarle importancia.
4. Evitar dar la impresión a nuestro interlocutor de que nos está desmoralizando.
5. No pretender, en ninguna circunstancia, censurar a quien acaba de hacernos una objeción. ¡Ojo! Es la primera forma de defensa y una reacción casi automática: atacar al que percibimos como atacante. La consecuencia es la de bloquear todo el proceso de comunicación, provocar el conflicto, el enfrentamiento personal y desperdiciar la oportunidad de entender la crítica como un instrumento de mejora personal.
6. Evitar ridiculizar la crítica que se nos hace. Exagerar hasta la caricatura la crítica que se nos hace es la segunda forma de defenderse. Denota que no se acepta la crítica y el otro tomará buena nota de ello: jamás nos volverá a criticar y de esta forma se enquistará el conflicto.
7. Abstenerse siempre de insinuar que quién nos reprocha algo está movido por alguna razón de hostilidad o de animadversión personal. Es la tercera forma de defensa: dar por supuesto que quien nos critica es para lastimarnos. Con ello, estamos metiéndonos en el terreno de las intenciones que no se ven. No se pueden defender posiciones basadas en sospechas de intención por parte del otro. Éste simplemente las negará y nosotros perderemos cualquier ascendiente o ventaja.
8. Hacer ver al interlocutor que comprendemos bien su objeción o queja. Lo mejor es repetirla con otras palabras, para hacerle ver que hemos captado perfectamente su mensajes. Damos retroalimentación de la retroalimentación. Perfecto.
9. Agradecerle sinceramente su crítica y dejar la puerta abierta para futuras interacciones en este sentido.

### **3.6. LA NEGOCIACIÓN COMO FORMA DE DISOLUCIÓN DEL CONFLICTO**

Resultan reveladoras las palabras de Sir Francis Bacon en este sentido:

“Si se quiere manipular a un hombre es menester conocer bien su naturaleza y sus maneras, y conducirlo por este medio, o sus deseos y así persuadirle, o sus debilidades para intimidarle, o también lo que despierta su interés para gobernarle. Si tratamos con gente astuta nos interesa conocer sus fines para comprender su discurso. Es bueno entonces hablarles lo menos posible y decirles aquello que menos esperan. En una negociación difícil, no hay que intentar sembrar recoger a la vez sino preparar el asunto y dejarlo madurar poco a poco.”

Otras palabras un poquito más españolas de Guzmán de Alfarache:

“Todos vivimos en asechanza los unos de los otros, como el gato para el ratón o la araña para la culebra que, hallándola descuidada, se deja colgar de un hilo y, asiéndola de la cerviz, la aprieta fuertemente”.

En el momento en que entramos en un proceso de negociación para solucionar un conflicto que enfrenta diferentes posiciones, muchas veces opuestas, la comunicación revela su verdadera esencia de acto egoísta y motivado que comentábamos al principio de la Unidad Didáctica.

Es la guerra y cada uno va a satisfacer sus propios intereses a costa del otro. En este apartado, y puesto que la negociación es parte consustancial de las relaciones humanas, trataremos de dotar al lector de recursos prácticos para que salga bien parado.

### **3.6.1. ESTRATEGIAS CONCRETAS EN LA NEGOCIACIÓN:**

#### **1. Planteamiento inicial teórico:**

-El ideal es llegar a la cooperación en que las dos partes ganan y salen satisfechas. La forma ideal, la más noble y la más inteligente, de interacción humana es la cooperación. Sin embargo, esto no es posible la mayoría de las veces ya que la tendencia natural del individuo es la de medrar sobre el otro, la de competir. Por eso, en el marco de la negociación no hay que permitir escrúpulo de ninguna clase en adoptar actitudes claramente competitivas y posiciones de fuerza en determinadas situaciones.

Un terrorista tiene bien claro que al secuestrar un avión debe matar a la primera persona que se mueva, ya que de esa forma, adquirirá una posición de fuerza sobre las demás. Esto es cruel, pero para el terrorista es una cuestión de vida o muerte.

Nosotros no somos terroristas, pero sí docentes, y nuestro grupo-aula se puede convertir en un infierno personal si damos indicios de debilidad o de excesiva liberalidad. Debemos adquirir una posición de fuerza porque, no lo dudéis, tendremos que negociar con los alumnos, sobre todo con los adolescentes de secundaria.

#### **2. Antes de comenzar el forcejeo:**

-Reflexiona sobre la cantidad de cosas a las que puedes acceder, tu máxima aspiración respecto al otro y tu primer movimiento.

-Intenta adivinar lo propio de tu adversario.

-Haz que las transacciones sociales (saludos, rotura del hielo, introducción, etc) sean superficiales en los primeros momentos. Transacciones corteses, pero que contribuyan sobre todo a envolver tu persona en un agradable misterio.

#### **3. Punto de partida:**

-Si pides algo, empieza alto. Si has de conceder, muéstrate al principio tacaño. Nunca sitúes tu proposición de salida cerca de la demanda final, porque entonces te queda poco margen para la negociación y entonces es posible que tengas que “recluir” considerablemente, lo que supondrá un signo de debilidad para el otro.

-No aceptes la primera proposición del otro aunque te sea favorable. El otro puede pensar que ha hecho el imbécil, proponiendo de entrada algo demasiado favorable para ti, con lo que se retractará inmediatamente. Si muestras reticencia en aceptar una primera proposición, tal vez puedas obtener aún más de lo que te proponen.

#### **4. Contrapartida y concesiones:**

-No hagas ninguna concesión sin obtener contrapartida. Al principio, ni siquiera una sonrisa. La persona que tienes delante ha de opinar que eres un negociador implacable. De las actitudes agradables de las personas, los demás solemos deducir una inferioridad en su posición.

-Cuando el otro ceda, no te consideres obligado a ceder tú también.

-Las continuas concesiones y el desarrollo de la negociación pueden hacer que te sientas paralizado y comprometido. No te sientas obligado a nada hasta que el acuerdo sea de alguna manera formal.

-Ten siempre presente que en cada intercambio de concesiones te debes acercar un paso más hacia el objetivo que te habías marcado.

-Concede, pero como algo inevitable. No desperdicies el capital de flexibilidad de movimientos. Cuando se da, más vale no darlo claramente.

#### **5. Mostrar dificultad:**

-Cuando se concede, hacer comprender que se hace con mucha dificultad. Como si te estuvieran arrancando la concesión. El otro quedará satisfecho como si se tratara de una victoria que él ha conseguido.

-Conceder lo más tarde posible. Cuanto más tarde le llegue al otro la concesión, más lo agradecerá.

#### **6. Otros consejos:**

-Aprende a decir “no” con una amplia sonrisa.

-Contabiliza mentalmente tus concesiones sucesivas para evitar que globalmente estés dando más de lo que recibes.

-Dar promesas vale más que no dar nada.

-Orienta con alguna insinuación la atención del otro hacia algo que estés dispuesto a dar, para distraerlo de solicitar algo que no estés dispuesto a dar.

-Siempre se fracasa en los intentos de persuadir al otro:

a) Si se critica su modo de actuar, pues lo que él necesita es ser valorado ante sí mismo y ante los demás.

b) Si no se resuelve el conflicto entre el placer y la culpabilidad. Es decir, si uno no se mete en la cabeza que en estas situaciones ha de ser egoísta y mirar por sus intereses.

-En la negociación no se puede ser tan bueno que uno se vuelva idiota, ni tan fuerte y agresivo que se olvide la elegancia.

-No menosprecies a tu oponente si no lo conoces bien. El corolario a esta máxima es que nunca se conoce bien a nadie.

### **3.6.2. HABILIDADES DE ESCUCHA**

A lo largo de toda esta Unidad hemos visto que la habilidad comunicativa que se muestra más eficaz a la hora de evitar el conflicto es la escucha. Ahora vamos a citar varias condiciones que son útiles e incluso necesarias para que la escucha entre dos interlocutores sea válida:

#### **1. El arte de callar.**

Es necesario escuchar y no proyectarse, abrirse para comprender, dejarse penetrar por el otro en una actitud de empatía ( es la capacidad de “meternos en la piel del otro” y sentir lo mismo que él siente).

#### **2. La benevolencia.**

Se basa en una actitud sistemáticamente favorable respecto al otro, buscando siempre el lado bueno (todos tenemos siempre elementos positivos) y favoreciéndole con un prejuicio favorable.

#### **3. La renuncia a juzgar.**

La actitud de juicio es un obstáculo a toda comunicación real. Si el juicio es favorable, el interlocutor se siente animado a perseverar en sus tendencias. Si se le juzga desfavorablemente, el mismo interlocutor dejará de manifestar por más tiempo lo que parece desagradar al que escucha. Aceptar al otro significa hacer callar en nosotros nuestro propio sistema de valores. En estas condiciones no hay otra solución que sustituir la actitud de juicio por la simple actitud de neutralidad que confiere amistad.

#### **4. El distanciamiento.**

Es una especie de retroceso respecto de sí mismo. Esto permite situarse por encima de los reflejos ordinarios (p.e de solidaridad), evitando así la identificación excesiva con el otro y la participación no menos excesiva en sus problemas.

#### **5. La implicación.**

Es un estado de participación personal real, que me compromete en la situación, sin menoscabo que el distanciamiento pueda permitir que se evite un exceso de compromiso que impediría tener la lucidez necesaria para aportar una ayuda eficaz.

### **3.6.3. LOS DIVERSOS LENGUAJES UTILIZADOS**

La palabra es tan sólo una forma más de comunicación y no precisamente la que más información aporta o la más relevante.

La comunicación es un proceso cargado de una enorme cantidad de riesgo, por lo tanto, los seres humanos hemos aprendido a comunicar mediante varios lenguajes

simultáneos. Por eso una cualidad de la información transmitida es que resulta redundante, es decir, que se repite simultáneamente. Por ejemplo:

Puedo decir “Estoy triste, me encuentro flojo y abatido” y al mismo tiempo, mis gestos, e movimiento de mi cuerpo, el cómo hago las cosas; confirman el mensaje verbal.

Ahora vamos a repasar brevemente los tipos de lenguajes que se utilizan para comunicar:

### **1. Lenguaje verbal:**

Lo que dices con las palabras, suponiendo, naturalmente, que todas ellas tienen una interpretación unívoca para todos los oyentes. Dicho otra forma, suponiendo que todo lo que te escuchan reproducen en su cerebro lo mismo que tú tienes en el tuyo al pronunciarlas.

### **2. Lenguaje tonal:**

Los decibelios, matices, modulaciones y arrastres de la voz, que revelan un estado interior con respecto a ti mismo, al entorno y al que te escucha.

### **3. Lenguaje gestual:**

La forma peculiar que tienes de acompañar a la palabra con movimientos de brazos y manos, giros de la cara, miradas o sonrisas. Dichos movimientos transmiten normalmente los sentimientos y emociones que subyacen a la palabra.

### **4. Lenguaje postural:**

La sensación global que tu cuerpo emite según la forma en que se sienta o se mantiene erguido. Pueden ser mensajes de relajación, crispación, tensión muscular, concentración, cooperación, aceptación o rechazo.

### **5. Lenguaje situacional:**

Ubicación de la mesa de trabajo, de la posición relativa que prefieres al interactuar con el resto de miembros del grupo.

### **6. Lenguaje kinestésico:**

Es la forma de moverte habitualmente al comunicarte con otros. Balanceo, rigidez, recorridos en forma de T o en forma de S.

El cuerpo comunica. Y comunica través de la emoción. Resulta extremadamente importante este análisis de lenguaje vivo del organismo: tensiones musculares, retención respiratoria, expresiones de la cara y del cuerpo, posturas, emociones contenidas o expresadas, conductas sociales, etc...

### **3.7. UNA FORMA DE SOLUCIONAR EL CONFLICTO: COMPORTAMIENTOS ASERTIVOS.**

#### **3.7.1. Definición de comportamiento asertivo:**

Definimos comportamiento asertivo como aquel mediante el cual el sujeto manifiesta su legítima opinión, luchando por sus legítimos derechos haciendo valer sus necesidades por encima de las de los demás, sin que ello implique agresividad.

Por ejemplo:

Si una persona entra en un bar y pide un filete poco hecho, puede ser que el camarero se equivoque y le traiga un filete casi carbonizado. Entonces, la persona está en su perfecto derecho de reclamar al camarero que le ponga un nuevo plato, sin embargo mucha gente encuentra dificultad en hacer valer sus legítimos derechos y opta, o bien por callar y transigir para evitar posibles conflictos, o bien reacciona de manera agresiva porque piensa que sus derechos han sido vulnerados y que eso supone un ataque personal.

Una persona verdaderamente asertiva, simplemente ejercería sus derechos sin pasividad y sin agresividad.

Las personas ante los conflictos, suelen sentir que son atacadas, por lo que creen que tienen que defenderse. Los dos sistemas habituales de defensa suelen ser la inhibición o la agresividad. La inhibición consiste simplemente en evitar la situación de conflicto aunque esto suponga un menoscabo en el ejercicio de los derechos que son legítimos a esa persona. La agresividad implica un sistema de defensa activa que se basa en el ataque a la persona que creo que me ha atacado primero, con lo que de esa forma busco obtener una posición ventajosa para, desde allí, poder defender mis intereses.

Lo malo de las posiciones de defensa, tanto de ataque como de inhibición, es que lejos de solucionar el conflicto; lo que consiguen es, o bien postergarlo a un futuro incierto (caso de la inhibición), o bien activa un conflicto aún más grave (caso de la agresividad). Las posiciones de defensa son un mecanismo regulado automáticamente, con lo que sin un entrenamiento adecuado resultan muy difíciles de dominar.

La mejor posición ante un conflicto por la defensa de los legítimos intereses, es la de las posiciones asertivas. Un comportamiento asertivo asegurará una defensa de mis intereses activa y eficaz sin necesidad de agredir al contrario, o de vulnerar sus propios derechos.

En el caso del filete de carne, una posición asertiva es hacer notar simplemente al camarero que en realidad tú pediste otro filete muy distinto al que te ha traído. Si eso se dice con tranquilidad, con calma y con seguridad, nos aseguraremos que no exista conflicto alguno, ya que el camarero sabe que sus obligaciones implican atender a clientes en sus demandas, y que por otra parte, el cliente ha sido respetuoso en su exigencia. No existe entonces motivo de conflicto.

En el ámbito escolar, existe un alto nivel de conflicto ya que hay muchas posiciones contrapuestas. Los distintos colectivos creen tener determinados derechos sobre el resto de colectivos, lo que lleva necesariamente a un choque de intereses. La mayoría de los conflictos activados dentro del grupo aula, o bien se deben a la lucha por el liderazgo; o su causa radica en la defensa de los propios intereses que se cree

están siendo pisoteados por otro miembro del grupo.

Por eso el entrenamiento en habilidades sociales concretamente, en la asertividad, facilitaría la solución de conflictos en el aula.

En el siguiente apartado vamos a dar al docente unas pautas para que pueda desarrollar en sus alumnos conductas asertivas que pongan en práctica ante los casos conflictivos que se presenten:

1. Normalmente, ser asertivo en una situación cualquiera requiere cinco etapas:
  - a- Describir el comportamiento: "cuando tú te comportas de ese modo..."
  - b- Expresar los sentimientos: "Ante tu intervención, me he sentido..."
  - c- Hacer énfasis: "Ya entiendo por qué tú..."
  - d- Negociar un cambio: "Yo quiero que tú..."
  - e- Indicar las consecuencias: "si tú haces esto..."
2. Determinar el estado de tensión de la situación. Estimar las consecuencias de una posible conducta agresiva. Comparar esas consecuencias con la meta que me tracé al principio.
3. Examinar los sentimientos de la otra persona. Estimar su posible curso de acción, es decir, las posibles conductas que pueden llevar a cabo.
4. Interrogarme interiormente sobre qué es lo que quiero sacar yo del conflicto.
5. Expresar con el lenguaje corporal seguridad en mí mismo, manteniéndome erguido, con el tono de voz firme, y una expresión facial congruente.
6. Expresar verbalmente y mi opinión con firmeza pero sin juzgar la opinión del otro como ridícula o poco válida. Simplemente estoy dando entender al otro mi derecho de obrar como obro, pensar cómo pienso y sentir como siento; respetando que el otro pueda obrar, pensar y sentir como desee.
7. Esperar el peor de los casos, es decir, que la persona que tengo enfrente reaccione de manera pasiva ó agresiva (recordemos: reacciones de defensa), ante mi mensaje asertivo. En ese caso, deberé mostrar un desprecio absoluto ante cualquier reacción que implique agresividad, y en el caso de las reacciones pasivas deberé estar dispuesto a abordar el conflicto un poco más tarde.

Pongamos un ejemplo de comportamiento asertivo adaptado a una situación conflictiva común en los centros escolares:

Imaginemos que tras una prueba de evaluación, un alumno que normalmente destaca por sus buenos resultados, en este caso, ha obtenido una nota por debajo de sus expectativas. El alumno se dirige a nosotros indignadísimo, reclamando una revisión de su examen y diciéndonos que no somos justos al evaluarlo.

Es una situación típica de conflicto, ya que existen intereses contrapuestos. Por un lado, nosotros como profesores tenemos la necesidad de mantener una posición firme ante la reclamación, ya que consideramos que el proceso de evaluación ha sido el correcto. Por otro lado, el alumno está en su perfecto derecho de intentar mejorar su

calificación si realmente está convencido de que la merece.

Una reacción normal del profesor sería la de enfadarse con el alumno por dudar de su capacidad de juicio, y el alumno de esta forma se sentiría poco atendido en sus demandas, llegando a pensar que el profesor lo ataca deliberadamente. El conflicto se agrandaría.

Por eso en este caso, una conducta asertiva por parte del profesor, quizás ofreciera al alumno la posibilidad de recapacitar sobre su demanda, y formularla en otros términos. El proceso sería de la siguiente forma:

1º. Ante la crítica del alumno, el profesor reflexiona sobre las consecuencias que acarrearía a su relación con el alumno una posible respuesta impositiva (por ejemplo "yo soy el profesor y pongo la nota que me da la gana"). Seguramente la futura relación con el alumno se deterioraría, ya que no sólo no hemos hecho caso su demanda sino que además nos hemos puesto por encima de él.

2º. El profesor detecta en la voz del alumno, cierto matiz de angustia, de preocupación. Sabe perfectamente que es un buen alumno y que su rendimiento académico siempre ha sido bueno, también valora que puede sentirse frustrado al obtener una calificación muy por debajo de sus posibilidades reales. El profesor sabe que las personas frustradas, con frecuencia, suelen reaccionar de manera agresiva al sentirse atacadas en su autoestima; por eso calcula que los sentimientos actuales del alumno que tiene delante son demasiado negativos como para esperar otra cosa que una interacción agresiva. Por lo tanto decide mostrarse comprensivo pero firme.

3º. Es ahora cuando el profesor se interroga interiormente sobre qué es lo que quiere obtener de esta discusión con el alumno. Llega a la conclusión de que, por un lado, debe mantenerse firme y ratificarse en la nota que le ha puesto, ya que de otra manera el resto de alumnos podrían reclamar también la suya. Por otro lado, para salvaguardar la autoestima del alumno que tiene enfrente, lo apropiado sería tranquilizarlo y orientarlo hacia futuros éxitos en esta asignatura.

4º. El profesor atiende al alumno en privado, ya que los conflictos interpersonales deben resolverse entre las personas implicadas sin inmiscuir de ninguna forma el grupo. Entonces se dirige al alumno con tono firme y seguro de lo que va a decir: "Mira Manolo, no voy a revisar el examen. Lo cierto es que eres un alumno muy preparado y seguro que has trabajado mucho para este examen, sin embargo te has equivocado en muchas preguntas. Creo que te ha faltado poner más atención. Por eso te voy a suspender. No obstante, si el siguiente ejercicio lo haces mejor, prometo no hacerte media con este".

Con esta interacción profesor pretende transmitir al alumno a dos cosas:

- Le está diciendo que no va a cambiar su opinión sobre el examen, y que este punto no es discutible.

- Sin embargo, también le dice al alumno que confía en sus capacidades, y que este tropezo no tendrá repercusiones en su expediente si mejora su rendimiento. Esto último debería tranquilizar al alumno y desactivar el conflicto.

5º. Ahora el profesor debe estar dispuesto a encajar una reacción negativa por parte del alumno, que puede no sentirse muy satisfecho con la respuesta del profesor. Es importante entender que hay que evitar cualquier tipo de confrontación directa después de la respuesta asertiva. Simplemente el profesor ha dicho lo que tenía que

decir y no deja opción a una posible negociación, ya que no tendría objeto porque desde el principio el profesor tenía claro que no iba a revisar la nota.

La única ventaja de las interacciones asertivas es que eluden las típicas reacciones de inhibición y de agresión que bloquean la comunicación y producen conflicto.

Por parte de los alumnos, un buen repertorio de respuestas asertivas aseguran que el alumno puede decidir con libertad en todo tipo de cuestiones, a la vez que ejercita su autoafirmación de una manera saludable y constructiva.

Como hemos visto, el entrenamiento en asertividad constituye un instrumento de primer orden para la prevención del conflicto, fomenta la sinceridad en las relaciones interpersonales y proporciona una ejercitación constructiva de la autoafirmación personal.

### **3.8. CONFLICTOS INTERPERSONALES Y PERFILES DE PERSONALIDAD INDIVIDUALES:**

#### **Perfiles de personalidad:**

Definimos personalidad como el conjunto de tendencias estables en la conducta del individuo que le llevan a actuar de formas características en determinadas situaciones. Un perfil de personalidad, es por lo tanto, un inventario de esas tendencias estables que sirven para predecir la conducta de las personas.

Los perfiles de personalidad, su análisis y su estudio, se revelan como una instrumento de utilidad para el estudio del comportamiento humano, y por consiguiente, de las relaciones interpersonales.

#### **Conflictos interpersonales y perfiles de personalidad:**

A menudo nos hacemos la pregunta de porqué ante las mismas situaciones las personas reaccionan de forma diferente. Entre otras cosas, la forma en que la persona responde al entorno cambiante está determinada por unas características de personalidad que son medibles, observables e incluso modificables. Un conflicto interpersonal es una situación muy particular a la que los individuos del grupo se enfrentan de formas muy diferentes.

Si como educadores, fuéramos capaces de predecir las tendencias de los miembros del grupo ante estas situaciones conflictivas, podríamos prevenir con mayor eficacia en los conflictos y a la vez mostrar a los alumnos estas tendencias para que aprendieran a ajustar su comportamiento a las normas establecidas de convivencia y respeto mutuo.

Este objetivo se puede alcanzar estudiando determinadas características básicas de personalidad en cada uno de los alumnos que componen el grupo- aula. En el apartado siguiente vamos a definir estas características que influyen en el comportamiento del individuo y a destacar algunos rasgos que nos permitirán evaluarlas.

## **Características básicas de personalidad:**

### 1. Autoconcepto:

Definimos autoconcepto como la opinión que una persona tiene de sí misma, sin entrar a valorar si ésta es positiva o negativa. Esta opinión incluye una definición de las propias capacidades y limitaciones, las expectativas personales y un inventario de intereses y escala de valores.

En realidad, una persona con un autoconcepto sólido y formado, puede precisar de manera bastante fiel quién es en realidad, se conoce a sí misma bastante bien. El autoconcepto puede diferir en algo de lo que los demás opinan de esa persona, aunque lo importante es siempre lo que la persona opina de sí misma.

Existen dos formas de construir el autoconcepto:

-La primera de ellas es por el reflejo que los demás dan a esa persona de cómo es ella misma. Es decir, que la persona aprende cómo es porque los demás se lo dicen. Es el método que utilizan los niños pequeños para saber quiénes y cómo son. Sin embargo, la forma más poderosa para saber cuáles son mis limitaciones, capacidades e intereses, son las experiencias propias.

-La segunda es el análisis y las consecuencias cognitivas de la propia experiencia. Cuando las personas consiguen cosas, y cuando tienen éxitos, desarrollan una visión muy clara de sus capacidades que con el tiempo se va perfeccionando. En el caso de que el individuo fracase, obtiene una imagen de sus limitaciones o de las cosas que se le da peor hacer.

Estas dos formas, a lo largo de la vida, interactúan en el individuo para formar en él una imagen de sí mismo. El autoconcepto se vuelve más o menos estable a la edad de doce años, en la que el individuo ya sabe bastante bien si es alto o bajo, gordo o flaco, guapo o feo, si es más o menos inteligente y también sabe las cosas que prefiere.

Las personas que tienen un autoconcepto firme y sólido, se muestran seguras de sí mismas, son valerosas y no les importa afrontar nuevos retos ya que confían en sus propias capacidades y al mismo tiempo son lo suficientemente prudentes como para comprender hasta dónde pueden llegar. Por eso las relaciones humanas no les asustan, no les dan miedo. Al no valorar las relaciones humanas como una situación de amenaza constante, el nivel de conflicto que surge entre personas con un autoconcepto sólido es menor de personas con un autoconcepto poco definido o personas que no saben definirse tal y como son, personas que no se conocen bien.

Las personas que no se conocen bien así mismas, es decir, que tienen un autoconcepto poco definido o mal construido, valoran en cada una de las relaciones que tienen con los demás una situación potencialmente amenazante ya que no confían en sus propias posibilidades, en realidad se muestran vulnerables y frágiles, no conocen bien hasta dónde pueden llegar y pueden tener mucho miedo a los nuevos retos que implica la relación con los demás. La comunicación siempre es una responsabilidad entre las personas. Por eso les asusta tanto comunicar y recibir comunicaciones. A la vez, al no conocer sus limitaciones, puede ser que asuman riesgos para los que no están preparados, con lo que el porcentaje de "suicidio social" de esta persona es bastante alto. Además, resulta que el nivel de amenaza que perciben en todas las situaciones implica la activación de las reacciones típicas de defensa que vimos en el apartado anterior: inhibición y/o agresividad. Reacciones de

defensa que son un caldo de cultivo excelente para el conflicto social.

Podríamos decir que las personas que no se conocen bien asimismo, son poco valerosas y por lo tanto perciben en muchas situaciones amenazas personales a las que tienen que hacer frente. Son inseguras, vacilantes, no le gusta estar, en definitiva, en su propio pellejo.

De todas formas, el hecho de poseer un auto concepto sólidos y bien formado no implica necesariamente que la persona guste, o que esté satisfecha con la percepción que tiene de su propia limitaciones capacidades intereses y escala de valores. El grado de ajuste o de satisfacción que el individuo tiene con su propio concepto se le llama autoestima y esa otra dimensión que vamos a estudiar a continuación de la personalidad.

## 2. La autoestima:

La autoestima es la dimensión positiva del otro concepto. Si a una persona le gusta como es ella misma, su autoestima es positiva. Todo eso significa que se quiere en los términos de los cuales se define. No tiene nada que ver, le como dijimos en el apartado anterior de otro concepto, con la opinión que los demás tengan de todo esto. Un ejemplo:

Imaginemos que Hitler tuviera un autoconcepto muy bien formado. Conoce perfectamente cuáles son sus límites, sus capacidades, a sus intereses; y además le encanta ser como es. Está muy a gusto consigo mismo y además se conoce. Sin embargo, a nosotros no nos gusta ni cómo es él ni lo que hace. A Hitler y le hubiera dado igual lo que nosotros opináramos de él. En el lado positivo, a la madre Teresa de Calcuta le hubiera dado igual que hubiéramos compartido totalmente en opinión que ella tenía de sí misma, la que tenía de los demás, y sus metas y aspiraciones. Ella hubiera hecho exactamente lo que hizo al igual que Hitler.

