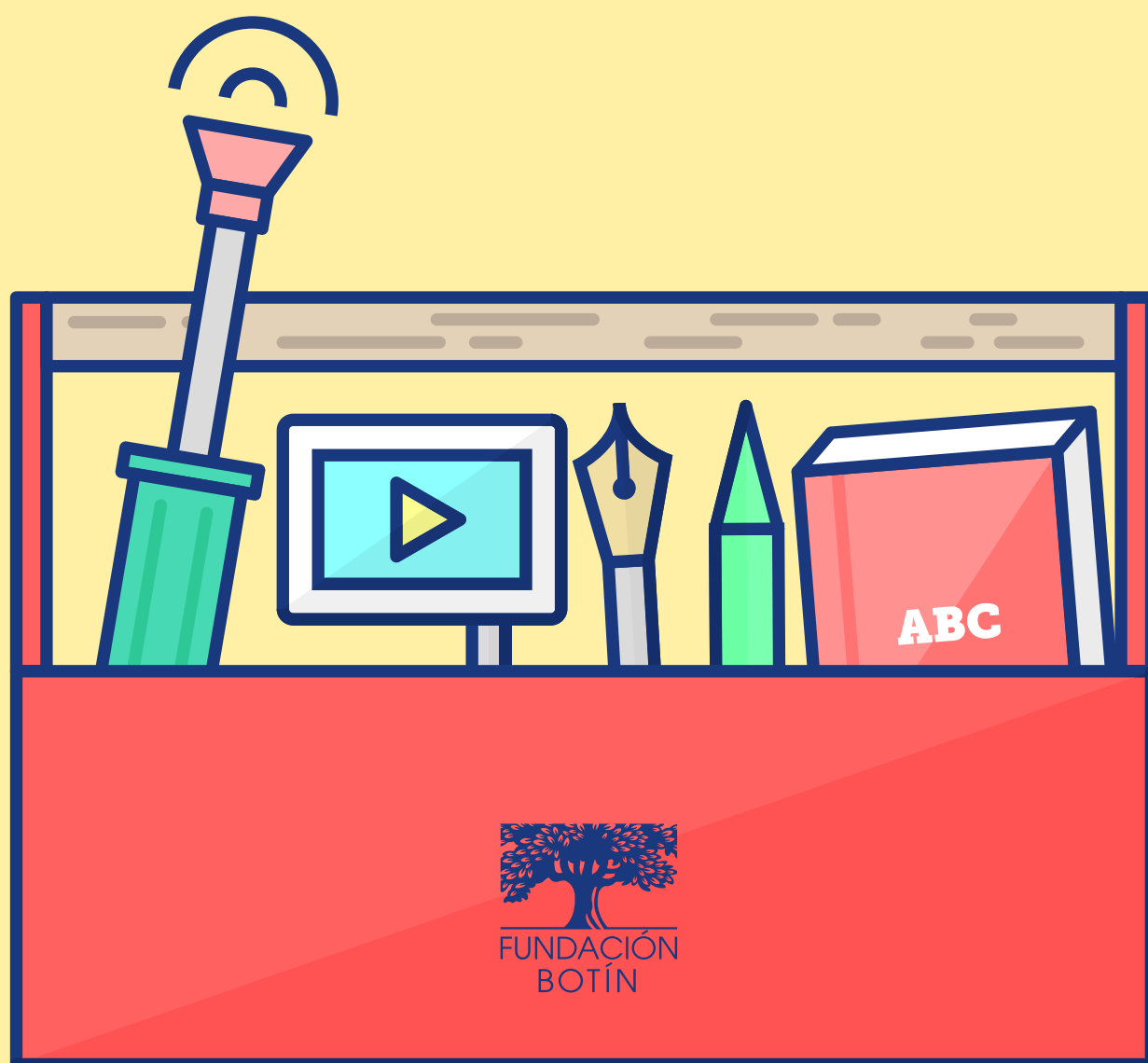


BANCO DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES

Para la promoción de competencias
personales y sociales

Educación Secundaria



Banco de Herramientas

Este recurso forma parte de *Educación Responsable*, un programa educativo de la Fundación Botín que favorece el desarrollo emocional, social y de la creatividad, promueve la comunicación y mejora la convivencia en los centros escolares a partir del trabajo con docentes, alumnado y familias.

Los recursos de *Educación Responsable* permiten trabajar las siguientes variables: Identificación y expresión emocional, empatía y autoestima (desarrollo afectivo), autocontrol, toma de decisiones, y actitudes positivas hacia la salud (desarrollo cognitivo) y habilidades de interacción, autoafirmación y oposición asertiva (desarrollo social) y la creatividad.

BANCO DE HERRAMIENTAS AUDIOVISUALES

Para la promoción de competencias
personales y sociales

Educación Secundaria



CRÉDITOS

Produce
Fundación Botín

Elaboración de Contenidos
FAD / Fundación Botín

Revisión y actualización de contenidos
Fundación Botín 2018

Diseño
Baixa Studio / Fernando Riancho

Edición
Fundación Botín
Pedrueca 1. 39003 Santander

© FB
© FAD
© Autores

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
PROPUESTAS PARA LA PROMOCIÓN DEL BIENESTAR Y DESARROLLO INTEGRAL DEL ALUMNADO EN EL ÁMBITO ESCOLAR	10
1. DESARROLLO AFECTIVO	11
1.1. El desarrollo afectivo en la Educación Secundaria	13
1.1.1. Identificación y expresión emocional	14
1.1.2. Empatía	15
1.1.3. Autoestima	17
2. DESARROLLO COGNITIVO	19
2.1. El desarrollo cognitivo en la Educación Secundaria	21
2.1.1. Autocontrol	21
2.1.2. Toma de decisiones	23
2.1.3. Actitudes positivas hacia la salud	31
3. DESARROLLO SOCIAL	33
3.1. El desarrollo social en la Educación Secundaria	33
3.1.1. Habilidades para la interacción	34
3.1.2. Habilidades de autoafirmación	35
3.1.3. Habilidades para la oposición asertiva	36
AUDIOVISUALES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA	38
1. INTRODUCCIÓN	38
2. LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS EN EL BANCO DE HERRAMIENTAS	40
2.1. La imagen en los medios de comunicación	40
2.1.1. El adolescente y la imagen como recurso educativo	43
2.1.2. La publicidad como recurso educativo	44
2.2. La música	45
2.3. La narración oral y escrita	46
LAS TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA PARA LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES	48
1. INTRODUCCIÓN	48
2. LA UTILIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS GRUPALES EN LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES	50
3. EL PAPEL DEL MEDIADOR EN LAS ACTIVIDADES	53
4. ALGUNAS LIMITACIONES EN EL USO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES	56
5. PROPUESTA PARA ESTRUCTURAR LAS ACTIVIDADES	57
6. LA SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE GRUPO	59
6.1. Los objetivos del proceso	59
6.2. La madurez del grupo	60
6.3. El tamaño del grupo	60
6.4. El ambiente físico	60
6.5. La expectativa de eficacia del educador	60

7. LA CREACIÓN DE ESTADOS DE ATENCIÓN Y EL MANEJO DE SITUACIONES DIFÍCILES	61
7.1. El ruido generado	62
7.2. Temor a no saber reconducir la interacción grupal	62
7.3. Estimar que no seguirán las pautas y normas de la técnica	62
8. EL MANEJO FLUIDO Y CREATIVO DE LA DINÁMICA GRUPAL	62
8.1. El papel del educador en el curso de las interacciones verbales	63
9. EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES	64
9.1. Los estímulos para la reflexión y el diálogo: las preguntas	64
9.1.1. Preguntas en función del receptor	65
9.1.2. Preguntas en función de la respuesta que se genera	66
10. LAS TÉCNICAS DE GRUPO. CLAVES DE EFICIENCIA	70
10.1. La rueda de intervenciones	70
10.2. La tormenta de ideas	70
10.3. La reflexión silenciosa	70
10.4. El cuchicheo	71
10.5. La bola de nieve	72
10.6. El Philips	72
10.7. El foro	73
10.8. La representación de conductas	74
10.9. La dramatización	75
10.10. Estudio de casos	75
10.11. Puzzle de Aronso	75
10.12. Debate	76
10.13. Cómic	77

BIBLIOGRAFÍA

INTRODUCCIÓN

Durante la década de los 90, fruto de la investigación y las experiencias acumuladas, los avances en materia de educación para el desarrollo emocional y social (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997) han permitido que exista un consenso general en torno a los criterios que debe presentar un programa dirigido en este sentido. Esto ha sido especialmente así en el ámbito escolar, al tratarse de uno de los entornos en el que más ha crecido la demanda y por tanto en el que más esfuerzos y recursos se han empleado.

Este consenso técnico ha permitido que muchos de los programas para el desarrollo personal y social compartan marcos teóricos, objetivos, áreas de intervención y bloques de edad sobre los que intervenir.

La educación para favorecer el desarrollo emocional y social en la escuela se basa en dos pilares fundamentales. Por una parte, se trata de fomentar una serie de características y cualidades en la formación del alumno, destacando como objetivos tres áreas fundamentales: el desarrollo personal, desde donde se trabajan autoconocimiento, autoestima y autonomía para autorregular el comportamiento; el desarrollo social, como capacidad para relacionarse e interactuar con los demás de forma eficaz; y el desarrollo moral, fomentando la capacidad para regular las relaciones interpersonales, siendo sensible ante las necesidades de los demás y basándose en criterios de justicia. Por otra parte, además, se plantea la necesidad de una perspectiva sistémica en la intervención, desde donde se insiste en la necesidad de trabajar no sólo con las personas, sino también con los contextos en los que la persona vive (De la Caba, 1998).

Existen numerosos estudios (Durlak, Dymnicki, Taylor, Weissberg y Schellinger, 2011; Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, Elias, 2003; Berkowitz, Marvin, Bier y Melinda, 2005; Zins, Joseph; Bloodworth, Weissberg y Walberg,

2004) que han medido y evaluado el impacto y grado de eficacia que tiene en los alumnos los programas de Educación Emocional y Social. El análisis metaanalítico sistemático de Durlak y colaboradores (2011) es uno de los que mayor repercusión ha tenido en la comunidad científica. Evaluaron 213 programas universales, en los que participaron 270.034 alumnos de todos los niveles (desde educación infantil hasta el último curso de educación secundaria) y se halló que los participantes de estos programas obtuvieron puntuaciones significativamente superiores en competencias, actitudes y conductas emocionales y sociales, así como en rendimiento académico. Durlak (2015) afirma que "los procesos de desarrollo emocional, social y académico de los alumnos están relacionados entre sí y que centrar los esfuerzos en el desarrollo emocional y social añade un valor considerable a la educación" (p. 181).

Durlak (2015) afirma que "los procesos de desarrollo emocional, social y académico de los alumnos están relacionados entre sí y que centrar los esfuerzos en el desarrollo emocional y social añade un valor considerable a la educación" (p. 181)

El material que se presenta en este Banco de Herramientas pretende ser una fuente de recursos para diseñar intervenciones didácticas dirigidas al trabajo sobre el primer eje citado, la propia persona. Sabemos que el bienestar personal y social se alcanza en función de un equilibrio entre los factores de riesgo y de protección que rodean y caracterizan a cada persona. A pesar de la necesidad de intervenir sobre todos los contextos en los que se desenvuelven los menores, de modo que sean coherentes con aquello que tratamos de fomentar desde la intervención con los niños, –lo que sin duda, facilita el cambio–, en muchas ocasiones encontramos mayor dificultad para actuar desde la escuela sobre los factores externos (circunstancias personales). Por ello, consideramos que una primera actuación que trate de

promocionar y consolidar aquellas competencias personales que nos hacen resistentes a dichos factores de riesgo vitales, en ocasiones inevitables, es sin duda, un buen comienzo.

Las competencias emocionales y sociales forman un sistema, con base cognitiva, en el que las habilidades están interrelacionadas entre sí. Por tanto, el funcionamiento en una de ellas afecta a la ejecución del resto. Es por todo esto que los procesos de desarrollo emocional, cognitivo y social están relacionados y en consecuencia, no pueden contemplarse como compartimentos estancos (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004).

A pesar de ello, para una mayor comprensión y facilidad didáctica, las hemos agrupado en función del área de desarrollo al que están vinculadas:

Desarrollo de componentes afectivos.

- Desarrollo de la identificación y expresión emocional.
- Aumento de la capacidad empática.
- Mejora de la autoestima.

Desarrollo de componentes cognitivos.

- Aumento de la capacidad de autocontrol.
- Toma de decisiones responsable.
- Consolidación de valores saludables y prosociales.

Desarrollo de componentes sociales.

- Mejora de las habilidades de interacción grupal.
- Ampliación del repertorio de habilidades de autoafirmación.
- Desarrollo de las capacidades de oposición asertiva.

Todos estos factores protectores se describen de forma detallada en los bloques de contenidos que abordamos en este manual. El educador que tiene claro qué factores pretende incorporar al repertorio

conductual de sus alumnos, se sitúa en el punto de partida correcto para elegir a continuación cualquier estímulo o procedimiento que los desarrolle. En la práctica, saber dónde se pretende llegar supone tener en su poder las claves para elegir cómo acercarse a la meta. A través de este Banco de Herramientas pretendemos facilitar el cómo.

En la práctica, saber dónde se pretende llegar supone tener en su poder las claves para elegir cómo acercarse a la meta. A través de este Banco de Herramientas pretendemos facilitar el cómo.

Probablemente, en la actualidad las mayores diferencias entre los programas las encontramos en la concreción de su propuesta didáctica. Estas propuestas y la manera de abordar las acciones educativas, son claves a la hora de establecer la eficacia de un programa, pues parte de su impacto sobre la población destinataria está ligada a su capacidad para motivar a los participantes. En este sentido, el enorme interés y atractivo que despiertan los medios audiovisuales hacen de ellos una herramienta pedagógica extraordinariamente eficaz en los ámbitos de la educación formal y no formal. Los audiovisuales, como instrumento didáctico, pueden utilizarse con plena idoneidad para fomentar la participación activa del grupo clase o constituirse, en función del contenido seleccionado, como una actividad en sí misma. Esta versatilidad los convierte en una herramienta educativa con enorme potencialidad que se intensifica cuando recibe una excelente acogida tanto por parte de los educadores como de los alumnos.

A lo largo de los últimos años, se han editado innumerables programas dirigidos al desarrollo personal y social. Algunos de ellos han empleado los medios audiovisuales como instrumentos metodológicos de apoyo o se han limitado a hacer referencia a algunos preexistentes, pero es muy escaso el número

de ellos que han utilizado los audiovisuales como eje central de los procesos y procedimientos con los que promover dicho desarrollo.

Por este motivo, y como una estrategia más, la Fundación Botín ha creado el presente Banco de Herramientas con el objetivo de promover las diferentes variables protectoras propias de la persona, que se han mostrado claves durante la infancia y adolescencia para fomentar un buen desarrollo personal y social.

En este recurso educativo, dirigido a la etapa de Educación Secundaria, se presentan soportes audiovisuales y actividades que pueden ser empleadas

por el docente en diferentes contextos de actuación para reforzar las acciones educativas que esté realizando en esta dirección.

Los recursos escogidos se estructuran en torno a las diferentes variables de los ámbitos de desarrollo personal y social, y dentro de estos, en torno a diferentes factores protectores. Así mismo, se agrupan en bloques de edad paralelos a la organización escolar, respetando las claves de madurez del adolescente y abarcan una amplia gama soportes; canciones, secuencias de cine, anuncios publicitarios, secuencias de documentales, noticias, locuciones, poemas... que han sido seleccionados por diferentes motivos:



- El atractivo del **cine** hace posible que los alumnos se identifiquen fácilmente con personajes, protagonistas y situaciones, facilitando el aprendizaje vicario.



- En la **publicidad** se presentan historias de la vida cotidiana en las que se mezcla realidad con fantasía en un espacio muy corto de tiempo, lo cual presenta unas ventajas pedagógicas extraordinarias.



- Las canciones y los cantantes están presentes en la vida cotidiana de los alumnos, y el hecho de incorporarlos en el contexto del grupo clase –en un ámbito antaño estrictamente curricular, pero afortunadamente cada día más abierto a las inquietudes y preferencias de los niños y adolescentes–, conlleva un atinado recurso de aproximación al mundo significativo del alumnado.



- La **poesía** tiene la virtud de despertar y activar el mundo emocional de los niños por medio de metáforas y símbolos, que a su vez estimulan su desarrollo cognitivo.



- Las **noticias** de periódicos y revistas colocan al joven en situación de conocer más intensamente el mundo que le rodea y le obligan a empatizar con sus protagonistas, normalmente personajes extraídos de la realidad. La conexión con el mundo real, a su vez, facilita la generalización del conocimiento obtenido en el aula.



En resumen, desde un punto de vista teórico, este manual recoge:

- El modelo de promoción del desarrollo personal y social propuesto.
- Un análisis de los efectos que producen los audiovisuales como herramienta pedagógica.
- Técnicas de participación activa que favorecen el desarrollo emocional y social del alumnado.

Por otro lado, y como material práctico, este manual se complementa con un dossier de actividades y fichas de trabajo para aplicar en el aula correspondientes a cada uno de los audiovisuales seleccionados y secuenciadas en torno a cada una de las competencias; su finalidad es la de facilitar al docente la aproximación al soporte elegido y al traba-

jo con los alumnos. La estructura de las propuestas didácticas se ha adaptado al momento evolutivo del alumnado de Educación Secundaria, diferenciando dos intervalos de edad; de 12 a 14 años, y, de 14 a 16 años. Además, las diferentes actividades están organizadas en tres partes:

- 1ª parte: Presentación del recurso audiovisual y competencia a trabajar.
- 2ª parte: Dinámica de grupo.
- 3ª parte: Actividades, reflexión individual o colectiva.

Por último, con el objetivo de que familia y escuela trabajen en la misma dirección, el Banco de Herramientas incorpora una guía adicional: "Ideas y actividades en familia".

PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: LA PROMOCIÓN DE COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES COMO NÚCLEO DEL BIENESTAR Y BASE PARA LA PREVENCIÓN DE RIESGOS

Durante el desarrollo evolutivo de la persona hay situaciones de riesgo más o menos evitables, momentos de dificultad particulares que la persona debe afrontar en su proceso de construcción vital. Estas situaciones de riesgo parecen ser especialmente importantes durante la adolescencia, momento evolutivo en el que se combina una mayor necesidad de autonomía en el adolescente –con el consiguiente distanciamiento necesario de la familia–, con una influencia creciente del grupo de iguales. Estas y otras necesidades y cambios que tienen lugar en la etapa, pueden hacer de ésta un momento de mayor vulnerabilidad, pero también de crecimiento en positivo. Probablemente la pregunta que surge ahora gira en torno a qué podemos hacer desde el ámbito educativo para que los adolescentes no asuman riesgos importantes.

Durante los últimos treinta años, los estudios psicológicos en torno al bienestar de las personas han tratado de conocer qué factores y qué competencias suponen fortalezas humanas y favorecen nuestra resistencia ante las situaciones y/o factores de riesgo (Masten, 2001). Los resultados apuntan a una serie de habilidades personales (emocionales, sociales y conductuales), como las responsables de un mejor afrontamiento de la adversidad y a su vez como facilitadoras de resultados positivos y de una mayor satisfacción en todos los ámbitos de la vida. El objetivo de este programa es desarrollar algunas de estas habilidades.

Por supuesto, este tipo de actuaciones deberían ir acompañadas de otras más extensivas que consideraran las actuaciones sobre los diferentes contextos de influencia del adolescente, desde la sociedad en la que está inmerso, el ámbito escolar y/o las familias. En este sentido, sabemos que, además de los factores personales, se han identificado otros dos posibles agentes protectores de la adversidad y promotores de bienestar: la familia y la comunidad, en estas edades representada principalmente por la escuela (Garmezy, 1985). Desde la visión sistémica en que este proyecto está planteado, la interacción entre el adolescente, la escuela y la familia es inevitable. Por tanto es de esperar que las acciones emprendidas desde la escuela, en las que participa el alumnado, tengan también su efecto sobre otros agentes implicados.

Sabemos que, además de los factores personales, se han identificado otros dos posibles agentes protectores de la adversidad y promotores de bienestar: la familia y la comunidad, en estas edades representada principalmente por la escuela (Garmezy, 1985)

La selección de las variables que se pretende promocionar a través de este Banco de Herramientas se fundamenta en distintas aportaciones complementarias.

Por una parte, se basa en los principios de la psicología positiva, centrada en fomentar aquellas competencias (virtudes, fortalezas) del ser humano que facilitan el bienestar personal y comunitario (Linley y Joseph, 2004). El ser humano está predispuesto a desarrollar habilidades y comportamientos positivos, sólo necesita la oportunidad para hacerlo. Estas intervenciones dirigidas al desarrollo de dichas competencias son más efectivas cuando comienzan en edades tempranas y se mantienen a lo largo del tiempo (Sroufe, Egeland y Kreutzer, 1990). Cuan-

to más tiempo se trabaja con el niño o el adolescente en una línea de desarrollo positiva, menos probable es que dicha persona se desvíe de ese curso de desarrollo adaptado y de bienestar (Sroufe, 1997). Además, la construcción temprana de competencias y su mantenimiento durante la infancia proporciona los cimientos para el desarrollo de futuras competencias. Del mismo modo, la intervención durante la adolescencia facilita su continuidad a lo largo del ciclo vital.

Por otra parte, los estudios sobre resiliencia ponen de relieve que entre los factores protectores más frecuentemente hallados en la adolescencia como características individuales se encuentran distintas características de la personalidad y la capacidad cognitiva, que parecen facilitar la resolución efectiva de problemas y la adaptación al estrés (Masten y Reed, 2002), la autoestima y la creencia en la propia efectividad definida como lugar de control (López, 1995; Werner, 1995, 1997), las expectativas de futuro (Wyman y cols., 2000) y las habilidades de comunicación y de resolución de problemas (Werner, 1995). De esta forma, se entiende que si facilitamos estrategias que contribuyan a incrementar la competencia de cada adolescente para adaptarse y saber afrontar y/o superar los riesgos a los que pueda verse sometido (López, 1995), contribuimos positivamente en la promoción de su bienestar (Lázaro, 2009).

Finalmente, la promoción de las competencias seleccionadas presenta numerosas ventajas también frente a la prevención de riesgos, puesto que como se ha mostrado con frecuencia, aunque existen factores de riesgo específicos relacionados con el desarrollo de distintas problemáticas –que no pueden ser olvidados en el trabajo preventivo– desde diferentes teorías se va poniendo de relieve que en la base de las conductas de riesgo adolescente encontramos siempre un mismo tipo de dificultades personales, vinculadas al déficit de autoestima, habilidades sociales y resolución de problemas (Jessor, 1992; McWhirter et al., 2006). En el mismo sentido, para

promocionar el desarrollo de los contenidos de salud y prevenir los distintos problemas psicosociales que podemos encontrar en la adolescencia, todos los programas tienen que fomentar la adquisición, por parte del adolescente, de las mismas competencias básicas (Wagner, Tubman y Gil, 2004), que les permitan mantener relaciones sociales y afectivas adecuadas con iguales, con la familia y en los distintos contextos en los que se desenvuelven (Lázaro, del Campo, Carpintero y Soriano, 2009). A su vez, se comparte con un modelo de prevención de competencia social, frente al biopsico-social, el interés en la conceptualización positiva de la salud y la focalización de las competencias existentes más que en los déficits existentes en las personas.

Estos son los principios teóricos que guían el desarrollo práctico del Banco de Herramientas que ponemos a su disposición. Con este marco de referencia se han diseñado las actividades cuyo fin principal es promover el desarrollo cognitivo, las destrezas conductuales y socio-emocionales que proporcionan un repertorio de comportamientos más adaptativos y, en consecuencia, una mayor capacidad para afrontar las diferentes situaciones vitales y sentirse felices, a la vez que se incrementan los recursos personales del adolescente para afrontar exitosamente diferentes riesgos. Si educamos a las personas desde las primeras edades en aquellos aspectos que sabemos que si resultan deficientes les pueden hacer más vulnerables, y a su vez fomentamos el aprendizaje de otros, prepararemos al alumnado para afrontar de la mejor manera posible situaciones de riesgo social.

Hemos clasificado las competencias para las que se presentan recursos en diferentes áreas, desarrollo afectivo, cognitivo y social, cuyo sentido y función protectora en un desarrollo positivo abordamos en la próximas páginas.

1. DESARROLLO AFECTIVO

Los distintos factores que se proponen como base de la intervención, además de complementarse, se

encuentran estrechamente interrelacionados. Por tanto, la mejora en uno de ellos afectará de alguna manera al desarrollo del resto. La estrecha relación existente entre el desarrollo cognitivo y social y el desarrollo emocional se ve reflejada en cada adquisición o logro en el plano afectivo, con efectos sobre el mundo cognitivo y relacional del individuo. En el mismo sentido, cada aprendizaje cognitivo o social incorpora un fuerte componente emocional. La potenciación de unos y otros supone avanzar al mismo paso tanto en la prevención de comportamientos de riesgo como en el desarrollo personal. A su vez, en la práctica, los factores de protección propios de otros ámbitos (cognitivo o social) no pueden explicarse de forma independiente, sino en estrecha conexión con el desarrollo afectivo y emocional. Explicitar estas conexiones, en la exposición diferenciamos las diferentes competencias que se abordan o las variables que se trabajan en función del área de desarrollo al que están vinculadas, todo ello con un fin didáctico.

Es indudable que el desarrollo afectivo constituye un objetivo de gran importancia en la promoción del bienestar y prevención de las conductas de riesgo. Afectos y emociones tienen una probada capacidad para motivar la conducta, ya que, entre otros aspectos, el ser humano tiende a poner en práctica aquellos comportamientos que le hacen sentirse bien y a evitar aquellos que le hacen sentirse mal.

Los progresivos avances en el campo de las emociones, los sentimientos y la afectividad en general, adquieren una enorme relevancia, no sólo por suponer uno de los cimientos para la maduración personal, sino porque inciden de forma directa en el despliegue de comportamientos de cada individuo. No puede obviarse que el ser humano funciona como un sistema unitario en el que las carencias en cualquiera de los subsistemas pueden repercutir negativamente en el conjunto. Por ejemplo, pueden influir de forma directa sobre el desarrollo cognitivo del adolescente en tanto que una deficiente valora-

Si el adolescente confía en sí mismo y se valora satisfactoriamente (es decir, tiene una adecuada autoestima) tiende a plantearse retos de cierto alcance, disfrutará sin temor de la curiosidad como motor de nuevos aprendizajes y experimentará una alta motivación para la conquista de nuevas metas.

ción de sí mismo facilitaría la aparición de dificultades en la capacidad para memorizar, prestar atención o elaborar abstracciones. Si el adolescente "no se siente capaz de" realizar estas tareas, disminuye la probabilidad de éxito en la ejecución de las mismas. Si por el contrario el adolescente confía en sí mismo y se valora satisfactoriamente (es decir, tiene una adecuada autoestima), es más probable que se planteen nuevos retos de cierto alcance, que disfrute de la curiosidad como motor de nuevos aprendizajes y experimente una mayor motivación para la conquista de nuevas metas.

En su conjunto, los objetivos de una intervención educativa dirigida a la promoción del bienestar adolescente no puede dejar al margen la necesaria potenciación de las variables afectivas. Por ejemplo, creemos conveniente destacar que uno de los componentes esenciales de la actitud es de orden afectivo. Igualmente, la toma de decisiones se apoya en la comprensión de las consecuencias de las acciones que se emprenden y en la capacidad para analizar por qué aquellas son favorables o desfavorables en relación con nuestros intereses. Todo este proceso requiere conocer las propias emociones y cómo los comportamientos que uno mismo pone en práctica influyen en las emociones de los demás. La competencia social se ve igualmente afectada por el mundo afectivo: sin empatía difícilmente puede un individuo expresar intenciones de ayuda o mostrarse asertivo. Como observamos, las emociones nos proporcionan una información fundamental para

tomar decisiones, relacionarnos con los demás o ser conscientes de nuestras necesidades o intereses. Ser capaces de experimentar con frecuencia emociones positivas y con baja frecuencia emociones negativas determina el grado de felicidad que sentimos en nuestras vidas (Diener, 2000). Por ello, la escuela debería ser un lugar donde prevalezcan las emociones positivas y donde se aprenda cómo fomentarlas.

La escuela debería ser un lugar donde prevalezcan las emociones positivas y donde se aprenda cómo fomentarlas

La importancia de las emociones en nuestro funcionamiento diario se ha puesto de relieve de forma evidente con los avances científicos en el estudio de la inteligencia emocional. Los jóvenes que perciben, utilizan, comprenden y regulan adecuadamente sus emociones y las de los demás (Mayer y Salovey, 1997), muestran mayor ajuste social (Engelberg y Sjöberg, 2004), civismo y altruismo (Charbonneau y Nicol, 2002), empatía (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000), mayor calidad y cantidad en las relaciones sociales, menos conflicto y antagonismo con los amigos (Lopes, Salovey y Straus, 2003; Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006), ajuste al entorno escolar (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), menor grado de conductas de riesgo para la salud y conductas violentas (Trinidad y Johnson, 2001), un mejor rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006) o una mayor satisfacción con la vida (Palomera y Brackett, 2006).

Por otro lado, cuando se trabaja sobre estas habilidades socio-emocionales en el entorno escolar, se está al mismo tiempo, fomentando el desarrollo de un clima escolar positivo y respetuoso con las personas que lo forman. Esto es sumamente importante cuando hoy en día conocemos los efectos de generar climas seguros o no en las aulas. Un clima

Los jóvenes que perciben, utilizan, comprenden y regulan adecuadamente sus emociones y las de los demás, muestran mayor ajuste social, civismo y altruismo, empatía, mayor calidad y cantidad en las relaciones sociales, menos conflicto y antagonismo con los amigos, mejor ajuste al entorno escolar, menor grado de conductas de riesgo para la salud y violentas y un mejor rendimiento académico

social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roeser y Eccles, 1998), sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner, Brand, DuBois, Adan, Mulhall y Evans, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997; Westling, 2002).

Desde otra perspectiva, el manejo inadecuado de los estados emocionales, especialmente el estrés y la ansiedad, pueden constituir por sí mismos un factor de riesgo para diferentes conductas desajustadas.

En consecuencia, el desarrollo afectivo constituye un objetivo de gran importancia en la promoción del bienestar en la infancia y adolescencia.

1.1 El desarrollo afectivo en la ESO

El comienzo y el fin de la Educación Secundaria están marcados por la etapa del desarrollo humano conocida como adolescencia, etapa que se ve afectada por una cierta turbulencia de emociones y sentimientos. Frecuentemente las vivencias y/o nuevas experiencias son sentidas de forma profunda e intensa y a veces suelen estar caracterizadas por cambios bruscos a nivel personal. Debido a esto, en la adolescencia puede tener lugar una cierta inestabi-

lidad emocional, con cambios rápidos en los estados de ánimo, especialmente en los primeros momentos de la etapa, donde se puede pasar rápidamente de la euforia a la tristeza, de la ira a la sensación de plenitud o de la calma al sentimiento de frustración.

El mundo afectivo de los adolescentes viene condicionado por su búsqueda de la autonomía respecto al adulto. Esta autonomía, más allá del aspecto conductual, implica lograr una cierta separación emocional. Esto último supone a veces una tarea difícil, que sitúa al adolescente en una posición ambivalente, disfrutando de sus nuevas conquistas pero a veces, inseguro ante sus nuevas responsabilidades. Por todo esto, la mayoría de los adolescentes experimentan durante algún tiempo sentimientos contradictorios sobre su proceso de maduración y ante el abandono del estado de protección de la infancia, lo que les lleva a alternar una conducta más madura con otra quizás más infantil.

En este marco, el profesor puede desempeñar una función de guía que consiste básicamente en conducir de forma progresiva a su alumnado hacia una capacitación en la tarea de identificar, asumir y enfrentarse a sus propios sentimientos y facilitar el aprendizaje de la comunicación como vía para verbalizar y compartir sus emociones (FAD, 2000).

A continuación se abordan los factores que se integran dentro del ámbito de desarrollo afectivo-emocional: Identificación y expresión emocional, empatía y autoestima. El Banco de Herramientas ofrece diferentes recursos audiovisuales con gran atractivo que permiten al educador trabajar los tres factores de protección mencionados.

1.1.1 La identificación y expresión emocional

La expresión emocional se refiere a la capacidad para exteriorizar emociones: liberar estados de ánimo, expresar y demandar afecto, solicitar o brindar apoyo y cariño, y manifestar ternura y comprensión, así como expresar adecuadamente las emociones

Expresar las emociones positivas es primordial y en demasiadas ocasiones se olvida, pero tampoco hay que dejar de expresar emociones negativas, pues comunican a los demás cómo nos hacen sentir los otros o las circunstancias

negativas como el rechazo o la aversión. Todas las emociones tienen una función esencial para nuestra adaptación. Expresar las emociones positivas es primordial y en demasiadas ocasiones es olvidado, pero tampoco hay que dejar de expresar emociones negativas, pues comunican a los demás cómo nos hacen sentir los otros o las circunstancias. La diferencia está en saber expresar las emociones de una forma ajustada a las normas sociales de cada cultura.

Para una adecuada expresión emocional se requiere identificar y asumir los propios sentimientos así como manejar vías y recursos de comunicación adecuados para verbalizar y compartir las emociones.

Puesto que los sentimientos que con mayor frecuencia se expresan en el entorno social son agresivos y defensivos, los adolescentes encuentran pocos modelos y escasas oportunidades para transmitir afecto a sus semejantes.

Para una adecuada expresión emocional se requiere como paso previo aprender a identificar y asumir los propios sentimientos, así como manejar vías y recursos de comunicación verbal y no verbal adecuados para tomar conciencia del propio estado emocional y compartir las emociones

El trabajo para la mejora de la identificación y expresión emocional en adolescentes

La función del profesorado será en este caso promover un ambiente cómodo y adecuado que per-



mita a los adolescentes verbalizar sus emociones, facilitar la búsqueda de los cauces más competentes para expresar o canalizar estados anímicos de desagrado, aversión o rechazo y fomentar muestras de afecto, cariño, comprensión y solidaridad.

El trabajo en la mejora de la capacidad de expresión y control emocional con adolescentes puede encontrar dificultades en el desarrollo de actividades en grupo, porque es frecuente sentir vergüenza ante los propios sentimientos expresados en público. El mundo de las emociones pertenece a la intimidad de cada uno, por lo que el respeto debe ser la norma a seguir por el docente: en todo momento los alumnos se deben sentir cómodos y aceptar de buen grado liberar sus sentimientos.

El Banco de Herramientas es pródigo en ilustrar múltiples "Historias de otros". De esta forma el alumnado tiene la oportunidad de enfrentarse a diferentes modelos que muestran cómo expresar afecto, de los que puede aprender diferentes formas de expresión emocional, y analizar las que perciba inadecuadas (muchos de los modelos presentados muestran maneras inadecuadas de expresar desagrado),

bajo la guía de un profesor atento a las reacciones de identificación o rechazo que se generan en el alumnado a partir de los estímulos que proporcionan los audiovisuales.

1.1.2 La empatía

Definición y características

La empatía puede definirse como la capacidad de la persona para percibir y comprender los pensamientos, sentimientos, actitudes y circunstancias que afectan al otro y saber expresarlos. Supone leer emocionalmente y expresar aceptación, supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro (empatía cognitiva) y sentir que lo que le pasa al otro, me concierne (empatía afectiva). De una manera más gráfica, es la capacidad de cada individuo para meterse en la piel de los demás o ponerse en los zapatos del otro.

Más allá de los enfoques conceptuales que distinguen componentes afectivos, intelectuales y conductuales, así como de posiciones teóricas acorde con estos enfoques, la empatía es la capacidad del ser humano para sentir con el otro, entender y aceptar sus estados emocionales y comprender las razones de su comportamiento.

Supone leer emocionalmente y expresar aceptación. Supone ser capaz de ponerse en el lugar del otro (empatía cognitiva) y sentir que lo que le pasa al otro, me concierne (empatía afectiva)

Cuando esta capacidad de empatía es deficitaria, podemos encontrar problemas de índole interpersonal y de ajuste social. En aquellos adolescentes que presentan un desarrollo empático deficitario, valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad serán abstracciones ajenas a su forma de ver el mundo, sumiéndoles en un perpetuo egocentrismo e inmadurez social. La toma de decisiones tendrá como foco sus propios intereses sin contemplar la perspectiva del otro, pudiendo ocasionar a los demás lesiones a sus derechos y perjuicios sociales. Las habilidades sociales de comunicación se basarán en el previo cálculo de los réditos y beneficios que obtendrá a costa de los demás, y la autoafirmación y oposición asertiva pueden convertirse en contundentes herramientas para imponer su voluntad a los demás, presionando, manipulando o directamente exigiendo comportamientos que satisfagan sus caprichos y apetencias.

Ser capaz de tener en cuenta al otro en dimensiones cada vez más profundas facilita las relaciones sociales y contribuye al desarrollo moral del individuo. Además, este factor de protección juega un papel esencial en la búsqueda de la propia felicidad en paralelo a la orientación actitudinal y emocional hacia el logro del bienestar del otro

El trabajo para la mejora de la empatía en la adolescencia.

Con alumnos adolescentes (adscritos a cualquier ciclo de Educación Secundaria) la promoción de la empatía se inicia con acciones que despierten la capacidad para detectar estados emocionales en uno mismo y en los demás, discriminar las señales no verbales que reflejan las distintas emociones, proce-

Algunos principios básicos para fomentar la autoestima son:

- Aceptación incondicional
- Escucha cálida
- Explicitar sentimientos positivos
- Remarcar los éxitos y los esfuerzos
- Evitar las comparaciones y competiciones (todos somos únicos y valiosos)
- Confiar y dar responsabilidades
- Facilitar la autodeterminación y respetar las decisiones y los errores

der a su etiquetación e investigar cuál es el comportamiento competente ante las mismas.

Para trabajar la empatía en estas edades pueden emplearse técnicas proyectivas y juegos de roles que darán lugar a situaciones en las que podrán identificarse con distintos estados emocionales a la par que explorar todo tipo de argumentos cognitivos y reacciones emocionales observadas en los demás. Como ya se ha comentado anteriormente, uno de

Uno de los objetivos prioritarios cuando se trabaja la empatía como factor de protección es poner nombre a los estados emotivos de los demás

los objetivos prioritarios del profesor cuando trabaja la empatía como factor de protección, es poner nombre a los estados emotivos de los demás. Sin alcanzar este logro, el alumno encontrará dificultades a la hora de discriminar qué le sucede al otro. Sin duda, por ejemplo, no es lo mismo acompañar a un amigo decepcionado y frustrado, que inmerso en un estado anímico rabioso y colérico. Tampoco tiene la misma significación la ansiedad que el miedo, la preocupación que el temor, la decepción que la falta de osadía. La reacción empática siempre estará condicionada a la idónea o desafortunada forma de interpretar los sentimientos de los demás.

La mejora de la capacidad para empatizar con los demás consigue los siguientes efectos:

- Desarrollar notablemente la sensibilidad social, llevando al adolescente a ser cada vez más consciente del entorno social que le rodea.
- Incorporar valores de índole proactiva, como la generosidad, el altruismo o la tolerancia, desencadenando toda la gama de comportamientos acordes con los referidos valores.
- Contribuir a una mayor extensión y riqueza de la competencia social.
- Ajustar nuestra conducta eficazmente a la persona, el momento y la situación.
- Motivar y promover una interacción positiva: confiada, respetuosa y colaborativa.
- LA EMPATÍA EDUCA EN EMPATÍA.

El Banco de Herramientas ofrece un buen número de actividades y sugerencias para el trabajo en el campo de la empatía. Los audiovisuales tienen una notable capacidad de impacto sobre el adolescente: la imagen, la comunicación, la reflexión individual y colectiva y los dilemas morales permiten al alumno identificarse con distintos personajes y entender su comportamiento, fase previa al ajuste de su propia conducta en función de los parámetros emocionales percibidos.

1.1.3 La autoestima

Autoconcepto y autoestima

El autoconcepto es el resultado de una elaboración cognitiva del sujeto que se desarrolla a partir de su interacción con el medio social. Es la percepción de uno mismo, lo que se ve cuando la persona se mira en su espejo interno, y abarca lo que se cree que se es, lo que cada cual se siente capaz de ser o hacer, lo que se tiene y la forma en que se piensa que le perciben los demás. El autoconcepto influye en nuestros intereses, proyectos, decisiones, roles sociales asumidos, teoría sobre el mundo, etc.

La autoestima se revela como la valoración, positiva o negativa, del propio autoconcepto

La autoestima se revela como la valoración, positiva o negativa, del propio autoconcepto. Los adolescentes con una pobre valoración de sí mismos y de sus capacidades dependen en gran medida del reconocimiento de los demás, y para obtener la aprobación de los otros están altamente dispuestos a satisfacer sus demandas.

Por el contrario, los adolescentes con una autoestima positiva, resultado de la valoración ajustada, núcleo de cualquier intervención en este sentido, se sentirán mejor consigo mismo lo que facilitará sus relaciones, el afrontamiento de nuevos retos y su exploración. En definitiva, estarán en mejor disposición a la hora de construir su identidad, fundamental en esta etapa. Entre otros, algunos indicadores de una autoestima positiva serían los siguientes:

Mejorar la autoestima consiste, por un lado, en emitir mensajes positivos dirigidos a los alumnos (basados en la realidad) y por otro, en situar al adolescente frente a retos a su alcance.

El trabajo para la mejora de la autoestima en la adolescencia

El desarrollo de la autoestima es un proceso que dura toda la vida. La autoestima se conforma por medio de las experiencias (negativas, positivas o neutras) que puede vivir una persona a lo largo de los años.

Uno de los periodos más críticos en la formación de la autoestima es la adolescencia, ya que es en esta etapa en la que la persona ha de hacerse con una firme identidad. El adolescente empieza a desarrollar la capacidad de reflexionar y pensar sobre sí mismo y ha de aceptar una nueva imagen corporal.

Algunos indicadores de una buena autoestima son:

- Valores firmes
- Actuación regida por criterios personales
- No preocuparse en exceso
- Confianza en las capacidades propias
- No sentirse ni superior ni inferior a los demás
- Confiar en que puede aportar algo a los demás
- No dejarse manipular, lo que se confiere en una idea central frente a la presión hacia la conformidad que ejerce el grupo de iguales en esta etapa y que podría influir en la asunción de riesgos
- Aceptar sus sentimientos y cualidades positivas y negativas
- Disfrutar de su trabajo, de su ocio y de sus relaciones
- Ser sensible a las necesidades ajenas

Es muy común en la adolescencia la formulación de preguntas como ¿soy guapo?, ¿me aceptan mis amigos?, ¿soy inteligente?, etc. Generalmente empieza a separar lo que considera que es verdad de sí mismo de lo que considera que es erróneo y a manifestar sus propias ideas sobre sus posibilidades, talento y valía como persona. La valoración a la que pueden llegar sobre sí mismos a veces puede ser extremadamente severa dificultando la formación de una autoestima fuerte y bien desarrollada, esencia del bienestar emocional.

En la misma dirección encontramos también los trabajos sobre Inteligencia Emocional, concepto que, independientemente del modelo en el que nos centremos, está siendo la base para la elaboración de diferentes programas educativos desde donde se trata de desarrollar y potenciar las emociones positivas, las fortalezas personales y la felicidad en la escuela y la vida cotidiana (Fernández Berrocal, 2008).

Probablemente, la autoestima haya sido una de las variables que más se ha abordado en los diferentes

El desarrollo de la autoestima es un proceso que dura toda la vida. La autoestima se conforma por medio de las experiencias que puede vivir una persona a lo largo de los años

programas educativos que se han ido editando, por su importancia en el bienestar adolescente y su rol protector frente a la asunción de riesgos en esta etapa. Abordar educativamente esta dimensión requiere tener en cuenta diferentes aspectos.

Uno de los más destacados tiene que ver con la necesaria coherencia entre los contenidos de la intervención educativa programada y los mensajes que, de forma explícita o implícita, se envían al adolescente en los diferentes espacios y tiempos que comparte con el profesorado.

Por otra parte, trabajar la mejora de la autoestima supone para el educador una tarea paciente y continua que no debe quedarse únicamente en la emisión de mensajes positivos al alumno (trabajas mucho y bien, me encanta tu forma de ser, etc.)

Mejorar la autoestima consiste, por un lado, en emitir mensajes positivos dirigidos a los alumnos (basados en la realidad) y por otro, en situar al adolescente frente a retos a su alcance. Cuando el individuo supera determinado obstáculo o consigue alcanzar ciertas metas, el mensaje positivo surte su efecto benefactor, pues básicamente no hace sino ratificar los hechos que lo avalan. El deseo de volver a experimentar el refuerzo positivo alentará nuevos intentos por parte del individuo para consolidar conquistas y aprendizajes, introduciéndose en una espiral de esfuerzo-logro-refuerzo altamente positiva para su equilibrio emocional y su desarrollo personal.

Los dos componentes de la autoestima, uno de carácter objetivo (la consecución de logros) y otro más marcadamente subjetivo (el merecimiento o senti-



miento de ser acreedor a la valoración positiva de los demás) se pueden trabajar en dos niveles de relación: en el marco del grupo-clase, mediante actividades basadas en la superación de retos individuales o colectivos, incluyendo la subsiguiente adjetivación del proceso, y en el contexto de la relación entre adulto y adolescente, empleando el lenguaje positivo.

Por otra parte, en estas edades se toma como punto de partida la valoración que el adolescente hace de sí mismo para desarrollar una correcta autoestima. Se reflexiona y cuestionan creencias y etiquetas con las que éste haya podido calificarse y que no se corresponden con la realidad.

En este sentido, podemos destacar algunos principios básicos para fomentar la autoestima, como son:

La autoestima se encuentra muy ligada a la autoeficacia, y por tanto a todos los factores que engloba la competencia social. Por esta razón, las actividades entre cuyos objetivos se encuentra la adquisición de destrezas y habilidades sociales tienen un efecto positivo sobre la autoestima.

2. DESARROLLO COGNITIVO

Para el logro del desarrollo integral y armónico de los educandos es necesario que los avances de carácter afectivo, emocional y social vayan acompañados de un adecuado desarrollo cognitivo.

La persona, como bien sabemos, no se desarrolla en compartimentos estanco; por ello no puede hablarse de ámbitos de desarrollo perfectamente delimitados y por completo independientes entre sí. Lo cognitivo se interrelaciona con el mundo afectivo y el desarrollo social de forma tan sutil y compleja

El desarrollo intelectual engloba capacidades y potenciales que residen en la cognición (atención, percepción, memoria, razonamiento, etc.), aunque se traduzcan de inmediato en emociones y conductas que a su vez influyen decisivamente en la forma de percibir e interpretar la realidad. Información, valores, actitudes, decisiones, creencias, recuerdos, autocontrol y voluntad funcionan al unísono para conformar, como poéticamente se ha dicho, una particular manera de “pensar el mundo”

como firme y equilibrada, creándose una tupida red de lazos entre lo físico y lo psíquico, lo emocional y lo relacional, pudiendo hablarse más propiamente de una interdependencia entre ámbitos de desarrollo y a su vez entre los factores que aquellos engloban. El ser humano tiende a desarrollar equilibradamente todas sus facetas, y es precisamente cuando se produce un desequilibrio en el conjunto cuando comienzan a aparecer problemas de toda índole.