Esto es así, porque las personas que conocen quienes son (autoconcepto) y que además se valoran así mismas positivamente (autoestima), son de alguna forma invulnerables a las críticas de los demás o a la presión social en general. Son, de alguna forma, muy tercas, y siempre buscan la forma de conseguir sus objetivos. La diferencia radica en la forma en que lo hacen:

Hitler, por ejemplo, lo hacía en una forma muy agresiva imponiendo su voluntad sobre los demás. Sin embargo la madre Teresa de Calcuta conseguía sus objetivos de manera asertiva, sin agresividad y sin provocar conflicto.

De esta forma, tenemos que la firmeza en las convicciones, por sí misma no es garantía de evitación del conflicto. Además tienen que existir las habilidades de comunicación que permitan expresar nuestra opinión de manera positiva sin agresividad y sin pasividad (asertividad). Estas habilidades de comunicación son más fáciles de entrenar en personas con un autoconcepto sólido y una autoestima positiva.

Por otro lado, otra de las características de las personas con autoestima negativa es que tienen que encontrar formas alternativas de valorarse más así mismas. Como de por sí no se quieren demasiado deben conseguir de los demás una consideración positiva constante hacia ellas mismas. Estas personas creen que deben caer bien a todo el mundo y por lo tanto su comportamiento es "camaleónico" en cada una de las situaciones y personas con las que mantienen una relación. Esto, a la larga, es una fuente de conflictos, ya que una persona ha de tomar partido y ser coherente en sus relaciones con los demás. Las personas con autoestima baja son poco

asertivas y además perciben siempre como una amenaza a su integridad cualquier crítica o cualquier tropezón en sus relaciones con los otros, lo que es en sí mismo una fuente de conflictos. Se podría decir "que son personas hipersensibles".

### 3. Introversión-extraversión:

Existen personas que tienen una tendencia a abrirse a la sociedad general. Que disfrutan con las relaciones interpersonales, con el contacto con los demás y con la expresión de sus opiniones. Les gusta el juego enriquecedor de intercambio de opiniones, disfrutan de mostrarse los demás tal y como son. A estas personas las llamamos extrovertidas.

En el polo opuesto de esta característica de personalidad encontramos a las personas que son reservadas, que prefieren no ponerse en el punto de mira de los demás, ni llamar la atención. Son personas catalogadas como tímidas y parecen mostrarse inseguras en las relaciones humanas, sobre todo con personas que no conocen demasiado bien.

Lo cierto, es que el eje introversión-extraversión, no explica por sí mismo el que las personas puedan tener más o menos conflictos. Sin embargo una persona extrovertida acumula a lo largo de su vida y en sus experiencias vitales una mayor cantidad de recursos a la hora de relacionarse con los demás y solucionar problemas derivados de la comunicación que las personas introvertidas. Desde este punto de vista, una persona extrovertida estaría mejor preparada para evitar o solucionar conflictos interpersonales ya que desarrolla una mayor cantidad de habilidades de comunicación, sin embargo, tienen una mayor cantidad de riesgo de enfrentarse a situaciones conflictivas porque sus actos comunicativos son, con mucho, de una mayor frecuencia y variedad que los de las personas introvertidas.

La mejor situación, desde luego, implicaría que las personas se expusieran a situaciones que estuvieran en sintonía con su manera de ser. Es decir, que nos dirigiéramos a las personas introvertidas con tacto y suavidad, respetando su individualidad y su timidez; o que nos relacionáramos con las personas más extrovertidas comprendiendo que tarde o temprano tendremos algún tipo de conflicto con ellas ya que la comunicación aumenta su frecuencia. Lo cierto es que las relaciones entre las personas no funcionan exactamente de esa forma, y tendemos a aplicar un esquema predeterminado que usamos para todo el mundo igual. Cuando una persona se relaciona con otra que es tímida, no pone en primer plano la timidez de esta última sino que se dirige a ella de la misma forma que haría con cualquier otra persona. Por lo tanto, es muy difícil que las situaciones sociales se produzcan en sintonía con mis características de personalidad o con mi estado anímico actual.

Nuestra labor como educadores, debería radicar en enseñar a la persona tímida formas constructivas de relación con el mundo que le rodea, intentar conseguir que se abriera a la sociedad y que, de alguna forma, disfrutara de las relaciones humanas tal y como lo hacen las personas extrovertidas. En el caso de las personas extrovertidas, quizá deberíamos enseñarle habilidades para que se pusiera en el lugar del otro, de forma que con la frecuencia que lo hacen ajustaran sus mensajes al estado emocional de la persona con la que se están relacionando.

### 4. Ansiedad:

Definimos ansiedad como la reacción que a nivel fisiológico, conductual, cognitivo y emocional permite defenderse al organismo de una amenaza que percibe objetiva o subjetivamente. Por tanto, hablar de ansiedad en los sujetos es hablar de

miedo. De miedo percibido hace una situación que se considera amenazante.

Ya dijimos que las situaciones de comunicación implican cierto riesgo, que la comunicación es un acto que puede fallar en muchos puntos. A una persona normal no afecta demasiado este grado de inseguridad, sin embargo a una persona que mantiene elevados niveles de ansiedad (o de percepción de amenaza), asumir estos niveles de riesgo se hace muy dificultoso. Las personas ansiosas muestran en las situaciones que les producen temor un deterioro de sus procesos normales de procesamiento de la información.

Como una de las situaciones que más inquietud producen a las personas son las situaciones de comunicación, sucede que gran parte de las personas con niveles de ansiedad altos incluyen dentro de sus miedos a estas situaciones típicas de comunicación interpersonal. Su rendimiento y eficacia en este tipo de situaciones es menor que en el caso de personas tranquilas, con lo que la probabilidad de malos entendidos y, por lo tanto, conflictos, aumenta exponencialmente.

Esto no quiere decir, por supuesto, que las personas ansiosas activen conflictos por esta característica de personalidad. Más bien nos referimos al efecto que produce esta tensión generalizada sobre los procesos cognitivos relacionados con la comunicación (habilidades de escucha activa, procesamiento de la información, etc). Y que son los que, en definitiva, serían responsables de la activación del conflicto.

## 5. Adaptación Social.

Con este término nos referimos a la capacidad del individuo para asumir como propias normas o convencionalismos sociales sin que les produzca ningún tipo de conflictos el hacerlo. También se le llama a esta característica "ajuste social", aludiendo a la conformidad del comportamiento de la persona con los patrones sociales comúnmente aceptados.

Las personas socialmente adaptadas se incluyen en un sistema de normas aceptados por la mayoría. Esto reduce considerablemente el porcentaje de conflictos. Si todos los alumnos aceptaran como propias las normas de convivencia del aula, habría pocos conflictos; siempre y cuando el sistema de normas en las que interactúan los miembros del grupo estuviera bien diseñado y consensuado.

Sin embargo las personas con una aceptabilidad de las normas sociales más baja, encuentran que las normas se hacen para los demás, y casi nunca basan sus actos en el respeto a estas normas. Más bien se rigen por los dictados de su propia conciencia, haciendo lo que en cada momento les parece más lógico. En estos casos, el conflicto tiene más probabilidad de activarse, ya que no existe el respeto a las "reglas del juego" aceptadas por todos.

La importancia del ajuste social en la explicación del conflicto en el seno de los grupos radica en que en los casos en los que el ajuste es pobre, los individuos no tienen claro cuál es su papel dentro del grupo, no conocen o no les importa conocer cuáles son las normas internas que rigen las relaciones entre sus miembros, y por lo tanto no tienen herramientas válidas para solucionar conflictos.

Como muestra de la importancia del grado de adaptación social, diremos que a la hora de realizar evaluaciones psicopedagógicas se incluyen evaluaciones de la adaptación medidas a través de dos instrumentos: El TAMAI ( Test Autoevaluativo Multifactorial de Adaptación) y el CAI (Cuestionario de Adaptación Infantil).

Una vez descritas estas características, estamos en condiciones de poder ofrecer un perfil de persona propensa al conflicto y de persona dotada para la solución o prevención del conflicto.

### **Perfil básico de personalidad de la persona proclive al conflicto interpersonal:**

Perfil A:

Persona insegura, con una pobre opinión de sí misma que siempre va buscando la consideración positiva de los demás, y para ello ha de cambiar de modo de actuar dependiendo de las personas que tenga a su alrededor. Con el tiempo no es aceptada ni por unas ni por otras, sobre todo en ambientes cerrados y grupos homogéneos como son los de las aulas escolares, además siempre tiene la sensación de que su opinión auténtica y sincera no es válida ni interesante para los demás. A menudo llegan a inventarse complejas historias con el fin de causar buena impresión a los demás.

Perfil B:

Persona muy segura de sí misma, con una elevada autoestima pero con una forma muy agresiva de manifestar las propias opiniones, con lo que el conflicto interpersonal está asegurado al entablar discusión con otro individuo que mantenga opiniones diferentes.

Perfil C:

Individuo poco adaptado socialmente. Es el llamado “oveja negra del grupo” por no aceptar las normas sociales del grupo en el que se encuentra enmarcado. Actúa por convencimiento personal, sin convencionalismos sociales. No tiene necesariamente que provocar conflictos a corto plazo, pero a largo plazo, su comportamiento divergente produce tensiones en el seno del grupo.

### **Perfil básico de personalidad de la persona que no produce conflictos o que sabe manejarlos:**

Perfil A:

Individuo con un autoconcepto sólido, estable y bien formado. Conoce perfectamente sus capacidades y puntos débiles. Mantiene una buena opinión de sí mismo, y defiende sus posiciones e intereses de una forma no agresiva, sino asertiva. Lo cierto es que es un hábil negociador que suele salirse con la suya. Está bien adaptado socialmente y sabe explotar en su beneficio las reglas o normas del grupo en el que se halla inmerso. Suelen ser muy buenos líderes emocionales (aquellos que manejan las relaciones interpersonales del grupo).

Perfil B:

Individuo con un autoconcepto sólido aunque con la autoestima un poco baja. No se siente muy seguro en las relaciones sociales, así que suele rehuirlas hasta que se hace inevitable afrontarlas. Suele ser catalogado como tímido. No se integra socialmente y su ajuste social es bajo (no suele hacer las cosas típicas del resto de los individuos del grupo) aunque esto no es fuente de conflicto, porque simplemente prefiere pasar la mayor parte del tiempo fuera del núcleo de relación social. Este perfil

es algo problemático, ya que, aunque no produce conflicto, la interacción se basa en la inhibición de todo contacto social “peligroso”, con lo que la persona pierde la oportunidad de ejercitar sus habilidades de autoafirmación.

Perfil C:

Se trata de un individuo socialmente adaptado, con un autoconcepto normal y estable, unos niveles de autoestima oscilantes pero en general positivos. Sin embargo carece de asertividad, y siempre da la razón a la parte opuesta con tal de evitar el conflicto. En este caso, el conflicto, al no existir afrontamiento, se enquistaba en las relaciones de grupo, además de transmitir la idea al individuo de que sus opiniones no cuentan para nada.

### **¿Qué modelo de individuo perseguimos en el tema de las relaciones interpersonales?**

Como educadores, hemos de dirigir nuestros esfuerzos en la formación de los alumnos a nuestro cargo con la mirada puesta en un modelo. Lo cierto es que resulta difícil ofrecer un modelo de individuo que se adaptara a todas las situaciones posibles, evitando al conflicto a la vez que consigue sus objetivos. No obstante ofreceremos una serie de rasgos que son deseables para todos los alumnos y alumnas que componen el grupo-aula:

-Deben conocer muy bien sus capacidades, limitaciones, intereses, metas a corto y largo plazo y escala de valores personal.

-Deben tener un nivel de autoestima alto y sólido. Debemos enseñar a los alumnos a que se quieran a sí mismos, sobre todo a los adolescentes del último ciclo de Primaria y primero de secundaria.

-Debemos entrenar en ellos la capacidad general de metacognición ( análisis de los propios procesos mentales) y en concreto la de analizar las consecuencias inmediatas y a largo plazo de las propias acciones. Además, tenemos que transmitir habilidades de comunicación como la empatía ( ponerme en el lugar del otro).

-Convendría entrenar con ellos Habilidades Sociales, en concreto la Asertividad, por el valor que tiene para la protección de la persona ante las presiones externas, como hemos visto en apartados anteriores.

-Debemos incentivar un “sano egoísmo”. Esto, por supuesto, hay que matizarlo y mejor que nosotros, lo hace el sabio poeta hindú Khalil Ghibram “El Profeta” al sentenciar: “La mejor forma de ser felices es hacer feliz cada día a una persona, aunque esa persona seas tú...Especialmente si esa persona eres tú”. Hay que transmitir a los alumnos, que están en su perfecto derecho de conseguir sus metas, o defender sus posiciones poniendo en ello toda su energía, siempre y cuando eso no implique dañar a otra persona.

-Debemos formar a los alumnos en una paradoja a la que se enfrentarán el resto de sus vidas: Por un lado han de ser críticos, intentar sentirse especiales y con capacidad de cambiar las cosas a su alrededor, pero por otro lado han de aprender que deben asumir unas normas básicas determinadas por el grupo social en el que se encuentren en cada momento.

En fin, estas son las cosas que garantizan a las personas poder vivir en la

selva social que hemos construido sin demasiados conflictos, a la vez que obtienen el máximo partido de ella. Es responsabilidad del profesor el conseguir transmitir estos conocimientos prácticos a sus alumnos y alumnas, de forma que aprendan a negociar, enfrentarse a los conflictos o evitarlos, según convenga. Habilidades todas que les resultarán de una gran utilidad en el mundo despiadado de las relaciones humanas adultas.

Por último, añadir que la forma de entrenar estas habilidades es a través del trabajo en grupo, aunque de esto nos ocuparemos más tarde con la extensión que merece.

### **3.9. CUANDO EL ORIGEN DEL CONFLICTO ES EL PROFESOR**

En dinámica de grupos, solemos asignar al profesor el papel de “facilitador” de las relaciones sociales en el aula. El docente es el encargado de catalizar las relaciones interpersonales y las que se establecen entre los distintos subgrupos de forma que se maximicen las posibilidades de aprender. Se considera que el grupo-aula es un grupo productivo (produce aprendizajes), y que el docente facilita todo el proceso activando las relaciones positivas entre los miembros del grupo.

En este sentido, podemos imaginar al docente en su clase como un psicoterapeuta argentino en su clínica con un grupo de psicoterapia. Da a cada uno lo suyo y utiliza la relación entre los componentes del grupo para que cada miembro crezca individualmente.

Sin embargo, esto no siempre sucede así. El docente, con frecuencia, olvida el papel que tiene como facilitador de las relaciones de grupo y se centra en exclusiva en activar el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la creencia que perder el tiempo cohesionando al grupo será inefectivo para conseguir que los alumnos aprendan más y mejor. Con esta actitud, el profesor pierde la oportunidad de utilizar una técnica educativa del más alto valor pedagógico: el trabajo en grupos. Solamente se puede trabajar en grupos y esperar que la actividad sea positiva si antes se han activado las relaciones de los miembros que lo componen. Además, el desarrollo de un buen clima social favorecerá la motivación hacia el aprendizaje y el ambiente escolar en general.

Aunque los motivos para no olvidar el papel del docente como animador del grupo son de peso, con frecuencia el profesorado prefiere eludir esta responsabilidad. Ello acarrea determinados problemas que vamos a repasar en este apartado. En efecto, el docente, con su actitud y su estilo educativo puede provocar que se eleve el grado de tensión en el aula, se estropee el clima social adecuado y como consecuencia, se activen conflictos que de otra forma no surgirían.

#### **3.9.1 El mando en la clase y el profesor**

El grupo-aula es un grupo productivo. Existe un responsable de fomentar y evaluar esa productividad. El objetivo es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y el rendimiento personal de los alumnos. Eso es precisamente lo que se produce: rendimientos en aprendizajes. El “encargado” de esta particular empresa es el profesor. Por eso, el docente, en ocasiones debe ordenar, imponer y castigar. La forma en que lo haga puede ser positiva e incentivar los procesos de grupo mejorando el rendimiento, o por el contrario, ser negativa y enturbiar el clima social deteriorando la motivación y las ganas del grupo de rendir y alcanzar los objetivos propuestos.

El docente parece siempre hallarse en una disyuntiva, sobre todo cuando se anima a desarrollar actividades novedosas que agitan su clase: ¿Debo ser autoritario o democrático y liberal?. Es difícil responder a esta pregunta, ya que depende de multitud de factores entre los que se encuentran como más importantes:

- El tamaño del grupo-aula o de los distintos subgrupos que existen en su seno.
- Las características particulares de los diferentes miembros del grupo.
- Las características específicas de la actividad que se organiza.
- El clima social del aula.
- La realidad social del entorno incluyendo las demandas de los demás agentes educativos.
- Las expectativas del grupo sobre el entorno.
- Las habilidades y recursos del propio docente en cada situación.

Es inevitable, por muy liberales que seamos, tener que mandar e imponernos en multitud de ocasiones. Pero eso nos crea una serie de dilemas que tenemos que resolver:

1. Tenemos una tradición de competencia profesional, pero debemos fomentar un espíritu de cooperación. De hecho, la mayor parte de los profesores son perfectamente capaces de enseñar los contenidos de sus asignaturas organizando el trabajo de los alumnos, pero muy pocos se animan a exhortar a sus alumnos a que organicen su propio trabajo. Es decir, que oscilamos entre la necesidad de enseñar rápido y bien (imponiendo a los alumnos el sistema que consideramos más adecuado) y, por otro lado, fomentar la autonomía de los alumnos confiando en su capacidad para organizarse (lo que implica más tiempo y peores rendimientos a corto plazo, aunque paralelamente se enseñan habilidades importantísimas de aprendizaje autónomo).
2. Nos sentimos apremiados a ser eficientes, pero a la vez consideramos que los alumnos han de ser partícipes del proceso y tomar decisiones consensuadas.
3. Estamos presionados por la urgencia, pero valoramos como esencial respetar los ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos en particular y del grupo en general.
4. Vemos que existen oportunidades de lograr resultados rápidos si las decisiones las toma una sola persona, pero creemos que compartiendo la responsabilidad se logran soluciones mejores y más duraderas.

Vamos a analizar la facultad de mando (liderazgo) y el perfil de aquellos que mandan:

Hay hombres a quienes les gusta mandar. Entre estos se encuentran los siguientes tipos:

- Los autoritarios, para quienes el mando es la señal externa de su poder. El poder que un maestro tiene en su clase está, regulado por la legislación vigente. Sin embargo, tiene libertad de cátedra y la seguridad de que sus alumnos confían ciegamente en su capacidad y que obedecerán sus órdenes. Un porcentaje de docentes disfrutan de su papel de líderes por la autoridad con que son investidos.
- Los que sufren determinados sentimientos de inferioridad, sentimientos que compensan por medio del mando.
- Los buenos organizadores, convencidos de que sus mandatos son justos y conducen

a un mejor rendimiento de los alumnos.

En el caso de los profesionales dedicados a la docencia, se supone que nos situamos de entrada en el tercer caso.

Para que una orden sea eficaz, se cumpla y consiga un final feliz, se exigen determinadas condiciones. Las más importantes son las que siguen a continuación:

1. Sólo se deben dar órdenes que anteriormente han sido bien meditadas y sopesados sus efectos. Siempre se debe mandar con un objetivo operativo claro.

2. Al planificar las órdenes, hay que atender que su cumplimiento no dé el menor motivo de crítica. Es decir, no podemos ordenar a los alumnos algo que pueda ser puesto en cuestión, apoyados por la razón y la lógica, por los mismos alumnos o por otros profesores. La mejor garantía del cumplimiento de una orden es la lógica implícita en la misma.

3. La orden debe darse clara y distintivamente, con las menores palabras posibles. No puede dar lugar a malos entendidos. Por eso deben ser claras y alejadas de cualquier ambigüedad. Pero ¡cuidado!, deben estar formuladas en términos operativos, es decir, han de ser concretas y contener toda la información necesaria para ser cumplidas.

4. Es necesario recordar siempre que una orden es siempre una orden, y al que la obedece, en el fondo le repugna comprobar que está por debajo del que ordena. Es tarea nuestra mandar con delicadeza y tacto. Siempre hay que tener en cuenta a la persona a la que dirigimos la orden.

5. La orden debe ser convincente. Todo el mundo puede ordenar, pero no a todo el mundo se le obedece. Los líderes carismáticos suelen ser obedecidos porque tienen la habilidad de saber ordenar oportunamente.

6. El número de órdenes debe reducirse al mínimo. Todo lo demás pueden ser sugerencias, indicaciones, propuestas, etc... Por esta misma regla, jamás lanzaremos dos órdenes seguidas a una misma persona.

7. Si la orden es muy importante, debe clarificarse con todo detalle al alumno y asegurarnos que se ha entendido.

8. Cuando uno manda es muy importante que sepa repartir los mandados, de forma que nadie se sienta "atacado" especialmente.

9. El que manda debe tener muy claro el tiempo necesario para que el alumno cumpla con la orden. El alumno debe confirmar que se siente capaz de realizarlo en el tiempo estipulado. Nunca debe darse una orden sin aclarar el plazo para cumplirla.

10. La orden verbal siempre ha de darse directamente al que la tiene que realizar. En esto de los mandatos no valen los "corre-ve-y-dile".

11. Resulta mucho más eficaz indicar "cómo hay que hacer..." que "lo que hay que hacer...", es decir, que puestos a mandar, es más operativo designar responsabilidades y modos de cumplir con la responsabilidad que dejarlo en el aire.

12. La formulación de la orden debe estar adecuada al que la recibe. Nunca debo ordenar algo que sé que no se va a llevar a cabo. Existen dos motivos para ello. Primero: al no cumplirse la orden, me veré obligado a sancionar. Segundo: es absurdo, ya que lo que pretendo es que se cumpla la tarea que ordeno.

13. Siempre que sea posible, la orden debe acomodarse a los deseos del alumno que la recibe y, en la medida de lo posible, dejar cierto margen de libertad para que el alumno la ponga en práctica.

14. Nunca una orden debe servir como venganza o castigo.

15. Cuando se formula una orden, se ha de estar dispuesto a exigirla hasta las últimas consecuencias; de lo contrario, no volveremos a ser tomados en serio cuando ordenemos.

16. A la hora de dar una orden, en la modulación de la voz deben imperar los tonos bajos y graves, la tranquilidad y la firmeza, la objetividad. Nunca el autoritarismo o la superioridad. El que ordena debe tener la mentalidad de que no es superior intrínsecamente a nadie, sino que simplemente ejerce una función necesaria por que los que son mandados han delegado en él esa función.

17. Las órdenes deben darse, siempre que sea posible, al comienzo de la jornada.

Siguiendo estas recomendaciones, es muy probable que los efectos negativos inevitables en todo mandato impuesto se amortigüen un poco y no provoquen conflictos.

No obstante, cuando se expresa una orden, ésta puede no cumplirse. La desobediencia puede ser de dos clases:

a) Desobediencia funcional:

La orden se cumple mal por carencia de cualidades o habilidades personales, falta de reflexión o de planificación. En estos casos, el culpable de que la orden no se cumpla es el profesor que la formuló, ya que pedía "peras al olmo".

b) Desobediencia caracterológica:

Existe capacidad para cumplir la orden pero no se hace, o se hace mal por motivos personales del alumno que ha de cumplirla. Las posibles causas pueden ser:

-Sentimientos antisociales (hostilidad que lleva a una oposición permanente con el ánimo de causar algún daño a la persona que ejerce el rol de autoridad). Tiene mucha relación con dos actitudes propias de la adolescencia:

-Negativismo activo: Hacer lo contrario a lo que se pide.

-Negativismo pasivo: Simplemente "pasar" de hacer lo que se pide.

Parece ser que lo que en realidad lleva a los alumnos a obrar de esta manera es el ejercitar la autoafirmación personal cuando carecen de recursos para hacerlo de otra forma o de ambientes en los que puedan hacerlo (familia restrictiva-impositiva, baja competencia en habilidades sociales).

-Dignidad personal. Muchos alumnos creen que pierden su dignidad o valía personales si aceptan órdenes.

-Sentimientos de inferioridad o resentimiento. Una orden lleva implícito el que hay que cumplirla inexcusablemente. De esta forma, los papeles se reparten de la siguiente forma:

Por un lado, el que ordena se “pone por encima” del que obedece. Por otro lado, el que tiene que obedecer se encuentra indefenso, ya que no puede eludir la orden sin faltar al que ordena. Es simplemente una situación de desequilibrio. Por eso es muy importante a la hora de ordenar algo a un alumno, valorar la forma en que el alumno percibe la orden.

-Conflictos afectivos. Si las relaciones entre dos personas están basadas en la mutua igualdad, en el cariño sincero y tiene, en definitiva un alto componente afectivo; cuando una de ellas se ve obligada a ordenar a la otra, las bases de la relación pueden resentirse. Por eso, el docente debe tener siempre presente que, en ningún caso es un amigo de los alumnos en el sentido literal de la palabra, ya que en algún momento (o con toda probabilidad, con mucha frecuencia) se verá obligado a suspender, castigar, imponer y ordenar.

-Ajuste social. Ya hemos hablado de esta característica de personalidad. Cumplir una orden se basa en la convención social, en la norma que indica que hay uno que manda y otro que obedece. Pero las personas que por sistema eluden las normas establecidas, no tienen problemas en saltarse esta también.

-Antipatías y enemistades declaradas contra el dador de la orden.

-Descontento global con el trabajo. Cuando un alumno no está motivado por la actividad que realiza es difícil que esté motivado para cumplir con orden alguna.

Los motivos por los que se desobedece una orden son muy variados, pero ya dijimos que la persona que da una orden debe estar preparada para hacerla cumplir hasta las últimas consecuencias. A esto lo llamamos intervención. Intervenir significa asegurarnos de que la orden se está cumpliendo.

La técnica adecuada de intervención requiere algunas pautas que detallamos a continuación:

-Se debe saber claramente qué es lo que hay que intervenir.

-Se debe hacer sólo ocasionalmente y de forma discreta.

-Se debe dirigir la mirada hacia lo más importante.

-Se debe saber qué parte del trabajo es la más crítica.

-Si se hacen reproches, deben hacerse de una vez y no por etapas.

-Cuanto más breve sea la llamada de atención, tanto más efectiva será.

-Debe evitarse cualquier signo de impaciencia o irritación. Las personas trabajamos mucho peor bajo presión.

-Si es posible, es mucho mejor provocar una autocrítica en la persona que obligarle a aceptar una crítica que viene de fuera.

-Junto a la intervención. Es conveniente facilitar información o apoyo adicional para que la tarea sea completada. Esto será interpretado por el que está ejecutando la orden como una “ayuda constructiva”.

-A largo plazo, pueden conseguirse mejores resultados dedicando mayor atención a lo

que funciona normal para que sea excelente, que dedicando toda la atención a lo que funciona mal para que funcione normal.

Por otro lado, aunque la orden se ejecute, es muy posible que se haga mal, con lo que nos veremos obligados a censurar. La censura carece de sentido si se hace como prueba de mi autoridad como profesor frente a los alumnos. La censura sólo es válida cuando lo que se pretende es proporcionar retroalimentación de la ejecución y construir positivamente sobre lo ya realizado. Existen, cómo no, algunas reglas que nos pueden servir de guía para formular la censura:

-Es tan desacertado censurar mucho como no censurar nada. El que transige con cualquier resultado, por pobre que este sea, trasmite a sus alumnos la idea de que no vale la pena esforzarse, con lo que su motivación al logro se resiente. Por otro lado, el profesor que mantiene criterios de rendimiento muy elevados y censura todo el tiempo, mantiene a sus alumnos en un estado de continua frustración.

-Antes de censurar, tendremos que examinar si nosotros somos los verdaderos culpables de que la orden no se halla cumplido.

-La censura debe condensarse en frases muy cortas y siempre orientándola a la corrección positiva (es decir, qué puede hacer el alumno para cumplir la orden). Recordad: intervenciones cortas, no grandes charlas.