El desarrollo cognitivo comprende todas aquellas facetas de la personalidad que tienen en común su epicentro en la mente del sujeto. Engloba capacidades y potenciales que residen en la cognición, aunque se traduzcan de inmediato en emociones y conductas que a su vez influyen decisivamente en la forma de percibir e interpretar la realidad.

Valores, conocimiento, actitudes, decisiones, creencias, recuerdos, autocontrol y voluntad funcionan al unísono para conformar, como poéticamente se ha dicho, una particular manera de “pensar el mundo”.

Desde un enfoque de desarrollo personal, desarrollar una amplia gama de recursos en todos los planos antedichos favorece la adaptación psicosocial. Pero no podemos olvidar que para resultar un ser

humano, íntegro y completo, necesitará un crecimiento parejo en su esquema afectivo y en su capacidad para entender, relacionarse y ser feliz en compañía de los demás. Somos seres sociales.

Desde una óptica preventiva, la conexión con los demás ámbitos de desarrollo es también evidente. De poco sirve que una persona decida experimentar un estilo de vida saludable, tenga información sobre los diferentes métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, conozca los efectos de los consumos problemáticos de drogas, sea consciente de las consecuencias que le puede traer el vandalismo y la violencia o conozca sus derechos, si a la par no cree en sí mismo o no se ve con recursos para salir airoso de situaciones comprometidas con sus iguales. Si, en definitiva, no ha disfrutado de la oportunidad de desarrollar los recursos personales de los que hablábamos en secciones anteriores claves para la promoción del bienestar y precisamente por esto, claves también en la prevención de riesgos.

La actuación educativa dirigida al desarrollo cognitivo se estructura en torno a tres ejes o factores de protección: la mejora de la capacidad de autocontrol; la promoción de recursos para tomar decisiones prosociales y la adquisición e implementación de actitudes positivas hacia la salud

Por otra parte, podría ser igualmente vulnerable si profesa una enorme creencia en sí mismo y en sus capacidades personales para afrontar la presión de sus iguales hacia conductas de riesgo, si ésta no se ajusta a la realidad (consumo de sustancias, relaciones sexuales sin protección o no deseadas, o bajo presión, conductas antisociales...) o si llegado el momento de afrontar determinada situación de riesgo no sabe o no puede ejercer un mínimo control sobre sí mismo.

2.1 El desarrollo cognitivo en la Educación Secundaria

La adolescencia viene caracterizada por el periodo de las operaciones formales, lo que supone el nacimiento de la inteligencia abstracta: los alumnos de Secundaria empiezan a ser capaces de razonar no sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible. Esto tiene una amplia repercusión en el planteamiento de la intervención educativa, porque, entre otras cuestiones, favorece el desarrollo de un pensamiento más crítico y autónomo. Se trata también de potenciar a través del trabajo con el adolescente esta posibilidad de pensamiento por su destacado papel en su adaptación social crítica y por su potencialidad como herramienta frente a la prevención de riesgos.

Los alumnos de Secundaria empiezan a ser capaces de razonar no sólo sobre lo real, sino también sobre lo posible. Esto tiene una amplia repercusión en el planteamiento de la intervención educativa, porque favorece el desarrollo de un pensamiento más crítico y autónomo

La actuación educativa en este ámbito se ha estructurado en torno a cinco ejes o factores de protección: desarrollo de valores universales, consolidación de actitudes positivas hacia la salud y de rechazo hacia diferentes sustancias y conductas no saludables, mejora de la capacidad de autocontrol, desarrollo de una toma de decisiones responsable y promoción de la participación social.

El Banco de Herramientas ofrece al profesorado una amplia gama de recursos para incidir positivamente en estos factores. Son múltiples los estímulos para el trabajo en este ámbito. Secuencias de películas, series o cortometrajes, anuncios publicitarios y locuciones (leyendas, cartas, fragmentos de obras de teatro y correos electrónicos) así como todo tipo de actividades, son el punto de partida para desarrollar

acciones encaminadas a refinar cada uno de los ejes o componentes del ámbito de desarrollo cognitivo.

2.1.1 La mejora del autocontrol

Concepto y funciones del autocontrol

El autocontrol o autorregulación, se refiere al control independiente de la conducta del adolescente. La capacidad de inhibir los impulsos y posponer la gratificación inmediata o renunciar a ella en espera de una gratificación posterior, es esencial para el desarrollo personal y para la prevención de los problemas de comportamiento.

Las personas que desarrollan el autocontrol sobre su conducta experimentan el dominio de sí mismas, madurando de forma equilibrada y armónica. El autocontrol es también un mediador del bienestar. Su potenciación facilita una mejor integración social, entre otros aspectos. Además, desde un enfoque preventivo, el despliegue de un escaso o deficiente autocontrol supone un claro factor de riesgo, pues redundaría en la búsqueda de sensaciones potentes y gratificadoras sin ponderar las consecuencias que puedan acarrear para la salud. Ejemplos de ello son:

- Las drogas proporcionan un placer instantáneo, brindan estados psíquicos de alivio y calma o de desmedida euforia y optimismo. Frente al impulso de consumir o la decisión de probar drogas, las personas sin una capacidad de autocontrol consolidada pueden seguir el camino más directo –y más nocivo– para experimentar bienestar.
- La curiosidad, que se produce en la adolescencia en relación al sexo, unido a que las relaciones sexuales son fuente de placer y comunicación, puede llevar a que los jóvenes pongan en riesgo su salud. Los beneficios de una conducta autocontrolada y responsable en la esfera de la sexualidad, protege de embarazos no deseados y de enfermedades de transmisión sexual.

El adolescente se comporta de manera autocontrolada cuando es capaz de responder a los estímulos

Las personas que desarrollan el autocontrol sobre su conducta experimentan el dominio de sí mismas, madurando de forma equilibrada y armónica. Podemos afirmar que una persona se comporta de manera autocontrolada cuando es capaz de responder a los estímulos ambientales eligiendo la respuesta después de un proceso de reflexión, más que reaccionando de un modo automático ante una situación

ambientales eligiendo su personalísima respuesta más que reaccionando de un modo automático e irreflexivo ante una situación. No incorporar la intervención educativa sobre este factor sitúa al adolescente en una posición de riesgo que puede afectar negativamente a su maduración como persona y mermar factores de protección en aspectos emocionales y sociales de su personalidad.

En el plano intelectual, el adolescente sin capacidad para ejercer el autocontrol sobre sus impulsos se enfrentará con mayor probabilidad a experiencias de fracaso en el ámbito escolar, puesto que disminuye su capacidad para esforzarse en el alcance y la consecución de metas o logros académicos; asimismo la capacidad para seguir instrucciones de cierta complejidad se verá interferida por la tendencia a enfascarse en el mundo de sus sensaciones internas, o dirigirá su atención hacia los numerosos y llamativos estímulos externos.

En el ámbito emocional, la demora de la gratificación supone un ejercicio de contención que precisa una elaboración capaz de frenar el principio de acción-reacción del adolescente. El no hacer requiere un componente activo que sustituya la conducta desestimada. Por ejemplo: no responder con un grito, portazo o empujón a una negativa por parte de los adultos no sólo precisa que el adolescente vi-

sualice el resultado de la respuesta omitida (una pelea, un castigo), sino una alternativa, como dialogar, auto-afirmarse o abandonar el escenario.

Los tres pilares básicos sobre los que se puede asentar una acción educativa dirigida a mejorar la capacidad de autocontrol de los alumnos son:

- El fomento de la capacidad de tolerancia a la frustración.
- El aprendizaje de la demora del refuerzo.
- El dominio de auto-instrucciones para guiar el propio comportamiento.

En el plano intelectual, el adolescente sin capacidad para ejercer el autocontrol sobre sus impulsos se enfrentará con mayor probabilidad a experiencias de fracaso en el ámbito escolar, puesto que disminuye su capacidad para esforzarse en el alcance y la consecución de metas o logros académicos; asimismo la capacidad para seguir instrucciones de cierta complejidad se verá interferida por la tendencia a enfascarse en el mundo de sus sensaciones internas, o dirigirá su atención hacia los numerosos y llamativos estímulos externos.

El profesorado encuentra en la vida cotidiana del alumnado numerosas ocasiones para mejorar el autocontrol. Dado que el entorno escolar ha sido definido como el primer escenario de espera del individuo, los comportamientos que supongan una acción-reacción perjudicial para el adolescente, sus compañeros o la convivencia global deberán no sólo ser sancionados, sino negociados y acordados de forma participativa desde el principio y recordados de manera continuada.

Para trabajar el autocontrol en Educación Secundaria se proponen actividades al alumnado en las que se les hace reflexionar y cuestionar diversas situaciones, en las que deberán tomar una decisión y resolver problemas a través de su pensamiento

El trabajo para el desarrollo del autocontrol en adolescentes

En términos evolutivos la posibilidad de hacer algo diferente a lo primero que apetece requiere una madurez en el Sistema Nervioso Central. De hecho, es difícil aceptar que sin un desarrollo de determinadas conexiones neuronales pueda hablarse de “hacer” y no simplemente de “reaccionar”.

En la Educación Secundaria, los alumnos demostrarán su autocontrol y madurez realizando actividades que implican un esfuerzo a corto plazo pero una recompensa a largo plazo. Tomando como base esta capacidad de control sobre la conducta, el adolescente debe alcanzar niveles de autocontrol más sofisticados: aprender habilidades metacognitivas. El control del propio proceso de pensamiento implica darse cuenta de los conocimientos que se poseen, de las operaciones que debemos realizar con ellos y del tiempo que invertimos en ellas.

Para trabajar el autocontrol en Educación Secundaria se proponen actividades al alumnado en las que se les hace reflexionar y cuestionar diversas situaciones, en las que deberán tomar una decisión y resolver problemas a través de su pensamiento. El profesorado podrá brindarles su ayuda en esta tarea facilitándoles estrategias para explicitar el proceso mental que despliegan en la toma de decisiones a través de pasos secuenciados.

En el Banco de Herramientas se ofrece una variada gama de estímulos para trabajar el autocontrol de los alumnos. Soportes audiovisuales y locutados

En la Educación Secundaria, los alumnos demostrarán su autocontrol y madurez realizando actividades que implican un esfuerzo a corto plazo pero una recompensa a largo plazo. El adolescente debe alcanzar niveles de autocontrol más sofisticados: aprender habilidades metacognitivas. El control del propio proceso de pensamiento implica darse cuenta de los conocimientos que se poseen, de las operaciones que debemos realizar con ellos y del tiempo que invertimos en ellas.

unidos a diferentes actividades pueden ser empleados para potenciar en el alumnado algunos de los aspectos esenciales del autocontrol, como la atención, la contención, el “pensar antes de hacer” o las autoinstrucciones.

2.1.2 Toma de decisiones

Empleamos el término “toma de decisiones” para referirnos a la capacidad para tomar decisiones autónomas y responsables, considerando las ventajas e inconvenientes de las opciones disponibles y asumiendo las consecuencias.

En este sentido, el desarrollo de cada una de las variables expuestas con anterioridad favorece claramente este proceso. La consolidación de esta destreza cognitiva permitirá la concreción de los valores positivos ya adquiridos. Además, la toma de decisiones reflexiva puede facilitar a su vez la ejecución de comportamientos saludables, redundando en adolescentes más competentes, con mayor sentimiento de autoeficacia, en posesión de un potente control sobre su conducta y con altas cotas de autoestima.

La toma de decisiones supone un transcurrir por diferentes fases cuya resolución adecuada redonda positivamente en la elección final. La siguiente exposición para la toma de decisiones se basa en el modelo de solución de problemas sociales de D’Zurilla y Goldfried (1971) y en el esquema adaptado de Brian



La toma de decisiones reúne tres características principales:

- Es un proceso de elección activa.
- Puede ser aprendida y mejorada a través del entrenamiento de determinadas destrezas.
- Tiene un valor complementario respecto a la formación de actitudes y valores.

(1982) que agrupa las siguientes habilidades dentro del proceso general de solución de problemas:

Planificación:

- Catalogar como problema una situación que requiere una toma de decisiones.
- Inhibir la tendencia a dar una respuesta de forma

automática o a evitar el enfrentamiento.

- Explorar y evaluar la información.
- Evaluar la veracidad de las fuentes de información.
- Predisposición positiva hacia nuevas fuentes de información, aunque contradigan las conclusiones obtenidas a partir de las anteriores.

Toma de decisiones:

- Originar diversos cursos de acción.
- Conocer las consecuencias que se derivan de las posibles acciones.
- Utilizar criterios adecuados para ponderar y ordenar la ejecución de determinados comportamientos.
- Anticipar la posible aparición de obstáculos en la puesta en práctica de las conductas.

Los soportes audiovisuales prestan el apropiado nivel de motivación extrínseca, y las dinámicas y juegos pretenden ofrecer la activación física y emocional necesaria para situar a los alumnos en el foco de elecciones, preferencias o decisiones para afrontar los retos cotidianos

Ejecución:

- Preparar y poner en práctica las conductas seleccionadas como idóneas para resolver satisfactoriamente la situación problemática.
- Una vez realizada la conducta, valorar el resultado de la misma para determinar su grado de eficacia.
- Valorar, sobre lo aprendido, su posible extensión a otros ámbitos del comportamiento.

Sin duda, el consumo de drogas es un campo abonado para la aplicación del proceso de toma de decisiones. Sin embargo, es preciso contextualizar su efectividad en el marco de la inmediatez y el carácter específico de su origen: el individuo apenas si tiene tiempo físico para desarrollar alguno de los pasos expuestos; valora emocionalmente el resultado de su comportamiento y opta por su ejecución sin realizar el tránsito por las distintas fases de la toma de decisiones.

Sin embargo, la potenciación de este factor puede favorecer una menor asunción de riesgos, llevando al adolescente a aprender a tomar decisiones ajustadas, aprendizaje que podrá generalizar a diferentes situaciones de riesgo. No es una tarea sencilla porque requiere de un trabajo sobre el resto de componentes citados con anterioridad, pero es esencial. Por otra parte, la intervención en este sentido puede ser útil también al adolescente que desee averiguar a posteriori las motivaciones que le impulsaron a emprender ciertas conductas, así como a planificar posibles respuestas ante futuros desafíos.

Los materiales del Banco de Herramientas incluyen un amplio espectro de estímulos para aplicar una toma de decisiones razonada o para elegir determinado comportamiento. Los soportes audiovisuales prestan el apropiado nivel de motivación extrínseca, y las dinámicas y actividades pretenden ofrecer la activación física y emocional necesaria para situar a los alumnos en el foco de las decisiones para afrontar los retos cotidianos.

El trabajo para el desarrollo de la toma de decisiones en adolescentes

La toma de decisiones es un proceso que se trabaja desde edades muy tempranas, por eso a lo largo de la Educación Secundaria los procedimientos de resolución de tareas y problemas, la indagación y el análisis de la realidad deberán ser más complejos que en etapas anteriores. Para ello, en las diferentes actividades del Banco de Herramientas se trabaja sobre el desarrollo de las siguientes capacidades:

- En unos casos, recogida y registro de datos, análisis crítico de las informaciones, inferencia, contraste, síntesis interpretativa y juicio evaluador.
- En otros, identificación y formulación del problema, formulación de hipótesis y conjeturas, observación, confrontación de hipótesis, interpretación, conclusiones y comunicación de las mismas.

Al fomentar el desarrollo de estas habilidades y recursos personales para la toma de decisiones, se consigue reforzar al adolescente y hacerle menos vulnerable frente a situaciones de riesgo.

En el Banco de Herramientas se ofrece una variada gama de estímulos para trabajar el proceso de toma de decisiones en los alumnos. Soportes audiovisuales y locutados unidos a diferentes actividades pueden ser de utilidad para trabajar la dificultad de muchos individuos para tomar decisiones de forma autónoma y responsable.

Definición y características de los valores

Cuando hablamos de valores nos referimos a creencias prescriptivas, que además contienen componentes emocionales y conducen a una persona a actuar de una manera determinada. A partir de esta definición, puede afirmarse que trabajar en el campo de los valores es una vía muy indicada para la promoción de un comportamiento saludable y ajustado socialmente y, en este sentido, para la prevención de conductas de riesgo durante la etapa adolescente.

El adolescente que construye progresivamente un sólido esquema de valores que aplica a sus comportamientos cotidianos tenderá a desplegar toda una gama de conductas que le aproximen al bienestar, también como valor en sí mismo y digno de ser conservado. En este sentido, se convierten en un eje fundamental para la intervención educativa.

El trabajo para la promoción de valores universales en la adolescencia. Cuando se trabaja para favorecer en los adolescentes, ya desde sus primeros años, valores universales y pro-sociales como la solidaridad, la tolerancia o la salud individual y colectiva, entre otros, las personas y las instituciones que se implican en semejantes retos se están involucrando no sólo en que seamos mejores personas sino también en la prevención de conductas de riesgo en general, que tanto preocupan durante la adolescencia. Estos valores favorecen la puesta en escena de conductas positivas que conducen a la creación de relaciones sociales satisfactorias y favorecen la felicidad, tanto comunitaria como individual.

Naturalmente, el proceso educativo que abarca la infancia y la adolescencia de las personas es una etapa especialmente propicia para trabajar en la formación de valores, siempre que se tengan en cuenta las claves evolutivas. En este sentido, el planteamiento tendrá matices diferentes en la Educación Infantil –etapa en la que el niño acepta sin cuestionar los mensajes procedentes de sus adultos signi-

El adolescente que construye progresivamente un sólido esquema de valores que aplica a sus comportamientos cotidianos tenderá a desplegar toda una gama de conductas que le aproximen al bienestar, también como valor en sí mismo y digno de ser conservado. En este sentido, se convierten en un eje fundamental para la intervención educativa

ficativos– y en los últimos cursos de la Educación Secundaria, en los cuales el alumnado tiende a presentar cierto rechazo a la información y a las orientaciones de los adultos, por supuesto, mediatizado por otros muchos factores. Adultos que, además, muchas veces son percibidos por los adolescentes como excesivamente precavidos.

El papel del adulto, en este caso el docente, es el de acompañar al adolescente inmerso en una etapa evolutiva dominada por la experimentación, por el aprendizaje y la práctica de su libertad autónoma. Una función de guía, de apoyo, etc., sentida por el/la adolescente como cercana y disponible, pero que actúa desde la distancia confiando en su evolución positiva, a la vez que le ofrece propuestas, recursos, etc. para que pueda incorporar a su persona los elementos más positivos que le rodean (Funes, 2003).

La función del docente no puede ser la de imponer valores. Desde un punto de vista educativo esta intencionalidad puede ser considerada errónea. Para desarrollar el trabajo educativo sobre los valores como base del bienestar adolescente e instrumento para la prevención de conductas de riesgo, ha de tenerse en cuenta que los valores, como preferencias personales, no pueden ser impuestos. El adolescente es libre para sostenerlos o no, según decisiones basadas en el ámbito de lo personal.

Sin embargo, a través de la clarificación de valores adquiridos y compartidos por la humanidad, ofre-



ceмос la oportunidad al adolescente de revisar los propios y actuar de acuerdo a los mismos, aunque se trate de un proceso gradual. En este sentido, uno de los procedimientos más adecuados para implementar valores es la generación de conflictos, dilemas morales, dentro del propio adolescente. Este principio debería formar parte de cualquier técnica que el profesorado use en su trabajo sobre valores, quien a su vez deberá variar la metodología, adaptándose cuidadosamente al momento evolutivo por el que transita el alumnado.

Finalmente, sabemos que a lo largo de la educación escolar reglada se pueden fomentar valores positivos que, sin dejar de ser artificiales, podríamos clasificar en dos grandes bloques:

- Los referidos específicamente a la calidad de vida, el bienestar individual y colectivo y la salud física y mental.

- Los valores de tipo social relacionados con la convivencia: solidaridad, aceptación de la diversidad, respeto, amistad, responsabilidad, etc.

Todo ello, sin perder de vista que los adolescentes son un fiel reflejo de la sociedad en la que se mueven y que su esquema de valores es muy parecido al de los adultos. Durante las últimas décadas, los valores que parecen prioritarios en la realidad de la sociedad española parecen ser el orden, la seguridad y los beneficios personales. En cambio, los valores relativos a la tolerancia, la solidaridad, etc., es decir, los valores dirigidos al interés del otro o de la colectividad se plantean como valores ideales, utópicos, pero inalcanzables en un contexto social que los convierte en imposibles.

En el contexto del aula el profesorado dispone de un espacio privilegiado para trabajar estos valores universales positivos con su alumnado. Educar en valores ayudará a los adolescentes a:

- Desarrollar de forma adecuada sus cualidades.
- Aprender cómo son ellos mismos, qué significan sus sentimientos, cómo se deben hacer entender y cómo entender a los demás.
- Aprender a escuchar, a estar disponible, a ser tolerante, a ganar o perder, entre otras cosas.
- Ser críticos y reflexionar ante diferentes situaciones.

Cuando el profesorado decide trabajar valores y actitudes con adolescentes, debe provocar en ellos emociones y sentimientos que les permitan inferir que ciertos valores sustentan conductas inadecuadas, alejadas del respeto al otro y a uno mismo. Tal premisa obliga a emplear la reflexión, la crítica y los dilemas, como herramientas de trabajo imprescindibles.

Concepto de participación social

La participación infanto-juvenil es aquel procedimiento por el que se permite que los jóvenes puedan opinar, decidir, tomar parte o involucrarse en la toma de decisiones y aportar soluciones para el cambio. La participación no es un fin en sí mismo, sino que es un medio para comunicar, defender o luchar por algo, concretamente valores universales y prosociales como la solidaridad, la tolerancia, la interculturalidad, la igualdad de género o la defensa de los Derechos Humanos, entre otros.

La participación permite el desarrollo de colectividades y las capacita para que puedan resolver sus problemas, favoreciéndose así la creación de condiciones de vida más adecuadas para el crecimiento de los individuos. En una comunidad participativa los ciudadanos manifiestan sus dificultades y adaptan las actuaciones políticas y sociales a sus necesidades, se sienten integrantes de la comunidad y responsables de su desarrollo.

Durante la adolescencia, y en el marco de este Banco de Herramientas, una estrategia funcional para promover la participación adolescente es fomentar la toma de decisiones, puesto que permite a los jó-

Durante la adolescencia, y en el marco de este Banco de Herramientas, una estrategia funcional para promover la participación adolescente es fomentar la toma de decisiones, puesto que permite a alumnos y alumnas involucrarse progresivamente en esta tarea e ir asumiendo progresivamente una responsabilidad mayor

venes involucrarse progresivamente en esta tarea e ir asumiendo progresivamente una responsabilidad mayor. En este sentido, la participación social se concibe como una herramienta educativa que permite promover ciudadanos comprometidos socialmente. Además, esta participación puede resultar preventiva en un triple sentido:

- Es preventiva respecto a las conductas de riesgo.

A partir de la adolescencia o incluso antes, suelen manifestarse comportamientos entre el alumnado que pueden suponer un riesgo para su salud y su integridad. Algunas de las conductas que se suelen asociar a consecuencias problemáticas son el consumo de drogas, las relaciones sexuales (muy tempranas, sin protección, bajo los efectos de las drogas...), el absentismo escolar, el fracaso escolar y la violencia entre iguales. Diversos estudios, entre los que cabe destacar "Jóvenes, valores y drogas" (FAD, 2006), han mostrado la participación social como un factor de protección individual relevante ante conductas de riesgo, puesto que las actitudes altruistas y el compromiso colectivo se presentan como factores de protección.

- Es preventiva respecto a la exclusión social.