-Debe poner de manifiesto los defectos patentes del trabajo, comparando lo realizado con lo ordenado.

-No conviene, no obstante, limitarse a lo negativo, sino relacionarlo con lo positivo en forma de enseñanza.

-Evitar por todos los medios hacer juicios personales (se evalúa el trabajo, no la persona).

-Descartar radicalmente, de la frase que se pronuncie, las palabras “siempre” y “nunca” (“siempre te equivocas”, “nunca pones atención a las indicaciones”).

-Evitar manifestaciones egocéntricas (“esto no me gusta nada”), ya que nos resta objetividad y nos implica personalmente.

-No comparar nunca la realización defectuosa de un alumno con los logros de otro.

-Jamás suponer de antemano “mala voluntad” por parte del alumno. Recordaremos que el terreno de las intenciones es muy resbaladizo, ya que nunca podremos defender objetivamente nuestra opinión.

-El tono de la censura no debe ser duro y áspero, sino sereno y conciliatorio. Sin embargo, no hay que olvidar que es una crítica y que hay que realizarla con la firmeza suficiente para que sea considerada con seriedad por el alumno.

-No censurar nunca a una persona delante de otros. Supondría un revés tremendo para su autoestima.

-Antes de exteriorizar la censura, pensar detenidamente si es claramente merecida. No hay cosa que provoque más conflicto que la crítica injustificada.

-No censurar siempre de la misma forma: es muy conveniente, a veces, formular la amonestación en forma de pregunta o buscando que el alumno se ponga en mi lugar.

- Si es posible, examinar junto con el alumno los motivos de la falta.
- Expresar confianza en el alumno y en sus posibilidades de cambio.
- El final de la censura siempre tiene que ser conciliador. El alumno ha de despedirse de la entrevista con una buena sensación.

La primera conclusión que podemos extraer de todo esto es la de que el profesor se ve forzado a ordenar y la mejor forma de evitar conflictos derivados de esta acción impositiva es la de asegurarse de alguna forma la cooperación de los alumnos a los que debe mandar.

### **3.9.2. Cómo obtener la cooperación de los alumnos ante las órdenes:**

- Respetar en la medida de lo posible las orientaciones del alumno, sus centros de interés, sus preferencias, gustos, etc...El mandato debe estar ajustado a estas características para que sea cumplido con gusto.
- Muestra auténtico aprecio por el trabajo bien hecho. El profesor que valora el trabajo, enseña a los alumnos a valorarlo.
- Debes ser justo y sereno. Si estas insatisfecho por el trabajo que los alumnos están realizando no te muestres impaciente. Recuerda que la presión es mala. Ten tacto y se cortés.
- Consigue que tus alumnos entiendan bien tus instrucciones.
- No muestres preferencias ni antipatías, de tal forma que todos los miembros del grupo tengan la sensación de que son tratados por igual.
- Escucha las sugerencias de los alumnos: no seas impaciente ni creas adivinar sus verdaderas intenciones. Bázate solamente en hechos, no en hipótesis ni atribución de intenciones.
- Debes organizar los grupos de trabajo con personas que sean compatibles, que quieran trabajar juntas. Hablamos de grupos naturales.

Además, debes evitar incluirte en alguno de los siguientes grupos:

- Los exageradamente detallistas.
- Los que exigen demasiado de sus alumnos.
- Los que reaccionan impulsivamente ante cualquier imprevisto.
- Los impulsivos y coléricos, que reaccionan agresivamente ante cualquier negociación.
- Los rencorosos, que se toman los desplantes de los alumnos como un desafío a su autoridad y un ataque personal, olvidando que los alumnos suelen actuar así precisamente porque son alumnos.
- Los melancólicos, que son incapaces de olvidar una decepción o una injusticia.
- Los que tienen constantes cambios de humor.
- Los que no tienen interés por los demás, ni por conocerlos. Lo cierto es que estas personas son incapaces de ponerse en el lugar de los otros (empatía), una habilidad que resulta fundamental a la hora de dirigir a los demás.
- Los impacientes, que quieren obtener resultados rápidos y siempre están apremiando a los alumnos.
- Los poco firmes. Creo que a estas alturas ya hemos comprendido que para ordenar

hay que saber mostrarse firme.

### **3.10. LA ASIMILACIÓN DE ROLES EN EL GRUPO COMO FUENTE DE CONFLICTOS**

Los grupos humanos se componen de individuos que asumen un papel o rol en el seno del grupo. Tienen unas funciones determinadas dentro del colectivo que ayudan a conseguir el objetivo final del grupo (sea este un objetivo productivo o lúdico). Estas funciones están determinadas por varios factores entre los que destacan la percepción de las capacidades que el grupo tiene sobre el individuo y las que éste tiene sobre el grupo.

En definitiva, diremos que un rol es el papel que el individuo desempeña en una situación determinada conteniendo una serie de funciones y patrones de conducta que lo definen.

Existen varios tipos de rol que suelen coexistir en la misma persona y en su entorno social. La forma en que el individuo concilia estos roles diferentes puede evitar conflictos o provocarlos. Estos son los tipos de roles:

#### **1. Rol social real:**

Es la forma en que el resto del grupo ve al individuo. El grupo atribuye a cada uno de sus miembros unas capacidades, esquemas de conducta y probables respuestas específicas ante situaciones determinadas. Este rol está definido, entonces, por la percepción real que el grupo tiene sobre el individuo.

#### **2. Rol social ideal:**

Que el grupo vea a un miembro de una forma determinada, no quiere decir que acepte esta visión. Una cosa es cómo el grupo percibe el rol de un miembro, y otra diferente es cómo le gustaría al grupo que ese individuo actuara.

#### **3. Rol personal real:**

Cambiamos el foco y lo centramos sobre el individuo. Este rol se define por la percepción real que el propio individuo tiene sobre el papel que asume en el grupo.

#### **4. Rol personal ideal:**

Es la percepción que el individuo tiene sobre cómo le gustaría estar en el grupo, sobre el rol que le gustaría tener en el grupo.

Todos estos roles actúan simultáneamente en el seno del grupo y operan transformando las relaciones del individuo con el grupo y viceversa. Se pueden dar varias situaciones que favorecen o inhiben el conflicto. A continuación vamos a describir las distintas combinaciones entre roles, detectando las que pueden provocar conflictos:

#### **1. Relaciones entre el Rol social real y el Rol social ideal:**

-Si la percepción que el grupo tiene sobre el papel que el individuo tiene en el grupo, es la misma que la que al grupo le gustaría que el sujeto tuviera, el grupo no presionará al individuo para que cambie, así que el conflicto activado por el grupo será improbable.

-La percepción real e ideal del grupo sobre el rol del individuo puede diferir, entonces el grupo presionará al individuo para que cambie su rol real en la dirección del ideal. Esta situación será conflictiva en el caso de que el individuo no quiera cambiar.

## **2. Relaciones entre el Rol social real y el rol personal real:**

Cuando el grupo tiene la misma visión del rol que el individuo desempeña en el grupo que el propio individuo, el nivel de conflicto es bajo, ya que la conducta del individuo es catalogada por el grupo como normal y predecible.

## **3. Relaciones entre rol social real y rol personal ideal:**

Pueden darse dos casos:

-Que ambos roles sean iguales, lo que significa que el papel que el individuo aspira a desempeñar en el grupo es idéntico al que el grupo ya le atribuye. En este caso, el individuo poco a poco se dará cuenta de que el grupo ya lo percibe tal y como a él le gustaría que lo hiciera, con lo que el conflicto no existe.

-Que ambos roles difieran en el sentido de que la visión que el grupo tiene del individuo se aleja de las expectativas de éste, con lo que el conflicto está servido, ya que el individuo tratará de cambiar su rol real percibido por el grupo hacia su rol ideal.

### **Podemos resumir estas relaciones de la siguiente forma:**

Los miembros que componen los grupos están en constante cambio, y los grupos exigen de los individuos que lo componen un comportamiento que se ajuste a la visión ideal del rol que el grupo atribuye al individuo.

Si el individuo no está conforme con su rol actual en el grupo, tratará de cambiarlo; pero el grupo deberá admitir este intento de cambio de rol. Cualquier intento de cambio de rol implica cierto riesgo de conflicto. La situación que menos conflictos provoca es cuando tanto el individuo como el grupo se sienten a gusto con el rol que el individuo desempeña en el grupo.

El docente, en su papel de facilitador de las relaciones interpersonales en el seno del grupo, debe estar atento a los roles que los alumnos desempeñan en el grupo y a los intentos de cambio de los individuos o a las presiones del grupo para que los individuos cambien.

El tipo de cambio de rol que más conflictos provoca es siempre la lucha por el liderazgo. Entender esto es de vital importancia para evitar serios enfrentamientos personales. Por eso, debemos detectar los posibles líderes en el grupo-aula, para darles responsabilidades diferentes de forma que no pugnen entre ellos por el liderazgo.

El facilitador social debe conseguir que cada miembro del grupo asuma un rol que sea de su agrado. Para ello, y hablando de grupos productivos, tenemos que dividir el trabajo y constituir subgrupos dirigidos por líderes naturales elegidos por los miembros del grupo.

### **3.11. EL CLIMA SOCIAL COMO INSTRUMENTO DE ANÁLISIS DEL GRADO DE TENSION EN EL GRUPO**

En términos generales, cuando se habla de clima social se hace referencia a “las cualidades, atributos o propiedades relativamente permanentes de un ámbito colectivo concreto, tal como son percibidas, sentidas o experimentadas por las personas que pertenecen a él y el modo en que influyen sobre su conducta”.

El clima social es una realidad subjetiva (percibida por los miembros del grupo) y tiene una repercusión importante sobre la conducta de los individuos, de tal forma que cuanto más positivo perciba una persona el clima social, mayor será su sentimiento de pertenencia al grupo y su identificación con los objetivos del grupo.

El chequeo periódico del clima social permite conocer los siguientes aspectos:

-Predisposición colectiva para responder favorablemente ante cualquier iniciativa del profesor.

-Valoración que el alumnado hace de la labor del profesor y de la forma de llevar la clase.

-Fuentes de insatisfacción, conflicto o estrés que puedan abonar determinadas actitudes negativas.

Además, este diagnóstico periódico sobre el clima del grupo conlleva además las siguientes ventajas:

-Supone el establecimiento de un cauce para recoger opiniones, sugerencias, protestas,... de los alumnos. A este procedimiento se le llama comunicación vertical.

-Fomenta la participación del alumnado, tanto respecto a la globalidad como a las situaciones concretas.

-Manifiesta una orientación del alumnado hacia el profesor, que sin duda valorará positivamente este interés por su situación y opiniones. De hecho, unos de los triunfos del actual sistema educativo es el haber conseguido hacer partícipe al alumno del proceso de enseñanza-aprendizaje.

-Posee un efecto terapéutico sobre los miembros, haciendo que se sientan mejor al descargar sus quejas e inquietudes.

La forma en que la información para el análisis del clima social se recoge, puede ser realizada de las siguientes formas:

-Mediante cuestionarios tipo Likert ( preguntas con escalas de Muy mal, Mal, Bien, Muy bien) en los que se formulan preguntas relevantes.

-Mediante entrevistas esporádicas y puntuales con alumnos.

-A través de reuniones para coordinar y evaluar el trabajo de los pequeños grupos.

#### **PROPOSICIONES BÁSICAS SOBRE EL PROCESO GRUPAL:**

Entender los mecanismos básicos del funcionamiento del grupo nos permitirá entender las causas profundas del conflicto que pueda surgir. Este apartado lo dedicaremos a describir esos mecanismos:

### **1. Estructurando el grupo:**

-Para que se de grupo tiene que haber:

- a -personas que comparten normas.
- b -cuyos roles sociales están vinculados.
- c -con expectativas respecto a la conducta recíproca.

-Un individuo tiene que sentirse seguro dentro del grupo antes de que comience su participación creativa en el.

-La proximidad, bajo todas sus formas (espacial, social, cultural) facilita la cohesión del grupo.

-El ambiente alegre, haciendo del grupo un centro de interés atractivo, es un factor importante de moral, cohesión y motivación.

-Hay que evitar las normas rígidas de comportamiento y conformidad, llegando a un término medio entre el deseo de cohesión y el respeto a una amplia gama de diferencias individuales.

-Para el buen funcionamiento del grupo es necesaria una perfecta red de roles que se complementan mutuamente.

### **2. Operatividad del grupo.**

-Si un grupo no consigue sus objetivos no es culpa suya, es culpa de la ausencia e inoperancia de un buen animador-moderador.

-Cuando el grupo es pequeño resulta más fácil cambiar sus actitudes y opiniones por la razón y la lógica.

-No deben existir en ningún momento motivos de intimidación o amenaza, expresos o latentes. El "clima de grupo" es el primer factor para romper bloqueos emocionales y superar actitudes defensivas.

-Es importante para el desarrollo del grupo inculcar siempre el espíritu de cooperación en lugar del de competencia.

-Los grupos deben realizar actividades juntos de cuando en cuando, porque fomenta la actividad socializadora.

-En el grupo eficaz: 1) la atmósfera ha de ser informal, cómoda y estar libre de tensiones, 2) hay muchas discusiones en que toman parte casi todos, 3) y los miembros saben escucharse unos a otros, 4) la mayor parte de las decisiones se toman por cierta unanimidad, 5) son frecuentes y francas las críticas sin provocar tensiones, 6) no interesa quién manda sino cómo poder lograr su objetivo, 7) La autoridad cambia de cuando en cuando según las circunstancias.

-No existe posibilidad de buen funcionamiento del grupo si no se da un continuo ejercicio de auto evaluación grupal en cuanto a los métodos y un sincero deseo de mejorar.

-En situaciones determinadas, se puede abocar al grupo hacia el fracaso absoluto

para hacerle comprender la necesidad de determinados cambios.

-Un grupo operativo fomenta, por todos los medios, la comunicación horizontal. Es decir, la comunicación no jerarquizada entre sus miembros.

-Nunca se debería llevar a cabo una actividad sin tener completamente claros, y compartidos por todos, los objetivos de dicha actividad.

-Son métodos específicos para desmoralizar grupos: fomentar la desconfianza respecto a otros miembros, la autoridad formal (el facilitador) y a la consecución de los objetivos.

### **3. Interacción grupo-individuo.**

-La actitud de cada miembro afecta al grupo así como cada miembro es afectado por la actitud del grupo.

-Dentro de una estructura, el puesto mejor informado engendra en el sujeto que lo ocupa: más independencia, más sentido de responsabilidad y más satisfacción personal.

-Es más fácil cambiar los individuos en grupo que por separado.

-Si un individuo no se siente orgulloso de pertenecer a un grupo, el hecho de ser miembro del mismo no ejerce ningún efecto benéfico sobre él.

-Los comportamientos observables de sujetos colocados en diferentes ambientes son con frecuencia directamente inducidos por dichos ambientes, llegando a aparecer como personalidades distintas.

-Cuanto más atractivo es un grupo para sus miembros mayor es la influencia que puede ejercer sobre ellos.

-Los cambios en una parte del grupo producen tensiones en otras partes relacionadas, tensiones que únicamente puede ser eliminadas reduciendo el cambio o produciendo readaptaciones en esas partes.

### **4. Procesos colectivos.**

-Aunque la opinión de la mayoría prevalezca ante un problema determinado, esto no significa que la mayoría acierte.

-Engendra prejuicios: 1) hace hincapié no en la persona sino en el grupo al que pertenece, 2) acentuar las diferencias entre grupos, 3) percibir a los componentes de otro grupo como amenaza no especificada.

-Cuando el cambio se impone con carácter coercitivo se suele producir un "efecto boomerang": una mayor resistencia al cambio.

-El rumor se desarrolla a partir del estado de inquietud, cuando existe una amenaza o peligro para el colectivo. Su propagación está en relación directa con importancia de su contenido, con la ambigüedad del mismo y con la ausencia de informaciones oficiales.

-En su propagación, el rumor se transforma según leyes de simplificación,

amplificación y orientación, según los sentimientos del grupo.

-El cambio es más fácilmente aceptado si los individuos intervienen en el proceso del cambio.

-El rumor en una colectividad sirve al observador como revelador de actitudes latentes y expresión del estado emocional de la población donde se propaga.

## **5. El líder del grupo.**

-El rol de líder democrático se parece mucho al del animador: hace hablar a todos, controla la discusión, acoge todas las opiniones con neutralidad, reformula las intervenciones importantes, realiza una síntesis permanente, orienta al grupo a una correcta toma de decisiones.

-El auténtico líder es capaz de cambiar oportunamente de forma de actuar en determinados momentos. Son tan negativas la rigidez como el desconcierto.

-Dentro del grupo-aula, las tareas básicas de un buen profesor-facilitador han de ser: fijar objetivos, organizar y coordinar, a motivar y comunicar, establecer unidades de medidas y control, preparar personas.

-Un buen conductor del grupo ha de observar, estudiar y comprender los mecanismos psicológicos que los miembros utilizan como "medio de ajuste o defensa" ante una nueva situación (susceptibilidades exageradas, discutir por discutir, inhibición, espíritu competitivo, tendencia al perfeccionismo, gusto por la minucia intrascendente, dificultad en aceptar la oposición, el espíritu de contradicción).

-A cualquier nivel, el supervisor más eficaz es el que 1) organiza mejor, 2) supervisa menos estrictamente, 3) delega su autoridad, 4) está más orientado a los hombres (motivaciones que intereses) que hacia la producción o la institución.

-Nunca el líder debe censurar delante de todo grupo la conducta de un miembro, por muy criticable que ella sea. Es preferible hacer que el grupo entero manifieste su opinión. Sin que eso se convierta en una especie de "juicio público".

## **CONCLUSIONES**

El conflicto es inevitable en el seno de los grupos, pero esto no quiere decir que sea necesariamente negativo. De hecho, el afrontamiento y solución del conflicto proporciona a los alumnos habilidades de negociación y Habilidades Sociales que les serán de una valiosa ayuda a la hora de integrarse personal y profesionalmente a la sociedad de los adultos.

Como quiera que el objetivo es poder controlar el conflicto, las bases para la intervención radican en los siguientes ejes:

-Análisis y detección de los principales conflictos y situaciones potenciales de riesgo.

-Formación en el alumnado de habilidades de negociación y entrenamiento en asertividad.

-Conseguir en el aula un clima social positivo.

-Por parte del profesor, asumir su papel como “facilitador social” y desarrollar habilidades de mando, crítica constructiva, etc...

A menudo el profesor cae en la llamada “trampa de la felicidad”. Solemos considerar que en nuestra aula se debe respirar un ambiente de paz y tranquilidad, que se deben conseguir siempre y a cualquier precio las condiciones ideales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle, que no deben existir conflictos y que nuestros alumnos ha de estar siempre motivados y contentos de como marchan las cosas.

Todo esto es falso. No existen las “aulas felices”. Todas las clases tienen problemas y conflictos que afrontar. No podemos refugiarnos en una concepción idílica de las relaciones humanas en el controlado entorno escolar. Debemos afrontar el conflicto con una mentalidad constructiva.

Abrir una ventana mental para considerar como positivo el cultivo de las relaciones interpersonales en el aula como instrumento educativo de primer orden, proporcionaría una concepción de la educación del alumno más integral y globalizada.

Vamos entonces a perder el miedo a considerarnos, además de docentes, facilitadores de las relaciones de grupo, ya que no podemos olvidar el hecho de que el conjunto de alumnos de nuestras aulas es un grupo social que se desarrolla y que tiene la capacidad potencial de ayudar a sus miembros a crecer como personas.

## UNIDAD DIDÁCTICA 4

### EL TRABAJO EN GRUPOS

- CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL ALUMNO PARA EL TRABAJO EN GRUPO.
- CENTROS DE INTERÉS DE CADA ETAPA.
- MÉTODOS DE APRENDIZAJE. IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE EN GRUPOS.
- MEJORA DEL TRABAJO CON ALUMNOS.
- ACTIVIDADES EN GRUPO.
- EJEMPLOS DE TRABAJO EN GRUPOS.

## **UNIDAD DIDÁCTICA 4: EL TRABAJO EN GRUPOS**

### **4.1. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL ALUMNO PARA EL TRABAJO EN GRUPO.**

A continuación, vamos a enunciar algunas de las características de la conducta personal y social que tienen los niños, atendiendo al proceso madurativo que ha sido descrito en cada una de las diferentes edades. Evidentemente aquí únicamente se va a hacer referencia a aquellas características que de una forma u otra nos pueden interesar a la hora de trabajar en grupo con nuestros alumnos en cada una de las áreas o asignaturas que impartamos por lo que puede haber algunas conductas que para una tarea concreta no tengan el más mínimo interés mientras que para otras puede llegar a ser importantísimo tenerla en cuenta.

#### **4.1.1. EDUCACIÓN INFANTIL**

Con tres años habla mucho consigo mismo, a veces a manera de práctica experimental del lenguaje, pero también como si se dirigiera a otro yo o a una persona imaginada. Proyecta su propio estado mental sobre los demás. Sabiendo lo contagiosa que es la risa, trata de hacer reír a los demás mediante su propia risa. Capta las expresiones emocionales de los otros. Su deseo de agradar y adaptarse lo familiariza con lo que el medio social espera de él. Su mimetismo dramático viene a cumplir la misma finalidad.

Aunque manifiesta un interés creciente por el juego con otros niños, todavía le gustan los juegos de tipo solitario y paralelo. Su cooperación es incoherente, vacilante y fragmentaria. Esto no significa que sea superficial o que carezca de valor. Su naturaleza social crece poco a poco y estas breves experiencias sociales le llevarán, con el tiempo, a un mayor discernimiento. Ya ha empezado a comprender lo que significa esperar cada uno su turno.

Formula preguntas de este tipo: "¿Está bien eso?", "¿Hay que hacerlo así?". Muchas veces hace a los adultos preguntas cuyas respuestas ya conoce. Este es un tipo de interrogación práctica y experimental.

Con cuatro años representa una interesante combinación de independencia y sociabilidad también en sus juegos. Realiza mayor número de contactos sociales y pasa más tiempo en una relación social con el grupo de juego. La asociación en grupos para jugar en lugar del juego paralelo, es característica del niño de esta edad. Prefiere los grupos de dos o tres chicos. Comparte la posesión de las cosas que trae de su casa. Sugiere turnos para jugar, pero no sigue, en modo alguno, un orden consecuente. Por el contrario, a menudo tiene arranques repentinos y "tontos", portándose desastrosamente con toda deliberación. Pero eso no se debe tanto a impulsos antisociales como al deseo de provocar reacciones sociales en los demás.

También tiene fama de embustero. Por el momento deben ser considerados como síntomas evolutivos, comúnmente de connotación favorable. Dada su inmadurez, es incapaz de realizar una distinción realista entre la verdad y la fábula. Sus valientes incursiones por lo desconocido le suplirán, con el tiempo, una adecuada orientación social.

Cuando se pregunta a un niño de cinco años -¿Qué es lo que más te gusta hacer? su respuesta más probable es una sola palabra: "Jugar ". Y, en verdad, lo

hace bien. Tiene un control más eficiente de su cuerpo, y por lo tanto, puede jugar sin excesiva ayuda adulta. Al aumentar la edad, las diferencias de personalidad y de sexo se hacen más evidentes en la elección de los juegos por parte del niño.

Demuestra un vehemente interés por los materiales normales de jardín de infantes. Pinta, dibuja, colorea, recorta y pega. Goza especialmente recortando figuras y es feliz cuando se le da un viejo libro de papeles pintados y una tijera. A veces, corta papeles en tiras, simplemente por el hecho de cortar. En ocasiones, pasa del papel a la tela y corta trozos de sus ropas. Todavía necesita que se lo vigile cuando usa las tijeras.

Los bebés constituyen otro objeto de sobresaliente interés para el niño de cinco años. Usa las muñecas como bebés. Y este interés no se limita de manera alguna a las niñas: también los varones quieren jugar a las muñecas, las visten, las acuestan y, sobre todo, las sacan a pasear en sus cochecitos. (En la actualidad se venden muchos más muñecos varones que antes.)

El interés por las cosas se expresa también en su reproducción imaginativa de los acontecimientos domésticos. Los varones participan de este juego tanto como las mujeres, - pero muchos varones prefieren los juegos bélicos a las formas más suaves de juegos domésticos. El juego del hospital no es tan frecuente como a los cuatro años, y el juego de la escuela no lo es tanto como lo será a los seis aunque goza adoptando el papel de maestra o madre con niños nuevos o tímidos.

Tanto los varones como las mujeres juegan a la casa, representando tareas cotidianas como el lavado de ropa, las llamadas telefónicas, las compras y episodios ocasionales de visitas del médico. Los varones prefieren los bloques y las chicas, jugar a la casa.

Las transiciones son relativamente fáciles. Ante una palabra de aviso por parte del maestro, da término a su tarea y, con alguna ayuda, ordena y guarda los materiales. Está entonces listo para la actividad siguiente, quizás un debate o un periodo de música, seguido de un ligero refrigerio. Una canción o un cuento sencillos pueden ir acompañando un corto período de reposo.

El grupo goza de un período de actividad dirigida de alrededor de veinte minutos, durante los cuales puede darse término a una tarea sencilla. Este período dirigido puede utilizarse también para copiar o reconocer letras, para aprender a escribir el nombre de cada uno o para contar los objetos del aula.

Gran parte del trabajo de lectura y de números del niño de cinco años está íntimamente relacionado con sus juegos, tanto en la casa como en la escuela. Puede escoger letras mayúsculas. Más tarde, lee letras en combinaciones como- G-A-T-O- y pregunta qué quiere decir. Le agrada identificar palabras repetidas en un libro que a él le resulta familiar, tales como los sonidos que emiten los animales o algunas expresiones exclamatorias. A los cinco años y medio, algunos niños fingen leer de un libro que han memorizado, otros gustan subrayar las palabras que conocen.

Le gusta contar objetos, dice cuantos juguetes tiene. Puede copiar números y, quizás, escribir algunos al dictado. Durante el año, aprende a identificar las diferentes monedas. Hace intentos de sumar o restar dentro de los cinco primeros números, con o sin ayuda de los dedos o de objetos. Tener cinco años reviste para él enorme importancia. Es más probable que diga cuántos años tiene que cómo se llama.

Necesita la atención inmediata del maestro. Se dirige al maestro en procura de materiales, para contarle sus experiencias, para mostrarle sus trabajos y para buscar su aprobación y afecto. El maestro debe proporcionarle de antemano abundante material de juego y debe disponer de gran cantidad de información para responder a las preguntas del niño.

Comparte o juega con amigos especiales. Algunos tienen amigos especiales del mismo sexo. Los niños se organizan simétricamente en el juego, listos para toda clase de relaciones. Pasan por alto el sexo en la elección de compañero de juego o de un grupo de compañeros aunque la exclusión de los grupos de juego puede hacerse según líneas sexuales. Agrupamientos fluidos ya que la composición de los grupos cambia rápidamente

Juega bien con otros niños y mejor en grupos pequeños, los niños juegan, en su mayoría, en grupos de dos, raramente más de cinco en un grupo. No insiste en jugar a su manera y no se preocupa por la conducta de los demás el juego colectivo suele ser cooperativo e imaginativo.

#### **4.1.2. EDUCACIÓN PRIMARIA**

##### **Primer ciclo.**

En vista de las múltiples dificultades del niño de seis años en el campo de las relaciones interpersonales, no debemos esperar que se sienta muy cómodo con la gente, o muy dispuesto a conocer gente. La mirada en blanco, la incapacidad de decir siquiera – Hola –, la involuntaria falta de urbanidad, todo ello forma parte de su naturaleza inexperta. Dentro de un poco podrá hacerlo mejor; ¿por qué entonces, plantearle exigencias excesivas con un año de anticipación?

Aún con el mejor de los tratos, sentirá probablemente cierta fatiga debida a sus dificultades de adaptación. Desea seriamente trabajar y sería continuamente feliz si la vida fuera sólo una larga serie de comienzos. Jadea de excitación en su ansia de abocarse a una nueva tarea. Es el desarrollo de esa tarea lo que le confunde. Querrá abandonarla, pero con ayuda del maestro quizás vislumbre el fin y, entonces, se siente emocionado por la idea de atacar el final como si fuera un nuevo comienzo. Cualquier ayuda o elogio del maestro le acicatea; trata de conformar y de agradar al maestro y a sí mismo. Le gusta la oportunidad de mostrar el producto de su trabajo y de hablar a propósito de él. Media hora de juego dentro del aula es, por lo general, el tiempo máximo que resisten. En el juego al aire libre se mantiene mucho mejor.

Gusta especialmente del trabajo oral colectivo, puesto que es un conversador incesante, pero es más flexible que a los cinco años y le agrada la diversidad de enfoque en la enseñanza.

Comienza a ser un verdadero miembro del grupo familiar. A esta edad, muchos niños quieren ayudar y, a menudo, se hacen cargo de ciertas tareas de rutina. Algunas veces, esta ayuda no es uniforme; el niño se cansa pronto de una tarea y desea cambiarla por otra. Trabaja mejor si algún adulto lo ayuda. Aunque habla de ganar dinero, su interés por cumplir con el trabajo iguala realmente al interés por recibir dinero. Este no constituye motivación tan intensa como lo constituirá más tarde, a los ocho años.

Es probable que varios niños se agrupen y formen una pandilla contra otro, y muchos niños de siete años tienen dificultades con muchachos mayores, que los intimidan. El juego colectivo no está aún bien organizado y se desarrolla, en su mayor

parte, persiguiendo objetivos individuales. Puede preocupar al niño su lugar en el grupo y quizás tema no poder desempeñarse bien, o no agradar a los otros niños - en especial, no quiere que - los otros chicos se rían de él -. Hay generalmente menos ataques directos -verbales y físicos - a los compañeros de juegos, aunque los varones se entregan a abundantes luchas y forcejeos semiamistosos, semihostiles.

Las diferencias sexuales no están claramente delimitadas, pero comienza a aparecer alguna discriminación contra el sexo opuesto. Los varones no admiten la molestia de las niñas y éstas no creen que aquellos se comporten correctamente. Pero aún se invita al sexo opuesto a fiestas de cumpleaños y las amistades entre varones y niñas sugieren enamoramientos rudimentarios.

Necesita un equipo muy variado para juegos al aire libre y, aunque no está listo para juegos colectivos dirigidos, la supervisión de un adulto es fundamental. Algunos comienzan a interesarse por el juego en grupo instituido por el maestro, mientras tengan libertad para unirse al grupo o alejarse de él a voluntad.

Puede mostrarse muy dominador y prepotente con algunos compañeros. Varios niños forman alianza contra algún otro. Exclusión de un tercer niño: "¿Juegas con Fulano? Entonces, yo no juego contigo".

El niño insiste en ser el primero en todo No puede soportar la derrota en los juegos y engaña, si es necesario, para ganar.

Menos dominador, menos empeñado en hacer las cosas a su manera, menos preocupación por la manera en que los otros hacen las cosas.

El niño se relaciona con el maestro mediante los materiales y actividades escolares. Le agrada adaptarse a las exigencias del maestro. Puede incluso agradarle la disciplina.

Mucho juego colectivo, especialmente en el juego imaginativo de la casa o de la tienda. Las agrupaciones son tan flexibles que cualquier niño puede abandonar el grupo o ingresar a él sin ser notado.

Juego en parejas (del mismo sexo, o de sexo opuesto); pero también hay mucho juego en grupos. El juego en grupos no está bien organizado y persigue aún objetivos individuales. Comienza a insinuarse la verdadera cooperación.

## **Segundo ciclo.**

El niño de ocho años se encuentra sólo en el comienzo de la actividad colectiva bien coordinada y sostenida. Sus organizaciones y clubes espontáneos son esquemáticos y tienen vida corta. Los conceptos de votación y de derecho al voto escapan a su alcance; no comprende aún reglas complejas. Sus juegos de pelota están bien lejos de coincidir con la ortodoxia, y dependen a menudo de reglas improvisadas en el momento. Hay muchas discusiones, regateos y disputas. Le agrada algún sistema de recompensa. Puede ser suficiente un sistema de puntos, pero los puntos se traducen con frecuencia en valores monetarios.

Los mejores amigos comienzan a desempeñar una parte preponderante en la vida del niño. La escuela tiene importancia porque allí están los amigos. Por lo general, estos amigos son del mismo sexo. La relación entre amigos puede ser muy íntima y exigente, sin embargo, toda sesión de juegos sin supervisión termina, con frecuencia, en discusiones o en el retiro enfadado de uno por lo menos, de los

participantes. A pesar de ello, participa decididamente de los juegos colectivos de la vecindad. El grupo expulsa repetidamente a algunos de sus integrantes, pero otros se separan por propia iniciativa.

Los ocho años señalan el comienzo de un cambio definido en cuanto al sexo de los compañeros de juegos. Varones y mujeres comienzan a separarse. Como regla general, las niñas son las primeras en separarse de los varones y en tener conciencia de esta separación pero se trata por lo general de un alejamiento silencioso.

A estas edades les gusta dramatizar. Con sus juguetes, dramatiza accidentes, combates. Imita personajes de las películas que ha visto o de los libros que ha leído. Quiere llevar a cabo trucos mágicos. La dramatización de las niñas es más verbal y más sedentaria que la de los varones. Las niñas prefieren disponer representaciones teatrales y montar -shows-. También sirven como descarga para su poderoso impulso de coleccionar cosas. Además, gusta clasificar, arreglar y organizar.

Concibe espontáneamente motivos para organizar sus propios clubes, tales como el "Club de Recuperación de Papel". Estos clubes representan un interés nuevo, pero están por lo general pobremente organizados y tienen una vida breve.

La banda o el club adquieren importancia. Puede subordinar sus propios intereses y exigencias a las relaciones con el grupo. Trata de vivir de acuerdo con las normas del grupo y critica a quienes no lo hacen así. Está más interesado en su grupo escolar y quisiera que su maestro llegara a formar parte de ese grupo, les agrada que el maestro participe de sus actividades, que juegue, que lea y que se sienta con ellos a la mesa. Aprender a través de los errores de otros es, a menudo, la manera más rápida y más segura de aprender que tiene el niño.

Nueve es una edad óptima para perfeccionar la pericia en el manejo de herramientas, en las operaciones fundamentales de la aritmética y en otras habilidades. El niño de nueve años se muestra tan interesado en perfeccionar estas habilidades, que repite las cosas una y otra vez, trátase de arrojar dardos o de dividir por una cifra.

Muchos prefieren reunirse con sus compañeros para una de esas largas sesiones de tipo club, en las cuales la conversación y la planificación quizás figuren con mayor prominencia que el juego activo. Son tantas las cosas que necesitan de la cómoda confabulación entre amigos, una especie de intercambio que ni siquiera el círculo familiar puede suministrar. Es un gran conversador. Déjesele, pues, conversar.

Cimenta amistades de alguna profundidad y duración. Participa activamente en la formación y dirección de su club - todavía de vida breve - con su santo y seña, códigos, trajes, escondites, boletines y tabúes. Aprende a subordinar sus propios intereses a las exigencias del grupo. En la escuela y en otras partes muestra mayor sentido de la competencia como miembro de un grupo que como individuo.

En la escuela, los grupos pueden incluir tanto varones como niñas, pero las asociaciones espontáneas son casi siempre unilaterales. Las niñas tienen sus propios clubes en los cuales dedican algún tiempo a reír y murmurar, mientras los varones se entregan a la lucha y la algarazara.

Existe una crítica abierta al sexo opuesto.. Los varones y mujeres se separan en el juego. Prefieren jugar con niños del mismo sexo. Las niñas adquieren conciencia de ello antes que los varones,- pero éstos son probablemente los primeros en excluir

activamente del juego al miembro del otro sexo. No jugará durante mucho tiempo en un grupo si es el único de su sexo.

Los niños de nueve años sienten gran atracción por la conversación entre ellos. Este deseo de conversar irrumpe en sus juegos de tipo más activo. Los temas favoritos son la hora de acostarse y los programas de televisión.

Se interesa por las conquistas que lleva a cabo en sus materias escolares y le agrada ser calificado en ellas. Está ansioso por obtener buenas notas y trabaja con miras a ellas. El fracaso puede desalentarlo. Existe una considerable competencia con los compañeros y puede mostrarse resentido si le supera alguien muy próximo a él en merecimientos, o bien puede mostrarse impaciente con un compañero menos inteligente. Cuando fracasa, por lo general necesita más atención individual que aislamiento. A menudo, compete mejor como miembro de un grupo que como individuo.

Con frecuencia, siente un interés espontáneo por la solución de problemas, aun fuera de los que su trabajo escolar le proporciona. Se interesa por los precios de las cosas y resuelve muchos problemas numéricos prácticos que encuentra en la lectura o en la conversación.

Algunos niños que han jugado juntos algunas veces en los primeros grados, pueden formar amistades completamente nuevas. O bien dos niños que han tenido dificultad para establecer una buena relación, se hacen ahora, de pronto, amigos. Los varones forman parejas más estrechamente unidas y actúan más como grupo que las niñas. Los grupos femeninos muestran mayor variación e intervienen en ellos dos, tres o cuatro niñas. Varones y mujeres juegan ahora por separado la mayor parte del tiempo y excluyen del juego al otro sexo. Pocas veces se incluye en el juego al adulto o se hace referencia la él. Con todo, los niños prefieren el juego colectivo supervisado por un adulto.

El juego en grupo es más ordenado: más cooperación, menos insistencia en salir con la suya, menos preocupación por el comportamiento de los demás. A pesar de ello, cualquier período de juego sin supervisión termina en disensiones.

La mayoría tiene un amigo íntimo de su misma edad y sexo, además de un grupo de amigos. Buenas relaciones con los compañeros, a pesar de algunas discusiones y desacuerdos. Menos interesado en la relación con el amigo y más en lo que hacen conjuntamente. La actividad o el objetivo son importantes. Verdadera actividad cooperativa.

Verdadero juego de colaboración; realización de proyectos sencillos. En pasatiempos o empresas colectivas, la organización es compleja y detallada, la cooperación es excelente. No está preparado para reglas complejas; pero puede aceptar reglas e instrucciones muy sencillas

### **Tercer ciclo.**

Se dice que el niño de diez años aprecia su banda o su club mas que a su familia. Esto puede ser cierto en parte, mas, en conjunto, el niño tiene un sentido suficientemente crítico de la Justicia y nos sorprende a menudo con la sensatez de sus observaciones.

Es capaz de lealtad y del culto a los héroes, y puede a su vez, inspirarlo a sus compañeros de clase. Puede inculcársele fácilmente lealtades de grupo a partir de la organización de un club.

No hay mucho compañerismo entre los dos sexos, Se mantienen separados en el juego pero también les agrada organizar juegos colectivos en los que un sexo compite contra el otro.

Niños y niñas tienen gran afición por los secretos, parece que el hecho de compartir un secreto intensificara a la vez el sentido íntimo de sí mismo y la identificación con otros compañeros del grupo.

La solidaridad de grupo es tan fuerte que si una enemistad comienza en el patio de juegos, probablemente se continúe en el aula -ejemplo temprano de cómo se superponen las lealtades colectivas, aun en los años juveniles

Son muchos ahora los que pertenecen a alguna clase de club, ya sea uno "secreto" o una organización más estructurada, como algún grupo de scouts. Los agrupamientos de varones tienden a ser más fluidos y flexibles y se basan tanto en los intereses compartidos cuanto (salvo en el caso de los clubes secretos) en una sólida amistad personal. Los grupos de niñas son más rígidos y con frecuencia no se admite en ellos a ciertas niñas que son rechazadas.

#### *Niñas.*

La mayoría tiene una amiga íntima, a veces varias. Las relaciones entre estas amigas son extremadamente complejas e intensas, con frecuencia se enfurecen y dejan de hablarse.

Estallidos de cólera, celos y peleas si las amigas traban relación con otras niñas que no les resultan simpáticas. Son muy posesivas y hartas exigentes con las amigas. Tienden a ser muy exclusivistas y a decir, a propósito, cosas que puedan poner a unas niñas contra otras.

Hacen gran hincapié en los secretos y en las personas en quienes pueden confiar. Algunas describen las características individuales de una amiga, pero la mayoría pone de relieve la integridad en primer lugar.

Suelen pasar muchas noches una en la casa de la otra.

#### *Varones:*

Algunos cuentan con uno o dos amigos "íntimos" o "dignos de confianza". Otros tienen toda una "pandilla" dentro de la que no tienen ningún tipo de preferencia.

Los grupos tienden a ser fluidos. También suele ocurrir que un varón tenga dos grupos bien definidos que no se mezclan entre sí. Algunos, aunque tienen varios amigos, prefieren jugar con uno a la vez.

No hay tantas peleas, enojos e interrupciones de la amistad como entre las niñas. Sin embargo, algunas veces dos se alían contra otro.

### 4.1.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA

La adquisición en esta etapa de las capacidades cognitivas que hemos señalado tiene importantes consecuencias en otras dimensiones del desarrollo, como la afectividad y las relaciones sociales. El poder «formular hipótesis», liberarse del aquí y ahora, y remontarse al pensamiento abstracto, convierte al adolescente en un crítico de lo real, de los valores familiares, sociales y culturales establecidos. Al comparar lo real con lo ideal se patentizan las deficiencias, falsedades e injusticias del entorno. Pero el hecho de rebelarse contra lo existente no implica estrategias, compromisos y esfuerzos para modificarlo; sucede como si los ideales debieran realizarse «mágicamente» por el simple hecho de haberlos concebido. A título de ejemplo, resulta contradictorio la preocupación del joven por las injusticias, pobreza de la sociedad, al mismo tiempo que gasta su dinero en discos, juegos y todo tipo de diversiones.

Puesto que es capaz de tomar sus pensamientos como objeto del propio pensar y ante los cambios dramáticos que percibe en sí mismo y en el entorno, el adolescente se vuelve egocéntrico, ensimismado, concentrado y crítico de su propio yo, que necesita asegurar y revestir con conductas bien de imitación o de oposición. Tales tipos de reacciones son expresión de la necesidad y deseo de independencia.

La preocupación por el propio yo le hace atribuir a los demás supuestas admiraciones o críticas a su persona, reaccionando ante unos imaginarios espectadores. La invención de tales espectadores puede explicar gran variedad de comportamientos y experiencias de esta etapa, como la falta de naturalidad y el característico sentimiento de vergüenza. Al construir esos espectadores, el adolescente les atribuye conocimiento de todas sus vivencias, amores y odios, miedos y preocupaciones. Como se siente observado, necesita continuamente salvaguardar su intimidad, o por el contrario, llamar la atención con comportamientos excéntricos, gamberradas, etc.

La confusión entre el mundo real - compartido por los otros - y el mundo del joven, producto de su fantasía, da lugar a una historia personal tejida de ensoñaciones, que el sujeto se cuenta a sí mismo. El diario sería su expresión: el adolescente lo escribe para la posteridad, puesto que a su experiencia le atribuye un sentido universal. Las fabulaciones sobre cómo reaccionarían los otros ante su muerte, embarazo, etc., son también ilustrativas al respecto.

Si bien el proceso de formación de la personalidad dura toda la vida del individuo, la adolescencia es una etapa crucial. En ella ha de estructurar su identidad frente a la dispersión de roles. Los cambios fisiológicos, psicológicos, junto con las exigencias cambiantes de la sociedad, hace que la tarea no resulte fácil. La adolescencia significa una «moratoria psicosocial», un período en el que el individuo dispone de tiempo para sí mismo, para hacerse una idea de quién es, a dónde va, con qué posibilidades cuenta, antes de contraerlas obligaciones de un miembro adulto en una sociedad dada.

Un fuerte sentido de identidad será más fácil de lograr, si se da una interacción positiva y gratificante entre padres e hijos. La dimensión amor y atención frente a hostilidad y rechazo aparece decisiva para el desarrollo de la autoestima, autonomía e independencia del adolescente. La hostilidad, rechazo o negligencia paterna hacia los hijos es significativamente más frecuente que la aceptación, amor y confianza en el historial de niños y jóvenes con problemas de diverso tipo: dificultades académicas, trastornos psicosomáticos, neurosis, problemas de conducta, delincuencia, droga, suicidio, etc.

No es acertado considerar la adolescencia como un estado naturalmente turbulento y perturbado, pero ciertamente es un periodo de problemas y tensiones como resultado de los rápidos y profundos cambios fisiológicos, cognitivos y afectivos por una parte, y de las demandas sociales y culturales a las que tiene que ajustarse el joven, por otra. El joven no lo tiene nada fácil en la sociedad actual. Para ser considerado miembro adulto ha de pasar por un proceso muy complejo en el que las exigencias no se corresponden con las posibilidades y medios que la sociedad le ofrece. Tiene que ajustarse a los cambios fisiológicos de la pubertad; desarrollar la independencia respecto a la familia; adoptar nuevos roles sexuales y sociales; establecer nuevas e intensas relaciones afectivas; asumir su identidad personal; elaborar su proyecto vital y llevar a cabo la elección vocacional. Todas son tareas indispensables en el desarrollo del adolescente, sin embargo, nuestra sociedad no ofrece los correspondientes cauces, apoyos y medios para llevarlas a buen término. Muchos de los problemas de la juventud tendrán aquí su origen, pues en ella se reflejan de forma muy especial los entusiasmos, angustias y crisis de su tiempo.

Los jóvenes son hijos de su tiempo y su lugar. Las características de la sociedad actual produce una juventud específica. Los jóvenes de los 90 no se identifican con los de los 80, y difícilmente se reconocen en los del 68 y menos aún en los del 60.

No resulta extraño que en tal contexto los jóvenes se desentiendan de la política, pasen de ella, se nieguen a jugar su juego y se retraigan a la vida comunitaria dentro del endogrupo juvenil.

La juventud representa una nueva actitud hacia estilos y niveles de vida, más regidos por criterios cualitativos que cuantitativos, como recuperación del deseo y placer, encantamiento del mundo, disfrute de la música, los goces elementales -aire limpio, agua clara, alimento natural-, relaciones interpersonales ricas, etc.

Ciertamente los jóvenes universitarios tienen hoy más «mentalidad de carrera» que las de sus iguales en los 60; pero aspiran a un trabajo interesante, gratificante, o por lo menos seguro y que les permita un tiempo libre para su autorrealización. Los jóvenes no universitarios también se mueven en esas coordenadas de autoexpresión y realización en el trabajo y en la vida, si bien la crisis económica mina brutalmente tales expectativas. La importancia concedida a la amistad, amor, expresión personal, relación interpersonal, tolerancia, paz, respeto a la naturaleza, etc., son prolongación de la cultura juvenil de los años 60; mientras que la apatía política, el escepticismo respecto a la eficacia y moralidad de las instituciones, la desmovilización social, contrasta con el movimiento juvenil de aquella década.

### **Problemas que preocupan más a los chicos y chicas de 12 a 17 años.**

- Los estragos de la droga entre los compañeros.
- El consumo de alcohol entre los compañeros.
- El consumo de tabaco y sus consecuencias entre los adolescentes.
- La salud. Tengo miedo a coger una enfermedad rara.
- La incomprensión de los padres.
- El abuso de poder de los padres.
- La explotación de los jóvenes con salarios basura.
- Las malas perspectivas de trabajo al terminar los estudios.
- La intolerancia e intransigencia.

- El terrorismo.
- La agresión y violencia callejera entre los jóvenes.
- El abuso e injusticia de ciertos profesores.
- El desengaño y falta de ética en muchos políticos y gente de poder.
- Destrucción del Medio Ambiente.
- El hambre y miseria del Tercer Mundo.
- Los estudios, que cada vez son más complicados.
- Los exámenes. Pasamos la vida examinándonos.
- Los nervios que se pasa al tener que decir a una persona del otro sexo cualquier cosa.
- El sexo. Escasa información
- La soledad; las dificultades de relación.
- El aburrimiento y falta de diversión.
- La falta de dinero para mis cosas.
- Los falsos amigos; los hay que sólo son de "boquilla".
- La falta de libertad para realizarse como uno quisiera.

## **4.2. CENTROS DE INTERÉS DE CADA ETAPA.**

### **4.2.1. EDUCACIÓN INFANTIL**

Los años preescolares son testigos del desarrollo de muchas habilidades sociales. Esto se puede apreciar fácilmente cuando comparamos a los niños de dos años, cuyas interacciones entre compañeros consisten principalmente en juegos sencillos de cooperación (como tirar y agarrar una pelota, o esconderse y encontrar a un compañero), con las interacciones más sofisticadas de un niño de cinco años que ha aprendido a ser aceptado en un grupo de juego, que puede tratar un conflicto utilizando su sentido del humor y que ha estructurado su constelación de compañeros, clasificándolos en amigos y conocidos. Es bastante obvio ver por qué las relaciones entre compañeros contribuyen a este desarrollo psicosocial. Con los compañeros, los niños se encuentran a un nivel mucho más igualitario que con los adultos y, por consiguiente, deben asumir una mayor responsabilidad para iniciar y mantener una interacción social armoniosa.

Al jugar con los compañeros -tanto si se trata de aprender a compartir lápices de colores o el espacio del parque como de aceptar a todos para que participen en la construcción de una nave espacial, o de responder a la acusación de un amigo de que "¡eso no vale!", los niños no pueden fiarse de sus colegas para que se lo hagan todo, como sucede en sus encuentros con los adultos. Así pues, la interacción con los compañeros en la segunda infancia posibilita tener experiencias cruciales para aprender sobre la reciprocidad, la cooperación y la justicia en experiencias que los adultos difícilmente proporcionarían.

Los niños en edad preescolar también aprenden a distinguir, en sus encuentros con los compañeros, a unos y otros niños en términos de su capacidad para cooperar, para la amistad y para "gustar más que otros". A medida que van aprendiendo sobre las características de sus compañeros, los niños desarrollan amistades que se basan, en parte, en la reputación que tienen sus compañeros referente a la generosidad, la agresividad, etc. Esto a su vez ayuda a explicar por qué las amistades son tan duraderas en la edad preescolar. Los niños pequeños suelen elegir a sus amigos como compañeros de juego fijos, y su forma de jugar juntos, con toda su complejidad, su autodescubrimiento y su carácter recíproco se convierte en algo muy distinto de la forma de jugar con conocidos ocasionales.

Uno de los factores primordiales en esta dimensión social, como en las demás, es la naturaleza de la relación entre los padres y el hijo. Los niños que más gustan a sus compañeros suelen disfrutar de la mejor relación de apoyo de sus padres. Por ejemplo, los niños pequeños, cuyos padres han utilizado el razonamiento y la explicación en su forma de enfocar la disciplina, -típico del estilo democrático - son, según un estudio, los compañeros preferidos para jugar con ellos, probablemente porque, como lo confirma la observación, están más dispuestos a cooperar y son menos agresivos cuando juegan, por el contrario, los niños que tienen padres que basan la disciplina en el castigo (especialmente el castigo físico) suelen ser niños que no gozan de las simpatías de sus compañeros porque son más agresivos y aprovechan cualquier momento para golpear o insultar a sus compañeros. Los niños pequeños que cuentan con padres que les apoyan probablemente aprenden mejor a interactuar congeniando con los demás, y pueden enfocar los encuentros con otros niños de su misma edad esperando encontrar amistad más que conflicto. Los padres también pueden configurar las interacciones tempranas entre compañeros de forma más directa, organizando grupos de juego informal, o actividades extraescolares en sus casas o entrenando a sus hijos para que sepan tomar la iniciativa con otros niños.

### **Variedades del juego**

La mayoría de los psicólogos evolutivos creen que el juego es algo así como el trabajo de la primera infancia. Efectivamente, durante los años del juego, en la edad preescolar, los juegos no sólo sirven como un medio de relacionarse con otros niños sino también como una vía de perfección de la motricidad, del desarrollo intelectual y del descubrimiento de sí mismo. A la luz de los diferentes tipos de actividades de juego que se pueden observar en niños de edad preescolar, no es sorprendente que el juego sea en esa época equivalente al trabajo de los adultos

#### **Juego sensoriomotor**

Este tipo de juego es el que recoge los placeres de utilizar los sentidos y las habilidades motoras porque todo lo que ven, tocan, oyen o sienten se convierte en un juego para ellos. Los bebés realizan sistemáticamente este tipo de juego, disfrutando con actividades tales como observar un móvil mientras da vueltas o patear a un lado de la cuna. Este placer de las experiencias sensoriales y de las habilidades motoras continúa durante toda la infancia. Por ejemplo, sí los niños en edad preescolar explorarán las múltiples experiencias sensoriales que pueden derivarse de su comida, notando las diferentes texturas que aparecen al mezclar fideos, carne y salsa en sus manos, observando cómo flotan los guisantes después de tirarlos en su tazón de leche, escuchando el sonido especial de los espaguetis cuando los succionan con los labios, degustando combinaciones originales como polvo de cacao con limonada. Los niños encuentran oportunidades parecidas para el juego sensoriomotor en casi cualquier contexto: en el parque, en la bañera o en un charco de barro.

#### **Juego de entrenamiento**

La mayor parte del juego físico que se realiza en la infancia consiste en el juego de entrenamiento, una denominación que describe el juego que ayuda a los niños a adquirir habilidades nuevas. Los niños no desperdician ninguna oportunidad para desarrollar y practicar sus habilidades físicas e intelectuales. Un simple paseo delante de casa puede convertirse en una sucesión de episodios de juego de entrenamiento, mientras el niño se sube aun banco del parque, después salta por encima de las piedras o papeles que encuentra, después salta un obstáculo, persigue a las palomas, les lanza comida, camina hacia atrás o se lanza a la carrera detrás de una ardilla. En cualquiera de estos paseos puede encontrarse con un charco helado

para patinar sobre él, o en los que hay que salpicar, cuanto más mejor, subir al tobogán y lanzarse de múltiples formas desde lo alto. De forma parecida, preparar la merienda, vestirse o bailar la música que suena es siempre una ocasión para el juego de entrenamiento. Las habilidades manuales también se desarrollan en forma de juego de entrenamiento, como cuando los niños hacen nudos intencionadamente en los cordones de sus zapatos, pintan en cualquier superficie lisa, juegan con la plastilina o utilizan las tijeras para sacar recortes interesantes de cualquier hoja de papel. El juego de entrenamiento es muy evidente cuando participan en él las habilidades físicas, pero involucra a casi cualquier tipo de habilidad que el niño se sienta inclinado a aprender. Por ejemplo, a medida que los niños van creciendo, el juego de entrenamiento cada vez incluye actividades que son más claramente intelectuales, como el juego con palabras o ideas. En todo esto también influye el ejemplo y el ánimo que los padres dan a sus hijos lo que llevará al tipo de habilidades que dominará el niño. Los padres que disfrutaban tirando la pelota se encontrarán con que sus hijos saben atraparla mucho mejor que los hijos de los padres que prefieren pasar el tiempo mirando la televisión de donde se deduce que los niños a estas edades tienen que jugar, cuanto más lo hagan mucho mejor, y cuanto más varadas sean las actividades que realizan tanto más aprenderán.