La exclusión supone un proceso por el que las personas, normalmente pertenecientes a un colectivo, no disfrutan de muchos de los derechos que tienen los demás ciudadanos, no tienen las mismas opor-

A través de la participación social se promueve el interés y el conocimiento de otras realidades, asumiendo la responsabilidad que cada uno tiene como ser humano ante las situaciones injustas que viven otras personas

tunidades y viven en la incertidumbre. Educar en participación social supone fortalecer un factor de protección frente a la exclusión social; por un lado se forma en la corresponsabilidad y el compromiso para la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria, por lo que los ciudadanos se preocuparán por la integración de todas las personas en la comunidad y por otro, se dota de herramientas a las personas para luchar por sus propios derechos.

- Es preventiva respecto a la injusticia social.

Las situaciones de injusticia social a las que se suele referir el concepto de participación social son las que se centran en las diferencias existentes entre países ricos y países empobrecidos. Uno de nuestros objetivos a través de la participación social es promover el interés y el conocimiento de la realidad en otras partes del mundo, asumiendo la responsabilidad que cada uno tiene como ser humano ante las situaciones injustas que viven otras personas.

Trabajar la participación en el aula a través del Banco de Herramientas proporciona al alumnado una opinión, una idea relacionada con la cuestión sobre la que se participa, que se obtiene a través de la propia reflexión para generar argumentos con los que participar. El participante aprende a formarse una opinión personal al analizar cualquier cuestión, por lo tanto se desarrollan habilidades de pensamiento crítico.

Además de estas actividades propuestas, y que pueden desarrollarse puntualmente en el aula, la revi-

sión de la propia actuación como docente respecto al grado de participación del alumnado en las diferentes decisiones que le competen se entiende, también como necesario. Recordemos una vez más que la coherencia entre nuestras actuaciones diarias, tanto en la gestión del aula, las interacciones informales, las estrategias metodológicas que adoptemos, etc. como los contenidos, actitudes, competencias, que se abordan de forma más sistemática a través de actividades puntuales, debe ser entendida como imprescindible. Esta coherencia es en definitiva lo que promueve el cambio real en el sentido propuesto.

Educar en participación social supone fortalecer un factor de protección frente a la exclusión social; por un lado se forma en la corresponsabilidad y el compromiso para la construcción de una sociedad justa, equitativa y solidaria, por lo que los ciudadanos se preocuparán por la integración de todas las personas en la comunidad y por otro, se dota de herramientas a las personas para luchar por sus propios derechos

El trabajo para el desarrollo de la participación social en la adolescencia

El papel del docente en el desarrollo de las actividades englobadas en la variable de participación social es, por un lado, de orientador y por otro, de confrontador. Como orientador, el docente debe adaptar su forma de enseñar y los contenidos a cada alumno y desarrollar las estrategias más adecuadas para que adquieran aprendizajes significativos. Como confrontador, el profesor debe enfrentarse a las ideas previas del alumnado con nuevos argumentos que desequilibren sus formas de pensar.

A pesar de la gran cantidad de ventajas que tiene trabajar la participación social, el docente puede encon-



trarse con algunas dificultades a la hora de promover la participación entre los miembros de su clase. Algunas de estas dificultades tienen que ver con:

- La manipulación de las opiniones: En ocasiones el docente, de forma inconsciente, puede tender a manipular las opiniones expresadas por los jóvenes, y se puede llegar a exagerar sus intervenciones. Esto suele ser percibido por los participantes y da como resultado que se dejen de aportar contribuciones.
- La participación voluntaria: No se considera positivo forzar a los jóvenes a participar, aunque se crea que es conveniente que opinen sobre algún tema. Se promoverá la participación voluntaria y los alumnos que lo deseen y que se sientan preparados serán los que participen en los diferentes debates propuestos.
- La pseudoparticipación: En las actividades grupales que se proponen en el Banco de Herramientas

el docente deberá dinamizar, promover la participación y guiar el debate hacia cuestiones de interés. Deberá tener cuidado para no ejercer el modelo llamado "pseudoparticipativo", en el que parece que se aceptan las opiniones del alumnado pero en realidad el docente controla las metas y los medios.

En el Banco de Herramientas se ofrece una variada gama de estímulos para trabajar la participación social. Elementos audiovisuales y locutados unidos a diferentes actividades pueden ser empleados para proporcionar al alumnado algunos de los beneficios que tiene trabajar la participación social, como es el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y de persuasión, el aumento de la autoeficacia, el desarrollo de la empatía y habilidades interpersonales, la reflexión sobre valores y la promoción de la ciudadanía activa.

2.1.3 Actitudes positivas hacia la salud y de rechazo hacia las drogas

Definición y funciones de las actitudes

Las actitudes pueden ser definidas como predisposiciones aprendidas para actuar de un modo favorable o desfavorable hacia un objeto, una persona, un grupo de personas o una situación. Como en variables anteriores, las actitudes también comparten en su esencia un componente emocional, cognitivo y conductual.

En general, las actitudes desempeñan las siguientes funciones:

- Actúan como estructuras profundas de la personalidad reguladoras de conjuntos de conductas (permiten la permanencia del comportamiento ante la variabilidad de contextos).
- Sirven para manifestar los valores o ideales que se tienen incorporados.
- En las actitudes quedan comprometidas todas las dimensiones fundamentales del sujeto: cognitiva, afectivo-evaluativa y conductual.
- Las actitudes permiten conectar la formación adquirida en el ámbito familiar y escolar con la realidad de la vida, permitiendo al adolescente interpretar el mundo que le rodea.
- Ejercen una función adaptativa o de ajuste social.

Las actitudes pueden definirse, por tanto, como estructuras psicológicas profundas que se forman a partir de las relaciones que las personas mantienen con su entorno. Debido a su complejidad es difícil influir sobre ellas de una manera predecible. Por otra parte, no presentan una relación absolutamente unívoca con la conducta, de manera que los cambios que afectan a las actitudes no implican necesariamente un cambio inmediato en el comportamiento.

Incorporamos el trabajo sobre actitudes por su clara asociación directa o indirecta con la prevención de conductas de riesgo en general, y de los problemas

vinculados al consumo de drogas en particular, aspectos que en esta etapa pueden ser especialmente importantes. En general, podemos hablar de actitudes vinculadas a:

- Hábitos y estilos de vida saludables, predisposición hacia el desarrollo de actividades de ocio sanas.
- Seguridad y confianza en uno mismo, esfuerzo, curiosidad, diálogo, participación, cooperación etc., con una orientación más dirigida al desarrollo personal. Estos factores se conforman como protectores para enfrentarse a un entorno de riesgos entre los cuales se encuentra la oferta para el consumo de sustancias.
- Rechazo hacia la iniciación o el mantenimiento del consumo de drogas: desarrollo de actitudes críticas hacia los efectos y consecuencias negativas de las drogas, actitudes de evitación de situaciones problemáticas o de riesgo, etc. Rechazo también, hacia otros comportamientos perjudiciales para la salud en general, contrarios a la búsqueda del bienestar emocional y social.

El trabajo para el fomento de actitudes positivas hacia la salud y de rechazo hacia las drogas en la adolescencia

En la etapa adolescente no basta con informar sobre las sustancias, los riesgos de su consumo y sus consecuencias. La información, aunque a veces nece-

Las actitudes pueden definirse, por tanto, como estructuras psicológicas profundas que se forman a partir de las relaciones que las personas mantienen con su entorno. Debido a su complejidad es difícil influir sobre ellas de una manera predecible. Por otra parte, no presentan una relación absolutamente unívoca con la conducta, de manera que los cambios que afectan a las actitudes no implican necesariamente un cambio inmediato en el comportamiento



saría, no es suficiente para la prevención de los problemas vinculados a su consumo. Ésta requiere de otros elementos como pueden ser el desarrollo de valores y actitudes positivas hacia la salud, además de la adquisición de las habilidades instrumentales necesarias para afrontar el riesgo (Lázaro y cols., 2009).

Respecto a esta variable, el objetivo del profesorado será que su alumnado desarrolle hábitos y costumbres saludables, que consideren estos hábitos como uno de los aspectos básicos de su calidad de vida y que rechacen todo aquello que perjudique su salud psíquica, emocional y física.

En lo referente al trabajo educativo sobre este tipo de actitudes de promoción de la propia salud, destacamos algunas ideas esenciales:

- La promoción de la salud se concibe como un continuo a lo largo de todas las etapas educativas. En la ESO, los objetivos y contenidos para abordar la prevención se van haciendo más específicos porque el crecimiento y maduración del alumnado es mayor.

- Se puede trabajar de una manera interdisciplinar, ya que el desarrollo de actitudes positivas hacia la salud supone transmitir un conjunto de contenidos de gran importancia para los alumnos y con un fuerte componente actitudinal, pero que no están incluidos en el marco conceptual de un solo área, sino que requiere la colaboración de la mayoría de ellas para su desarrollo.
- Ha de estar estrechamente relacionada con el medio en que se encuentra ubicado el centro escolar, por lo que es necesario partir de un análisis de la incidencia y características de dicho consumo en la población.
- Se parte de un modelo de colaboración entre la familia y el centro educativo, bajo el signo de la participación y la cooperación entre ambas instituciones.

Por este motivo, el Banco de Herramientas propone actividades en la Educación Secundaria estructuradas a partir de un estímulo audiovisual y seguido de diferentes actividades que activen emociones, consolidando los aprendizajes. Las propuestas incluyen dinámicas y juegos que se alternan con preguntas, dilemas y reflexiones para el diálogo intra-grupo.

3. DESARROLLO SOCIAL

La calidad del desarrollo social de la persona apenas si es concebible sin tener en cuenta los demás ámbitos que afectan al desarrollo personal, en particular el universo emocional del sujeto y su evolución psíquica o cognitiva. Aunque esta interrelación es evidente, abordar desde la intervención educativa cada uno de los vértices del desarrollo personal y social puede favorecer la promoción del bienestar. Por ello, en este Banco de Herramientas, hemos dedicado también un espacio imprescindible al trabajo con aquellas variables esenciales para promover un desarrollo social positivo durante la adolescencia.

Desde un enfoque teórico los presentes materiales optan por la indiscutible asociación entre desarrollo social y competencia individual para la interacción. La competencia social puede definirse como un conjunto de características personales que permiten a los adolescentes adaptarse al entorno social en el que se desenvuelven. Esta competencia está formada por diferentes componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) que son abordados en la intervención educativa, bajo la premisa de que un entrenamiento sistemático en habilidades sociales puede sentar las bases de una forma de estar en el mundo abierta, competente, adaptable y autoeficaz.

Las habilidades sociales son un conjunto de recursos de comportamiento socioculturalmente acordados y aceptados, identificables, que pueden ser aprendidos y que se muestran eficientes en distintas situaciones de la vida cotidiana de las personas. Por su carácter abierto y público, el éxito se ve acompañado del refuerzo social y, lo que resulta aún más importante, del auto-refuerzo que el adolescente vierte sobre sí mismo.

Debido al carácter netamente evolutivo de las destrezas sociales que se pueden adquirir, la meta final se puede establecer genéricamente en el ideal de la adaptación social crítica, en la medida que nuestra sociedad es también mejorable (López, 2008).

3.1 El desarrollo social en la Educación Secundaria

El desarrollo social es una de las dimensiones más significativas de la educación. El proceso de enseñanza-aprendizaje no puede generar resultados significativos sin contemplar los parámetros de relación adolescente-adulto y adolescente-adolescente. Esto es, las habilidades socialmente eficaces en las conexiones verticales y horizontales pueden resultar un criterio adecuado para valorar la idoneidad de las conductas que se enseñan en el ámbito escolar.

La competencia social se define como un conjunto de características personales que permiten a los adolescentes adaptarse al entorno. Está formada por diferentes componentes (conocimientos, habilidades y actitudes) que son abordados en la intervención educativa, bajo la premisa de que un entrenamiento sistemático en habilidades sociales puede sentar las bases de una forma de estar en el mundo abierta, competente, adaptable y autoeficaz

La escolarización es, ante todo, un proceso de socialización que se inicia en la Educación Infantil, con las primeras experiencias de pertenencia a grupos sociales distintos de la familia, culminando al final de la etapa obligatoria con la inserción plena y responsable en la sociedad.

El desarrollo social se produce en función de las relaciones que se establecen con otros individuos o colectivos, relación que cobra una importancia fundamental en la adolescencia debido al poder de influencia que progresivamente van a ir ganando los iguales frente a la familia.

En esta relación el lenguaje cumple una función primordial como elemento de comunicación y de representación. En este sentido, la adquisición y el

enriquecimiento del repertorio de recursos de comunicación en todos los planos (verbal, gestual, plástico, visual, corporal) permitirán al alumnado expresar ideas y sentimientos, comprender las de los demás y transmitir y recibir información sobre el entorno.

El trabajo para el desarrollo de las habilidades sociales en general, durante la adolescencia

El aprendizaje de las habilidades sociales como contenido de enseñanza no puede reducirse a una serie de explicaciones sobre la correcta forma de comportarse, sino que supone la necesaria puesta en práctica de diversas formas de comunicación. El entrenamiento de las destrezas sociales es una técnica que se muestra muy eficaz para la adquisición y dominio de nuevos recursos de comunicación. El modelado, los reiterados ensayos, las aportaciones del grupo, el refuerzo y la posterior generalización a situaciones de la vida cotidiana son las vías para consolidar dichos aprendizajes.

De las muchas clasificaciones de habilidades sociales se ha optado por desglosarlas en tres factores de protección, que a su vez engloban diferentes recursos: habilidades para la interacción, habilidades de autoafirmación y habilidades para la oposición asertiva. Todas ellas se inscriben en un amplio espectro que abarca:

- La comunicación verbal.
- La comunicación para-lingüística (volumen de voz, tono, timbre, velocidad).
- La comunicación no verbal gestual (mirada, sonrisa, posición corporal, señales gestuales, etc.).
- La comunicación a través de la escucha receptiva o activa.
- La comunicación escrita.
- La comunicación a través de la música (canciones, bailes, etc.)
- La comunicación a través de juego.

En el Banco de Herramientas encontraremos una

amplia variedad de recursos audiovisuales que permitirán un trabajo exhaustivo en los tres factores de protección mencionados.

3.1.1 Habilidades sociales para la interacción

No sólo tienen repercusión en la calidad de las relaciones que el adolescente establece con otras personas, sino que también influyen en la forma de asimilar las normas y los roles sociales.

Los adolescentes con habilidades adecuadas para la interacción, tienen mayor probabilidad de situarse en una posición favorable para la interacción grupal, recibiendo frecuentemente un mayor apoyo y aceptación por parte de los demás. Estas consecuencias a su vez, refuerzan y amplían las mejores posibilidades para la interacción social, acercando a quien las pone en práctica hacia el bienestar

Los adolescentes con habilidades para la interacción social, con un amplio repertorio de recursos para hacer amigos, que confían en sí mismos a la hora de resolver conflictos cotidianos con sus iguales, tienen mayor probabilidad de situarse en una posición favorable para la interacción grupal, recibiendo frecuentemente un mayor apoyo y aceptación por parte de los demás. Estas consecuencias a su vez, refuerzan y amplían las mejores posibilidades para la interacción social, acercando a quien las pone en práctica hacia el bienestar. Sin embargo, cuando existen algunas dificultades especiales en torno a estas habilidades, los adolescentes se sitúan en riesgo de ser excluidos por los otros, recibiendo a menudo etiquetas descalificadoras. Esta situación puede llevarles a poner en juego una gama de comportamientos inadecuados que suponen la infracción de normas sociales como única alternativa para la significación social y el reconocimiento, lo que podría ir sumiéndole en una espiral de exclusión y marginación.



De forma muy sintética, podemos clasificar las habilidades para la interacción como:

- Estilos de comunicación aptos para entablar nuevas relaciones de amistad.
- Habilidades para mantener y mejorar los vínculos de compañerismo y amistad.
- Recursos para emitir y recibir mensajes positivos y cumplidos.
- Habilidades para iniciar, mantener y terminar conversaciones.
- Relaciones positivas con el otro sexo.
- Trabajo en equipo.

Las habilidades para la interacción social no pueden, salvo a efectos de comprensión teórica, desvincularse de las habilidades de autoafirmación y de oposición asertiva, ya que todas ellas están unidas por estrechos lazos naturales en el día a día de la comunicación social.

3.1.2 Las habilidades de autoafirmación

El proceso de construcción de la identidad que empiezan a vivir los alumnos entre los 12 y los 16 años exige prestar atención a las habilidades de autoafirmación que servirán, durante los últimos cursos de la Educación Secundaria, como base para el desarrollo de las habilidades de oposición que les permitirán enfrentarse con éxito a situaciones que requieran de un cierto grado de asertividad.

Las habilidades de autoafirmación incluyen destrezas y recursos de comunicación para expresar ante los demás la particular forma de ser de uno mismo, ya sea en un contexto de situaciones problemáticas o de conflicto, o en un marco de interacción amistosa, de compañerismo o de colaboración. El adolescente necesita afirmar su propia identidad dentro de su grupo, no sólo para ser valorado, sino para preservar su intimidad y ser fiel a sus propios valores. Por ello, necesita para su desarrollo ir adquiriendo destrezas en el dominio

de habilidades, muchas de ellas, ya abordadas en páginas anteriores, como:

- Recursos para la expresión de sentimientos.
- Habilidades para transmitir y recibir críticas o quejas.
- Formas de comunicación para demandar cambios de conducta en los demás.
- Destrezas para negociar cuestiones de índole interpersonal.
- Habilidades para discrepar.
- Relaciones con las figuras de autoridad.
- Formas positivas para resolver conflictos.
- Destrezas para transmitir a los demás la particular forma de ser, las cualidades personales y la asunción de las propias limitaciones (siempre de forma ajustada a la realidad, lo que viene dado por la elaboración de una autoestima positiva).

Desde un punto de vista preventivo, este tipo de habilidades son en definitiva la forma en que nos presentamos ante los demás, fruto también de la necesaria promoción de los factores abordados anteriormente. El adolescente capaz de mostrarse ante los demás con un sólido esquema de valores, unas actitudes positivas hacia la salud, una adecuada valoración de sí mismo, y finalmente dotado de recursos de comunicación para defender públicamente ese entramado de factores de protección, es normalmente respetado por los otros, percibido como no manipulable y alcanza un prestigio construido a partir del despliegue de estilos de interacción que transmiten plena autonomía e independencia emocional, intelectual y social.

3.1.3 Las habilidades para la oposición asertiva

Las habilidades para la oposición asertiva son recursos de comunicación aptos para salir exitoso de un contexto de situaciones de riesgo y suponen la puesta en práctica de habilidades sociales que pongan de manifiesto ante los demás la defensa de los propios derechos, sin lesionar los de otros.

Las habilidades para la oposición asertiva son recursos de comunicación aptos para salir exitoso de un contexto de situaciones de riesgo y suponen la puesta en práctica de habilidades sociales que pongan de manifiesto ante los demás la defensa de los propios derechos, sin lesionar los de otros

Desde un punto de vista de desarrollo personal, el punto de partida de estos recursos se encuentra en la capacidad para mantenerse firme en las propias convicciones y no dejarse arrastrar por intentos de manipulación, sutiles o manifiestos, que pongan en peligro la integridad, la dignidad, los valores o las convicciones individuales. En el plano de la prevención de comportamientos de riesgo, estas habilidades implican un estilo comunicativo que impida a ciertos individuos reclutar a la persona para la puesta en práctica de conductas problemáticas.

Entre las habilidades de oposición asertiva más importantes se encuentran:

- Recursos para decir “no” ante invitaciones a participar en situaciones de riesgo o no deseadas por el adolescente.
- Destrezas para detectar posibles escenarios comprometidos o problemáticos.
- Habilidades para manifestar la aversión o el rechazo ante acciones antisociales.
- Recursos para abandonar escenarios de riesgo.

En definitiva, las habilidades de oposición asertiva permiten al adolescente negarse a las demandas de conducta del otro de forma no punitiva, sin crear o mantener conflictos innecesarios y sin situar a quienes las despliegan en una posición relacional que le impida acceder a circuitos de enriquecedora relación social de compañerismo y amistad.

A pesar de la estrecha interrelación y a veces difícil delimitación entre las habilidades propuestas, en

Desde un punto de vista de desarrollo personal, el punto de partida de estos recursos se encuentra en la capacidad para mantenerse firme en las propias convicciones y no dejarse arrastrar por intentos de manipulación, sutiles o manifiestos, que pongan en peligro la integridad, la dignidad, los valores o las convicciones individuales.

el Banco de Herramientas las hemos mantenido de forma separada con el fin de ofrecer recursos suficientes al profesorado para profundizar mediante la intervención educativa en un conjunto de habilidades tan destacadas como lo son éstas. Este conjunto de habilidades permiten a los adolescentes la puesta en escena de conductas que sabemos que son positivas para su bienestar y que a su vez, se sustentan en el desarrollo de otros factores previamente abordados, como la participación de un conjunto de valores universales, la empatía, las actitudes positivas hacia la salud o la mejora del autocontrol.

AUDIOVISUALES COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA

1. INTRODUCCIÓN

Cada pueblo organiza su existencia social de acuerdo con unos patrones culturales elaborados a lo largo de su historia, como sabemos, sujetos a continuos cambios y evolución. La especie humana es existencialmente socio-cultural, y la cultura aporta a cada ser humano los conocimientos necesarios para el desarrollo de las diversas facetas de su vida.

La cultura es un constructo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, usos y otras capacidades adquiridas por el ser humano como miembro de una sociedad. De hecho, se entiende como un conjunto integrado de ideas, valores, actitudes, aserciones éticas y modos de vida dispuestos en esquemas o patrones que suponen una cierta estabilidad dentro de una comunidad concreta, de modo que ordenan la conducta de sus miembros (Giner S., 1996).

Los valores son, junto con las normas, la lengua, los signos e instrumentos, uno de los componentes básicos de cada cultura; son aquellos criterios a través de los cuales se establece lo que es deseable o no, el fundamento de las normas por las que regirse y sobre todo, la aceptación o el rechazo de aquellos elementos que no están previstos en la cultura del grupo. Los valores tienden a la preservación, a asegurar la estabilidad del conjunto de sus categorías culturales aunque, ciertamente, un conflicto entre valores discordantes puede llevar a la revisión o al cambio de dichas categorías culturales (Mejías, 2001).