#### Juego de acoso y derribo

Existe otro tipo de juego físico denominado el juego de acoso y derribo. Una característica que distingue al juego de acoso y derribo es su imitación de la agresión, un hecho que fue observado por primera vez en las evoluciones de monos de corta edad que luchaban, se perseguían y se golpeaban mutuamente. Los observadores descubrieron que el secreto para entender la verdadera naturaleza de esta conducta aparentemente hostil estaba en la *cara juguetona* de los monos, es decir, una expresión facial ligeramente positiva que parecía sugerir que los monos se estaban divirtiendo. La cara juguetona era una pista válida, porque sólo rara vez, y en apariencia sólo por accidente, los monos se hacían daño. (Las mismas conductas acompañadas por una expresión amenazante normalmente indicaban que estaba teniendo lugar un conflicto grave.)

También en los niños, el juego de acoso y derribo es bastante diferente de la agresión, aunque a primera vista puede parecer lo mismo. Esta distinción es importante porque el juego de acoso y derribo es una parte significativa de las actividades diarias de muchos niños en edad preescolar. En general, el juego de acoso y derribo, a diferencia de la agresión, no sólo es algo divertido para los niños, también es constructivo, y desarrolla habilidades interactivas además de la motricidad global. Los adultos, que no están seguros sobre si están observando una pelea que deberían detener o una actividad social que deberían dejar que continuara, pueden verse ayudados al identificar la expresión facial como reveladora de las verdaderas intenciones de los niños, igual que con los monos. Los niños siempre sonríen, y casi siempre se ríen en los juegos de acoso y derribo, mientras que si se están peleando de verdad fruncen el entrecejo y ponen mala cara.

El juego de acoso y derribo es universal, y está presente en cualquier parte del mundo en donde los niños juegan. Sin embargo, existen ciertas diferencias culturales y situacionales. Una de las más importantes es la del espacio y la supervisión: los niños instigarán con mucha mayor probabilidad el juego de acoso y derribo cuando tengan espacio para correr y perseguir y cuando los adultos no estén directamente cerca. Además, el juego de acoso y derribo normalmente se da entre niños que han tenido una experiencia social considerable, a menudo entre los mismos que están jugando. Así que no es sorprendente que los niños de las instituciones preescolares, los recién llegados, los niños pequeños y los hijos únicos tarden más tiempo en unirse a los juegos de acoso y derribo que en participar en cualquier otro tipo de juego. También

son evidentes las diferencias de género en el juego de acoso y derribo y éstas también varían de una cultura a otra.

En ciertas culturas, como las islámicas tradicionales, las niñas casi nunca participan en juegos de acoso y derribo. En América del Norte, las niñas a veces participan en estos juegos, pero no tan a menudo como los chicos. Un estudio cuidadosamente controlado averiguó que los chicos pasan tres veces más tiempo en juegos de acoso y derribo que las chicas.

#### Juego sociodramático

En el juego sociodramático, los niños dejan libertad a su imaginación y se convierten en cualquier cosa, un policía, un médico, una mamá, una moto, e incluso personajes de su propia creación. Aparte de permitir mucha diversión a los niños, el juego sociodramático proporciona a los niños una forma de explorar y de ensayar los roles sociales que observan a su alrededor, y también examinar de una forma inofensiva temas que les preocupan personalmente. Esta función del juego sociodramático aparece con claridad cuando los niños representan historias de marido y mujer, o escenas en las que aparece la enfermedad o la muerte o historias con monstruos o superhéroes.

Los inicios del juego sociodramático se pueden apreciar en las acciones realizadas por los niños de uno a dos años, alimentando, mimando o castigando a una muñeca o a un animal de peluche. Sin embargo, la frecuencia y la complejidad del juego sociodramático aumenta mucho entre las edades de dos y seis años. Una de las razones de este aumento es que cuando los niños amplían su teoría de la mente o su comprensión psicológica de otras personas practican lo que aprenden en sus escenarios de representación. Por ejemplo, los niños pequeños pueden utilizar el juego sociodramático para probar diferentes medios de manejar las emociones, tanto si suponen la reproducción actuada de situaciones que provocan miedo en la oscuridad como reconfortar a una muñeca asustada o ensayar algún tipo de acción valiente en una situación difícil. En cierto sentido, el juego sociodramático es un terreno de pruebas para desarrollar el conocimiento psicológico desde una edad temprana. Su crecimiento también está relacionado con el desarrollo de la comprensión de uno mismo en la segunda infancia. En el juego sociodramático se asumen roles y después se abandonan con facilidad, se puede pasar en segundos de ser caperucita roja a un monstruo que asusta a los demás.

Como nos sugiere el último ejemplo, el juego sociodramático es, en su mayor parte, creativo y fluido, y los niños van elaborando y embelleciendo la representación a medida que ésta va progresando. Sin embargo, por debajo de la naturaleza aparentemente improvisada de esta representación existen reglas y estructuras sorprendentemente complejas que permiten a los niños coordinar con fluidez su actividad de simulación. Por ejemplo, antes de empezar la representación, los niños negocian los temas en los que van a actuar, los papeles que van a asumir y el escenario imaginario. Sin embargo, estas decisiones conjuntas son provisionales, y se pueden cambiar sobre la marcha basándose en la decisión de cualquier actor. "Digamos que esto es un pasadizo secreto. ¿Vale?" "¡Vale!". Los niños utilizan inflexiones de la voz u otras pistas para indicar cuándo están actuando en su papel o cuándo están dando instrucciones o haciendo preguntas fuera de su papel ("Me encuentro mal" "¿De verdad?" "No, jugando."). Y los niños en edad preescolar son muy rápidos para corregir a sus colegas en la representación cuando éstos asumen papeles que se consideran inapropiados (como si un chico mayor quiere representar a "mamá"), o representan sus papeles de forma inadecuada (si no se "caen muertos cuando, por ejemplo, les disparan en un juego de policías y ladrones, o si hablan

demasiado cuando están desempeñando el papel de un "bebé".

#### **4.2.2. EDUCACIÓN PRIMARIA**

El acento que pone la teoría del procesamiento de la información sobre algunas habilidades concretas y una base sólida de conocimientos es bastante diferente del que estaba implícito en los libros de texto antiguos que aplicaban métodos de memorización maquina. La motivación, la atención y el dominio de estrategias y principios por parte de los alumnos son la clave, mientras que el maestro debe estar disponible para proporcionar el conocimiento y las habilidades necesarias cuando el niño esté preparado para abrir una nueva puerta cognitiva.

Unos estudios incluso más recientes de investigación evolutiva han puesto de relieve la importancia, tal como destacaba Vygotsky, de la interacción social en el aula, no sólo entre el maestro y el alumno, sino también entre los propios niños, y la importancia del apoyo que supone el hogar para adquirir habilidades académicas.

Numerosos estudios han demostrado que, si su tarea se estructura para animar a la cooperación, los compañeros de clase pueden llevarse unos a otros a la zona de desarrollo próximo, ampliando los conocimientos de cada uno tan bien y más a menudo que lo que puede hacer cualquier maestro.

Este hecho ha quedado claramente demostrado en un amplio experimento sobre el desarrollo de las habilidades de lectura, en el que los maestros de 3.345 niños de Hawai siguieron un modelo vygotkiano que ponía de relieve la interacción social dentro de la zona de desarrollo próximo. En lugar de la práctica habitual de que los estudiantes lean en silencio para sí mismos mientras que el maestro plantea a toda la clase algunas preguntas sencillas para confirmar la comprensión del texto, en este experimento los maestros utilizaban estrategias como la disposición de los niños en grupos para que leyeran juntos en voz alta un párrafo y después respondieran de forma colectiva a una serie de preguntas, diseñadas para suscitar un debate y confirmar la comprensión. Comparado con el grupo de control que seguía unas técnicas de enseñanza más convencional dentro de las mismas escuelas, los niños "experimentales" puntuaron significativamente más alto en los exámenes normales en el ámbito de lectura. En muchas clases de matemáticas se está enfocando el tema de forma parecida, sustituyendo los libros de ejercicios, la memorización mecánica y pura por una instrucción que incluye materiales de participación directa y debates activos, ambos diseñados para suscitar la comprensión conceptual, la resolución de problemas y la capacidad para verbalizar conceptos matemáticos.

La importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo no se limita a las horas lectivas en clase: el crecimiento cognitivo de un niño también está influido por los valores que comparte con sus compañeros y los miembros de su familia. En la escuela elemental, los niños suelen congregarse en grupos de compañeros que tienen aspiraciones académicas parecidas -desde los que se enorgullecen de "trabajar duro" en la clase hasta los que se interesan poco por el trabajo de la escuela- y estos grupos influyen en la motivación del niño y los logros escolares. En casa, los padres pueden ofrecer con regularidad ánimos y elogios que faciliten el éxito de los niños, o pueden estar criticando sistemáticamente un rendimiento deficiente, o no demostrar ningún interés en la educación de su hijo, y estas respuestas pueden afectar igualmente a la motivación y a los logros del niño.

## La Pandilla

Quizás el sistema que mayor influencia ejerce en el niño en edad escolar y en el cual éste desarrolla su autoestima es el grupo de compañeros, un grupo de individuos de, aproximadamente la misma edad y situación social, que juegan, trabajan y aprenden juntos. La aceptación en el grupo de compañeros puede ir muy lejos en la construcción del sentido de la competencia, particularmente en la tercera infancia, cuando la frecuencia del contacto con los compañeros. No debe sorprendernos que los niños cada vez se hagan más dependientes de sus compañeros, no sólo para disfrutar de su compañía, sino también para la autovalidación y para recibir consejos. Las relaciones entre los compañeros también proporcionan oportunidades únicas para el desarrollo de, la comprensión de uno mismo y de la capacidad para relacionarse con los demás, en parte, porque las relaciones entre compañeros, a diferencia de las relaciones existentes entre los adultos y los niños, esta constituida por colaboradores que tienen que aprender a negociar, llegar a un compromiso, compartir y defender puntos de vista e, intereses como iguales. Efectivamente, el grupo de compañeros se convierte en una especie de sociedad separada de la de los adultos.

Cuando juegan grupos de niños, desarrollan unos esquemas particulares de interacción que regulan su juego, distinguiéndolo de las actividades de la sociedad organizada por los adultos. Algunos científicos sociales denominan la subcultura del grupo de compañeros la sociedad de los niños, subrayando las distinciones que existen entre los grupos de niños y la cultura general. Normalmente la sociedad de los niños tiene su vocabulario especial, sus actividades, códigos en el vestir y normas de conducta distintivas que florecen sin la aprobación, ni siquiera el conocimiento, de los adultos. Su jerga y sus motes, por ejemplo, a menudo harían fruncir el ceño a los adultos (si los adultos pudieran entenderlos) y sus actividades -como deambular por la zona comercial y pasarse largos ratos en conversaciones sinuosas al teléfono que recuerdan el flujo errático de un río por los meandros- no invitan a la participación de los adultos. Sus códigos en el vestir sólo resultan conocidos a los adultos cuando éstos intentan vestir a un niño de una forma que viola esos códigos, como cuando se rechazan unos pantalones tejanos perfectamente correctos porque, según las normas del código del vestido, tienen un color que no está de moda o una etiqueta que no queda bien, o las piernas quedan demasiado sueltas, o apretadas, o cortas, o largas.

Si los padres encuentran una cierta marca y estilo de zapatos de niños de rebajas, pueden estar seguros de que son precisamente los que sus niños no se pondrían "ni muertos". Las diferencias de sexo en el vestir, en la conducta y en los tipos de juego y de colegas cada vez van adquiriendo mayor importancia a medida que los niños salen de la edad preescolar y se adentran en la escolar.

La distinción entre los que "encajan" y los que "desentonan" es quizás más evidente en la organización espontánea de clubs por parte de los niños en los que se concede mucha atención a detalles referidos a las normas, los representantes oficiales, la forma de vestir y el establecimiento de una sede del club, a menudo deliberadamente distante de la actividad adulta. A veces, el club no tiene ningún objetivo declarado y su única función aparente consiste en excluir a los adultos y a los demás niños (especialmente a los del sexo contrario). Sin embargo, desde una perspectiva evolutiva, estos clubs cumplen muchas funciones, como el desarrollo de la autoestima, la agudización de las habilidades sociales y la enseñanza de la, cooperación social.

Por otra parte, muchos niños se reúnen en grupos informales que proporcionan un sentido parecido de la solidaridad y la aceptación sin las obligaciones formales de un

club. Desgraciadamente para algunos niños, las bandas de jóvenes cumplen funciones similares y la aceptación en estas bandas depende de que el niño esté dispuesto a aceptar ciertas formas de lenguaje duro y bravucón, aceptar ciertos riesgos y rechazar ciertas convenciones. Demasiado a menudo, también exigen una disponibilidad para participar en actividades delictivas.

Incluso cuando no supone la existencia de un club, banda o grupo concreto, la sociedad de los niños comporta, códigos generales de conducta, muchos de los cuales exigen una independencia clara de los adultos. A la edad de diez años, si no antes, los niños (especialmente los chicos) cuyos padres les acompañan a la escuela o les besan en público reciben comentarios de lástima: los "bebés llorones" y los "enchufados del profesor" son condenados al ostracismo; los niños que cuentan chismes o "se chivan" a los adultos son despreciados, y, como veremos, los niños que son indebidamente agresivos, o que no se defienden contra las agresiones, son rechazados. Como lo hacían en edades más jóvenes, los niños de edad escolar (y, una vez más, en especial los chicos) participan en juegos de acoso y derribo pero, observando los códigos de su grupo, cada vez se hacen más selectivos sobre cuándo, dónde y con quién juegan así.

### **La falta de aceptación entre compañeros**

En una, ocasión u otra, todos los niños se sienten rechazados o mal recibidos por sus compañeros. Como lo expresa el estribillo de los niños: "A nadie le gusto, todos me odian... creo que lo mejor es que salga fuera y me ponga a comer unos cuantos gusanos." Pero se estima que el 10%, de todos los niños en edad escolar son impopulares la mayor parte del tiempo. Los investigadores han identificado diferentes tipos de niños impopulares utilizando procedimientos en los que se les pide nombrar a compañeros que les gustan o les disgustan de forma especial:

Niños *rechazados*, a los que se expresa activamente el sentimiento de rechazo, algunos—*agresivo-rechazados* - por su conducta agresiva y en confrontación constante, y otros – *retraídos* – *rechazados* - por su actitud retraída y ansiosa.

Niños *abandonados*, que rara vez son mencionados (ni positiva ni negativamente) porque, en general, son ignorados por sus compañeros.

Niños polémicos, que reciben una gran cantidad de menciones, tanto positivas como negativas, de sus compañeros, reflejando la ambivalencia, en la forma como les consideran.

Muchos de estos niños, especialmente los niños rechazados, tienen problemas. Los niños retraídos - rechazados son conscientes de su aislamiento social, lo que les convierte en solitarios y descontentos, y la poca autoestima, que tienen produce un impacto negativo en sus logros académicos y en sus relaciones familiares. Los niños agresivos - rechazados, por otra parte, no parecen conscientes de su falta de aceptación, y tienden a sobreestimar su competencia social. Sin embargo, indudablemente, sus compañeros les perciben como causantes de discusiones y conflictos, y sin ganas de cooperar, una percepción que confirman las notas y las observaciones directas del maestro sobre su conducta con los compañeros.

A medida que los niños rechazados se van haciendo mayores, sus problemas van empeorando, porque los compañeros van criticándose mutuamente más a medida que se aproxima la adolescencia, y la conducta retraída o agresiva va motivando un mayor sentimiento de fracaso provocado por uno mismo. Los niños agresivos - rechazados tienen más probabilidades de sufrir problemas de ajuste -incluso con un

mayor riesgo de trastornos psicológicos durante la adolescencia y la vida adulta.

Diversos estudios han mostrado que los niños agresivos- rechazados son impulsivos e inmaduros en su cognición social. Comparados con otros niños, por ejemplo, suelen interpretar mal las situaciones sociales. Consideran que un acto amistoso es hostil o, especialmente cuando sienten ansiedad, interpretan el daño accidental como intencional. Por ejemplo, pueden interpretar un cumplido como un comentario sarcástico, o considerar que pedirles un trozo de golosina es como una exigencia o suponer que el pisotón dado sin querer por alguien tenía una intencionalidad insultante. También tienen dificultades para compartir y cooperar, y para entender cuáles pueden ser las necesidades de otros niños. Desgraciadamente, dado que la forma como la mayoría de los niños desarrollan su comprensión y habilidad social parte de un proceso de dar y recibir normal entre compañeros, los niños agresivos rechazados quedan excluidos precisamente de las situaciones de aprendizaje que más necesitan.

La competencia social de los niños abandonados y polémicos es mixta. Los niños polémicos a veces son muy agresivos, pero -en contraste con los niños agresivos - rechazados compensan esta actitud con habilidades sociales poderosas y positivas. Un niño polémico puede darle un puñetazo fuerte a otro en el brazo y después, precisamente cuando la víctima está a punto de explotar, puede proponerle que jueguen juntos a algo divertido. En contraste, los niños abandonados no suelen ser agresivos pero tampoco sociables, lo que puede explicar que sean ignorados por los demás niños. Sin embargo, es interesante observar que estos niños no están necesariamente solos y que no carecen de habilidades sociales. A menudo, simplemente prefieren jugar solos, y no sufren problemas de ajuste a largo plazo. Ésta es una información útil para los padres y los maestros, que por otra parte pueden creer que cada niño necesita tener amigos todo el tiempo. Más bien, el que más ayuda necesita es el niño que sufre un rechazo activo.

### **Causas y remedios**

¿Cómo llegan a comportarse los niños de estas formas? De acuerdo con la perspectiva relacional, los niños adquieren tendencias sociales en el hogar que pueden llevar a la popularidad o a la falta, de aceptación entre compañeros. Por ejemplo, los niños de padres autoritarios tienden a utilizar a su vez estrategias de dominación para salirse con la suya cuando están con los compañeros, y no debe sorprendernos que estos niños resulten muy poco populares. En general, los niños rechazados -y en particular los niños agresivos – rechazados explican que sienten menos compañerismo, afecto y apoyo del padre que otros niños, y sus familias se encuentran bajo un mayor estrés. En contraste, los niños cuyos padres son cariñosos y firmes probablemente desarrollan una orientación hacia sus compañeros que también es positiva y firme. Así pues, las experiencias de los niños en sus relaciones familiares pueden sentar las bases para desarrollar las habilidades sociales y la orientación social que establecerán en las relaciones con sus compañeros.

La falta de aceptación de un niño rechazado puede ser exacerbada por la reputación que tenga el niño en la escuela o en el grupo de compañero. Por ejemplo, la forma como los maestros respondan a un niño travieso y negativo en la clase puede tener un potente efecto sobre la reputación del niño entre sus compañeros. En un estudio, los niños más pequeños de la escuela primaria que observaron a un maestro mientras ofrecía reforzamiento positivo a la buena conducta de un niño travieso "parece como si Juan estuviera atento. ¡Eso está bien!" clasificaron por sí solos de forma más positiva a este niño que cuando observaron que el maestro se estaba fijando más en la conducta perturbadora del niño y emitía comentarios despectivos

hacia él ¿No puedes estarte quieto nunca?")

La reputación del niño rechazado dentro del grupo de compañeros también es importante en el sentido de que sesga las actitudes y las reacciones de otros niños hacia ése en particular, creando una imagen negativa que es difícil de superar.

Ahora queda claro que los niños que son rechazados de forma repetida por los compañeros a lo largo del tiempo se confrontan con unas expectativas, iniciativas e interpretaciones de la conducta por parte de los compañeros repetidamente negativas. Este proceso de grupo contribuye a la estabilidad de la mala reputación social del niño rechazado. Una implicación importante de este estudio es que incluso si los niños rechazados cambian su conducta, todavía se enfrentan a graves dificultades para recuperar posiciones aceptables por el grupo de compañeros.

Esto significa que cualquier esfuerzo para mejorar las habilidades sociales del niño rechazado no sólo debe dirigirse al niño, sino que también se tiene que fijar en el grupo de compañeros para cambiar la reputación del niño, para que no lleve a una profecía que se cumpla por haberse emitido, incluso si el niño intenta desarrollar mejores habilidades sociales. Otro elemento que es crítico para cambiar la situación del niño rechazado es ayudarlo a encontrar por lo menos un amigo. Esta amistad puede significar mucho de cara a remediar los sentimientos de soledad, y puede inspirarle confianza en sí mismo, ingrediente esencial para que, finalmente, se convierta en un miembro bien recibido por la comunidad de compañeros.

#### **4.2.3. EDUCACIÓN SECUNDARIA.**

##### **Expectativas de los profesores**

A causa de este desajuste entre las necesidades de los estudiantes y el entorno escolar, y por las consecuencias emocionales que ello conlleva para los estudiantes, el aprendizaje resulta perjudicado. Para empeorar aún más las cosas, muchos maestros aceptan "el estereotipo omnipresente de que es casi imposible enseñar a los adolescentes jóvenes" Por ejemplo, un estudio longitudinal comparó a 171 maestros de matemáticas, de los cuales la mitad enseñaba a niños de once años en el último curso de primaria, y la otra mitad a niños de doce años en el primero de secundaria). Los maestros de secundaria tenían más probabilidades de considerar a sus alumnos como desmotivados, como propensos a hacer trampas y como alumnos a los que había que mantener en su sitio. Además, comparados con los maestros de primaria, los de secundaria tendían a esperar menos de sí mismos, creyendo que no podrían mejorar mucho el rendimiento de sus alumnos.

Estas expectativas menores tenían un impacto directo en los estudiantes, puesto que al pasar de primero a segundo curso de secundaria la mayoría experimentaban un descenso en su motivación y su rendimiento empeoraba. El hecho de que este descenso estuviera directamente relacionado con las expectativas de los maestros -en lugar de estarlo sencillamente con el entorno escolar general, la llegada repentina de la pubertad o alguna otra variable - quedó demostrado por una minoría de estudiantes cuyos maestros de primer curso de secundaria tenían mejores expectativas respecto a sus estudiantes y también respecto a su propia capacidad para influir sobre ellos, comparados con los maestros del último curso de primaria en este grupo particular de niños. A diferencia de sus compañeros, estos alumnos mostraron un aumento de la motivación y de su rendimiento a lo largo de, todo un período de dos años.

## Interacción en el aula

Las investigaciones como ésta tienen implicaciones claras para la interacción social entre los alumnos y los maestros y también entre los propios alumnos. Puesto que la salvaguarda de la autoestima, la solución a las dificultades cognitivas y la exposición a nuevas perspectivas facilitan la emergencia de un pensamiento maduro precisamente los procesos críticos, imaginativos y lógicos que necesitará el alumno en su vida adulta, los psicólogos evolutivos están generalmente de acuerdo en que la cooperación, en lugar de la competitividad, es lo que debería predominar en la clase, y que la motivación para el aprendizaje debe ser el placer intrínseco que se deriva de dominar un tema intelectual en lugar de avanzar en las posiciones que ocupa el propio ego en una competición definida por las puntuaciones

Este énfasis ha llevado a establecer una distinción entre el aprendizaje centrado en el ego y el aprendizaje centrado en la tarea. En el aprendizaje centrado en el ego, las puntuaciones académicas sólo se basan en el rendimiento individual en las pruebas, y los estudiantes se clasifican comparando a unos con otros. En este entorno, los estudiantes que intentan alcanzar el éxito y fracasan, sienten vergüenza además de obtener malas notas.

Mientras que los estudiantes excepcionalmente buenos se arriesgan al ostracismo como "sesudos", "empollones" o "bichos raros". En estas condiciones competitivas, muchos estudiantes -especialmente las chicas y los estudiantes pertenecientes a minorías- encuentran más fácil y psicológicamente más seguro ni siquiera intentarlo, evitando así los dolorosos esfuerzos potenciales para alcanzar tanto el éxito como el fracaso.

Dada esta reacción, hay que resaltar que las áreas curriculares en las que han predominado las puntuaciones normalizadas de logros competitivos -concretamente en matemáticas y ciencias- son exactamente las áreas en las que las chicas de repente puntúan más bajo en la enseñanza secundaria que en la primaria, y después evitan los cursos avanzados, protegiendo así su autoestima. Como ya sabemos, existen muchas explicaciones plausibles a este esquema de actuación pero una de las razones es que los niveles individualistas y competitivos desaniman a las chicas a conseguir resultados porque, en general, las chicas han sido socializadas para ser cariñosas y no competitivas. El mismo esquema para evitar las matemáticas y las ciencias avanzadas es el que siguen muchos estudiantes de grupos minoritarios, que insisten en la cooperación y en la colaboración. Parte de la razón que explica este hecho puede ser que viven presiones sociales parecidas en contra de la competitividad. Un resultado adicional del aprendizaje centrado en el ego es que los alumnos que resultan etiquetados como inferiores se consideran condenados al fracaso, y a menudo abandonan la escuela.

En contraste con ello, en el caso del **aprendizaje centrado en la tarea** las puntuaciones están basadas en la adquisición de ciertas competencias y conocimientos que se esperan que todo el mundo alcance con el tiempo y el esfuerzo suficientes. A diferencia del aprendizaje centrado en el ego, el aprendizaje con implicación en la tarea, que normalmente utiliza proyectos de investigación en equipos, grupos de discusión en la clase y grupos de estudio para el horario extraescolar, permite a todos los alumnos mejorar si cooperan, y el éxito de una persona puede propiciar el de otra. En esta situación, cuando la tarea consiste en ayudar en lugar de superar a los compañeros, la interacción social de la que disfrutaban los adolescentes resulta constructiva para la educación.

La cooperación en el aprendizaje proporciona beneficios adicionales a los

estudiantes cuya enseñanza secundaria constituye su primera exposición amplia a personas de diferentes procedencias -en el plano económico, étnico, religioso y racial -, es decir, a ideas y supuestos básicos y perspectivas que son bastante diferentes de la suya propia. En este entorno de cooperación, estas diferencias pueden ampliar las oportunidades para el aprendizaje, aportando a la clase una gran variedad de perspectivas como algo motivante y enriquecedor en lugar de considerarlo una amenaza. Sin embargo, en el entorno competitivo, estas diferencias pueden inducir a rivalidades, distanciamiento social y hostilidades abiertas, puesto que los adolescentes inseguros protegen su propio concepto del yo, exagerando las diferencias de grupo y rechazando a cualquiera que represente una amenaza para su sentimiento de identidad. Cuando observamos la demografía del futuro, en la que se prevén cada vez más movimientos migratorios de un país a otro, nos damos cuenta de que a los jóvenes les beneficia muy acertadamente el poder profundizar en la comprensión de los otros grupos para cooperar con ellos.

### **Objetivos de la escuela**

¿Cómo pueden organizarse, en general, las escuelas de forma que puedan satisfacer las necesidades cognitivas de cada uno de los alumnos? En primer lugar, es importante darse cuenta de que las escuelas pueden ejercer una influencia decisiva, tanto en los logros académicos, como en la imagen de sí mismo, como en los éxitos futuros. Demasiado a menudo, se han achacado los malos resultados académicos a todos los factores posibles, excepto a la escuela: a la inteligencia innata del alumno, a un nivel socioeconómico bajo, a los orígenes de la minoría a la que pertenece el alumno o a la desorganización familiar. Todos estos factores son, por supuesto, relevantes, pero muchos estudios de los últimos quince años han demostrado que, una vez se controlan estos factores, algunas escuelas sencillamente educan de una forma mucho más efectiva que otras (. Y casi todos estos estudios han averiguado que las escuelas que presentan una mayor efectividad comparten una característica crucial: los objetivos educativos son de alto nivel, claros y alcanzables, y todo el personal los apoya, empezando por el director de la escuela.

Inicialmente puede parecer contradictorio que los objetivos sean de alto nivel y al mismo tiempo estén al alcance de todos. Sin embargo, muchos estudios han averiguado que esta combinación no sólo es posible; en realidad es crucial, especialmente para los alumnos a los que tradicionalmente sus maestros les han exigido poco, como los de grupos étnicos minoritarios o de familias pobres. Una serie de métodos -como exigencias serias sobre la asistencia a clase y los deberes en casa, la implicación de los maestros en las decisiones curriculares, un tamaño de clase que se pueda manejar bien, la asesoría extraescolar y las actividades deportivas y del club escolar que fomentan la participación de los estudiantes - conceden más probabilidades a los profesores para poder esperar y obtener un mayor nivel de logro, de todos sus estudiantes.