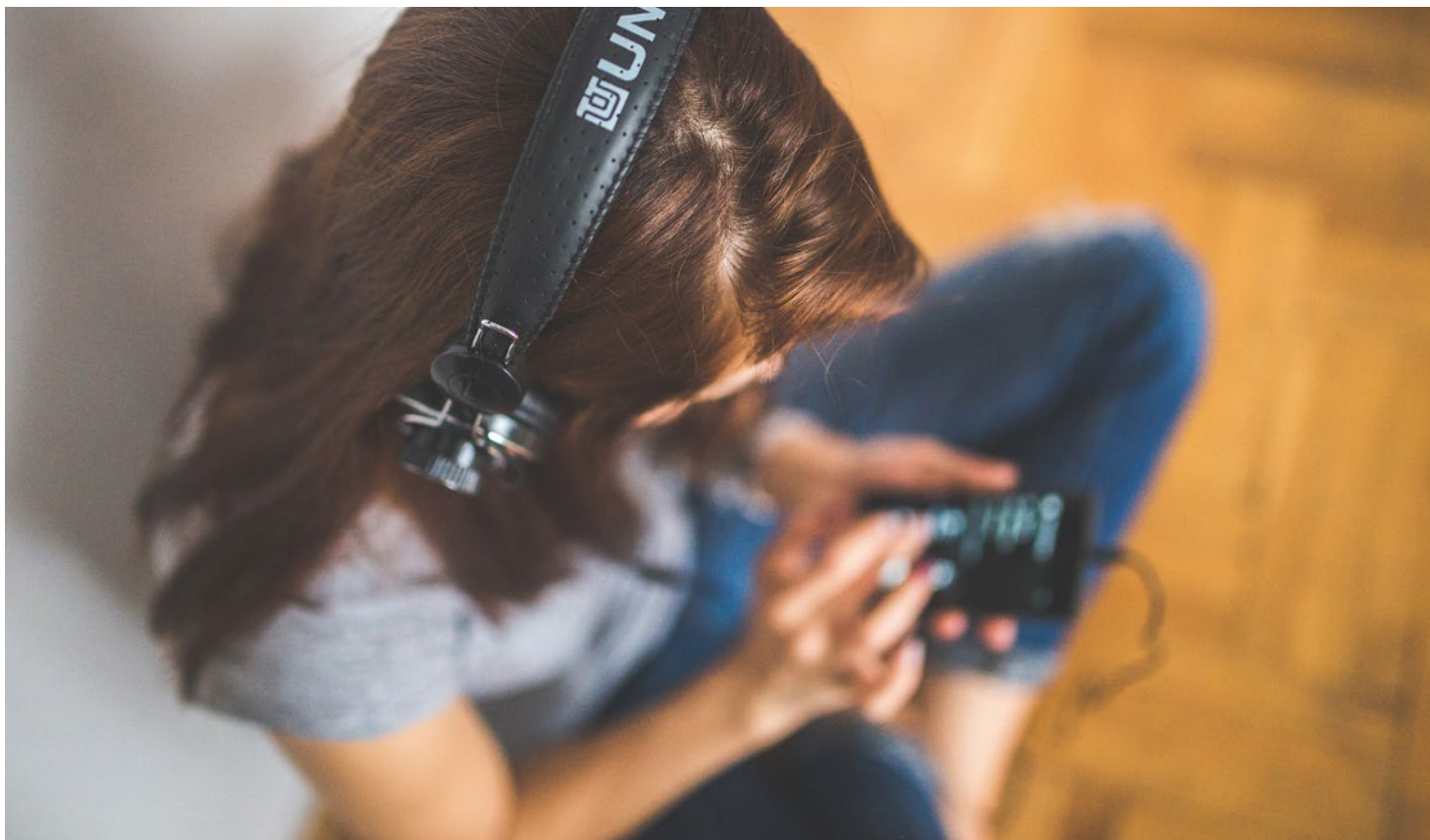
El papel de los valores como reguladores de la conducta de las personas, entre otros, los convierte en un objetivo educativo de sumo interés. Es desde esta afirmación desde donde debemos preguntarnos sobre qué valores enseñar desde la escuela si queremos ser respetuosos con las diferentes formas de vida, visiones del mundo o concepciones de las per-

sonas que coexisten en nuestras sociedades. En este sentido, parece irrenunciable apelar a la necesidad de educar en la clarificación de los valores adquiridos y compartidos por la humanidad y asentados sobre los derechos humanos, la libertad, la igualdad y la solidaridad (López y cols., 2006). En palabras de Martínez y Buxarrais (1998):

Educar en valores quiere decir, además, desarrollar en la persona valores morales que, por ser nuestras sociedades abiertas y plurales, permitan vivirlos y profundizar en ellos a lo largo de nuestra vida. Esto quiere decir creer y actuar de acuerdo con ellos; en la diferencia, como factor de progreso y, en lo plural, como algo valioso porque genera conflicto, posibilidades de crecimiento y creatividad humana, tanto individual como colectiva; y porque además supone reconocer lo singular, lo minoritario y lo diferente en igualdad de condiciones y de dignidad que lo frecuente, lo mayoritario.

Los valores son, junto con las normas, la lengua, los signos e instrumentos, uno de los componentes básicos de cada cultura; son aquellos criterios a través de los cuales se establece lo que es deseable o no, el fundamento de las normas por las que regirse y sobre todo, la aceptación o el rechazo de aquellos elementos que no están previstos en la cultura del grupo

Históricamente, el primer vehículo que ha hecho posible la difusión de valores ha sido la transmisión oral a través de la interrelación personal, de la comunicación de padres a hijos y de la de pueblo a pueblo; los signos y símbolos del lenguaje escrito supusieron el siguiente medio para legar conocimientos y valores culturales. La aparición de instrumentos como la imprenta originó una multiplicación en el efecto expansivo de valores culturales con una intensidad inusitada hasta aquel momento; de hecho la imprenta marcó un antes y un después en



la transmisión de la información y la universalización de comportamientos y actitudes.

La llegada del teléfono, la luz, el ferrocarril y la fotografía provocó un salto en las comunicaciones que aceleró la conquista de los espacios y de los intercambios. Por otra parte, más allá de lo que estos inventos supusieron por sí mismos, fueron los pilares imprescindibles para la revolución que llegaría unas cuantas décadas después. En el siglo XX la radio, la televisión, el cine e Internet han vuelto a marcar un hito en la multiplicación y expansión de la información. Ha sido tal el impacto de este fenómeno que hoy se denomina a la sociedad protagonista del mismo como sociedad de la información, apelativo que continua estando vigente en los primeros años del siglo XXI.

Hace tan sólo unas décadas eran muy evidentes las diferencias de los valores culturales entre los países. En la actualidad, la mayoría de las sociedades comparten un núcleo consolidado de valores. Ahora es

muy común que la vestimenta de un adolescente de clase media sea similar en Pekín, La Paz, Londres o Madrid; incluso aunque estos adolescentes no dispongan aún de Internet, sí tienen un espacio común donde mirarse: la televisión, el cine o la música. Finalmente, todos estos instrumentos actúan como espejos que permiten a los ciudadanos del mundo identificarse con la imagen que proyectan.

Los medios de comunicación unen y aproximan a los pueblos, pero a su vez provocan cierta ansiedad por la magnitud de sus consecuencias. Con la aparición de los medios también surgió la preocupación por los efectos negativos que pudieran provocar.

Así, desde las primeras décadas del siglo XX comenzaron a estudiarse detenidamente los efectos directos e indirectos de los medios de comunicación en los ciudadanos.

Pocas décadas atrás, cuando hablábamos de socialización, podía afirmarse con total seguridad que la

escuela y la familia eran los principales contextos en los que se elaboraba la construcción de las bases sociales del individuo. En la actualidad, a pesar de que continúan ostentando el título de instituciones básicas en esa función socializadora, ya no aparecen como protagonistas exclusivas; los medios de comunicación, básicamente la televisión, el cine y durante los últimos años Internet, junto con la cultura del consumo, comparten todos ellos en condiciones de igualdad la tarea de formación social del individuo.

Los audiovisuales, como instrumento educativo, pueden utilizarse con plena idoneidad para fomentar la participación activa del grupo clase o constituirse, en función del contenido seleccionado, como una actividad en sí misma

Sin embargo, estas nuevas influencias, antes que restar importancia al papel que la familia y la escuela comparten en cuanto a la educación integral de los menores, las sitúa, por una parte, en un nuevo escenario de responsabilidad facilitando en los adolescentes una aproximación responsable y crítica ante las nuevas formas de transmisión de valores, y por otra, les ofrece nuevas herramientas con múltiples posibilidades educativas para favorecer su desarrollo personal y social. Este es el sentido que hemos querido darle a este material denominado Banco de Herramientas, donde se ofrece al profesorado un conjunto de materiales que pueden ser utilizados como fuente de recursos para desarrollar el trabajo en el aula. Los audiovisuales, como instrumento educativo, pueden utilizarse con plena idoneidad para fomentar la participación activa del grupo clase o constituirse, en función del contenido seleccionado, como una actividad en sí misma. Esta versatilidad los convierte en una estrategia educativa eficiente que se intensifica en tanto recibe una excelente acogida por parte de los educadores así

como del alumnado. No obstante, sabemos que este es sólo un elemento más de apoyo educativo, que alcanza su máxima eficacia cuando se acompaña de los cambios necesarios en el centro educativo, la organización del aula, etc. que les lleve a reunir las condiciones necesarias para ser el lugar donde los estudiantes puedan desarrollar todas las dimensiones humanas que les permitan apreciar, valorar, estimar, aceptar y construir valores (Martínez y Buxarrais, 1998).

2. LOS ESTÍMULOS UTILIZADOS EN EL BANCO DE HERRAMIENTAS

La capacidad de los audiovisuales y otros estímulos que se mencionan a continuación, para atraer, incluso fascinar, al espectador en una determinada línea actitudinal y conductual puede operar de forma prosocial (si se ofrecen modelos o estereotipos positivos) o antisocial (si la oferta incluye modelos de inadaptación y marginalidad). Cada uno de ellos, por sí mismo, provoca una peculiar respuesta psicológica en cada ser humano, y por ello en el ámbito educativo es muy útil apoyarse en este tipo de recursos para el trabajo con los alumnos, facilitando una aproximación reflexiva a los mismos.

2.1. La imagen en los medios de comunicación

Actualmente en la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos lo audiovisual tiene una presencia continua, circunstancia que aumenta su potencial influencia en los individuos.

Antes de la aparición de la televisión, el cine irrumpió en nuestro país en las primeras décadas del siglo XX. Desde entonces hasta la actualidad ambas realidades, cine y televisión, constituyen uno de los reclamos sociales para el entretenimiento más demandados, un tanto ensombrecidos en los últimos años por el empuje de las nuevas tecnologías, como videojuegos o Internet. El éxito de lo audiovisual se debe a su condición de ocio individual y compartido.



La atracción que el formato audiovisual suscita en el individuo y en el colectivo, así como la enorme difusión del cine, impacta sobre todos los estamentos de la sociedad. La buena acogida que recibe en todos los segmentos de edad le otorga también un extraordinario protagonismo como agente de socialización y de educación en contextos informales

Según las conclusiones de la investigación sobre los valores de los jóvenes españoles que la Fundación Santa María (2002) ha publicado, el asistir al cine en familia es una de las aficiones más comunes en el espectro de las relaciones entre padres e hijos, especialmente cuando éstos son de corta edad. No obstante, el cine no es sólo una afición familiar, sino una actividad propia del grupo de iguales que gusta practicar dentro del tiempo libre entre adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre los 15 y los 29 años.

La atracción que el formato audiovisual suscita en el individuo y en el colectivo, así como la enorme difusión del cine, impacta sobre todos los estamentos de la sociedad. La buena acogida que recibe en todos los segmentos de edad le otorga también un extraordinario protagonismo como agente de socialización y de educación en contextos informales.

Con la llegada de la televisión a España a finales de la década de los cincuenta, cambiaron las costumbres dentro y fuera de los hogares, convirtiéndose para el ciudadano medio en la principal puerta de entrada de información de la realidad, tanto próxima como lejana y al mismo tiempo en uno de los vehículos más eficaces para la renovación de hábitos y comportamientos.

En palabras de Manuel Martín Serrano (1998), experto en temáticas audiovisuales, "la disposición física lineal de los miembros de la familia y la clase de interacción silenciosa que impone la pequeña pantalla, son las mismas que caracterizan al cine". En alguna medida, el familiar y el vecino de butaca se asemejan en cuanto a que son espectadores pasivos que lo único que esperan del resto del pú-

blico es que no interfieran en la representación. Rara vez se es consciente de que en una sala de cine un conjunto de seres humanos que oscila entre 50 y 1.000 personas comparten espacio, tiempo y emociones.

Por otra parte, y volviendo nuevamente a las reflexiones del mencionado autor, los medios de comunicación proporcionan representaciones del mundo, puesto que brindan continuamente modelos y arquetipos (hombres, mujeres, creyentes, descreídos, sanos, enfermos, integrados o marginales, etc.). Todo este muestrario es valorado positivamente en determinadas ocasiones y negativamente en otras. Rara vez el medio audiovisual se mostrará neutro e imparcial, sin emitir juicios de valor aunque sea de forma sutil.

Pese a la irrupción de videojuegos y a la invasión virtual de Internet, la televisión no ha sido relegada, ni mucho menos, a un papel secundario en los espacios de ocio de los ciudadanos. De hecho se mantienen las increíbles cuotas de audiencia televisiva (una media por persona de tres horas y media en días laborables y cuatro en fin de semana). Si a ello se suma la evidencia de un promedio de dos televisores por hogar (en algunos, uno por habitación, incluida la cocina), puede afirmarse sin pecar de exageración que la televisión es una afición nacional puntera en todos los grupos de edad.

En la actualidad asistimos a un proceso de transformación de la televisión en herramienta interactiva. El aparato de televisión comienza a incorporar todo tipo de accesorios, desde la cómoda video-consola a las cámaras web, que conceden al medio una apacible relación de diálogo con el espectador.

Los educadores y adultos significativos del niño y del adolescente se encuentran, pues, ante un reto sin par: utilizar el potencial educativo de la televisión actual con todas sus posibilidades de reflexión e interacción para fomentar su efecto positivo como

Los educadores y adultos significativos del niño y del adolescente se encuentran, pues, ante un reto sin par: utilizar el potencial educativo de la televisión actual con todas sus posibilidades de reflexión e interacción para fomentar su efecto positivo como medio educador y prevenir la formación de espectadores pasivos y acríticos

medio educador y prevenir la formación de espectadores pasivos y acríticos.

Desde un prisma general, el papel como agentes informativos y formativos del cine y la televisión puede resultar adecuado o no, educativamente hablando. Depende de si la persona, como espectadora, está capacitada cognitivamente y emocionalmente para valorar, criticar y filtrar los contenidos y elementos de lo audiovisual (el guión, los personajes, la interpretación, la fotografía, el montaje, la banda sonora, etc.).

Dentro de este apartado es obligado mencionar el tratamiento de la publicidad como otro valioso recurso para promocionar el desarrollo integral de los adolescentes. Por desgracia, abundan en similar proporción los contenidos que potencian la salud y los que llaman al consumo compulsivo –y en la mayoría de las ocasiones caro e inútil–. Al efecto, puede citarse la frase de Robert Guérin: el aire que respiramos es un compuesto de oxígeno, nitrógeno y publicidad. De hecho, es tal el continuo bombardeo publicitario que la sociedad empieza a reaccionar elaborando tímidos intentos legislativos para introducir un código ético elemental consensuado por todos (productoras, cadenas televisivas y asociaciones de espectadores). Sin embargo, de su análisis, los adolescentes tendrán la oportunidad de conocerse mejor a sí mismos, desarrollar un pensamiento crítico y destilar la sabiduría de las

motivaciones y creencias humanas que se deriva del mundo publicitario.

Por este motivo, a través del Banco de herramientas se pueden trabajar aspectos presentes en diferentes anuncios seleccionados para ser vistos por los alumnos con el objeto de potenciar su desarrollo cognitivo, emocional y social.

En general, parte del éxito de los audiovisuales se encuentra en la capacidad que poseen para movilizar emocionalmente a los individuos.

De entre las respuestas psicológicas más importantes asociadas a la imagen, destacan las siguientes:

- Estimula y activa emociones. Los audiovisuales generan un estado de activación que predispone favorablemente a los sujetos a experimentar sensaciones, emociones y sentimientos de distinta índole.
- Promueve la liberación emocional. Las personas, a través de la pantalla, experimentan sensaciones y sentimientos que no pueden normalmente expresar en público, desde el llanto hasta la risa compulsiva. Los audiovisuales facilitan esa descarga emocional liberadora, que a menudo se desarrolla en la esfera íntima de una butaca, ya sea dentro una sala de cine, ya sea en el hogar.
- Provoca respuestas de identificación con actitudes y comportamientos. Las historias que se cuentan y los personajes que las protagonizan generan ese efecto de identificación espontánea con la dicha o desdicha, o con la condición de héroe, víctima o antihéroe de los personajes.
- Potencia la asociación. La riqueza de discursos, contenidos y personajes activan los circuitos internos favoreciendo la asociación de unas temáticas con otras y todas ellas con las propias vivencias.

Parte del éxito de los audiovisuales se encuentra en la capacidad que poseen para movilizar emocionalmente a los individuos. De entre las respuestas psicológicas más importantes asociadas a la imagen, destacan las siguientes: estimula y activa emociones, promueve la liberación emocional, provoca respuestas de identificación con actitudes y comportamientos y potencia la asociación

2.1.1 El adolescente y la imagen como recurso educativo

Los elementos audiovisuales en el hogar no son ni positivos ni negativos en sí mismos. Pero el uso que se les dé sí puede afectar favorable o desfavorablemente al desarrollo de los adolescentes y jóvenes como personas y ciudadanos.

Si el adolescente puede disponer a su antojo del televisor como herramienta de ocio, sin ningún tipo de mediación educativa, se corre el riesgo de que se convierta en un usuario incondicional del pequeño aparato, un espectador pasivo que se transforma en un pequeño contenedor de imágenes, anuncios, musiquillas más o menos pegadizas y retazos de diálogo insuficientemente asimilados y en absoluto filtrados.

Por otra parte, se corre el riesgo de que se convierta en un elemento de socialización, cuando menos, normalizador de comportamientos inadecuados y por tanto aceptables en la vida real. Dado que estos abundan (sobre todo modelos violentos) en series, películas, etc., ya sea en la programación propia de la televisión como en los formatos CD, vídeo o DVD, nos resulta a los educadores más dificultoso, pero no imposible, encontrar modelos ajustados, psico-socialmente hablando.

Además, la televisión puede crear una homogeneidad de ciertos estereotipos como modelos de convivencia o valores y actitudes que no se corresponden a la realidad. El adolescente puede extraer de ello un



aprendizaje que no es el adecuado en aspectos tales como drogas, sexualidad, alimentación o comportamiento social.

Para evitar estas negativas consecuencias de los efectos de la pantalla sobre los adolescentes, y así poder servirnos de ella como un agente pro-educativo, se deben llevar a cabo algunas acciones que tratan de controlar los efectos adversos y que facilitan el desarrollo partiendo de los estímulos presentados. Entre ellas:

- Negociar el tiempo que el adolescente pasa ante el televisor.
- Seleccionar de forma conjunta qué programas y contenidos son aptos y positivos.
- Hacer comentarios y críticas sobre los programas y contenidos televisivos.
- Aprovechar los audiovisuales para iniciar debates sobre valores, violencia, sexo, drogas, etc.
- Alertar sobre los efectos de la publicidad.
- Plantear actividades alternativas de ocio más activas.

Esperamos que la mayor oferta televisiva que vamos a recibir en los próximos años, lejos de interpretarlo como un peligro para el desarrollo saludable, sea

Los elementos audiovisuales no son ni positivos ni negativos en sí mismos. Pero el uso que se les dé sí puede afectar favorable o desfavorablemente al desarrollo de los adolescentes y jóvenes como personas y ciudadanos

una oportunidad para encontrar programaciones que no sólo sean constructivas y muestren modelos positivos de socialización, sino que además faciliten emociones de bienestar.

Las actividades del Banco de Herramientas parten en su mayoría de estímulos visuales, que deben ser aprovechados por el educador para extraer de los adolescentes las emociones que de aquellos se derivan, canalizándolas en aprendizajes significativos mediante el diálogo colectivo, la reflexión y la crítica.

2.1.2 La publicidad como recurso educativo

En la actualidad los anuncios publicitarios y los “docu-spots”, en su intento por captar mayores índices de audiencia, han mejorado su calidad de forma

notable. La imagen que contienen es de fuerte impacto, los colores llamativos y brillantes, la música pegadiza y atractiva y el mensaje breve, claro y sugestivo.

En aras del hallazgo por encontrar “fórmulas” audiovisuales susceptibles de fijar la atención del público, los anuncios resultan un eficaz medio de generar en las personas el interés por poseer todo tipo de utensilios, juguetes, máquinas, etc. generalmente prescindibles pero reconvertidos en objeto de deseo para la población.

Ciertamente la sobreabundancia de los anuncios en los medios de comunicación, especialmente aquellos que aparecen en televisión, fomentan el consumismo, pero han acabado por ser aceptados e integrados por los ciudadanos, hasta el punto de no concebirse hoy por hoy una “sesión” televisiva o cinematográfica sin su presencia.

Desde el punto de vista del desarrollo personal, puede encontrarse una amplísima gama de valores positivos para una maduración responsable y armónica, como la solidaridad, la amistad, la familia o el ocio proactivo. Las actitudes positivas, como la cooperación, la ayuda o la curiosidad sana también pueden hallarse en muchos anuncios publicitarios.

Por otra parte, determinados contra-valores, como la sofisticación, lo caro y novedoso como vía para destacar, la compulsión, el afán por encontrar artugios que evitan o reducen a su mínima expresión el ejercicio físico o la obsesión por la delgadez extrema, son harto frecuentes en los anuncios.

Con todo, de lo que no puede haber duda es del atractivo que despiertan en la audiencia. Esta evidencia puede ser aprovechada por padres, madres, mediadores sociales y educadores para transmitir mensajes pro-sociales a los adolescentes a la vez que se promueve en ellos el desarrollo de habilidades que les permitan progresivamente, el acceso

crítico a los diferentes contenidos que desde ellos se fomentan.

El anuncio publicitario como estímulo audiovisual juega un papel muy interesante en cualquier actividad. Se puede remitir al lector, en este punto, al apartado de este bloque titulado Ver, Hablar, Hacer, destacándose que ese “ver” del adolescente a través de un anuncio despierta su interés de inmediato y le predispone favorablemente a participar en posteriores fases de corte más verbal en el que se desarrollan técnicas grupales. Por este motivo, a través del Banco de Herramientas se presentan diferentes anuncios seleccionados para ser vistos por el alumnado, desde los que podemos trabajar diferentes habilidades.

2.2 La música

Antiguamente la música se circunscribía a entornos físicos muy concretos (conciertos, fiestas populares, etc.). Sin embargo, en la actualidad, las personas escuchamos música en casi cualquier espacio: plazas, calles, transporte público, la propia casa... De hecho, algunos de los regalos más solicitados en los sectores más jóvenes de la población son aparatos que reproducen música o bien, instrumentos musicales para participar como miembro activo, de esa forma de comunicación.

Para oír música no se requiere el mismo estado de atención que para escucharla. Oír es pasivo; escuchar es una conducta emocionalmente más activa

Con la irrupción de la radio, el cine y la televisión se asistió a un nuevo fenómeno humano: las personas, además de escuchar música, lo cual requiere una actitud de atención específica, podemos simplemente oírla. Para oír música no se requiere el mismo estado de atención que para escucharla. Oír es pasivo; escuchar es una conducta emocio-

nalmente más activa. En la actualidad, la música está en todas partes. Series y películas de televisión emplean la música para activar el estado emocional de los espectadores. En el cine, la música genera sensaciones y emociones impactantes, como susto, miedo, sorpresa, alivio, alegría, tristeza, melancolía, entre otras. Incluso, es frecuente que en el puesto de trabajo llevemos a cabo nuestras tareas con música de fondo. Hasta en el coche la música se convierte en un compañero más de viaje.

La música oída no resulta banal desde el punto de vista del impacto; deja su huella en los circuitos neuronales. Las productoras y casas discográficas bien saben de esta evidencia y apuestan cada vez en mayor medida por melodías y canciones repetitivas tanto en su letra como en su ritmo musical, sabiendo que en el plano subliminal permanecen en el cerebro bastante tiempo después de haber sido emitidas por las ondas sonoras (las personas, de forma casi inconsciente, tarareamos o silbamos aquello que oímos por última vez).