Los objetivos de la escuela no sólo deben ser de alto nivel y alcanzables, también deben quedar claros para todas las personas implicadas. Precisamente porque muchos adolescentes viven la emergencia del pensamiento hipotético, se pierden en un "vértigo de relatividad" con incertidumbres paralizantes lo que les dificulta reconocer las normas

### **Los compañeros y los amigos**

El papel socializador de los amigos, que adquiere mayor relevancia durante la última parte de la tercera infancia, se hace incluso más influyente al principio de la adolescencia. Las relaciones con los compañeros y con los amigos íntimos, desde

"salir" con un grupo numeroso del colegio o de la calle hasta las conversaciones susurradas al teléfono con un confidente de, confianza, constituyen una parte vital de la transición de la infancia a la vida adulta.

Los compañeros adolescentes se ayudan mutuamente a superar las tareas y las pruebas de la adolescencia de múltiples formas. Como lo explica Brown, los adolescentes construyen un sistema de compañerismo que refleja su creciente madurez psicológica, biológica y cognitivo - social, y les ayuda a adaptarse a la ecología social de la adolescencia". Entre los papeles especiales que desempeñan las relaciones de los compañeros y los amigos íntimos, Brown identifica estos cuatro como los más dignos de mención:

1. Cuando los cambios físicos típicos de la adolescencia enfrentan al joven con nuevos sentimientos, experiencias y desafíos para la autoestima, el grupo de compañeros funciona tanto como una fuente de información sobre estos temas como para desempeñar el papel de grupo de autoayuda de los contemporáneos que están lidiando en los mismos campos de batalla. Como veremos en breve, los compañeros pueden ayudar de, forma especial para negociar nuevas relaciones con representantes del otro sexo, que pueden resultar amenazantes y atemorizantes sin el apoyo de los amigos del mismo sexo.
2. El grupo de, compañeros también ofrece apoyo para ajustarse a los cambios del entorno social de la adolescencia, especialmente el paso a escuelas de enseñanza media y superior más grandes e impersonales, con poblaciones de alumnos más heterogéneas y con una supervisión de los adultos menos atenta a, cada individuo. Como observa Brown, los cambios mas importantes en los grupos de compañeros se pueden considerar como esfuerzos para defenderse mejor ante la nueva estructura escolar que se impone a los jóvenes en su adolescencia. La rutina despersonalizada y compleja de la escuela secundaria aumenta la necesidad del joven adolescente de identificar fuentes de apoyo social".
3. El grupo de, compañeros, mientras busca la autocomprensión y un sentido estable de la identidad, funciona como una especie de espejo en el que los adolescentes comprueban su imagen, uniéndose a los amigos que comparten muchas de sus propias disposiciones, de sus intereses y capacidades. Los compañeros también ayudan a los adolescentes a definirse para saber quienes son, y quiénes no son. Cuando los adolescentes se asocian con este o aquel subgrupo (los brutos, o los "cerveceros", por ejemplo), rechazan a otros subgrupos y a las autodefiniciones particulares que les acompañan.
4. Finalmente, el grupo de compañeros sirve como caja de resonancia para explorar y definir los propios valores y aspiraciones. Experimentando con diferentes puntos de vista, filosofías y actitudes hacía uno mismo y hacia el resto del mundo, los adolescentes pueden empezar a cristalizar en el contexto de otros que están haciendo lo mismo, los valores que les resultan más auténticos.

A causa de la naturaleza y de la importancia de estos papeles de los compañeros, las características de las amistades más importantes para los adolescentes son la lealtad y la intimidad. Los amigos están obligados a salir en defensa de los demás miembros del grupo y a no hablar nunca mal por detrás de un amigo. Y lo más importante es que se supone que van a escuchar y a compartir las ideas y los sentimientos personales sin ridiculizar ni traicionar la confianza.

## **La presión del grupo de compañeros**

El papel mayoritariamente constructivo de los compañeros que acabamos de exponer se opone a la noción de la **presión del grupo de compañeros**, que expresa la idea de que las normas del grupo fuerzan a los adolescentes a actuar como no lo harían si no estuvieran en un grupo. De hecho, el poder negativo que, ejercen los compañeros durante la adolescencia se exagera a menudo. En principio, la presión social a la que conformarse es muy fuerte durante, un período de tiempo breve, y aumenta espectacularmente al principio de la adolescencia hasta la edad aproximada de catorce años para después disminuir. Además, la presión del grupo de compañeros puede desempeñar ciertas funciones en algunos casos, ayudando a facilitar la transición a los jóvenes que intentan abandonar los modos de conducta de la infancia, como la dependencia de los padres, pero que aún no están preparados para una autonomía plena.

También es importante darse cuenta de que la presión del grupo de compañeros no es necesariamente negativa. Por ejemplo, un estudio de 373 alumnos de enseñanza media y preuniversitaria de Wisconsin averiguó que la presión de los compañeros para estudiar mucho y sacar buenas notas era tan evidente como la presión para vestirse de forma apropiada y que, los compañeros tenían más probabilidades de desanimar a fumar cigarrillos que de animar a ello

La realidad de que la presión de los compañeros puede ser positiva no es óbice para negar otra realidad: a veces los jóvenes se arrastran mutuamente a los conflictos. Cuando no hay ningún adulto presente, la excitación de estar juntos y el deseo de desafiar las restricciones de los adultos puede, dar como resultado una conducta arriesgada, prohibida y destructiva. Sin embargo, aunque a veces los padres echan las culpas a otros adolescentes por descarriar a sus hijos (inocentes, autocontrolados y respetuosos con la ley), la verdad suele ser muy distinta. Un joven normalmente decide asociarse con amigos cuyos valores o intereses comparte, y se involucran colectivamente en escapadas que ninguno de *ellos* haría por su cuenta. Afortunadamente, la mayor parte de la mala conducta inspirada por los compañeros es un experimento breve, en lugar de convertirse en un predictor de delincuencia a largo plazo.

En general, el adolescente que defiende que tiene que participar en actividades concretas, vestirse de una cierta manera o hacerse ver por ciertas partes de la ciudad porque todos los demás lo hacen" está intentando aligerar la carga de la responsabilidad de tener que ajustarse a un cierto estilo, unos ciertos aires o una filosofía que esté probando. En cierto modo, por tanto, los compañeros actúan como un paraguas entre el mundo relativamente dependiente, de la infancia y el mundo relativamente independiente de la juventud adulta.

## **Chicos y chicas juntos**

Una de las formas más importantes de ayuda mutua entre los adolescentes es el apoyo en la transición a la fase de entablar relaciones con representantes del otro sexo. Como recordaremos, la segregación sexual voluntaria es la costumbre más habitual entre los niños durante la mayor parte, de la segunda y la tercera infancia. Ninguno de los sexos prestan mucha atención al otro. Y luego, cuando se declara la pubertad, los chicos y las chicas empiezan a verse mutuamente de una forma nueva.

Normalmente, el primer signo de atracción heterosexual no es un interés positivo declarado, sino una actitud de aparente disgusto. Un estudio de los adolescentes de Nueva Zelanda por ejemplo, averiguó que una impresión típica que

tenían las chicas a la edad de los once años era que "los chicos son una especie de enfermedad"; a los trece años que los chicos son estúpidos, aunque son importantes para nosotras"; a los quince años, que "los chicos son extraños: te odian si eres fea e inteligente pero te aman si eres guapa pero tonta"; y a los dieciséis años, que "los chicos suponen un cambio agradable después de estar con chicas".

De forma parecida, la impresión típica entre los chicos de once años era que las chicas son como una aguja clavada en el costado"; a los trece años, que las "chicas son grandes enemigas"; a los quince años, que las "chicas son el objetivo principal"; y a los dieciséis, que las "chicas tienen sus aspectos buenos y sus aspectos malos, y afortunadamente, los buenos superan a los malos". En muchos países se han encontrado esquemas similares de "precalentamiento" ante el otro sexo, aunque el ritmo de cambios depende de diferentes factores. Los cambios hormonales de la pubertad evidentemente afectan al momento cuando aparece el interés sexual, aunque probablemente no son tan potentes en este sentido como la influencia que ejercen la cultura, los compañeros y la experiencia personal.

Normalmente, el grupo de compañeros desempeña un papel importante en el proceso de "precalentamiento". Las amistades dentro del grupo se convierten en una rampa de lanzamiento para aventuras amorosas, proporcionando a los compañeros seguridad y modelos, mientras que les ahorran la incomodidad de estar solos durante un largo período de tiempo con un miembro del otro sexo sin saber qué hacer o decir. El grupo de compañeros también proporciona testigos y compañeros del mismo sexo que ayudarán al joven a evaluar si el varón tal y cual es verdaderamente una buena persona o un bicho raro y si la chica tal y cual es simpática o engreída, y especialmente importante, si una atracción en especial es mutua o no.

El círculo de amistades adolescentes típico es bastante amplio y fluido. Por ejemplo, un estudio averiguó que los jóvenes de quince años tenían en promedio diez amigos del mismo sexo y siete amigos del otro, y que entre el inicio y el final del año escolar, más de la mitad de los antiguos amigos habían sido sustituidos por otros nuevos. Los cambios generales en pautas de amistad heterosexual dentro del grupo de compañeros quedaron documentados en otro estudio de estudiantes de una gran escuela, multiétnica de las afueras de Chicago. Estos adolescentes no sólo pasaban cada vez más tiempo con representantes del otro sexo, sino que cada vez lo disfrutaban más: los recién llegados estaban más contentos cuando se encontraban con compañeros de su propio sexo o en grupos mixtos; y los que se encontraban en la mitad de la enseñanza media o al final eran más felices con miembros del sexo "opuesto".

A medida que se entablan relaciones, la red de apoyo social de los amigos continúa siendo importante. En el caso de muchos adolescentes, las primeras experiencias con la intimidad están plagadas de problemas, especialmente la probabilidad del rechazo. Efectivamente, el miedo al rechazo impide a muchos adolescentes intentar fraguar relaciones íntimas, y cuando aparece el rechazo, los adolescentes probablemente lo vivirán como algo devastador. Es esencial tener amigos para hacer más llevadero este dolor, ofreciendo apoyo tranquilizador y alivio, y validando los propios sentimientos y el sentido del propio valor. Para los adolescentes homosexuales, las complicaciones añadidas de encontrar tanto parejas amorosas como amigos que ejerzan de confidentes normalmente retrasan todo el proceso. En general, se tarda más en sentirse cómodo con la propia identidad sexual si la orientación es hacia el mismo sexo, en parte porque encontrar una red de compañeros que lo acepte es más difícil.

Finalmente, en la adolescencia tardía es cuando normalmente aparece la

verdadera intimidad. En este momento, los adolescentes ya no necesitan la compañía de sus compañeros y las reacciones concretas de sus amigos a sus citas amorosas para validar sus propios sentimientos. Por supuesto que el ritmo y el carácter de esta transición a un estilo de relación adulta entre hombre y mujer depende mucho del contexto social. Un estudio antropológico de la adolescencia en diferentes épocas y en cada continente encontró grandes variaciones. Algunas culturas aceleran el proceso; otras lo retrasan de muchas formas por razones muy diferentes; algunas culturas permiten a ambos sexos un grado de libertad parecido, otras son mucho más restrictivas con las chicas que con los chicos; algunas culturas toleran la expresión homosexual mientras que otras la prohíben estrictamente. Sin embargo, casi en el mundo entero, los compañeros desempeñan un papel importante para facilitar y orientar el proceso.

Así pues, en general, la investigación sugiere que los compañeros representan un elemento positivo de ayuda en casi todas las tareas importantes de la adolescencia, desde ajustarse a los cambios físicos de la pubertad hasta buscar la identidad y establecer lazos amorosos. Estos hallazgos ayudan a poner en perspectiva los problemas de la "presión de los compañeros" a la que se le concede un énfasis excesivo.

Muchos padres se preocupan de que sus niños puedan transformarse durante la adolescencia por la presión de sus amigos, convirtiéndose quizás en promiscuos sexualmente, o drogadictos o delincuentes. Desde luego, en algunos casos los padres tienen razón en preocuparse e incluso pueden tener que intervenir. Sin embargo, aunque algunos jóvenes ciertamente hacen cosas con sus amigos que no harían solos o con un grupo de compañeros distinto (la primera calada de un cigarrillo o el primer sorbo de cerveza son acciones que se llevan a cabo casi siempre a instancias de los amigos), en general, los compañeros tienen más probabilidades de complementar la influencia, de los padres durante la adolescencia más que de contradecirla en sentido opuesto. En cierta forma, esto apenas debe sorprendernos. Los valores y las creencias que los adolescentes suelen compartir con sus padres también afectan a sus decisiones sobre la elección de amigos y de actividades: los adolescentes que, han sido educados para, valorar los logros académicos, por ejemplo, probablemente elegirán amigos que tengan los mismos objetivos. Además, los padres afectan indirectamente a las relaciones con los compañeros, dependiendo de cómo hagan el seguimiento de las actividades del adolescente y según el grado de flexibilidad para acomodarse a las necesidades y aspiraciones del joven, que cambian constantemente. Los padres que no pueden ceder en su autoridad para ajustarse a los deseos de mayor independencia de, su hijo adolescente, por ejemplo, seguramente observarán que su hijo se orienta cada vez más hacia el grupo de compañeros, llegando al punto de, sacrificar el trabajo escolar o las normas personales para mantener la popularidad entre sus amigos. Por otra parte, cuando los padres reconocen la creciente madurez de su hijo adolescente y, en consecuencia, democratizan más su toma de decisiones en familia, su hijo probablemente, considerará que las experiencias del hogar y las de sus compañeros se apoyan mutuamente en lugar de entrar en contradicción.

#### **4.3. EL MÉTODO SEGUIDO PARA APRENDER E IMPORTANCIA DEL APRENDIZAJE EN GRUPO**

En este apartado cabe preguntarse: «¿Cómo aprende el ser humano?». La respuesta nos la dan científicos de dos áreas del saber distintas: los investigadores de los procesos cerebrales y los psicólogos del aprendizaje.

### 4.3.1. Condicionamientos biológicos del aprendizaje

Las experiencias con el entorno suscitan siempre en el ser humano sentimientos agradables o desagradables; por ejemplo, cuando un niño pequeño siente dolor al hacerse una herida con un cuchillo o «sentimientos agradables» al comer chucherías. En el hombre se genera muy pronto una especie de «subconsciente» en el sentido de sentimientos agradables o desagradables. Estas reacciones biológicas (áreas de placer y desagrado) se localizan en una parte del cerebro que se denomina el «sistema límbico». En el llamado tálamo, todas las percepciones sensoriales reciben «tintes» emocionales, como por ejemplo de alegría, dolor, placer o miedo. Hay que retener un principio de estos hechos biológicos referido a la enseñanza: Cada información que recibimos y cada actividad que ejercemos están asociadas a emociones, porque todas las informaciones del mundo exterior o interior del hombre tienen que pasar por el sistema límbico y el tálamo para su tratamiento en el cerebro. Para la práctica en trabajos de grupo llamamos la atención del educador hacia una condición básica de todo aprendizaje:

*“La presentación emocional positiva de la materia es tan importante para el éxito del aprendizaje, como el método o métodos de enseñanza utilizados. Si el aprendizaje está asociado a emociones desagradables (aversiones), muy poco se podrá retener. Por ello el docente debería esforzarse siempre en presentarla materia en forma positiva, para que se produzcan en los discentes «emociones agradables».*

Las conexiones fibrosas entre las distintas neuronas cerebrales proporcionan un «modelo básico» que se configura durante los tres primeros meses de vida de un lactante. La forma como se desarrolla este modelo básico depende de las percepciones sensoriales absorbidas por el lactante durante este tiempo: sonidos, colores, formas, contactos cutáneos, etc. Por consiguiente, también depende del desarrollo de este modelo básico la forma en que el ser humano va a aprender más tarde; si aprende mejor a través de la comprensión o a través de la discusión con otros, si es un sujeto más visual o más auditivo, etc.

Puesto que un educador social nunca sabe qué «tipos de aprendices» tiene en su aula, es decir, qué tipos de modelos cerebrales básicos se han desarrollado durante la primera infancia de los participantes, tiene que elegir los medios de enseñanza de tal suerte que hagan reaccionar, si es posible, todos los diferentes tipos de aprendizaje, es decir, todos los modelos básicos, lo que significa para la práctica de la enseñanza:

*En las consideraciones didácticas del educador social, es decir, cuando elige los distintos medios de enseñanza, debería actuar de manera que se ofrezca a todos los tipos de aprendices (si es posible) una oportunidad para una compenetración óptima con la materia. La exigencia de una enseñanza tan variada como sea posible resulta de la estructura anatómica de nuestro cerebro.*

El aprendizaje es un proceso de comunicación. El docente y los discentes se enfrentan y nadie sabe cómo es el modelo de la red fibrosa de su cerebro. Mientras tanto, el cerebro emite constantemente corrientes eléctricas, cuyas oscilaciones resultan condicionados por el modelo básico de estas conexiones fibrosas.

Para que dos personas se comuniquen comprendiéndose, es importante, la resonancia; esto significa que ambos modelos poseen oscilaciones bastante similares. No obstante, esto sólo puede ocurrir cuando sus estructuras son semejantes.

Podemos decir, pues, que el éxito del aprendizaje y los buenos resultados de la enseñanza no dependen absolutamente de la inteligencia del individuo (capacidad para retener, combinar y detectar relaciones), sino que, con frecuencia, depende de la coincidencia relativa entre dos modelos, de la posibilidad o imposibilidad de una resonancia.

Un ser humano aprende de un "interlocutor", sea éste un libro, un compañero, un profesor. Y aprende bien cuando se reconoce a sí mismo en este interlocutor, es decir, cuando su propio modelo de asociación se armoniza con el del interlocutor. Incluso, la misma materia, el mismo contenido informativo, puede ser comprendido con mucha dificultad o con mucha facilidad, independientemente de su grado de dificultad, según el modelo mental con el que se presenta.

¿Qué consecuencia práctica en orden a la docencia, puede resultar de este hecho científico?

*Siempre es posible que haya alumnos que no comprendan al docente, aunque sea muy bueno, porque los modelos estructurales de los cerebros participantes son demasiado diferentes. Sus «longitudes de onda» son demasiado distintas, no hay resonancia. Una de las escapatorias de esta problemática es el aprendizaje en pequeños grupos.*

Para obtenerla mayor eficacia posible en el aprendizaje en grupos pequeños, es imprescindible, que se cumplan las siguientes condiciones:

- El grupo debe ser suficientemente pequeño (no más de cinco personas), para que todas tengan interés y oportunidad de hablar;
- El grupo debe ser suficientemente amplio (cuatro o cinco personas), para que se puedan generar conocimientos y opiniones abundantes;
- Todos los participantes deben tener el mismo nivel;
- La dirección de la discusión debe ser asumida por turnos;
- Todos los participantes deben estar preparados para aprender en grupo.

#### **4.3.2. Memoria y aprendizaje**

El hombre posee, de hecho, tres clases de memoria: la "memoria inmediata", la "memoria a corto plazo" y la "memoria a largo plazo".

Sólo *aprendemos* lo que queda almacenado en la memoria a largo plazo. ¿Qué son, de hecho, estas tres clases distintas de memoria?

La memoria inmediata no almacena información. Hay impulsos eléctricos que circulan a través de nuestra red de fibras cerebrales. Este proceso dura entre 10 y 20 segundos, lo que significa para la práctica de la enseñanza:

*Un docente que formula frases demasiado largas, no se hace comprender por los alumnos porque éstos han olvidado el principio de la frase, cuando el docente ha terminado el párrafo. Esto ocurre porque a la memoria inmediata, cuya capacidad es de 10 o 20 segundos, se le exige demasiado.*

Todo lo que aprendemos pasa por el mismo «itinerario» para quedar finalmente

grabado en nuestra memoria a largo plazo: 1º memoria inmediata, 2º memoria a corto plazo y 3º memoria a largo plazo; lo que significa que cada proceso de aprendizaje empieza con un estímulo eléctrico cerebral, disparado, desde fuera o desde dentro, por informaciones.

Para la práctica de la enseñanza esto significa:

*Para encadenar el mecanismo de la memoria inmediata/memoria a corto plazo/memoria a largo plazo, se recomienda repetir la misma información varias veces durante la sesión o clase.*

La memoria a corto plazo equivale a una fase de la actividad cerebral que puede durar hasta 20 minutos y durante la cual, en los núcleos celulares de las neuronas se producen «matrices» que sirven para la construcción de moléculas de proteína muy especiales, en las que se «almacena materialmente» la información captada.

Al quedar almacenada en el cerebro en forma de moléculas de proteína, la información llega finalmente a la memoria a largo plazo y, teóricamente, puede ser reclamada en cualquier momento.

Tal y como lo han comprobado muchos experimentos con animales, el traspaso a la «memoria a largo plazo» puede acelerarse, retrasarse o bloquearse.

Se acelera el traspaso de la información de la "memoria a corto plazo hasta la memoria a largo plazo" cuando:

-Se producen asociaciones, es decir, cuando la nueva información puede «consultar» con una «imagen» que ya está almacenada en el cerebro, por ejemplo cuando en clase de música se le cambia la letra a una canción que los niños ya conocen, sólo deben recordar la letra nueva puesto que la entonación, ritmo, etc. ya la conocen.

-Se acelera el paso de los impulsos eléctricos en los puntos de conexión de las distintas neuronas (sinapsis) , lo que ocurre cuando se crea un clima de alegría o agrado, el ejemplo anterior podría ser válido también aquí salvo que algún niño tenga verdadera aversión por esa asignatura y no disfrute con lo que está haciendo.

Se concede un plazo al cerebro, durante el cual no se suministrarán nuevas informaciones adicionales, por ejemplo, cambiar únicamente la letra de una canción por sesión, ya que si cambiamos varias letras el mismo día puede ocurrir que más tarde existan confusiones sobre qué letra corresponde a cada canción.

Se retrasa el transporte de informaciones a la memoria a largo plazo cuando:

-Se ofrece demasiada información, frecuentemente con contenidos antitéticos (afirmaciones contradictorias) y en un plazo de tiempo demasiado corto, por ejemplo enseñando a los niños a jugar al ajedrez pretendiendo que en una única sesión conozcan todos los movimientos de las fichas, el valor de cada pieza y que además comprendan que a veces es conveniente sacrificar piezas para obtener un beneficio.

-Hay "estrés negativo", por ejemplo, cuando en la sesión siguiente los alumnos tienen un examen de una asignatura que requiere memorizar bastantes contenidos, ya que este estrés ejerce influencia sobre el equilibrio hormonal y

perjudica el tránsito en las sinapsis.

Se bloquea el traspaso a la memoria a largo plazo cuando:

-Debido a un estrés excesivo (por ejemplo miedo a un profesor muy estricto) o a un shock (por ejemplo, consecuencia de un accidente sufrido cuando iba al centro escolar), se bloquea el tránsito en las sinapsis;

-La síntesis de proteínas en el organismo se encuentra perturbada, por ejemplo, cuando el alumno está subalimentado bien sea por un alimento escaso o ayuno. Este fenómeno lo podemos encontrar principalmente en familias con escasos recursos económicos, procedentes habitualmente de zonas marginales o jóvenes que realizan dietas marcadas por la moda para "cuidar" su imagen.

Para la práctica de la enseñanza, se deduce de estos hechos comprobados que para facilitar el proceso de aprendizaje, es decir, la fijación de nuevas informaciones en la memoria a largo plazo, un docente debería:

*Ofrecer la materia en un ambiente agradable y sosegado, es decir, los discentes deberían sentir placer con la enseñanza que se les da, deberían ser cómplices del proceso de enseñanza, por ejemplo acudiendo a clase con la sensación de que van a aprender algo nuevo que les puede ser útil en el futuro.*

*Transmitir la materia de manera que se generen muchas asociaciones con contenidos ya existentes en la memoria por ejemplo, recordando continuamente la relación que tiene lo que se acaba de aprender con lo que se aprendió el día anterior, o la semana anterior.*

*Interrumpir el tema mediante «intervalos» durante los cuales se hará «alguna actividad» que tenga que ver con el tema recientemente tratado, pero no se darán nuevas informaciones. Este proceder facilita la síntesis de proteínas.*

#### **4.3.3. Información y aprendizaje**

A continuación mencionamos otra circunstancia que no debemos olvidar en la práctica docente. Nos referimos al hecho de que las informaciones del entorno las captamos por «múltiples canales» y no solemos percibir una sola información sino una mezcla de informaciones, aunque no tengamos conciencia de ello.

Supongamos que un grupo de alumnos asiste en el salón de actos a una charla sobre Medio Ambiente. Mientras el ponente está hablando, los discentes no oyen solamente sus palabras. Al mismo tiempo captan, a través de distintos órganos sensoriales, muchas otras informaciones: el ruido que hacen otros niños en el pasillo, las palabras pronunciadas por los otros compañeros, el ruido de los coches, el olor característico de las sillas, los colores de las paredes de la sala, etc.

Todas estas informaciones llegan bajo la forma de "paquete", al cerebro de los participantes donde desencadenan distintas asociaciones, según el modelo nervioso básico. Si las informaciones del «paquete» en su conjunto son preponderantemente positivas (sala bonita, con colores suaves y armónicos, sin olores o sonidos molestos y con una temperatura agradable), se activan principalmente las áreas placenteras del sistema límbico, es decir, no se produce estrés negativo. De esta forma, la información verbal del conferenciante «empaquetada» de modo agradable, se almacena más fácilmente en la memoria a largo plazo. Estos hechos significan para la práctica de la enseñanza:

*Un docente hábil "empaqueta" un mensaje verbal de manera que estimula varios canales, bien a la vez, bien de forma alternativa, por ejemplo apoyando sus explicaciones con medios audiovisuales, y da la oportunidad a los participantes para que en grupo discutan o investiguen un asunto determinado. La multiplicidad de los medios utilizados en la enseñanza, en armonía con el ambiente positivo de la sala, proporcionan el clima idóneo para un aprendizaje eficaz. Por el contrario, el entorno puede ejercer influencias tan negativas sobre los alumnos, que resulte en gran medida destruido el efecto del aprendizaje.*

#### **4.3.4. Psicología del aprendizaje**

En el apartado anterior se han expuesto las condiciones biológicas para que el cerebro sea capaz de aprender. Si preguntamos ahora a un psicólogo del aprendizaje cómo aprende una persona, nos contestará que hay cuatro clases de aprendizaje humano:

- a) El condicionamiento clásico.
- b) El condicionamiento operativo.
- c) El aprendizaje por descubrimiento.
- d) El aprendizaje por razonamiento.

##### **a) El condicionamiento clásico**

El concepto «condicionamiento» se deriva de «condición» (dependencia). Detrás de este término se utiliza el aprendizaje de reflejos condicionados, que tiene como precursor al fisiólogo Ivan Paulov . Un reflejo es siempre una reacción a una acción. Hay reacciones que son innatas, por ejemplo, cerrar los ojos ante una situación inesperada, ruido...

Sin embargo, también se pueden "producir" reflejos, asociándolos a una «condición». Esto es lo que hizo Paulov. Cada vez que daba comida, a sus perros, hacía tocar una campana. Pasado algún tiempo, sólo tocaba la campana y no daba comida a los perros. Los perros reaccionaban como si les hubiera dado comida: segregaban saliva, jugo gástrico, bilis y jugo pancreático para poder digerir la comida no existente. Así, el organismo del animal había pasado por un "proceso de aprendizaje", aunque sin querer aprender.