En la actualidad, la música se ha convertido en un importante instrumento de diversión o de ocio. Los grupos de amigos se forman y organizan frecuentemente desde sus afinidades musicales

Por otra parte, la música, desde una perspectiva sociológica, ha experimentado una transformación peculiar: inicialmente ofrecía la posibilidad de compartir emociones (se escuchaba con otros). En la actualidad, la música se ha convertido en un importante instrumento de diversión o de ocio. Los grupos de amigos se forman y organizan frecuentemente desde sus afinidades musicales. Ni la política, ni la religión, ni la forma de entender el mundo pueden competir con la música a la hora de generar grupos humanos, en especial entre los adolescen-

tes y jóvenes, y cada día de forma más precoz. El hip-hop, el rap o el house son, entre otros, estilos compartidos por muchos menores, lo que les convierte en recursos extraordinarios no sólo desde su papel motivador y estimulante, sino también como herramienta de análisis y reflexión. Las letras de las canciones que escuchan los adolescentes pueden convertirse en muchas ocasiones en contenidos de trabajo desde los que pensar, analizar y rescatar diferentes valores que potencian relaciones humanas más enriquecedoras.

En general y desde un plano psicológico, la música:

- Favorece el proceso de identificación social: proporciona a la persona un sentimiento de identidad y pertenencia a un grupo social concreto.
- Sirve de medio para la expresión de pensamientos y sentimientos personales y colectivos.
- Facilita la asociación con estados de ánimo propios de experiencias pasadas.

En nuestra memoria individual determinadas melodías rescatan del pasado, para ser revividos, no sólo sentimientos, sino también cualquier tipo de percepción sensorial, como olores o sabores.

- Potencia la auto-expresión y la liberación emocional.
- Favorece o dificulta la comunicación. La música es un medio de comunicación muy peculiar, pues une a personas y grupos operando como denominador común de los mismos. Es, pues, internacional y cosmopolita. Ni la geografía (distancia física) ni el estrato social al que se pertenece, ni siquiera el idioma, son obstáculos para unir simbólicamente y emocionalmente a los grupos sociales. Sin embargo, en ocasiones puede llegar a sustituir el diálogo y anular cualquier intento de transmitir oralmente un mensaje, debido a la intensidad del volumen que, en ocasiones, se imprime a los sonidos musicales.

2.3. La narración oral y escrita

La comunicación es el medio más común de inte-

El estilo comunicacional (coordinación entre el lenguaje verbal y el no verbal, formado por el conjunto de gestos corporales) se adquiere de forma implícita a través de las interacciones que se suceden en todos los ámbitos de la socialización

racción que emplea el ser humano. El Diccionario de la Lengua de la Real Academia define “comunicación” como: acción y efecto de comunicarse; en una segunda acepción significa trato, correspondencia entre dos o más personas.

Los elementos que conforman la comunicación (emisor, receptor, canal, código, etc.), junto con la interacción entre ellos constituyen lo que se ha dado en llamar el proceso o circuito de la comunicación. Este proceso sólo puede funcionar en interacción con el medio. El lenguaje, por ejemplo, se adquiere en el ámbito familiar y se refina y expande en el contexto escolar. Sin embargo, el estilo comunicacional (coordinación entre el lenguaje verbal y el no verbal, formado por el conjunto de gestos corporales) se adquiere de forma implícita a través de las interacciones que se suceden en todos los ámbitos de la socialización.

Una forma de comunicación es la narración oral. La narración oral se remonta a las épocas más profundas y lejanas de la historia de la humanidad. Ha sido siempre canal de reflexión e intercambio, así como espacio para la construcción de la conciencia individual y colectiva de los pueblos. Los textos locutados tienen la ventaja de promover la competencia comunicativa, puesto que la palabra evocadora, los tonos y las rimas facilitan la adquisición y el desarrollo de la fantasía. Asimismo, utilizar textos locutados necesariamente obliga a prestar una mayor atención y hacer un esfuerzo en el proceso de escucha activa.

Por otro lado, la narración ha sido escrita, en forma de historias, fábulas, relatos, novelas, poesías y

obras de teatro en general, ha sido desde siempre un vehículo para la transmisión de actitudes, valores, creencias y elementos culturales. Gracias a la comunicación oral y escrita la memoria histórica permanece, y las experiencias, fantasías y reflexiones de personas que hace mucho tiempo que dejaron de existir siguen estando presentes. A través de la locución de textos se trasmite de una forma más realista las emociones y los sentimientos que los autores intentaron plasmar en el papel.

La narración oral a su vez ayuda a implicar emocionalmente al lector en aquello que lee, en crear sus propias imágenes, en compartir mentalmente experiencias, en conocer otros mundos y en convertirse en coprotagonista al identificarse con determinados personajes. Indirectamente la narración oral potencia el desarrollo intelectual: gracias a ella el individuo aprende a abstraer, conceptuar, memorizar, comprender, interpretar, asociar y deducir.

Con el objetivo de optimizar los estímulos que serán narrados, se incorpora música de fondo que pretende colaborar estrechamente con la transmisión de mensajes orales en la tarea de abrir el baúl de las emociones para que sean compartidas con sus iguales.

LAS TÉCNICAS DE PARTICIPACIÓN ACTIVA PARA LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

1. INTRODUCCIÓN

Las técnicas de grupo son maneras de organizar la actividad de un colectivo de personas sobre la base de los conocimientos suministrados por la teoría de la Dinámica de Grupos (Brunet y Negro, 1984). Pese a tener objetivos particulares (los procedimentales), se tratan de herramientas muy útiles en la práctica para perseguir los propósitos expuestos ampliamente en capítulos anteriores. Sin embargo, para su puesta en funcionamiento, debemos considerar que, ni todas sirven para trabajar cualquier contenido, ni todas se muestran eficientes para alcanzar según qué finalidades.

Las técnicas, sólo poseen el valor que se les separa, requiriendo una clara adaptación a las circunstancias de cada caso, a la temática que con ellas se aborde, a la población destinataria y al talante personal del mediador que las utilice, así como a su expectativa de eficacia. Esta última premisa determinará la eficiencia de la técnica como herramienta, pues el monitor que la domine y tenga claras las fases de su desarrollo podrá extraer de ella todo tipo de matices que le permitan conseguir las metas particulares que previamente se haya trazado.

Las técnicas de participación activa son un excelente recurso para que las personas aprendan, pero en todo caso deberán incorporarse a un proceso de elaboración personal de los contenidos en correcta sintonía con los procedimientos. Ésta es su especificidad diferencial: la calidad de los resultados que se obtengan en su despliegue están directamente relacionadas con la capacidad del mediador social para tener en cuenta las posibilidades de respuesta al aprendizaje de los miembros del grupo con el que se va a trabajar.

Si un monitor de grupo, docente o no, aspira a que su grupo comprenda, asuma y aprenda ciertos contenidos, como los expuestos al comienzo de este manual (competencias emocionales, cognitivas y sociales) con claros vínculos con su mundo interior (creencias, actitudes, decisiones, emociones), necesariamente ha de establecer un sistema de aprendizaje que tome en consideración ambas variables, la intrapersonal y la interpersonal. Sólo de esta manera se conseguirá una implicación emocional de los miembros del grupo en los aprendizajes, quienes considerarán relevantes para sus vidas los contenidos que se trabajen. En consecuencia se obtendrá una predisposición favorable a la recepción, comprensión y adquisición de cada uno de los matices relativos a la temática, pues ésta se encuentra en consonancia con su propia forma de acercarse al conocimiento, a su lenguaje interno y externo, y a la perspectiva con que enjuician a las personas, los objetos y las situaciones que les rodean.

Si se obvian estas consideraciones teóricas y prácticas, ni la calidad de los contenidos, ni la pretensión bondadosa de contribuir positivamente a la maduración personal del alumnado, ni la actitud decidida e implicada del mediador social, producirán los avances, cambios o aprendizajes pretendidos inicialmente.

La eficacia de las técnicas de participación activa se basa, en opinión de Pallarés (1982), en los siguientes pilares:

- Empleo de un estilo abierto de comunicación, que incluya aspectos como la confianza, la claridad o la cercanía.
- Estilo cooperativo de participación.
- Elección de situaciones y contenidos significativos que permitan a los participantes enfrentarse con situaciones, problemas o conflictos actuales y próximos.
- Incorporación de nuevas experiencias.
- Investigación de la información que se proporcio-



na y de las soluciones que se sugieren y trabajan.

- Distribución de tareas que les permita sentirse responsables de su propio aprendizaje.

Las técnicas grupales de corte cooperativo tienen su centro de atención en el grupo y no en el monitor, profesor o animador que las dirige. ¿Cómo conseguirlo? Sin duda, mediante una sabia combinación de los pasos formales en la organización del trabajo y a través de un estilo de relación positivo y motivador con los miembros del grupo. De esta manera, los integrantes del grupo perciben que a lo largo del proceso mecánico y técnico del desarrollo de la actividad ellos tienen un claro protagonismo activo y no una mera posición de espectadores pasivos sin otra posibilidad más que escuchar, ver e interpretar. Es decir, son ellos los artífices y diseñadores de su propio aprendizaje, lo que les permitirá activarse emocionalmente en todo tipo de logros y adquisiciones.

Para promover un estilo de vida saludable en la relación con el entorno, creemos que puede ser fundamental que las personas dirijan una nueva mira-

Las técnicas grupales de corte cooperativo tienen su centro de atención en el grupo y no en el monitor, profesor o animador que las dirige

da sobre distintos aspectos de su personalidad, sus emociones, sus cogniciones y su conducta. Por y para ello, las técnicas grupales escogidas utilizan dos procedimientos que facilitan de forma significativa la consecución de estas metas:

- La reflexión, en combinación con un diálogo colectivo fluido y espontáneo.
- Partir, siempre que sea posible, de la experiencia de las personas que componen el grupo, con las cuales se puedan identificar y en las que puedan proyectarse emocionalmente.

La participación activa de las técnicas grupales supone también el empleo de una metodología crítica, muy apropiada para nuestros fines, porque ayudan

a los adolescentes a reflexionar de una manera nueva, desde perspectivas nunca antes contempladas, así como a analizar con mayor profundidad sus opiniones, contrastándolas con las de los demás. Asimismo les permite analizar sus propios comportamientos, comparándolos con los del resto del grupo.

El resultado será, en todo caso, un enriquecimiento mutuo que en paralelo fortalezca, uno a uno y en su conjunto, todos los factores de protección que conforman su personalidad.

Por otra parte, la idiosincrasia de las técnicas fomenta al mismo tiempo una clara actitud de responsabilidad hacia el monitor y los demás componentes humanos del grupo, en el sentido de crear un clima positivo de capital importancia, puesto que se establece una conciencia de grupo que proporciona una mejor implicación en el resto de las actividades del programa (Brunet y Negro, 1984).

Las técnicas poseen un decidido protagonismo en la intervención educativa, pero es preciso recordar de nuevo que se encuentran a disposición de los fines previamente definidos y de las capacidades de cada grupo para valerse de ellas de una manera accesible y provechosa.

2. UTILIZACIÓN DE LAS TÉCNICAS GRUPALES EN LA PROMOCIÓN DE ESTILOS DE VIDA SALUDABLES

Es de suma importancia que los mediadores sociales que hagan uso de las técnicas grupales para trabajar los contenidos que facilitan estilos de vida saludables, conozcan lo mejor posible su estructura, su práctica dinámica y las muy diversas particularidades y variantes que tienen. Para quienes estén poco habituadas a ellas, lo más adecuado es iniciarse en su manejo y utilización de una forma gradual, de forma que progresivamente vayan adquiriendo seguridad en sí mismos a partir de los resultados que se vayan obteniendo.

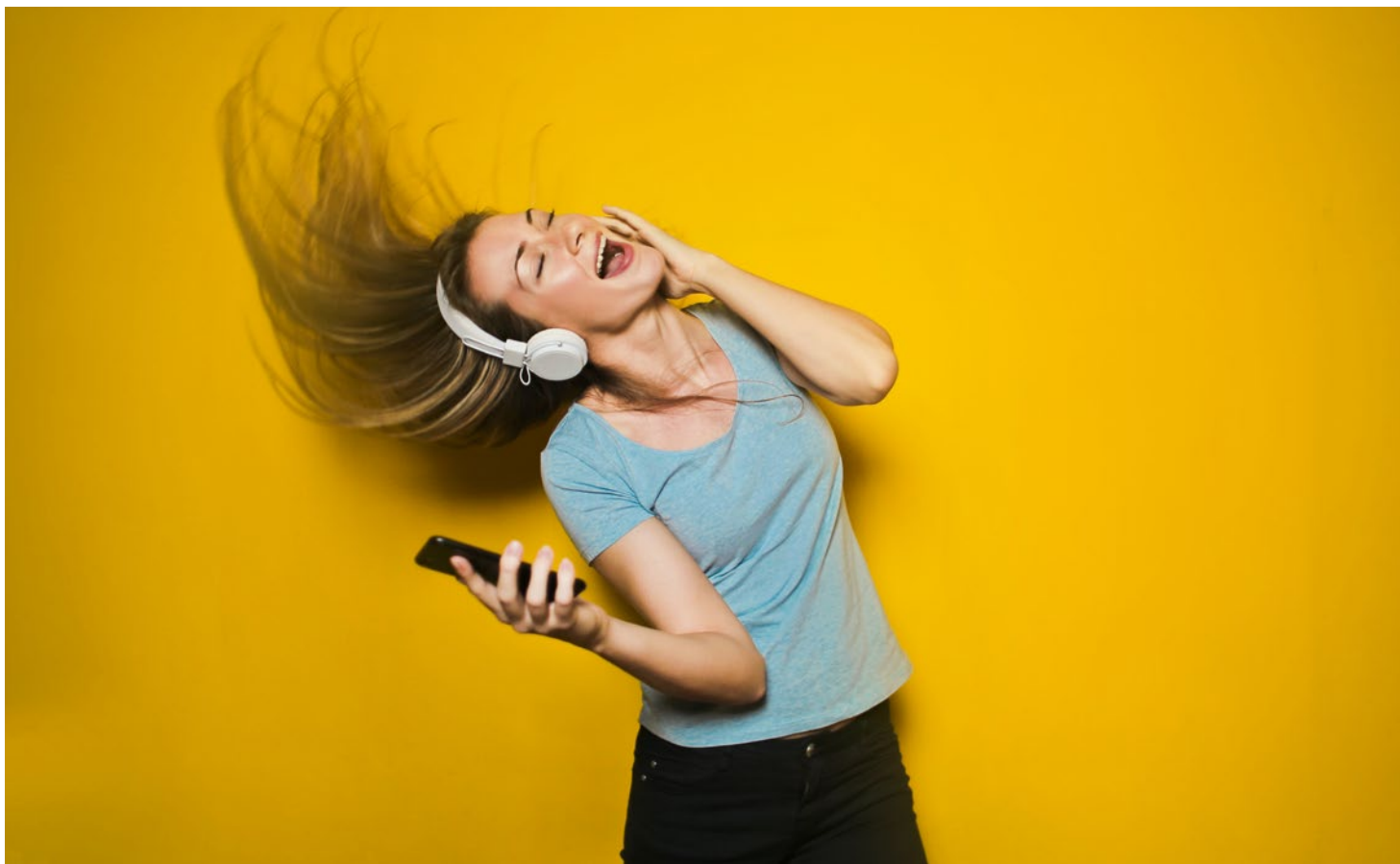
La participación activa de las técnicas grupales supone el empleo de una metodología crítica, muy apropiada para nuestros fines, porque ayudan a los adolescentes a reflexionar de una manera nueva, desde perspectivas nunca antes contempladas, así como a analizar con mayor profundidad sus opiniones, contrastándolas con las de los demás

En todo caso, el primer peldaño para dominar cada una de las técnicas que aquí se presentan es saber de antemano y con precisión cuál es el objetivo que se pretende alcanzar con su uso, de tal manera que las técnicas estén en sintonía con los factores de protección que se quieren consolidar sobre los individuos en cada caso.

Los componentes del grupo deben recibir el mensaje constante de que, a lo largo del desarrollo de cada actividad en la que se despliega determinada técnica, es imprescindible que ellos piensen, sientan, opinen, escuchen y se comporten de un modo muy activo, dado que esta actitud individual y colectiva es indispensable para que aparezcan ideas, situaciones, intereses, experiencias e inquietudes comunes, cuyo abordaje a todos beneficia.

En algunos casos el monitor tendrá que realizar un esfuerzo suplementario de imaginación creativa para que los participantes venzan sus temores e inhibiciones, así como para que superen las normales tensiones que suelen aparecer en cualquier experiencia grupal.

Con alumnado en edad preadolescente se ha de poner especial cuidado en el abordaje de cuestiones personales e íntimas, respetando el límite que cada cual pueda asumir. Temáticas que rocen la sexualidad, las normas en el hogar, los miedos y la angustia deben tratarse con la máxima delicadeza que sea capaz de desplegar el monitor.



En el plano actitudinal, el mediador procurará brindar un feedback positivo respecto al tránsito de interacciones, sin evitar las necesarias correcciones que deban ser manifestadas para corregir los desajustes

También se ha de emplear una amplia gama de recursos y técnicas para controlar el desmedido afán de protagonismo de algunos participantes, así como mantener un fuerte control sobre el desenvolvimiento de la dinámica colectiva para establecer un cierto equilibrio en las intervenciones, una armonía entre reflexión y acción, y un continuo trabajo de ajuste entre los estímulos que el mediador proporciona (audiovisuales, lúdicos, narrativos, etc.) y las respuestas que se demandan del grupo.

Para conseguir estos objetivos operativos, el mediador precisa hacer un reconocimiento expreso del grado de validez, la posible originalidad, el esfuerzo

creativo y la actitud que se demuestra en cada una de las intervenciones de los alumnos. Este recurso didáctico, que ha sido denominado “lenguaje positivo del mediador” ha de constituirse en hábito dentro de la práctica comunicativa de las actividades incluidas dentro del Banco de Herramientas.

En otro orden de cosas, pero dentro de la dinámica del desarrollo de las técnicas de grupo, el educador debe buscar la concordia en las situaciones de enfrentamiento, en las disputas ocasionales –en ocasiones por los motivos más nimios– que aparecen con la misma fuerza emotiva con la que de inmediato se esfuman, pero que salpican el devenir de la interacción colectiva. En el plano actitudinal, el mediador procurará brindar un feedback positivo respecto al tránsito de interacciones, sin evitar las necesarias correcciones que deban ser manifestadas para corregir los desajustes. Todos estos aspectos se tratarán de forma más extensa y ampliada en apartados posteriores de este bloque de contenidos.

Como resumen a esta introducción general del papel del mediador, debe significarse la importancia de favorecer las actitudes y comportamientos concretos de colaboración entre los adolescentes, animar a que se produzcan manifestaciones comunicativas que impliquen la expresión de afecto y bienestar, limar las asperezas y, en definitiva, promover con este estilo de dirección un clima en el que los participantes se sientan seguros y confiados y perciban un respeto mutuo y una cordialidad básica que fluya en todas las interacciones. En su conjunto, las actividades que aquí se presentan pretenden educar a las personas y prepararlas para la reflexión y el diálogo compartido, el juego estructurado – cooperativo o competitivo– y, básicamente, para compartir experiencias del presente y del pasado que enriquezcan su bagaje personal. Ésta es una de las metas principales de cualquier técnica de grupo, con independencia de que además se pretendan mejoras, cambios y aprendizajes en valores, actitudes y conductas que sirvan al desarrollo personal y a la promoción del bienestar psico-social.

Cada técnica, y la secuencia en el despliegue de varias de ellas, se integra dentro de la intención educativa con voluntad de alcanzar metas superiores, como acentuar la capacidad de observación y de recuerdo, partir de experiencias individuales para compartir las vivencias del grupo, esto es, ir de lo particular a lo general, y movilizar emociones dentro de un marco lúdico formal o informal. Este entramado facilitará el aprendizaje significativo al que aluden autores como Ausubel (1978) y Novak (1998), que permite edificar aprendizajes a partir de lo que todos perciben como conocido y bajo su control y dominio.

Toda técnica ha de tener un denominador común subyacente de orientación claramente vivencial que motive a los adolescentes y aliente en ellos unos aprendizajes que respeten, por coherencia metodológica, la consecución de logros en el plano madurativo y en su bienestar. Actuando de esta manera, el

Las técnicas grupales son el medio que provoca en los sujetos adhesión, integración y adaptación reales, y no meramente aparentes (Limbos, 1979)

mediador no “empuja” a los jóvenes hacia el aprendizaje de las competencias personales y sociales; al respecto hay que recordar que los valores se aprenden, pero no se imponen. Es decir, en este enfoque educativo se tiende hacia una orientación ética relevante sustituyendo la presión, más o menos velada, por una oferta y presentación de posibilidades y alternativas atractivas que los miembros del grupo pueden analizar, asumir o rechazar.

¿Cómo contribuyen las técnicas grupales a acentuar el valor educativo de las actividades de un programa que pretende desarrollar competencias en los adolescentes para favorecer su adaptación y bienestar? Sumándose a lo ya expuesto, cabe señalar que uno de los valores añadidos más genuinos de las técnicas participativas es que las personas construyen sus convicciones sobre lo que descubren por sí mismas, en tanto que se ha favorecido metodológicamente la comprensión personal de las situaciones en las que se ven inmersos, y se les ha ofrecido una gama de respuestas que por su propia cuenta ponderan a la hora de poner en práctica. Las técnicas son el medio que provoca en los sujetos adhesión, integración y adaptación reales, y no meramente aparentes (Limbos, 1979) a los contenidos que deben incidir en la promoción de factores de protección.

Mediante las posibilidades que abren las técnicas, el mediador puede situar al grupo ante situaciones determinadas que generan la aparición inevitable de ciertos fenómenos sobre los que se puede reflexionar y reaccionar de formas alternativas. Pueden éstas tratarse de situaciones habituales de su vida cotidiana u otras menos familiares o conocidas, pero abordadas en todo caso mediante procedimientos

Lo que se aprende en grupo, si resulta significativo para la persona, se consolida en su estilo de conducta

–técnicas– que permiten enfoques nuevos y que favorecen el hallazgo de soluciones o respuestas más sugestivas. Así, la huella producida en el mundo emocional y en el bagaje de recursos de los individuos inmersos en el aprendizaje será más sólida, resultando más probable que en el futuro actúen con recursos más eficientes. Las técnicas de grupo, cuando se emplean de forma eficiente, zarandean a la persona en su estilo de acción reacción, reducen su tendencia a actuar por inercia, a la reacción pasiva y fatalista, abriéndoles a un mundo de posibilidades por estrenar.

Es harto probable que en el desarrollo de actividades en las que se empleen técnicas participativas surjan reacciones de sorpresa o incluso de fascinación, a partir de las conclusiones entre todos elaboradas de las realidades desde un nuevo prisma enfocadas y de los ensayos conductuales desarrollados, que siempre tiene mucho que ver con el clima emocional positivo y cautivador en el que todo ello fue posible.

En cualquier caso de lo que se trata es de que, gracias al empleo eficaz de la técnica, las personas que participan en las actividades encuentren más fácilmente elementos reveladores que les proporcionen pistas y recursos para entender lo que les sucede y puedan actuar mejor ante los riesgos que se ciernen sobre sus vidas, así como ser capaces de fomentar su propio bienestar.

En algunas ocasiones la dinámica de interacción grupal puede revelar la fragilidad, inmadurez o inseguridad de algunos alumnos o incluso de un grupo entero. En estos casos, la primera consideración

que ha de observarse es la evitación de cualquier tipo de etiqueta negativa hacia individuos o colectivos. Lo más oportuno es el empleo de recursos de comunicación como el refuerzo, el planteamiento de retos al alcance de los jóvenes detectados por el mediador, afectados por problemáticas como las referidas y la paciente orientación en la dotación de recursos que les permitan superar las barreras comunicativas, emocionales y personales que les pudieran bloquear en su desarrollo madurativo.

3. EL PAPEL DEL MEDIADOR EN LAS ACTIVIDADES

La persona que organice y dirija actividades preventivas utilizando los recursos y estímulos del Banco de Herramientas debe ser consciente de la relevancia de los procedimientos que tiene a su disposición, y de la responsabilidad que el manejo de los mismos lleva aparejada. En las técnicas de grupo encontrará formas de trabajar con personas cuya estructura de personalidad está aún en construcción y herramientas, capaces de favorecer revelaciones y descubrimientos personales y colectivos de suma trascendencia para sus vidas.