Estos procesos de aprendizaje pasivos juegan un papel importante en la vida cotidiana, incluso si, como suele ocurrir, no nos damos cuenta de ello. Las reacciones emocionales, como por ejemplo preferencias y rechazos, se generan frecuentemente a través de un "condicionamiento clásico". Dicho de otra forma, el individuo aprende a reaccionar de una manera muy constante a una determinada señal, lo que, asimismo, se aplica al aprendizaje de normas sociales.

Si aplicamos el conocimiento de los reflejos condicionados o de su génesis a la actividad docente, se deduce:

*Siempre que un docente no «encaja» con los discentes, quizás porque es excesivamente autoritario, intolerante, impersonal, etc., la aversión que los alumnos sienten por él se trasladará a la materia enseñada. Lo que da como resultado que los discentes no sólo no aprenden nada sino que rechazarán esa materia concreta para toda su vida.*

## **b) Condicionamiento operativo**

El término “operativo” ya revela que el que aprende tiene que hacer algo en este tipo de condicionamiento. De hecho, esta denominación no entraña otra cosa que el viejo “método de ensayo y error”. Los resultados en este tipo de aprendizaje proceden de experimentos con animales que llevaron a cabo los conocidos psicólogos americanos Thorndike y Skinner. Pensemos que se coloca una rata hambrienta en una jaula ante la que hay comida, la rata realizará todos los intentos posibles para salir de la jaula y llegar a ella. Al colocar una instalación especial en la jaula, antes del inicio del experimento, sea ésta una palanca en el suelo de la jaula, sólo será cuestión de tiempo hasta que la rata acierte a accionar la palanca. Y esto lo recordará. ¿Porqué? Porque ha tenido una “vivencia de éxito”. Al tocar la palanca, tiene la recompensa de la comida. Una vez “aprendido” este hecho, la rata realizará nuevos intentos, si se cambia la palanquita por otro mecanismo, por ejemplo, una campana, hasta que haya descubierto la nueva clave de solución.

Skinner siguió con estos experimentos, por ejemplo, con palomas. Enseñó a una paloma a que diera vueltas sobre su - propio eje -hacia la izquierda -.El método era sencillo: siempre que la paloma se volvía hacia la izquierda, se le daba comida. Cuando se movía hacia la derecha no se le daba nada. ¿Qué hizo Skinner?: Descomponer el “programa de enseñanza” de la paloma (una vuelta completa hacia la izquierda) en distintos “pasos de aprendizaje”. Más tarde, aplicó este método al hombre y así se convirtió en el inventor de la “enseñanza programada”. ¿Qué conclusiones se deducen del condicionamiento operativo para el docente?

*Cada éxito de un alumno debería ser recompensado inmediatamente por un elogio, esta clase de "elogio inmediato" se denomina en psicología "refuerzo". Este elogio ayuda a que se genere una "vivencia de éxito". Sólo estas vivencias de éxito actúan como una motivación positiva y aseguran que lo aprendido recientemente «quede fijado».*

## **C) El aprendizaje por descubrimiento.**

Esta teoría del aprendizaje fue defendida por Bruner, quien viene a decir que el “descubrimiento” es una transformación de la evidencia y, en este sentido, toda adquisición significativa en el aprendizaje debe interpretarse como un descubrimiento personal.

La implicación pedagógica que se deriva de esto viene a significar que el proceso de enseñanza debe plantearse como una constante labor de resolución de problemas. Por lo tanto, los objetivos que deseamos que adquiera el alumno deben alcanzarse fomentando en éste la investigación que lleve al descubrimiento.

Ante esta resolución de problemas se plantean dos posibilidades:

El alumno debe encontrar, por sí mismo, las soluciones adecuadas teniendo total participación y libertad para llevar a cabo todo el proceso, desde la investigación hasta la propia evaluación. El planteamiento de las situaciones debe ser preparado por el profesor según unas pautas:

- Motivar al alumno hacia la búsqueda.
- Plantear previamente el objetivo a conseguir.
- Proporcionar la información necesaria para encauzar la búsqueda.
- Establecer las normas en las que se debe desarrollar la solución del problema

La segunda posibilidad es que el alumno aprenda a través de lo que se ha dado en llamar el descubrimiento guiado y que supone un mayor énfasis en los aspectos cognitivos. En este caso, el alumno participa en la búsqueda de soluciones a los problemas que se le plantean. Es el profesor el que pone los problemas sobre la mesa y deja que el alumno ensaye y experimente pero actúa como orientador, dirigiendo al alumno en la línea adecuada para encontrar las soluciones deseadas.

El aprendizaje por descubrimiento puede llegar a ser interesante trabajado en grupo pero evidentemente la adquisición de nuevos conocimientos se hace de forma más lenta puesto que para encontrar la solución adecuada lo normal es que antes se hayan producido varios errores, pero tiene la ventaja de que lo que se aprende queda fuertemente grabado en la memoria del que resuelve esos problemas.

Una asignatura en la que, por ejemplo, puede darse este tipo de aprendizaje de forma exitosa es en la Educación Física. Si planteamos al niño de segundo ciclo de primaria que lance un balón y que intente que éste entre en un aro colocado a cierta altura comprobaremos que cada niño lo lanza a su modo, incluso intentarán lanzarlo de diferentes maneras para ver de qué forma obtienen mejores resultados. Si el maestro orienta al niño, ¿y si intentamos lanzarlo a la vez que saltamos? ¿lanzaremos más lejos con dos manos?... entonces el niño irá realizando ejercicios que cada vez se parecen más al gesto deportivo que vamos buscando y a través de errores llegará a descubrir el movimiento más eficaz.

#### **d) El aprendizaje por razonamiento**

Los resultados precisos en el aprendizaje por razonamiento los debemos a W. Köhler quien colocó a unos chimpancés en la situación siguiente: en una jaula muy alta, en la que permanecían los chimpancés hambrientos, colgó unos plátanos a los que los animales no podían llegar, ni saltando, ni poniéndose uno encima del otro. Antes de comenzar el experimento, colocó dos cajas de madera vacías en la jaula. Ocurrió lo siguiente: después de que un chimpancé dejara de saltar, ya que sus intentos no lograban resultados positivos, se sentó en un rincón de la jaula y se puso a mirar los plátanos deseados. Miró arriba, abajo, arriba, abajo... De repente, le surgió una idea maravillosa al ver las cajas: se estableció la conexión entre los plátanos y las cajas. El simio puso las dos cajas, una sobre otra, y alcanzó los plátanos.

Este «aprendizaje por razonamiento» tuvo un resultado permanente. Cuando Köhler cambió el experimento y colocó dos bastones en la jaula, con los que sólo llegaría a los plátanos una vez encajados uno en el otro, el chimpancé no tardó mucho tiempo en encontrar la solución. Había comprendido que sólo podía alcanzar los plátanos mediante una herramienta. Al no existir tal herramienta en la jaula, no intentaba alcanzar los plátanos.

En comparación con los otros dos métodos, el «aprendizaje por razonamiento» posee tres grandes ventajas:

1. Desaparece la larga fase de ensayo; lo que una vez se ha aprendido, sigue latente.
2. No es necesario ejercitarse y memorizar mucho tiempo; cuando existe la perspectiva adecuada, el individuo actúa inmediata y directamente sobre el objetivo.
3. Los nuevos conocimientos se adquieren más pronto, se retienen mejor y se aplican más fácilmente a situaciones similares.

Este aprendizaje significativo tiene gran importancia para la educación puesto que no da lugar a la memorización, la cual no produce una mínima interacción con las informaciones previas, siendo deficiente su asimilación. Por el contrario en este tipo de aprendizaje las informaciones que se reciben por primera vez, se van relacionando con conceptos que ya existían previamente en el sistema cognitivo del alumno, asimilando dicha información y completando la ya existente.

Lo importante es el grado de significatividad que cualquier aprendizaje tenga para nuestros alumnos, y esto depende en buena medida de la motivación y de la predisposición que el discente tiene hacia las actividades que se le presentan por lo que es fundamental la puesta en escena de las tareas de forma atractiva e incluso imaginativa para que despierte interés en el alumno. Si nos remitimos al ejemplo anterior, el chimpancé difícilmente habría llegado a descubrir el modo de alcanzar su comida si ésta no hubiese sido de su agrado o mejor aún si se le hubiese puesto en lo alto algún objeto que no tuviese importancia para él.

¿Qué conclusiones se pueden deducir del "aprendizaje por razonamiento" para un docente?

*Cada materia deberá ser presentada de forma tal que aparezca claro el concepto que se persigue alcanzar en un contexto más amplio. Los grandes contextos y las conexiones lógicas entre sectores parciales relacionados deben ser claramente detectables, por ejemplo la reutilización de papel o su reciclado debe quedar enmarcado en un contexto mayor que es el respeto a la naturaleza.*

#### **4.4. CONSEJOS PARA TRABAJAR MEJOR CON LOS ALUMNOS**

##### **4.4.1. MEMORIZACIÓN**

Otras investigaciones en el campo de la psicología del aprendizaje tratan de la problemática de la memorización y de la evocación. Así, H. Maddox descubrió que hay factores muy importantes que condicionan la memorización:

1. Cuanto más organizado esté un material y cuanto más palpables haga sus contenidos, tanto menos se olvida. Consecuencia para la práctica de un docente: ¡Ofrezca siempre la materia organizada o dividida! ¡Haga observable los principios clave de la materia!. Cuanto menos estructurado esté el material tanto más deprisa se olvida. No es lo mismo hablar de la Prehistoria en general que estructurarla en:

Paleolítico

- Caza y recolección
- Religión
- Estructura social

Neolítico

- Ganadería y agricultura
- Religión
- Nacimiento de las ciudades
- Comercio

2. Distribución de los períodos de aprendizaje: cuando una materia está dividida en apartados o capítulos y su captación en períodos de tiempo amplios se obtiene una doble ventaja: se gana tiempo en el aprendizaje y la materia queda memorizada para siempre. Consecuencias para el docente: hay que dividirla materia en pequeños

bloques que se presentarán distribuidos por períodos de tiempo más largos. El ejemplo anterior puede valer también aquí siempre que los diferentes apartados se distribuyan a lo largo de varias sesiones.

3. Fenómeno de la interferencia: cuando se aprenden sucesivamente materias de contenidos semejantes, se perturban mutuamente. El olvido es menos una pérdida pasiva de conocimientos que una superposición de nuevas impresiones. Por ello habrá que alternar estas materias con otras. Consecuencia para el docente: hay que distribuir las materias de temas similares de forma tal que se intercalen temas completamente distintos. No sería aconsejable en este caso tener dos sesiones seguidas con el mismo grupo de alumnos y además con la misma asignatura, lo ideal es que entre una clase de historia y otra los alumnos tuviesen alguna completamente diferente como por ejemplo matemáticas.

#### **4.4.2. CANSANCIO**

Por otra parte, el cansancio juega un papel importante en la práctica de la enseñanza. El cansancio de los alumnos en una clase se puede combatir de tres formas:

1. Mediante un cambio frecuente de temas: cuando sea posible, un tema monográfico no debería ser tratado durante más de 20 minutos. El tema siguiente debería tener un contenido tan opuesto como sea posible.
2. Mediante el cambio frecuente de los medios didácticos: no debe realizarse una exposición utilizando solamente la pizarra, sino procurando fundamentalmente un "aprendizaje activo", en el que los discentes tengan que hacer "algo": discusiones de grupo, juegos de roles, estudios de casos, elaboración de algún material, etc.
3. Inclusión de intervalos breves: respecto al "problema de los intervalos", los psicólogos han realizado múltiples experimentos con resultados extraordinarios:
  - a) Si no se intercalan intervalos, el rendimiento de los discentes baja significativamente.
  - b) El descanso es más intenso al principio de un intervalo, es decir, durante los tres primeros minutos. Los intervalos muy largos no producen incremento del rendimiento. Los intervalos demasiado largos (más de 30 minutos) hacen que la motivación para seguir trabajando baje hasta cero.
  - c) Los intervalos breves, de dos o tres minutos, ejercen un efecto de incremento del rendimiento, considerados en el conjunto de una jornada de enseñanza.

Estos hechos significan para la práctica de los discentes: Siempre que sea posible, ¡haz un intervalo de tres minutos cada veinte minutos! ¡ Ofrece temas variados y contrapuestos! ¡Utiliza frecuentemente el "aprendizaje significativo"!.

#### **4.4.3. LA COOPERACIÓN**

En el grupo es necesario que el método escogido sea el de la cooperación. El método apunta a aprovechar las energías y potencialidades de todos. La cooperación no es tanto un supuesto para la eficacia, sino un factor cultural, un valor de referencia

para todo el grupo.

Orientar al grupo para que adquiriera un método de trabajo cooperativo es favorecer una estructura de interdependencia. Sus características serían las siguientes:

- La meta, por distintos motivos, es significativa para varios componentes del grupo.
- Cada miembro del grupo tiene un cargo, una función específica, en orden a lograr dicha meta.
- Hay intercambio para desempeñar los compromisos.
- Hay un sentido de responsabilidad en los encuentros con los demás.
- La aportación que cada uno hace, vendrá valorada en términos positivos.

El estimular al grupo a ser protagonista de su propia vida no garantiza, por sí mismo, que se estructure en plan cooperativo. Dicha estructura es "una" de las posibles, y se logrará cuando se dé un trabajo y una intencionalidad específica.

Por otra parte, el grupo que se organiza desde la cooperación y la interdependencia, se hará, por lo mismo, el más capaz de conseguir los objetivos insinuados. De aquí, el interés que ha de poner el profesor en lograr unas estructuras de tales características.

En general, un método que haga al grupo protagonista de su actividad, caracterizado por la cooperación, abocará indudablemente a algunos problemas:

- Dificultad de algunos miembros del grupo para participar.
- Saber solucionar situaciones que obstaculizan el trabajo del grupo.
- Conflictos y diversidad de posturas o de maneras de ver los contenidos del trabajo.

En este sentido es necesario que el grupo se prepare para un método de trabajo de tipo cooperativo y que sea capaz de tomar funciones de gestión en tales situaciones. Aquí radica uno de los papeles con mayor visión de futuro que se ofrecen al animador.

### **Objetivos intermedios**

En línea con el objetivo general, pueden acometerse otros objetivos intermedios, y entre ellos uno muy interesante es ayudar al grupo a conseguir un método de trabajo.

La mejor posibilidad que tiene el grupo para actuar como tal, supone la adquisición de un método de trabajo, es decir, la forma de organizarse para afrontar sus propios proyectos. Un buen criterio para ello, es el favorecer lo más posible la participación de todos y el intercambio de ideas. He aquí un buen camino para ello:

- Recogida de toda la información necesaria para afrontar un tema o solucionar un problema.
- Análisis serio y profundo de toda esta información.
- Elección de la forma más adecuada para gestionar esa cuestión o problema.
- Concreción y realización de lo escogido.
- Revisión y evaluación de los éxitos logrados.

Un punto importante del método de trabajo es la elección, la hora de decidir. Cada grupo tiene una forma peculiar de tomar decisiones;

El mejor método para tomar decisiones, supone cuatro fases:

- Definir con claridad aquello sobre lo que hay que decidirse.
- Distinguir bien y poner sobre la mesa las diferentes alternativas.
- Contrastar lo que de positivo o negativo comporta cada alternativa.
- Elección de una de estas alternativas posibles.

#### **4.4.4. ESTIMULAR PARA QUE TODOS PARTICIPEN**

Estimular a los callados o a los pasivos para que den ideas sobre lo que se está tratando.

Preguntarles. Valorar sus aportaciones. ¿Qué ventajas puede tener para una empresa actuar así?

Estimular a los creativos para que hagan partícipes a los demás de sus ideas. Pero animarles también a que escuchen a los demás. A convencerles de que no tienen por qué ser siempre sus ideas las mejores. ¿Qué ventajas puede tener para una empresa el actuar así?

Estimular a los críticos para que señalen las posibles limitaciones y propongan otras mejores.

Conceder por turno la palabra a los miembros grupo de modo que todos tengan posibilidad de expresar, sus ideas.

Dar preferencia en esta concesión a aquellos que aún no se han expresado.

Estimular a los callados para que se expresen.

Velar para que el grupo se centre en la tarea y no se distraiga o disperse en otras cosas extrañas.

No permitir que la discusión en el grupo se reduzca a un diálogo entre dos.

Para trabajar estos temas, por ejemplo se puede realizar un debate entre dos grupos de adolescentes sobre un tema propuesto por el educador o elegido por ellos mismos, mientras el resto de compañeros observa. El modo de desarrollar este trabajo es como sigue:

Entre todos los adolescentes se busca un tema interesante para realizar un debate. Importa que sea un tema sobre el que se prevé puede haber discrepancias entre ellos. El educador les puede proponer algunos de estos ejemplos tomados de la actualidad o de sus preocupaciones personales:

- El tabaco y su uso en los lugares comunes.
- Liberar o prohibir el uso de drogas blandas.
- El uso de chuletas en los exámenes.
- ¿Se debería aplicar la pena de muerte en ciertos casos, como por ejemplo el terrorismo?

Pero no sólo el maestro tiene por qué ser el que inculque la participación de todos en cada actividad, también los compañeros pueden desempeñar este papel:

-Animando a sus compañeros a ofrecerse a trabajar según sus capacidades.

- Estimulando a sus compañeros a la solidaridad; a que nadie se desentienda del trabajo de los demás.
- Haciendo caer a todos en la necesidad de concretar al tomar compromisos.
- Exigiendo a todos que respondan de aquello a que se han comprometido.

Antes de finalizar este apartado, deseamos recapitular brevemente sobre nuestra situación como docentes -en cierto modo, en la intersección entre el aprender y el enseñar -. ¿Qué pretendemos, al fin y al cabo? Por supuesto que deseamos que, como resultado de nuestros esfuerzos, el alumno:

- sepa más que sabía antes;
- comprenda algo que antes no comprendía;
- desarrolle una habilidad que antes no poseía;
- piense de modo diferente sobre alguna cosa, en comparación con lo que pensaba antes;
- aprenda a apreciar algo con lo que antes no tenía relación.

Dicho en otras palabras: el objetivo de nuestra enseñanza deberá ser siempre que los efectos de la misma se proyecten hacia el futuro; el alumno no deberá tener un comportamiento que le hemos mostrado como óptimo solamente durante el tiempo que dure la sesión de trabajo en grupo, sino también, y sobre todo, cuando esté en su medio ambiente. Dicho de forma telegráfica: deseamos cambiar su comportamiento en aspectos muy determinados. No olvidemos que depende de la actitud del aprendiz el que ponga en práctica o no lo aprendido. Es decir: olvida muy pronto las cosas frente a las que su actitud (emocional) es negativa. Sólo retiene las cosas que le "parecen" positivas. De ello se deduce una condición general para todos los docentes:

Tienen que intentar todo para hacer tan atractivo como sea posible, tanto el objeto de la enseñanza, la forma de su presentación, como su propia persona.

De estas consideraciones resulta así un perfil de exigencias para los docentes. En efecto, los docentes con éxito poseen un "conjunto" de cualidades, capacidades y conocimientos, que pueden definirse de la siguiente manera:

- Inteligencia.
- Autoridad natural.
- Sabiduría psicológica y pedagógica.
- Conocimiento de los métodos didácticos.
- Entusiasmo (capacidad para entusiasmarse y entusiasmar).
- Actitud positiva ante los discentes.
- Alta preparación en su materia o especialidad.

Si el docente sólo posee una de estas cualidades, a la larga, difícilmente tendrá éxito. Terminaremos este apartado diciendo que, pese a que se han publicado modernos y significativos resultados de investigaciones, no podemos afirmar que existan «verdades universales» o principios absolutamente infalibles en la enseñanza. En el mejor de los casos se puede hablar de reglas, que dan buenos resultados en la práctica docente. De ellas hablaremos en el siguiente apartado. Nos aventuramos a decir, no obstante, que el que emplea estas reglas tendrá más éxito como docente que el que no las tiene en cuenta.

#### **4.4.5. REGLAS PEDAGÓGICAS PARA DOMINAR MEJOR LA PRÁCTICA DE LA ENSEÑANZA**

Sabemos que el ser humano sigue el principio del placer: procura siempre alcanzar placer y evitar lo desagradable. Aplicado este principio a la enseñanza, significa que cuando un proceso de aprendizaje está asociado a sensaciones de placer, al aprendiz le gusta estudiar la materia, se encuentra a gusto con ella y desea aprender. Por tanto, si se somete al esfuerzo del aprendizaje, tendrá que sentirse constantemente recompensado, es decir, tendrá que tener una reiterada vivencia de éxito, lo que, en pedagogía, se llama «refuerzo». A través de estos refuerzos podemos establecer las reglas de la enseñanza:

1.- Deben existir refuerzos para que se produzca el cambio de comportamiento deseado.

Otra cuestión es la frecuencia con la que se debe elogiar. Sin embargo hay que tener en cuenta que demasiados elogios son tan perjudiciales como demasiados pocos. Cuando una persona que aprende es elogiada con demasiada frecuencia (bien sea niño o adulto), el refuerzo pierde su efecto. Por lo tanto, debería elogiarse con frecuencia al principio,. Poco a poco los refuerzos deben distanciarse en el tiempo. Cuando la persona que aprende se ha acostumbrado al refuerzo seguirá trabajando, esperando el elogio, y agradecerá tal alabanza siempre que la reciba. Por ello, los docentes con experiencia distribuyen los elogios con irregularidad y no según un esquema rígido.

2.-El elogio debe darse inmediatamente después a la obtención del resultado esperado ya que si transcurre demasiado tiempo puede incluso producir el efecto contrario.

Si una persona realiza una tarea con el objeto de que se le reconozca y el refuerzo no llega, entonces puede pensar que lo que ha estado haciendo no era lo que se esperaba de él y entonces puede llevar a cabo otro tipo de tareas que no son las que se desean.

3.-Si se desea eliminar un comportamiento indeseado no debe dársele ningún tipo de refuerzo.

El refuerzo también puede ser considerado desde un punto de vista totalmente opuesto. El docente no solamente debe desarrollar nuevos modelos de comportamiento en los discentes. Con frecuencia es necesario, a la vez, eliminar comportamientos negativos. Supongamos, por ejemplo, que uno de los alumnos interrumpe las intervenciones inoportunamente. Para destruir este comportamiento el docente puede utilizar el refuerzo negativo, esto es, responderá con el silencio a las intervenciones que se consideren inoportunas. El resto de participantes suele secundar el comportamiento del docente en la medida en que no se le oponen abiertamente. Puesto que el hablador inoportuno no recibe el más mínimo refuerzo, cambiará de comportamiento.

4. -Los refuerzos por sí solos no siempre producen un aprendizaje positivo.

Un docente sólo puede motivar óptimamente a una persona cuando sabe en qué escalón de necesidades se encuentra en ese momento, es decir, cuando el alumno aprende lo que realmente desea aprender o al menos siente curiosidad por lo que está aprendiendo. De nada sirve motivar a alguien cuando realiza una tarea que no desea o incluso le es desagradable, por ejemplo diseccionar una rana en el laboratorio.

5.- Sólo se obtiene con seguridad el resultado deseado cuando el aprendizaje se realiza a través de la enseñanza activa.

Esto quiere decir que deben eliminarse, siempre que sea posible, las charlas tipo conferencia especialmente en niños y adolescentes, sustituyéndolas por discusiones de grupo, estudios de casos, resolución de problemas, elaboración de materiales, etc. Lo único que hay que tener en cuenta es que este sistema de trabajo debe realizarse ante situaciones totalmente diferentes para evitar que se produzca el aburrimiento. Por ejemplo en la clase de historia se pueden estudiar los temas a través de discusión de películas, realización de cómic, una obra de teatro, recopilación de libros, investigación, etc.

6.- El método de enseñanza debe adaptarse a cada materia.

Cualquier docente deberá siempre reflexionar: ¿qué tipo de materia tengo que transmitir?, ¿y cuál es la mejor forma de transmitirlo?. Un pecado mortal de los docentes es el hecho de que adopten firmemente un sólo método de enseñanza o un sólo medio didáctico para todas las materias que hayan de enseñar. Supongamos, por ejemplo, por las razones que sean, que un docente se ha enamorado del retroproyector, lo que le lleva a recopilar toda la materia que ha de enseñar en una multiplicidad de transparencias. Su misión docente consiste en colocar una transparencia tras la otra sobre la base luminosa; no resulta sorprendente que, pasado media hora, cada alumno tenga que esforzarse para no dormirse. Si se utiliza correctamente el retroproyector, este aparato posee ventajas inapreciables en comparación con la enseñanza sobre la pizarra.

7.- Los participantes quieren que se les exija en su trabajo por lo que no debe fijarse un nivel de rendimiento demasiado bajo.

Los alumnos quieren que se les exija algo. Una enseñanza que hace las cosas demasiado fáciles, conduce forzosamente a la infantilización. El grupo tiene la sensación de que no se le cree capaz de nada y puede perder todo interés por el trabajo que está realizando. El alumno quiere aprender y no desea hacer cosas que ya sabe porque entonces se aburre.

8.- No debe crearse un ambiente exageradamente serio, sino templado y, con humor.

El que despierta curiosidad, estructura la enseñanza bajo múltiples aspectos y, la condimenta con humor, consigue la mejor motivación para aprender. El maestro clásico, que impone silencio y respeto con su sola presencia es difícil que motive a sus pupilos, más bien éstos aprenderán por miedo y hasta es posible que lo que aprendan sea de memoria y pasajero. Pero no debemos interpretar de forma errónea este apartado ya que el impartir las clases en un ambiente distendido no significa que el maestro no puede ni siquiera hablar en el aula, y que se le pierda el respeto totalmente. El profesor siempre debe tener a la clase controlada o de lo contrario la enseñanza será una utopía.

9.- El docente debe comenzar la enseñanza desde el statu quo del grupo.

Esto significa que el docente no puede empezar su actividad de enseñanza a partir de un punto elegido por él y así determinar cuál será la «plataforma» a partir de la que se realiza el despegue en dirección al objetivo de la enseñanza. El docente deberá determinar en primer lugar: ¿Dónde se encuentra el grupo? ¿Cuáles son las similitudes y las diferencias en lo referente a la formación y cultura previa de los distintos miembros del grupo? ¿Qué intereses predominan? ¿Cómo están motivados

los miembros del grupo? Etc. Si la preparación, el tiempo o la oportunidad no son propicios para despejar esas interrogantes, el docente debería detectar, a través de un incremento de «feed-back» en la enseñanza, si el grupo le «sigue o no» y si no le sigue, ¿por qué?

10.- Trabajar sobre potencialidades.

El docente tendrá que detectar los puntos fuertes de cada miembro del grupo y aprovecharlos para el proceso de aprendizaje, ya que el individuo resulta alentado y su «autoimagen» incrementada cuando se elogian sus cualidades. Esto le estimula para aprender, incluso en áreas totalmente nuevas para él. Asimismo se debería convencer al grupo para que acepte las capacidades relevantes de cada uno de sus miembros (en lugar de ignorarlas envidiosamente), y convencerle también para que motive positivamente a un compañero, diciéndole, por ejemplo, «¡Si has conseguido esto también conseguirás los demás!».

11.- Flexibilidad de agrupamientos.

Se fomentará el aprendizaje mediante la división del pleno (*gran grupo*) en *pequeños grupos* que tratarán de alcanzar determinados objetivos en común. No obstante, el docente no debe cometer el error de permitir que el grupo forme por sí mismo estos minigrupos de cuatro o cinco personas, porque, en ese caso, todos los «superinteligentes» se reúnen y en los demás grupos, los menos dotados no consiguen avanzar, desmotivándose a la larga. Se pretenderá siempre que en los subgrupos se mezclen buenos y malos aprendices.