Existe un enorme potencial transformador en el empleo de las técnicas de grupo, cuyo alcance nunca llegaremos a averiguar –ni a evaluar–. El hecho es que lo que se aprende en grupo, si resulta significativo para la persona, se consolida en su estilo de conducta. En el plano personal, las capacidades del individuo experimentan un salto cualitativo de lo potencial a lo real o efectivo, lo que facilita que los participantes consoliden factores de protección que podrán favorecer su desarrollo psicosocial, a la vez que los sitúan en una posición ventajosa frente al manejo de las situaciones de riesgo que probablemente encontrará a lo largo de su vida.

El trabajo con el grupo de iguales y la labor de mediación del monitor conseguirán, fruto de la perseverancia y de la adaptación continua a la realidad, que los individuos sean cada vez más capaces de



afrontar con cierta expectativa de éxito las principales dificultades con las que han de enfrentarse. Esta evidencia introduce, entre las tareas del mediador social, la de conseguir que su grupo de trabajo se convierta en un referente para cada uno de los sujetos, cargado de trascendencia y sentido.

Las personas que forman el propio grupo, gracias a la labor mediadora que se sirve de la actividad y las técnicas utilizadas, aprenden de sí mismos como grupo lo que les podrá permitir entender mejor las variables de su vida cotidiana y resolver situaciones de conflicto.

A los jóvenes, el hecho de aprender a expresar públicamente su malestar, sus deseos o su posible resentimiento por cuestiones puntuales, organizado de una manera estructurada –con semejanzas y di-

La mediación resulta más productiva cuando logra establecer una conexión significativa entre los miembros del grupo (y lo que en su seno se revela, comprueba, practica y descubre) y la propia vida real de cada adolescente

ferencias a la tan conocida “asamblea”– les genera una sensación de confianza que les lleva a pensar que casi cualquier desacuerdo tiene arreglo, no sólo por la acción del mediador social natural, el docente, sino por la participación comprensiva y conciliadora del resto del grupo.

La mediación resulta más productiva cuando logra establecer una conexión significativa entre los

miembros del grupo (y lo que en su seno se revela, comprueba, practica y descubre) y la propia vida real de cada adolescente. Ello supone conocer de cerca las vicisitudes de los componentes del grupo, sus referencias, capacidad de expresión y de trabajo cooperativo y el nivel de refinamiento y efectividad con el que cada uno es capaz de responder a los desafíos de lo cotidiano. Para lograr este conocimiento, el educador observará:

- Lo que los alumnos perciben con los sentidos (cuanto ven, oyen, etc.).
- Los sentimientos que brotan del adolescente y del grupo (todo tipo de emociones positivas y negativas que surgen a raíz de la experiencia grupal: tensiones, satisfacción, euforia, atracciones, repulsión, miedos, entusiasmo, aburrimiento, etc.).
- La relación entre hechos y emociones desencadenadas (intuiciones, sensaciones, experiencias empáticas, etc.).

El mediador podrá utilizar aquello que el alumnado perciba, comprenda y exprese, haga y sienta de forma individual, como parte del grupo o como miembros de un contexto social más amplio como la comunidad externa.

Es importante saber cómo se puede dar una orientación educativa a este material vivencial surgido en las relaciones intra-grupo:

- Todo cuanto los miembros del grupo descubren o sienten, y posteriormente verbalizan, el educador lo podrá canalizar hacia metas que implican el robustecimiento de valores y actitudes positivas hacia la salud y el bienestar, poniendo particular énfasis en los términos comunicativos con los que los alumnos lo han transmitido. De esta forma (subrayando, realzando y elogiando palabras y frases expresadas) el mediador afianza en los alumnos aquello en lo que han de fijarse. Por ejemplo:

Todo cuanto los miembros del grupo descubren o sienten, y posteriormente verbalizan, el educador lo podrá canalizar hacia metas que implican el robustecimiento de valores y actitudes positivas hacia la salud y el bienestar, poniendo particular énfasis en los términos comunicativos con los que los alumnos lo han transmitido

“Fernando ha dicho que pelearse no es buena idea para demostrar a los amigos que se es valiente. ¡Buena idea!”

“Marta dice que una buena opción sería –no hacer caso– cuando se meten contigo. ¡Es verdad!”

- Los hechos y sensaciones que se perciben en los miembros del grupo, pero que no se manifiestan públicamente por pudor, vergüenza o miedo a hacer el ridículo. Se podrán hacer explícitos hablando de sí mismos o de otros adolescentes con los que haya trabajado situaciones similares, haciéndoles ver (y dando por supuesto) que eso ocurre con todas las personas de la misma edad:

“A todos nos da un poco de miedo llevar la contraria a un amigo o amiga... A vuestra edad es normal”

“Un chico de la misma edad que vosotros me dijo una vez que le daba vergüenza llevar un aparato de corrección dental ¡no me extraña! ¡A todos nos pasaría lo mismo al principio!”

- En ocasiones los miembros del grupo no parecen estar sensibilizados con reacciones positivas hacia las diferencias inter-individuales o formas de vida familiares atípicas. El educador “normalizará” estas realidades generando en los alumnos una predisposición favorable hacia el respeto a las diferencias interculturales:

“Llevar puesta una falda es normal en las chicas, pero... ¿y en un chico?; ¿sabéis que en Escocia la mayoría de los hombres llevan falda en las grandes celebraciones?”

“Miriam ha comentado que le daría asco comer lagartos. Pero... ¿y si fueras a un país africano como Sudán donde todo el mundo come lagartos? En otros países también les da asco vernos comer chorizo, jamón serrano o morcilla y a nosotros nos parece normal.”

El monitor se vale de todo tipo de recursos de comunicación y de técnicas (como la proyección empática) para conseguir que el grupo de alumnos borre progresivamente estereotipos y prejuicios, descubra por sí mismo facetas de la realidad ignoradas hasta ese momento y asuma y asimile que la norma tiene tantas excepciones como personas habitan en el planeta.

El cierre de toda actividad requiere un esfuerzo del monitor por fijar los pequeños o grandes aprendizajes o descubrimientos logrados, así como por promover la generalización de lo aprendido mediante sugerencias y orientaciones prácticas adecuadas para su aprovechamiento en la vida diaria

No se debe olvidar que el dinamismo de las técnicas de grupo y su vocación de proximidad interactiva están vinculados de forma decisiva con la reflexión colectiva, la guía del profesor a través de todo tipo de preguntas y la acción cooperativa.

El cierre de toda actividad (y de la técnica de grupo que incluya) requiere un esfuerzo del monitor por fijar los pequeños o grandes aprendizajes o descubrimientos logrados, así como por promover la generalización de lo aprendido mediante sugerencias y orientaciones prácticas adecuadas para su aprovechamiento en la vida diaria.

El mediador social en tareas preventivas puede desarrollar las técnicas grupales de dos maneras: limitarse a aplicar la “mecánica” de cada una de ellas, o implicarse activamente en la tarea de utilizar cada una de sus fases, variantes y posibilidades para aplicarlas en su propio grupo de alumnos, de tal forma que transiten de la sorpresa del estímulo a la reflexión guiada, de la dinámica estructurada mediante la aplicación de determinada técnica de grupo al desarrollo de un juego, de las preguntas estimuladoras de la empatía o los dilemas de decisión al placer de relajarse colectivamente.

El beneficio de la segunda opción es múltiple: los alumnos aprenden divirtiéndose, el docente encuentra sentido a su función social, el entorno microsocioal incorpora individuos con un bagaje humano profundo, y la sociedad en su conjunto se beneficia de ciudadanos sólidos en sus valores y conductas.

4. ALGUNAS LIMITACIONES EN EL USO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES

Existen varias limitaciones claras en el uso de las técnicas grupales. Cabe afirmar que el desconocimiento de su utilidad, un inapropiado uso o manejo de las fases, la desatención hacia el grupo con el que se está trabajando o un tono más próximo a la “lección magistral”, imponiendo la información en lugar de facilitar el descubrimiento de la misma por los participantes puede volverse en contra del mediador, e incluso obtenerse un efecto paradójico, contrario al esperado, fruto de la reacción defensiva de un público reacio a que se le imponga dictatorialmente lo que debe pensar, hacer o sentir.

Una inadecuada selección de una técnica grupal participativa puede precipitar, por sí sola, el rechazo de los componentes del grupo. Por ejemplo, abordar temáticas delicadas con técnicas como la rueda de intervenciones o el foro, en las cuales los individuos se ven forzados a expresarse por mandato del monitor, generará una resistencia individual y colectiva. Nadie desea “quedar al descubierto” ante los demás.



Preguntas íntimas como ¿quiénes habéis fumado un porro? o ¿a quién le da vergüenza hablar con una persona del sexo opuesto? pueden entrar sin previo permiso en la esfera más personal de las experiencias de las personas.

Por otra parte, si se descuida la motivación inicial, omitiendo estímulos externos atractivos como los audiovisuales, una canción popular, un cuento o una historia real, sustituyéndose por una larga introducción del profesor, se puede asistir a un desmoronamiento de las actitudes positivas hacia la actividad, transformando a los alumnos en meros espectadores pasivos –y a menudo desatentos– en lugar de activos protagonistas de la dinámica.

Del mismo modo, las posiciones críticas del mediador ante las aportaciones de los alumnos, la omisión del refuerzo positivo tras las intervenciones o restringir la concesión del uso de la palabra a la mayoría producirán efectos como la pasividad, el retraimiento o incluso el malestar general en el grupo.

Las técnicas que incluyen dramatizaciones, representaciones o ensayos conductuales han de utilizarse con sumo cuidado, pues actuar ante los demás puede hacer aflorar sentimientos como el pudor, la vergüenza o el afán de protagonismo en los ensayantes y actores o la expresión de risas y burlas en el resto de los participantes que hieren la sensibilidad de quien “sale al escenario”.

En definitiva, nada garantiza a priori el éxito en el empleo de una técnica de grupo, y mucho menos asegura un efecto preventivo y protector por el mero hecho de desplegarla. Es la pericia del educador, su capacidad para motivar a los alumnos y alumnas a partir de su propia implicación, y el manejo adecuado de situaciones especiales o comprometidas, lo que conseguirá alcanzar los objetivos perseguidos.

5. PROPUESTA PARA ESTRUCTURAR LAS ACTIVIDADES

Para favorecer la eficacia de las actividades propuestas, el mediador social puede incluir las siguientes

acciones: VER, HABLAR y HACER, aunque no necesariamente siempre en el mismo orden:

VER

La estimulación visual no puede compararse, desde el punto de vista del impacto producido en el grupo, con ningún otro estímulo o procedimiento, sea éste verbal o escrito. Éste es uno de los pilares que justifican la función del Banco de Herramientas que tiene en sus manos. Todos los recursos que en él se ofrecen (secuencias de películas, anuncios publicitarios, etc.) aspiran a crear en el grupo una actitud propicia al diálogo y al comentario colectivo. Al tratarse de una fuente de información externa, el estímulo audiovisual permite al monitor situarse inicialmente con los alumnos en calidad de espectador, para posteriormente aplicar técnicas participativas que dirijan la atención de los miembros del grupo hacia los contenidos de fondo que desee trabajar.

Entre las herramientas que contienen estímulos visuales están también las transparencias y diapositivas, así como la propia pizarra, un elemento interactivo en el que el docente puede dibujar, escribir, subrayar, tachar, borrar, resaltar, así como invitar a los alumnos a que hagan lo propio.

Cuando al estímulo visual le acompaña música, el impacto sobre el grupo se multiplica, dada la capacidad de ésta para mover emocionalmente a la persona. Un fondo musical puede realzar la atención que se presta a un poema que se recita; una música suave y repetitiva invita a relajarse y facilita la introspección y una ligera o una canción conocida estimula la acción.

HABLAR

Hablar, comunicarse, expresar ideas, opiniones, sentimientos y creencias, es esencial en toda actividad y en cualquier técnica grupal, por diferentes motivos:

- Cuando una persona “habla”, asume un grato

protagonismo, realizado por un clima de silencio y escucha respetuosa que necesariamente ha de promover el monitor.

- Cuando se expresa verbalmente una idea, se benefician aquellos que escuchan, pero también tiene efectos positivos sobre quien habla; ordena sus propias ideas al trasladar al exterior desde su mundo interno de sensaciones, percepciones, recuerdos y conocimientos, un mensaje ordenado que vuelve a sí mismo depurado y clarificado.

Cuando al estímulo visual le acompaña música, el impacto sobre el grupo se multiplica, dada la capacidad de ésta para mover emocionalmente a la persona

En cualquier caso, la conducta de hablar, en el marco de una técnica de grupo, ha de atenerse a ciertas reglas que no debieran obviarse:

- El uso de la palabra por parte del monitor debe reducirse a la mínima expresión; está demostrado que el diálogo entre iguales produce aprendizajes de mayor calidad que la llamada “comunicación vertical”, aquella en la que un supuesto experto vierte conocimientos sobre un público que escucha de forma más o menos atenta. El esfuerzo en la tarea de persuadir a un compañero, transmitir una experiencia emocionante o expresar una idea que suscite aprobación o discrepancia, genera mayor nivel de interés por el tema que se esté tratando.
- El papel del monitor es el de moderar el diálogo, repartiendo equitativamente el uso de los turnos de palabra, reforzando positivamente cada intervención, y resaltando aquellas que puedan suponer un especial enriquecimiento de los valores o actitudes del grupo.
- Será muy importante la capacidad del docente para sacar partido a las dinámicas verbales que se desarrollen en el marco de una técnica de grupo. Por este motivo, el educador debe procurar reser-

Cuando se expresa verbalmente una idea, se benefician aquellos que escuchan, pero también tiene efectos positivos sobre quien habla; ordena sus propias ideas al trasladar al exterior desde su mundo interno de sensaciones, percepciones, recuerdos y conocimientos, un mensaje ordenado que vuelve a sí mismo depurado y clarificado

vase para sí mismo el último turno de palabra, resumiendo las intervenciones producidas, realizando las conclusiones a las que se ha llegado y elaborando y expresando un mensaje final que se instale en la estructura cognitiva y emocional de los participantes en la actividad.

HACER

A menudo, ver y hablar no bastan por sí solos para producir un impacto duradero y estable en las mentes de los individuos o para producir un aprendizaje eficaz de determinadas conductas. Por ello, parece más interesante que en el transcurso de una actividad, los participantes "hagan", es decir, pongan en práctica sus propias habilidades. Dentro de este comportamiento caben infinidad de posibilidades (actuar, manipular, moverse, representar, etc.). De hecho, la acción individual y colectiva pone el broche de calidad a cualquier técnica de grupo.

Al trabajar con adolescentes y jóvenes, el "hacer" debe tener un componente más elaborado: los ensayos y dramatizaciones o la representación mímica cumplen satisfactoriamente esta función activadora del aprendizaje social.

6. LA SELECCIÓN DE LAS TÉCNICAS DE GRUPO

Las técnicas grupales son procedimientos para organizar la interacción de un grupo de personas al servicio de un objetivo. En este sentido, lo esencial para el educador es contemplar, en una fase previa

al desarrollo de una técnica, qué impacto pretende conseguir sobre el grupo con el que va a trabajar porque, en última instancia, las técnicas de grupo siempre están al servicio de unos fines concretos, y según el recurso metodológico que se emplee producirá unos efectos u otros.

Es preciso tener en cuenta ciertos criterios para la selección de una determinada técnica grupal a la hora de estructurar una actividad. Los más importantes son los siguientes:

6.1 Los objetivos del proceso

Cuando se pretende que los alumnos desarrollen sus propios recursos para promover su bienestar, los estímulos audiovisuales son excepcionales herramientas sobre las que centrar la atención de los jóvenes y movilizar sus emociones. A partir de dichos estímulos el adulto puede emplear distintas técnicas grupales que incluyan la participación estructurada de los miembros del grupo.

Es preciso recordar aquí que así como en edades infantiles el docente es una fuente de información con peso específico suficiente para ser aceptado incondicionalmente por sus alumnos, a medida que se trabaja con alumnos de mayor edad la credibilidad del profesor disminuye; por razones evolutivas las opiniones o ideas que surjan del adulto son cuestionadas de forma creciente. Por ello, si se pretende estimular el pensamiento creativo de la audiencia juvenil es útil emplear técnicas favorecedoras de la intervención libre de los alumnos. Las más adecuadas son aquellas que dividen en subgrupos el colectivo. En ellas el uso de la palabra no se ve coartado por la sutil presión del gran grupo ni la autoridad del profesor. En el seno de los equipos de trabajo (como es el caso del Cuchicheo o el Philips) se gestan sin cortapisas ideas nuevas o propuestas creativas. Aun así, con el alumnado más joven, el adulto debe estar intermitentemente presente en las deliberaciones de los equipos para orientar, aportar ideas o refrenar la línea de diálogo que se está desarrollando.



6.2 La madurez del grupo

Es fundamental seleccionar una técnica que se amolde a las circunstancias personales y grupales de los adolescentes. Cuando se trabaja con grupos con escaso autocontrol de sus impulsos, carentes de experiencia en el desarrollo de actividades para el desarrollo personal o con problemas y disfunciones comportamentales, conviene optar por técnicas más estructuradas y directivas (como la Reflexión silenciosa o el Philips 3.3).

Si por el contrario se trabaja con grupos de alumnos avanzados en las dinámicas de grupo o que tienen incorporada una cierta disciplina interactiva, será más procedente emplear técnicas abiertas y basadas en la iniciativa de los participantes (como la Tormenta de ideas, el Foro o la Discusión en grupo).

6.3 El tamaño del grupo

Si el grupo de alumnos es muy numeroso, se recomienda utilizar técnicas que subdividan el colectivo en las primeras fases seguido de una posterior

puesta en común. De esta manera, el ruido que se genera (no sólo desde el punto de vista auditivo) no estorbará las interacciones verbales.

Si el grupo es reducido, el diálogo colectivo es la estructura grupal más eficaz, pues facilita el enriquecimiento de cada alumno a partir de las ideas y aportaciones de todos sus compañeros.

6.4 El ambiente físico

Con alumnos en edades comprendidas entre los 12 y 16 años, las posibilidades del marco físico en el que se vaya a trabajar (que facilite o no el movimiento físico de los participantes) condicionará la utilización de la técnica elegida.

6.5 La expectativa de eficacia del educador

Este criterio es determinante a la hora de considerar el éxito o el fracaso de una técnica. El mediador social debe dominar todas y cada una de las fases, prever de antemano las reacciones individuales y colectivas y controlar los fenómenos que pudieran

surgir espontáneamente. Para conseguir esto es necesario creer en la técnica, transmitir verbal y no verbalmente que se poseen las habilidades necesarias para el manejo de la situación, y saber que se puede controlar todo el proceso.

Cuando el monitor no es muy experto en el despliegue de técnicas de grupo, es mejor que comience por aquellas que presentan una estructura más simple y ordenada, para ir avanzando, en la medida que se va capacitando como dinamizador, hacia la aplicación de técnicas que permitan conceder mayor implicación, iniciativa y espontaneidad a los participantes.

7. LA CREACIÓN DE ESTADOS DE ATENCIÓN Y EL MANEJO DE SITUACIONES DIFÍCILES

Las técnicas de grupo tienen, en su propia esencia, una vocación participativa y dinámica. Por ello, el monitor debe implicarse activamente en la tarea de despertar y mantener la energía del grupo y el interés de cada participante. Es preciso asegurarse de que, desde el inicio de la actividad a trabajar, el alumnado esté en permanente estado de alerta y expectación, pues esta predisposición emocional será la que impulse a la participación espontánea que enriquecerá la dinámica establecida.

Uno de los recursos más eficaces para conseguir las metas expuestas es el empleo de audiovisuales, lo que supone iniciar la actividad desde el ver y el oír. Cualquier estímulo con este formato (un anuncio publicitario, una secuencia de película o un texto locutado) "empuja" casi literalmente a los alumnos a expresar sus sentimientos y relatar las particulares experiencias que el audiovisual les despertó. Las preguntas serán el "puente" que el monitor tiende a los alumnos para abrir la puerta de la participación múltiple.

Para facilitar la creación de estados de atención en actividades grupales proponemos algunos procedimientos sencillos, entre los que se destacan los siguientes:

El monitor debe implicarse activamente en la tarea de despertar y mantener la energía del grupo y el interés de cada participante

• Estructurar

Tal y como se señaló anteriormente, a cualquiera le relaja mucho conocer de antemano qué va a suceder a continuación, al encontrarse emocionalmente preparado para ello. Saber que el audiovisual durará sólo unos minutos, que luego se reunirán en equipos de X alumnos para dialogar brevemente, y que finalmente participarán en una dramatización colectiva, permite que nada les pille por sorpresa. De alguna manera, se facilita que el joven controle por su cuenta la interacción y despliegue una actitud más confiada y atenta.

• Crear un estado de alerta especial en el grupo

El docente puede sembrar la expectativa de disfrute anticipado en el grupo de muy diversas formas. Una de ellas es hacer algo llamativo o interesante donde los alumnos no sepan a quién le tocará ni en qué momento ocurrirá. Cualquier frase o comentario que intrigue (dentro del marco general expuesto) les hará seguir manteniendo la atención en espera de que se produzca el acontecimiento anunciado. Por ejemplo: Primero vamos a ver una secuencia de una película en la que..., y luego, mientras estamos rellenando el cuestionario, yo haré preguntas sorpresa sobre cosas que hayan aparecido en la secuencia: vamos a ver cuántas sois capaces de acertar...

• Aplazamiento de contenidos o procesos

Se trata de un recurso bastante efectivo y muy utilizado en las dinámicas de grupo. Consiste en interrumpir una determinada tarea en la que están implicados los alumnos –por ejemplo, una escena de película– para pasar a otra fase –una dinámica de preguntas y respuestas– y continuar con la acción interrumpida momentáneamente. De esta manera la atención colectiva se mantiene a lo largo de todo el proceso.

- **Generar un clima no invasivo de implicación**
La mezcla inteligente de acción y diálogo, dinámicas y cooperación, música e imagen, produce una sucesión de escenarios sobre los que se mueven los alumnos y que fomenta la implicación.

Es posible que, debido a la falta de experiencia en el empleo de audiovisuales, algunos educadores sientan el temor a manejar situaciones como las siguientes:

7.1.El ruido generado

La activación que se produce en los miembros del grupo con ocasión del uso de un recurso audiovisual puede traducirse en una incapacidad para controlar las emociones que ha suscitado, provocando que los alumnos o alumnas comenten la película, quieran intervenir ahora mismo, se rían de forma explosiva o se levanten del asiento.

Estas reacciones, por sí mismas, no deben desalentar o preocupar al educador. Se debe ser claramente consciente de que entran dentro de los parámetros de la normalidad, siempre que no deriven hacia el escándalo o caos.

La verdadera expectativa de eficacia no está en evitar el ruido o la interacción desordenada, sino en permitir su aparición manteniendo el control de la situación. Esta afirmación nos lleva a analizar el siguiente epígrafe.

7.2 Temor a no saber reconducir la interacción grupal

Uno de los recursos más sencillos para reducir o eliminar este lógico temor consiste en estructurar mentalmente a los alumnos ofreciéndoles previamente una panorámica de lo que ha de acontecer a lo largo de la actividad. Por ejemplo: en primer lugar vamos a ver una escena muy interesante de una película. Después hablaremos unos minutos sobre ella, y finalmente participaremos en una dinámica muy divertida. Necesito toda vuestra ayuda para que todo

salga bien. Introducciones como la señalada indican no sólo qué van a hacer, sino qué se espera de ellos.