12.- El docente otorgará libertad de decisión al grupo.

Significa esto que el grupo puede decidir si prefiere aprender una determinada materia o habilidad bajo la forma de «trabajo individual, en silencio», de pequeños grupos o de discusión en el pleno. Este tipo de procedimiento posee una ventaja: El grupo se ejercita en el tratamiento de procedimientos, lo que incrementa la tolerancia y la disposición para aceptar las decisiones de la mayoría de forma democrática.

Para finalizar este apartado, intentaremos elaborar una regla práctica respecto al tema de la «pedagogía de grupo» que en síntesis se podría enunciar de la siguiente manera:

La «pedagogía de grupo» implica, que los participantes acepten las medidas pedagógicas del docente y las apliquen, a su vez, para ayudar a los miembros más débiles del grupo, para que, al fin y al cabo, todo el grupo alcance el objetivo de la sesión y logre mayor satisfacción por el hecho de haberlo conseguido en grupo.

#### **4.5. PROGRAMACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN GRUPO**

Evidentemente como cualquier proceso de enseñanza, las actividades en grupo necesitan de una preparación, de una programación que hace posible que el aprendizaje se produzca de forma adecuada sin llegar en ningún caso a la improvisación, puesto que esta no es buena compañera del docente. Antes de plantear la realización de actividades en grupo se ha debido planificar con sumo cuidado cual va a ser el desarrollo de la sesión intentando dejar atados todos los cabos sueltos para que una sesión que se pensaba iba a dar unos buenos frutos se convierta en una chapuza o en un desastre.

Para llevar a cabo esta programación no estaría de más el tener un pequeño

guión que nos orientase en todos los aspectos que debemos tener en cuenta a la hora de planificar la actividad en grupo. Evidentemente este esquema puede sufrir modificaciones (inclusión o exclusión de ciertos apartados) dependiendo del tipo de actividad, del lugar en donde vayamos a realizarlo o de las características de alumnos con los que vamos a desarrollar la tarea.

En líneas generales podemos decir que toda programación de las actividades en grupo debería tener al menos estos apartados:

### **1. Establecimiento claro de los objetivos a conseguir.**

Por supuesto, ningún proceso de aprendizaje en la escuela se realiza porque sí, siempre existen unos objetivos marcados de antemano que son la verdadera columna vertebral de la educación. Realmente son los objetivos lo primero que debemos estudiar y habrá que determinar de qué forma éstos pueden ser superados por los alumnos ya que existen multitud de actividades que pueden desembocar en un mismo lugar, es decir, el mismo objetivo puede ser trabajado de formas variadas a través de actividades completamente diferentes unas de otras. Por esta razón debemos tener en cuenta cuáles de los objetivos del currículo pueden ser trabajados a través de las actividades en grupo (hay que tener en cuenta que no todos los objetivos se prestan a ser trabajados de forma colectiva) y además no siempre debería utilizarse este tipo de enseñanza porque de lo contrario las sesiones serían demasiado repetitivas y podrían llegar a cansar a los alumnos.

### **2. Tipo de contenidos a desarrollar.**

Evidentemente, la consecución de unos objetivos debe ir íntimamente relacionada con la secuenciación de unos contenidos que nos permitan trabajar de forma adecuada aquellos aspectos educativos que deseamos alcanzar. Por supuesto, que para secuenciar estos contenidos tendremos que concretar de forma adecuada los conceptos (lo que se debe aprender), procedimientos (lo que se va a trabajar) y actitudes (los sentimientos que deseamos despertar).. Por ejemplo, en el segundo ciclo de educación primaria dentro de la asignatura de conocimiento del medio podría darse esta secuencia cíclica de contenidos:

#### Conceptos

Animales, tipos según su alimentación.

#### Procedimientos

Elaboración y cumplimentación de fichas.

Elaboración de murales.

Visión de videos de naturaleza.

#### Actitudes

Respeto a las diferentes especies animales.

### **3. Actividades.**

Es fundamental que las actividades que proponemos a nuestros alumnos sean motivadoras y que ellos mismos sientan la necesidad de hacerlas. En Educación Física esto parece fácil puesto que el alumno suele estar predispuesto a realizar algo que le gusta, especialmente los niños más pequeños, pero la tarea puede complicarse con otras asignaturas como Matemáticas o Historia, en estos casos habrá que recurrir al ingenio para que no sean rechazadas por los alumnos, por ejemplo realización de cómic por grupos sobre un hecho concreto de la historia de España o el hacer

participe al alumno de algo que le interese para que haga operaciones matemáticas de diversa índole ("este grupo es la directiva de un club de fútbol y debéis comprar o vender jugadores con el presupuesto que tenéis").

En este punto deberemos tener programadas la cantidad y distribución de las actividades a desarrollar. Hay que tener en cuenta que siempre es preferible tener preparadas un número de actividades superior al que realmente vayamos a trabajar. Esto es muy útil ya que si observamos que una actividad es poco motivante o incluso no es adecuada a la edad de nuestros alumnos, rápidamente la podemos cambiar por otra que sí cumpla las expectativas del maestro. Si por el contrario resulta que el grupo de alumnos termina todo el trabajo y no tenemos nada preparado tendremos que improvisar y eso no es nada bueno para la educación.

Las actividades deben distribuirse de forma que la resolución de la primera facilite la resolución de la siguiente, en otras palabras, debemos trabajar con nuestros alumnos desde lo más sencillo a lo más complicado y nunca al revés. Además deben propiciar la participación y la creatividad respondiendo al interés de los alumnos ofreciendo un gran número de situaciones aplicables a la práctica de la vida cotidiana, si es posible.

Los criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de seleccionar las actividades son los siguientes:

-Deben tender hacia la correcta realización, adoptando dificultades adecuadas a los distintos niveles, y no buscando, en ningún caso el éxito comparativo.

-Las actividades deben permitir al alumno alcanzar un cierto nivel de éxito, que le proporcionará la motivación adecuada para seguir realizándolas.

-Deben permitir a los alumnos tomar decisiones razonables para llevarla a cabo y apreciar las consecuencias de su elección. Por ello, en la medida de lo posible, se utilizará el aprendizaje por "descubrimiento", más guiado en los primeros ciclos educativos y menos en los superiores.

-Serán preferibles aquellas actividades que puedan ser realizadas por alumnos de distinto nivel.

#### **4. Tipo de agrupamiento.**

Se debe saber de antemano que tipo de grupo vamos a formar, no se trabaja de igual forma con grupos pequeños que con grupos grandes y tampoco las actividades pueden ser las mismas para una pareja que para un grupo que incluya a toda la clase. Por eso la cantidad de alumnos que deben integrar cada grupo debe ser prefijada por el tutor y a ser posible sería conveniente tener claro cómo se van a formar esos grupos (aleatoriamente, por amistad, por capacidades, etc.).

La distribución de los alumnos y su agrupamiento en diferentes grupos tiene como finalidad que la ejercitación y ejecución de las tareas se realice de forma que se adapten el máximo posible a la realidad de los alumnos y sus capacidades. El agrupamiento adecuado propiciará un mayor índice de participación y de interrelación entre los integrantes del grupo.

La asignación de los alumnos a los diferentes grupos se puede realizar en función de diferentes criterios:

Azar. Mediante algún tipo de sorteo o método aleatorio los alumnos se van distribuyendo en los grupos. Este método puede dar lugar a grupos excesivamente homogéneos o heterogéneos.

Afinidad. Valorando los aspectos emocionales, este sistema es realmente interesante a edades tempranas, cuando los niños se agrupan por cuestiones emotivas.

Funcionales. Este sistema se realiza cuando queremos obtener grupos lo más homogéneos posibles entre sí y consiste en unir en el mismo grupo a niños de diferentes capacidades, es decir, cada grupo tendrá en sus filas a un inteligente, un torpe, un vago, un trabajador, etc.

Si atendemos a quién designa a los componentes de cada grupo, entonces tendremos que puede ser efectuado por:

El profesor. Implica la disminución de los lazos sociales dentro del grupo pero puede ser adecuado cuando los alumnos presentan dificultades y en los primeros años escolares.

Los alumnos. Esto supone un alto nivel de organización y de confianza entre el profesor y sus alumnos, debiendo respetarse para ello siempre los criterios de decisión del alumno.

Ambos. Aquí se produce una interrelación entre el profesor y los alumnos ya que éstos participan en el proceso de organización de la clase, conociendo los objetivos de la clase y los criterios de agrupamiento.

## **5. Duración.**

No está de más hacer una previsión aproximada de lo que debe durar cada actividad para que de esta forma se controlen los posibles procesos de aburrimiento que pueden surgir cuando una tarea se prolonga de forma excesiva en el tiempo. En algunas asignaturas como, por ejemplo, la Educación Física estos tiempos suelen estar bien definidos y no es extraño observar en las sesiones de estos maestros y profesores la cantidad de minutos que se deben dedicar a cada uno de los ejercicios de la sesión. No es lo mismo jugar 50 minutos a un único juego que jugar a cuatro diferentes a lo largo de la clase, pero tampoco deben establecerse tiempos demasiado pequeños para realizar las actividades ya que de lo contrario se puede producir un efecto diferente al deseado. Digamos por tanto, que las tareas deben estar previstas en su duración y que ésta debe ser lo suficientemente larga como para poder realizarla con soltura y lo suficientemente corta como para que no provoque aburrimiento.

## **6. Periodos de trabajo en grupo y de atención al profesor.**

Este aspecto está muy ligado con el apartado anterior ya que al fin y al cabo sólo se trata de establecer la duración que debe tener cada parte de la clase. Una charla demasiado larga al principio puede cansar y si se explican de golpe todas las actividades que se deben desarrollar a lo largo de la sesión, lo más normal es que la atención disminuya y se olviden las consignas que el maestro ha dado. Lo más interesante sería distribuir la charla a lo largo de la sesión y explicar cada actividad justo antes de empezar a realizarla, por este motivo se debería planificar cuanto tiempo se necesita para dar las explicaciones y cuánto para trabajar. El papel del profesor ha de ser el de conductor de la actividad, dejando iniciativas a los alumnos e interviniendo en aquellas situaciones que no permitan el normal desenvolvimiento de

la actividad.

## **7. Material.**

Siempre es interesante saber de antemano con qué material se va a contar para cada sesión, ya que no se desarrollan de igual modo las clases con escaso material que en las que cada alumno dispone de material suficiente para realizar la tarea. No es lo mismo hacer un experimento en el laboratorio con tres microscopios para toda la clase que disponer de ese mismo instrumento para cada pareja de alumnos. En este sentido, es interesante recordar que la planificación y coordinación entre los maestros y profesores debe ser muy alta porque de lo contrario nos podemos encontrar con que el material que necesitamos lo está utilizando otro compañero en ese mismo momento.

## **8. Instalaciones.**

Aunque la mayoría de las actividades en grupo se pueden desarrollar dentro del aula, existen algunas que por sus características es conveniente realizar en espacios más adecuados. Por ejemplo, Si existe laboratorio no parece razonable llevarse el material al aula para trabajar porque se perderá tiempo y existe el riesgo de romper el material que transportamos. Tampoco parece lógico estudiar los tipos de hojas de los árboles en el interior del aula cuando existen gran cantidad de especies arbóreas en el patio del colegio o en el parque de enfrente. Incluso es necesario en ocasiones que el profesor inspeccione previamente los locales en los que se va a desarrollar la actividad especialmente cuando se realizan fuera del centro puesto que de lo contrario se arriesga a encontrar un espacio demasiado pequeño, sucio, o simplemente inapropiado para desarrollar la actividad que pretende.

## **9. Características de los alumnos.**

A la hora de realizar las actividades tendremos que tener presente qué tipo de alumnos tenemos y cuáles son las características psicoevolutivas que presentan, no podemos trabajar algunas cosas a edades muy tempranas y tampoco deberíamos exigir demasiado poco a alumnos mayores que necesitan aprender. Ni que decir tiene que dependiendo del tipo de alumnos que tengamos en clase podremos realizar unas actividades o no.

Es normal que en todos los centros docentes existan clases de alumnos que tienen la fama de ser peores que los demás, en comportamiento o en capacidades y también es normal que a estos alumnos no se les ofrezcan las mismas actividades que a los demás del colegio (Puede ocurrir que sean castigados y no vayan a la visita al museo, por ejemplo) pero esto parece que no es lo más correcto ya que todos los niños y adolescentes deberían tener las mismas posibilidades. Tal vez no sería malo para todos que ese grupo se subdividiese en grupos más pequeños y fuese reforzado por el apoyo de nuestros compañeros de trabajo, pero claro está esto necesita gran coordinación y disposición por parte de los maestros y profesores.

## **10. Ocupación del espacio**

Por supuesto que en toda actividad en grupo que realicemos debemos tener en cuenta antes de realizar las tareas qué tipo de agrupamiento vamos a hacer y la forma en que esos agrupamientos van a ocupar el espacio disponible. Puede ocurrir que las mesas sean individuales y debamos indicar a los alumnos como deben distribuir las y de qué forma colocarlas, o puede ocurrir lo contrario si llegamos a una sala en la que hay grandes mesas y deberemos tener previsto entonces como repartir ese espacio

para que el trabajo en equipo sea productivo. Puede que nos interese colocar las mesas cerca de las ventanas para aprovechar la luz solar o por el contrario podría ser más conveniente alejarlas de los ventanales para evitar que los alumnos se distraigan observando lo que ocurre al otro lado del cristal.

### **11. Estabilidad del grupo.**

A la hora de realizar los agrupamientos podemos tener en cuenta cual va a ser su duración y en este sentido podemos encontrar dos tipos de agrupaciones:

**Estables.** Cuando el agrupamiento tiene un carácter más o menos permanente para la realización de diversas actividades, de documentación, en la naturaleza, deportivas, extraescolares, etc.

**Variables.** Se forman para realizar una actividad concreta en función de la tarea a realizar o dependiendo de los objetivos que nos hayamos marcado.

**Mixtas.** Son una mezcla de las anteriores. Por ejemplo se puede hacer un tipo de agrupamiento para una evaluación y cambiarlo para el trimestre siguiente.

### **12. Evaluación.**

Evidentemente, todo proceso de aprendizaje debe ser evaluado, por eso es necesario que el profesor haya determinado previamente cuáles van a ser los instrumentos que va a utilizar para evaluar al alumno ya que de lo contrario se corre el riesgo de que no sepamos finalmente si ha existido aprendizaje o no con las actividades que hemos diseñado. Pero esta evaluación no debe limitarse a los alumnos también debe evaluarse la sesión en sí y cada una de las actividades propuestas. Es conveniente tomar buena nota de los posibles errores que hayamos cometido para intentar solucionarlos en la próxima ocasión.

En definitiva, toda sesión desarrollada en trabajo de grupo, al igual que las sesiones clásicas debe ser perfectamente planificada hasta en los más mínimos detalles para asegurarse que el aprendizaje se realice de forma adecuada. Tal vez, el hecho de que se trabaje en grupo implique un mayor grado de control sobre el desarrollo de las actividades especialmente cuando los alumnos no están acostumbrados a este tipo de tareas.

## **4.6. EJEMPLOS DE TRABAJO EN GRUPO**

A continuación desarrollaremos cómo trabajar en grupo con nuestros alumnos a lo largo del periodo obligatorio de escolaridad. Evidentemente, lo que se muestra a continuación no son más que ejemplos, los cuales pueden ser aplicables a ciertos centros de nuestros colegios e IES pero por supuesto puede ocurrir que se presenten como incompatibles en otros debido a las características del centro, de los alumnos, del profesorado o del material disponible. Ya se ha dicho anteriormente que la educación no se rige por leyes infalibles y universales, más bien depende de cada momento, de cada profesor o de cada circunstancia.

## **EDUCACIÓN INFANTIL**

Vamos a tratar el tema de los Reyes Magos. Estamos al final del primer trimestre y con la llegada de las Navidades un tema muy motivante para niños de estas edades es todo lo relacionado con los regalos y el misterio que acompaña a los tres Reyes de Oriente.

**Objetivos.**

Conocer la existencia de los Reyes Magos y el por qué se dan regalos a los niños en esas fechas.

**Contenidos.**

Conceptos:

Los Reyes Magos y el Niño Jesús

Los regalos

El Roscón de Reyes

Procedimientos:

Utilizar el juego sociodramático para:

Disfrazarse de Rey Mago

Elaboración de comida para los Reyes y sus camellos

Elaboración del Roscón de Reyes

Representación de la entrega de los regalos.

Actitudes:

Participación activa e igualitaria de los dos sexos

Curiosidad por conocer las costumbres y ritos de nuestro patrimonio cultural

Disfrutar con la dramatización

Actividades.

Rincón de cocina:

Simular la realización de comida para los Reyes y sus Camellos

Simular la realización del Roscón de Reyes

Rincón de Teatro:

Disfrazarse de Rey Mago y de camello

Rincón del hogar:

Juego de Papás y Mamás que acuestan a sus niños y les explican que vienen los Reyes.

Toda el aula:

Representación de la llegada de los Reyes, comida de los alimentos preparados para ellos, entrega de los regalos, juego de los niños con los regalos y comida del Roscón de Reyes.

Agrupamiento.

Grupos de 4 a 6 niños y niñas

Agrupamiento elegido por ellos mismos

Duración.

Explicación 5 a 7 minutos

Juego en rincones 10 a 12 minutos

Representación 15 minutos

Fiesta del Roscón de Reyes 10 minutos

Material:

El disponible de cada rincón: (disfraces, cocinitas, platos, arquitecturas, etc.

Instalaciones:

El aula

Evaluación:

Participación en las actividades

Respeto de las reglas

Aceptación de la distribución de los papeles

Después de esta programación vendría la actividad en grupo propiamente dicha, en la que habría tres Reyes Magos con sus tres camellos, un grupo de 4 ó 5 cocineros y 5 ó 6 niños que hacen de padres y niños ( si hubiese más niños en clase habría que plantearse crear más grupos, por ejemplo, tres pajes más, dos familias, etc.).

En un primer momento cada niño juega en el rincón que le ha correspondido, los cocineros hacen las comidas, los reyes se visten para la ocasión, en el hogar se prepara todo para la llegada de los Reyes....

Cuando los Reyes ya están disfrazados salen del rincón y comienza la representación: primero van donde se les ha dejado la comida para ellos y sus camellos, se la comen tranquilamente, como les ha gustado mucho, se dirigen a donde están los niños durmiendo y les dejan sus regalos, después se marchan de la casa. Cuando se “hace de día” los niños despiertan y juegan con sus regalos (juguetes del mismo aula) compartiéndolos con los demás, cuando parece que ya empiezan a cansarse de esta actividad se pasa a la Fiesta del roscón de Reyes, todos van al centro del aula y simulan que comen el típico dulce, cuando han acabado vuelven a jugar con los juguetes hasta el final de la clase.

Evidentemente a esta sesión se le pueden añadir o quitar actividades, dependiendo del material e instalaciones de que dispongamos en nuestro centro escolar. Podría hacerse tipo obra de teatro y representarla al resto de niños del colegio de educación infantil.

## **EDUCACIÓN PRIMARIA**

Se decide hacer una Semana del Medio Ambiente en el colegio y cada profesor intentará en ese tiempo realizar en cada asignatura una serie de actividades relacionadas con la Naturaleza. En el Segundo Ciclo de primaria una clase decide decorar las paredes de los pasillos del centro con murales alusivos al respeto a la Naturaleza. El profesor agrupa a los alumnos de forma heterogénea, es decir, coloca en cada agrupamiento a un alumno trabajador, a otro que dibuja muy bien, a otro creativo, a otro torpe, etc. de forma que todos los grupos tienen más o menos las mismas características.

El trabajo se va a realizar en el aula agrupando mesas de forma que cuatro o cinco niños puedan trabajar cómodamente en ellas. El material que van a necesitar será cedido por el colegio (cartulinas, papel, pegamento, etc.)

Los niños sólo pondrán los colores para dibujar y tal vez alguna revista para recortar. Los murales se realizarán a lo largo de la semana y finalmente se colocarán en los pasillos para que todos los niños del colegio puedan verlos y leerlos.

El profesor debe realizar una programación que en este caso vamos a obviar puesto que en el ejemplo anterior ya se ha desarrollado de forma extensa y puede

servir bien para orientarse por lo que nos limitaremos a describir como se desarrollan las actividades propiamente dichas.

En primer lugar, habrá que decidir cual va a ser el tema que se va a desarrollar en cada mural, por lo que se pedirá a los alumnos que enumeren los temas que más les interesan relacionados con la naturaleza. Evidentemente surgirán gran cantidad de propuestas, unas más interesantes que otras. Cuando ya no hay más temas nuevos sobre la pizarra llega el momento de decidir que propuestas son las que más interesan. Puede ocurrir que se hayan enumerado sugerencias que tienen mucha relación unas con otras, por ejemplo, el agua, la contaminación del río que pasa por la localidad, los malos olores, etc. Corresponderá al maestro agrupar estos temas a ser posible con la ayuda de los alumnos para que juntos formen un único tema “La contaminación de las aguas”. Una vez que se han unido unos con otros, obtendremos una lista de propuestas que serán votadas por los alumnos para que elijan las que más les motiven. Si existen 5 grupos de alumnos se trabajará con los 5 temas que saquen el mayor número de votos, desechando el resto de propuestas.

Llega el turno ahora para decidir qué tema va a tratar cada grupo. Lo ideal es que entre ellos mismos se pongan de acuerdo y cada agrupación elija su tema preferido, si no ocurre esto se puede proceder a realizar algún tipo de sorteo.

Cuando cada grupo tiene asignado su tema es cuando comienza verdaderamente el trabajo en grupo. Los niños deberán realizar una serie de actividades que el profesor habrá explicado a toda la clase. Estas actividades bien podrían ser estas:

1º Elegir entre todos los componentes del grupo cuáles van a ser los temas a tratar dentro de su propuesta. Por ejemplo, en el tema de “la contaminación de las aguas” se podría hablar de lo sucio que están los ríos y de los malos olores que dan, de los peces que mueren, de las cosas que la gente hace para ensuciar el río (vertidos, limpieza de coches, corta de árboles de la orilla, etc.), también se podría hablar de los limpio y bonito que era antes, de cómo les gustaría que fuera en el futuro, etc. En definitiva, deben ser ellos mismos los que decidan de que quieren hablar en su mural.

2º Una vez que ya se han recogido todas las propuestas se realiza una segunda votación porque lo más normal es que existan demasiados apartados y que todos no puedan ser atendidos en un único mural, por lo que habrá que seleccionar los que más les gusten.

3º Cuando ya sabemos de qué se va a hablar, llega el momento de la planificación, es decir, que vamos a hacer en el mural, como vamos a distribuir los temas, cuanto espacio vamos a dejar para cada apartado, que rótulos se van a realizar, etc.

4º A continuación habrá que decidir cómo se va a hacer el trabajo, es decir, si se va a dibujar, a recortar, a escribir o hacer una mezcla de todo.

5º Cuando ya se sabe qué se va a hacer y cómo se va a hacer es cuando llega el momento de distribuir los papeles entre los componentes del grupo, uno recortará, el que mejor dibuja se encargará de hacer un boceto de aquello que se ha decidido, otro realizará el título del mural, y otro escribirá las recomendaciones o denuncias que sugiere el tema en cuestión.

6º Por último, cada niño se pone a trabajar en su parcela y entre todos terminan el mural que será expuesto en los pasillos del colegio para que todo el mundo lo vea y se dé cuenta de lo bien que han trabajado.

El profesor ayudará a los niños a la hora de confeccionar el mural, pero exclusivamente para dar sugerencias sobre determinados puntos, como por ejemplo, “Deberías hacer varios títulos y de varios tamaños para ver cual te gusta más al final”, “la letra debería ser más grande para que todos puedan leerla”, “si recortas ese objeto tan grande te ocupará mucho espacio, busca otro de menor tamaño”.

Al final todos los niños han trabajado en su mural, cada uno como mejor lo sabe hacer, y lo más importante es que han aprendido cosas que antes no sabían y a la vez se han concienciado con el respeto a la naturaleza.

## **EDUCACIÓN SECUNDARIA**

El profesor de Lengua y Literatura decide fomentar la lectura entre sus alumnos a la vez que aprenden a manejar un periódico y a desarrollar un sentido crítico ante las noticias que aparecen en sus páginas. Lo va a llevar a cabo en varias sesiones repartidas en una semana y cada vez va a trabajar un aspecto determinado que bien podría ser este:

### **Análisis de un artículo**

Cada grupo estudiara dos diarios de tendencias opuestas a lo largo de dos horas.

Estudiará la noticia observando las diferencias entre ambos diarios teniendo en cuenta los siguientes aspectos

- Omisiones en uno u otro.
- Adjetivos que dan un juicio de valor a la persona o personas protagonistas del hecho.
- Circunstancias que rodean el hecho y que son expuestas u omitidas.
- Sustantivos empleados para referirse al hecho ejemplo “Escándalo”, “Asunto”, etc.

Cada grupo irá anotando todas y cada una de las diferencias concretas y posteriormente se explicarán en una puesta en común.

### **Algunos ejercicios con prensa**

Introducción al tema

Dar a los alumnos media hora para leer el periódico con calma. Luego preguntar a cada alumno que artículo, noticia, editorial o columna le ha gustado más.

Cortar varios titulares del periódico y mostrarlos en clase y que los alumnos escriban la sección del periódico en la que creen que apareció.

Mejorar el vocabulario

- Que cada grupo encuentre cinco palabras que no entiendo. Luego que las busque en el diccionario y las use en frases propias.
- Encontrar ejemplos numerosos de abreviaturas (CIA, UE, OTAN, etc.). Que los alumnos los marquen con un círculo y encuentren el nombre completo.
- Antes de la clase encontrar algunas palabras que probablemente los alumnos no sean capaces de explicar. Si ello ocurre, indicar las frases en que aparecen las palabras y señalar que las palabras son casi siempre más fáciles de entender cuando están en un contexto.

- Que los alumnos se fijen en una sección en concreto y hagan una lista de las palabras que más frecuentemente se usan en ello, En lo de deportes por ejemplo, encontrarán mucho vocabulario específico de tema.

Mejorar la cultura

Antes de empezar la clase escribir 20 ó 30 preguntas sobre el contenido del periódico y mandar a los alumnos encontrar las respuestas.

Ejemplo, ¿cuál es el pronóstico del tiempo para hoy? ¿cuándo nació Juan López? ¿qué ponen en el cine?.

### **Aprender a leer el periódico**

a) De entre los participantes se hacen equipos de 8 ó 10 personas que prepararán una especie de diario hablado.

Usarán para ello los diarios del día anterior, así como las noticias que haya dado la radio y la televisión. Este diario hablado que no debe tener una duración mayor de media hora, debe responder a tres objetivos:

1. Extraer de los distintos órganos de información (varios diarios, radio, televisión) lo que es **únicamente información**, es decir, excluir absolutamente toda frase o toda palabra, por ejemplo un calificativo que sea comentario a la noticia.

2. **Clasificar** todo este conjunto de noticias en: política extranjero, política nacional, vida económica y social, vida religiosa, hechos diversos, deportes, espectáculos, etc.

3. Establecer una jerarquía entre las distintas informaciones, según el orden de presentación y la importancia dada a cada hecho. Esta elección para establecer una jerarquía será discutido y determinada por el equipo.

b) La segunda media hora de la sesión está dedicado a la crítica de "**diario hablado**" que preparó el equipo. los oyentes toman la palabra y dicen los errores que han notado, discuten la jerarquía dada por el equipo o las noticias dicen los olvidos y las partes más flojas del diario

El profesor interviene evidentemente en esta discusión para dar su opinión, restablecer los hechos o situarlos en un contexto más general. Este punto es importante pues dejar pasar un error, sería, en cierta forma, darle el asentimiento.