7.3 Estimar que no seguirán las pautas y normas de la técnica

Todos los grupos de alumnos necesitan tener claro desde el principio y durante todo el proceso qué han de hacer y qué deben evitar, incluyendo las consecuencias que se derivarán del incumplimiento de alguna de las normas.

Cuando la clase sabe que si hablan a destiempo o se involucran en una disputa con un compañero se verán apartados de la dinámica temporalmente, procurarán ejercer sobre sí mismos un autocontrol. De igual manera, si por ejemplo, el grupo es avisado de antemano de que si hablan todos a la vez estarán consumiendo el tiempo de la siguiente fase (atractiva y deseable por todos), la tarea de control la ejercerá todo el grupo, haciendo callar a los más despistados o inquietos.

La puesta en práctica de consecuencias negativas como las señaladas anteriormente es imprescindible para que los alumnos elaboren un mapa mental de los límites que no deben cruzar, pues saben que inexorablemente sucederá lo que se anunció. De lo contrario el grupo se sentirá confuso, al no saber cuándo de verdad se van a tomar medidas restrictivas con todos o alguno de los participantes.

8. EL MANEJO FLUIDO Y CREATIVO DE LA DINÁMICA GRUPAL

Una vez se ha introducido un estímulo audiovisual, por lo general, los alumnos están preparados para una dinámica verbal aplicando una técnica de grupo. Ahora ellos son los auténticos protagonistas. El educador les ha situado en una posición de privilegio para profundizar en los aprendizajes mediante el intercambio de experiencias, opiniones y sentimientos.

Las claves más relevantes en el manejo del grupo en esta fase de la actividad son la fluidez, la espontanei-

dad y el orden. Para sacar el máximo partido en estas circunstancias, deben tenerse en cuenta ciertas claves o reglas de juego. Las más importantes son:

La mezcla inteligente de acción y diálogo, dinámicas y cooperación, música e imagen, produce una sucesión de escenarios sobre los que se mueven los alumnos y que fomenta la implicación

Disposición física del grupo: Resulta interesante ubicar físicamente a los componentes del grupo de tal manera que se vean las caras unos a otros. Para ello, el círculo o corro de alumnos (sentados en el suelo o no) es muy positivo y favorecedor de la interacción múltiple. El semicírculo o doble semicírculo, situándose el monitor enfrente del grupo asegura la atención (mirada y posición corporal) hacia su persona y hacia los alumnos que en cada momento se coloquen en el centro para realizar una determinada tarea (por ejemplo, una representación).

Si se trabaja con técnicas que dividen el grupo-clase en subgrupos (Cuchicheo, Philips), los equipos deben guardar cierta distancia entre ellos para no estorbarse. Tras la puesta en común pueden volver a situarse en el formato de agrupación anterior.

El uso de los turnos de palabra: El educador debe tener presente que todos (alumnos o portavoces de los subgrupos) han de tener oportunidad de intervenir. Asimismo, ha de imponerse un orden para acceder al uso de la palabra; esta norma deben tenerla muy clara los alumnos. El sistema puede ser levantar la mano como forma de pedir permiso para hablar, o esperar su turno cuando se ha anunciado cómo se procederá (de izquierda a derecha o a la inversa, de adelante hacia atrás, o señalando directamente el educador quién hablará o contestará).

Una realidad a tener en cuenta es la impaciencia de determinados alumnos o alumnas por intervenir, hasta el punto de no ser capaces de esperar su turno

interrumpiendo sistemáticamente. Normalmente se trata de alumnos que desean llamar la atención del profesor y del grupo, aunque sea de forma negativa (se arriesgan a ser amonestados). La actitud adecuada ante estos fenómenos es la de una paciente firmeza: si no es su turno, no se les permitirá hablar.

8.1 El papel del educador en el curso de las interacciones verbales

Los vocablos que mejor describen al educador en esta fase son “moderador”, “canalizador” y “conductor”.

El educador ejerce de moderador cuando se inhibe en el uso de la palabra en favor del grupo. Sin embargo ejercerá su papel de “distribuidor de turnos de palabra” con firmeza y eficacia. Ha de tenerse en cuenta que cuando un alumno es interrumpido por otro, dos jóvenes estarán hablando a la vez, con el resultado de no entenderse el mensaje de ninguno de ellos, suponiendo además la concesión tácita del permiso para hablar a cualquiera que lo desee. De ahí la necesidad de mantenerse firme en la demanda de escucha a todos los miembros del grupo cuando uno de sus componentes está hablando.

La importancia de que todos puedan hablar (cuando se les da permiso para ello) ha de tenerla siempre presente el monitor. Ciertos alumnos o alumnas tienen dificultades para hablar en público y optan por guardar silencio si la posesión del turno de palabra se transforma en una suerte de competición entre iguales. Por ello el educador les animará a que intervengan con frases como: *¿Tú qué piensas, Jorge?*; *Ana, ¿qué te ha parecido el hecho de que el protagonista de la película no haya sabido oponerse a las demandas de sus amigos?*; *Escuchemos todos a Marina, ¿qué hubieras hecho tú si te encontraras en la situación del protagonista de la escena?*; *¿se te ocurre alguna idea nueva, Inés?*

El papel de canalizador del proceso se ejerce controlando tiempos, reformulando expresiones y plan-

teando preguntas. El tiempo de intervención debe ser reducido, para no agotar la actitud de escucha del grupo; en caso contrario los alumnos más impacientes decidirán que ya esperaron bastante y procederán a interrumpir. Los demás se cansarán de escuchar y dirigirán su atención hacia otros individuos, objetos o hacia sí mismos.

La reformulación de las expresiones del alumnado es una práctica muy necesaria en todos los tramos de edad. El educador ha de ser consciente de las dificultades para transformar en mensajes verbales coherentes lo que bulle en la mente del adolescente. Las reformulaciones son breves resúmenes que el educador hace tras cada intervención, y que debe ser refrendada por el alumno o alumna. Por ejemplo: es decir, que te pareció mal que se saltaran la clase de matemáticas ¿no es eso, Marta?; ¿quieres decir que tú nunca harías eso, José Luis?

Las preguntas son una herramienta de comunicación extraordinariamente eficaz para equilibrar la "balanza" de la participación

Las preguntas son una herramienta de comunicación extraordinariamente eficaz para equilibrar la "balanza" de la participación. El monitor canaliza la dinámica cuando formula preguntas directas a determinados alumnos (o equipos) que intervienen poco, retirando temporalmente el protagonismo a aquellos alumnos más fluidos desde el plano de la comunicación. Asimismo, las preguntas sirven al mediador para dirigir la atención hacia contenidos que considera básicos sobre la temática que se está abordando. Por ejemplo: cuando el protagonista dice que hoy se siente solo, aunque esté acompañado ¿qué significa?; ¿te molesta a ti también que te presionen para hacer algo que no te apetece?, ¿se te ocurre alguna nueva idea, Eloy?

El monitor ejerce su rol de **conductor** de la dinámica cuando controla los fenómenos que aparecen y dirige las intervenciones hacia los objetivos de desarrollo personal que previamente se marcó. El control debe ser especialmente delicado cuando aparezcan reacciones negativas o disputas verbales (acusaciones mutuas). En momentos como estos debe interrumpirse la interacción verbal y poner fin al comportamiento disruptivo de forma definitiva, ya sea llamando la atención a determinados alumnos o recordando las reglas señaladas al principio de la actividad.

La dirección de la dinámica hacia los objetivos educativos se desarrolla con plena eficacia en el cierre o conclusión de la interacción verbal. Ahora el mediador asume el mando y destaca las ideas más relevantes, elaborando una conclusión final que se pretende que todos incorporen como aprendizaje. Por ejemplo: hemos visto que para ser realmente un experto en algo es necesario esforzarse y practicar lo aprendido. Sin esfuerzo y paciencia no tendremos éxito; llegamos a la conclusión de que todos somos iguales sin distinción alguna de raza, religión o sexo.

9. EL FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN EN EL MARCO DE LAS TÉCNICAS GRUPALES

9.1 Los estímulos para la reflexión y el diálogo: las preguntas

Promover una participación sincera y espontánea es uno de los principales objetivos que debe plantearse el educador en el despliegue de una técnica grupal cuando lleva a la práctica una actividad como las planteadas en este Banco de Herramientas. De nada sirve obtener intervenciones que respondan al fenómeno conocido como deseabilidad social, donde los participantes tratan de ajustar sus opiniones e ideas a lo que intuyen que desea ser escuchado por el educador. En la práctica, el objetivo será que cada individuo reaccione y responda como realmente es, siente y piensa, con independencia de cómo debería pensar, sentir o expresarse.



De nada sirve obtener intervenciones que respondan al fenómeno conocido como *deseabilidad social*, donde los participantes tratan de ajustar sus opiniones e ideas a lo que intuyen que desea ser escuchado por el educador

Para ello es prioritario plantearse maneras, actitudes y recursos de comunicación concretos para obtener una implicación personal profunda por parte de cada uno de los miembros del grupo, incluido el propio educador como ejemplo primero.

En este sentido, las preguntas son uno de los más poderosos estímulos para la reflexión y el diálogo.

9.1.1 Preguntas en función del receptor

El monitor plantea distintas modalidades de preguntas en función de quién, cómo y cuándo desea que responda.

Preguntas generales

Es la modalidad más frecuentemente utilizada ante el colectivo de alumnos, si bien el hecho de ser habitual no presupone adecuación en cualquier situación de aprendizaje. Su efecto más evidente (y probablemente su mayor ventaja) es el **cuestionamiento individual** de todos y cada uno de los oyentes. Por ejemplo: *¿Qué pensáis de la prohibición de fumar en lugares públicos?*; *¿Qué creéis que significa ser solidario?*.

El espacio de comunicación idóneo para las preguntas generales es aquél donde el objetivo del educador es generar una respuesta, con independencia de quién haga la aportación. Su obtención permite al maestro iniciar un determinado mensaje, profundizar en ciertos contenidos o centrar la atención del grupo en una específica línea de reflexión.

Sin embargo es preciso conocer otros efectos que las preguntas generales producen en los oyentes a la hora de elegir esta modalidad:

- La respuesta que se obtiene no supone en todos los casos la detección de los conocimientos previos del grupo, punto de partida para nuevos aprendizajes. La pregunta general permite que afloren los conocimientos e ideas de un único individuo, no necesariamente representativo del grupo.
- Los jóvenes que responden a las preguntas generales suelen ser los más competentes, rápidos y ágiles mentalmente. La aparición de una temprana respuesta inhibe el proceso de construcción cognitiva de aquellos alumnos que precisan más tiempo para hallar el significado de la pregunta o dar forma a su pensamiento. Un eficaz sistema para evitar ese corte brusco en el trabajo mental del colectivo es dar tiempo suficiente para que se complete el proceso de búsqueda por la mayoría, demorando la verbalización de los oyentes más veloces. Para que esto sea posible, el maestro puede, al tiempo que hace la pregunta, dar la siguiente instrucción: quienes lo sepan que levanten la mano. Naturalmente, el alumno o alumna se ve forzado a un momentáneo ejercicio de autocontrol, que el educador guiará con paciencia y comprensión.

En ocasiones, el educador puede emplear las preguntas generales para abrir un diálogo colectivo que suponga el estudio de un supuesto real o ficticio.

Preguntas directas

Son aquellas que se dirigen a un único alumno, por ejemplo: *David, ¿cómo crees que influye la publicidad en la imagen de los jóvenes?*; *Lucía, ¿cómo te sentirías si una amiga tuya fuera discriminada por su aspecto físico?*

Cuando la comunicación se individualiza, a pesar de la posible vergüenza o ansiedad inicial, el alumno o alumna cuestionado experimenta un intenso bienestar al serle concedido un breve protagonismo. Si el estilo educativo del profesor no es competitivo, y el clima del aula es positivo y genera seguridad,

el alumno aludido se siente extraído del anonimato grupal y elevado por unos instantes a la categoría de "alumno único".

Esta modalidad de pregunta, cuando se utiliza con generosidad, tiene la virtud de crear en los alumnos expectativa de atención, sabedores de que en cualquier momento pueden ser ellos los agraciados con el privilegio de dar respuesta.

Preguntas de apoyo

Son aquellas que responden a objetivos claramente cooperativos. Cuando un alumno no es capaz por sí solo de generar una respuesta, sea por bloqueo mental, por un fallo en el proceso de interiorización o por puro desconocimiento, el educador puede pedir a un compañero que ayude al otro a dar una respuesta o llevar a cabo un determinado proceso (Javier, ayuda a Cristina a pensar en los derechos que tienen los inmigrantes en España). Pero también puede emplear diversos recursos de comunicación, como proporcionar pistas con el formato de respuestas sugeridas, por ejemplo, el profesor pide a los alumnos que citen varias acciones que perjudiquen su salud (algo que tenga que ver con... ¿la comida?, ¿con el sueño?, etc.).

Este tipo de mediación sitúa al joven en la órbita de la respuesta, a la par que le habitúa a recibir ayuda manteniendo el protagonismo y sin que el apoyo suponga una ficción compasiva.

Un estilo de comunicación docente que incorpore a las dinámicas preguntas de apoyo contribuirá a desdramatizar la necesidad de "acertar" para ser aceptado, reduciendo el estrés que genera la competitividad.

9.1.2 Preguntas en función de la respuesta que se genera

Preguntas cerradas

Son aquellas que admiten una única respuesta:

Las preguntas cerradas ofrecen más posibilidades cuando se proyectan en el ámbito emocional del joven, introduciéndose en áreas clave para la consolidación de una estructura de protección, como es el caso de la empatía o la autoestima

¿Cuál es la edad mínima para beber alcohol?; ¿Está prohibido hacer botellón en la calle?.

El alumno, cuando se enfrenta a una pregunta cerrada, no se sumerge en la elaboración de un razonamiento, sino que se limita a extraer una imagen, una sensación o un recuerdo de su repertorio mental a partir de la cual dará su respuesta.

Las preguntas cerradas más utilizadas en el aula suelen ser de corte informativo. Cuando se encuadran en el contexto de contenidos académicos son recibidas como un particular e individual control oral, en el que generalmente sólo existe una respuesta correcta

En la mediación social las preguntas cerradas ofrecen más posibilidades cuando se proyectan en el ámbito emocional del alumno o alumna, introduciéndose en áreas clave para la consolidación de una estructura de protección, como es el caso de la empatía o la autoestima. Por ejemplo: *¿qué cara pondrías si no te dejaran irte de vacaciones con un amigo porque has suspendido una asignatura?; ¿qué haces si te dicen tus padres que vais a ver una película al cine todos en familia?; ¿te molestaría que un compañero te escondiera el teléfono móvil?.*

Preguntas dicotómicas

Son preguntas que sitúan al receptor ante una disyuntiva concreta, aunque no única, orientando su pensamiento hacia dos líneas de respuesta predeterminadas. Por ejemplo: *¿cuál es la principal fuente de conflicto en las relaciones padres e hijo,*

los resultados académicos o las salidas?; Si te llaman por un mote, ¿te enfadarías o te daría igual?. El alumno o alumna se ve guiado en su reflexión y ubicado en una plataforma que le permite elegir entre dos propuestas, sin llegar al extremo de verse forzado directamente hacia la búsqueda de la respuesta "correcta" (salvo en las preguntas de información) porque ambas lo son, al menos en parte.

Las preguntas dicotómicas pueden emplearse eficientemente cuando el alumno o el grupo no son capaces de dar respuesta a una pregunta abierta

Cuando la disyuntiva que se ofrece es cerrada *¿preferirías un refresco o un zumo?* y más aún, cuando el carácter de la pregunta es informativo *¿qué brilla más, el sol o la luna?* las posibilidades de respuesta se reducen; pero cuando se opta por fórmulas más abiertas en el ámbito de lo emocional o social *¿gritarías o te callarías?* el alumno o la alumna no se limita a recordar algo que oyó o a reconocer lo que ve, sino que elige entre dos sentimientos, dos preferencias o dos posiciones morales. En esta modalidad de preguntas el alumno representa internamente la situación, explora experiencias ya vividas y decide una respuesta, que aflora acompañada de una razón que la explica. Por ejemplo: Si te encuentras un euro tirado en el suelo *¿te lo quedas o lo dejas dónde está?.*

Preguntas abiertas

Son aquellas que ofrecen múltiples líneas de reflexión. Con alumnos de mayor edad, las preguntas abiertas deben referirse a su mundo de interés o a la vida en general, sin necesidad de que hayan pasado por la experiencia. Por ejemplo: *¿Por qué crees que tus padres te hacen volver a las diez de la noche en verano?.*

En el Banco de Herramientas las preguntas abiertas se utilizan en diversos contextos pudiendo encontrar, entre otras, las siguientes modalidades:

- Preguntas introductorias.
- Preguntas para facilitar la comprensión del mensaje.
- Preguntas para estimular la participación en las dinámicas colectivas.
- Preguntas en función de la técnica grupal en curso.

Preguntas de información

Se muestran eficaces para estructurar información recibida previamente *¿cómo se llama el protagonista de la escena que acabamos de ver?* Lejos de plantear un examen, el maestro acompaña retrospectivamente a los alumnos en un recorrido amplio por la actividad desarrollada (consista ésta en ver, hablar o hacer), estableciendo con sus preguntas momentos particularmente significativos que se instalarán en el recuerdo de los alumnos.

Las preguntas de información estimulan la capacidad intelectual del alumno, en tanto que le invitan a recordar, asociar o asimilar.

Preguntas de aproximación

Son interesantes en los momentos iniciales de cualquier fase que consista en el intercambio de aportaciones verbales. Sus objetivos son variados: partir de conocimientos previos, centrar la atención del grupo en aquellos aspectos que interesen al educador, suscitar el interés y la motivación de los alumnos o crear expectación. Ejemplos: *¿qué tiene de especial el día de la Paz?*; *¿alguien sabe qué es la contaminación?*; *Si llega un alumno o alumna nuevo a tu clase ¿qué le dirías?*

Preguntas para la reflexión

También llamadas “preguntas-guía” o “preguntas-clave”. Se utilizan para centrar el punto de partida de la reflexión individual o colectiva. Se suelen formular en el contexto de los equipos de trabajo o subgrupos. Por ejemplo: *¿Qué nos quiere transmitir este anuncio publicitario?*; *¿Qué habéis entendido de esta narración?*; Hablad entre vosotros sobre dos formas de presentarse ante un grupo de descono-

cidos. Mayoritariamente revisten el formato de preguntas abiertas.

Preguntas emocionales

Suponen una herramienta de trabajo grupal óptima para consolidar los aprendizajes, ya que implican un abordaje netamente experiencial: las personas solemos recordar no tanto lo que se hizo, como lo que se sintió mientras se hacía.

Las preguntas emocionales activan de forma directa la zona de desarrollo emocional, pero también se relacionan íntimamente con la de desarrollo social

Sabiamente utilizadas, al educador se le revelan como instrumentos simples pero eficaces para inscribir en las jóvenes mentes de los alumnos la relevancia y la significatividad de sus experiencias; por ejemplo: *¿te sentirías bien si respondes diciendo que te dejen en paz cuando unos compañeros de clase se ponen muy tontos con una broma pesada?*; *¿cómo te sientes cuando te hacen un comentario positivo?*

El educador procurará formular esta modalidad de preguntas de una forma directa, personalizada, que permita a buen número de alumnos describir “su” experiencia y no simplemente ratificar la del grupo o adivinar la que espera el adulto.

Las preguntas emocionales activan de forma directa la zona de desarrollo emocional, pero también se relacionan íntimamente con la zona de desarrollo social, puesto que las sensaciones vividas con mayor potencia o impacto sin duda tienen que ver con situaciones de interacción.

En la fase de puesta en común han de aparecer este tipo de preguntas, no únicamente para recopilar emociones y hacer más auto-conscientes de las mismas a los alumnos y alumnas, sino también por-



que se considera que permanece por más tiempo en el recuerdo aquello que se verbalizó desde una óptica comunicativa emocional. Ejemplos: *¿qué es lo que más te gustó?; ¿cómo te sentiste cuando te aplaudían?; ¿te pusiste nervioso cuando tuviste que hablar en público?*.

Preguntas empáticas

Son aquellas que empujan al alumno fuera de sí mismo para experimentar vicariamente las emociones de otros. Por ejemplo: *¿por qué creéis que llora el protagonista de la escena vista?; ¿cómo creéis que se sintió el hombre cuando recibió ayuda de un desconocido?*

Se ha dicho que la empatía consiste en "meterse en la piel de otro" o "ponerse en sus zapatos" (del "Diario de Ana Frank"), capacidad fundamental en el desarrollo madurativo de los alumnos y en el proceso de elaboración de valores protectores como la tolerancia y la convivencia ordenada.

Las preguntas empáticas son aquellas que acompañan al alumno fuera de sí mismo para experimentar vicariamente las emociones de otros

Las preguntas empáticas tienen, como las emocionales, un sesgo netamente afectivo. No se limitan al planteamiento de "por qué pasa lo que pasa", sino que penetran en el mundo de los sentimientos: "por qué se siente como se siente".

Los adolescentes son capaces de identificar las emociones básicas: alegría, tristeza, miedo, asco, enfado y sorpresa, pero además también han adquirido un conocimiento progresivo de las emociones más complejas denominadas secundarias, como por ejemplo, soledad, decepción, ansiedad o frustración. Sin embargo, con demasiada frecuencia, debido a los hábitos sociales y lingüísticos del entorno, su vocabulario emocional está muy limitado

para poder verbalizar lo que ellos sienten o perciben en otros. La educación emocional de los adolescentes incluye el dotarles de vocablos que se refieran a las sensaciones, afectos y aversiones que de continuo experimentan.

10. LAS TÉCNICAS DE GRUPO. CLAVES DE EFICIENCIA

A continuación se presentan un conjunto de técnicas y dinámicas de grupo que habitualmente facilitan la consecución de objetivos de desarrollo personal en el alumnado de Enseñanza Secundaria.

10.1 La Rueda de Intervenciones

Es uno de los recursos más simples para hacer fluido y ameno el diálogo grupal. Los alumnos, a partir de una pregunta, responden individualmente por turnos y en un orden preestablecido (por ejemplo, de izquierda a derecha o a la inversa; de adelante hacia atrás; de forma alterna, etc.). Sin embargo, se deben respetar dos normas básicas: todos deben hablar y no está permitido interrumpir. De esta manera se asegura que los alumnos tengan su momento para expresarse ante los demás confiando en que nadie invadirá su espacio temporal ni su protagonismo.

Mediante el lenguaje positivo, el educador reforzará cada una de las intervenciones generando bienestar en todo el alumnado.

10.2 La Tormenta de Ideas

También conocida como "brainstorming" o "lluvia de ideas". Consiste en hacer que todo el grupo, sin necesidad de una previa subdivisión en equipos, aporte ideas, soluciones, alternativas o relatos de experiencias con la única condición de que se siga a rajatabla la "suspensión del juicio" o la inhibición de cualquier tipo de censura. Algunas de las claves para conseguir el éxito en el despliegue de esta técnica son las siguientes:

- Un alumno anotará las ideas en la pizarra a medida que vayan exponiéndose.

La Tormenta de Ideas es un recurso grupal muy indicado para la búsqueda de soluciones ante situaciones de conflicto o ante un problema relacional

- Es de suma importancia elegir una buena pregunta. Las más eficientes serán aquellas que permitan a los alumnos visualizar rápidamente la respuesta. Por ejemplo: *decid situaciones en la que se puede sentir miedo sin que exista riesgo alguno*. En cualquier momento se pueden proporcionar pistas para orientar a los alumnos en su búsqueda mental (en este caso: en una atracción de un parque temático; viendo una película de miedo; en un juego estructurado y dirigido por un adulto, etc.). Otros ejemplos: *¿Qué creéis que le pasa a las personas cuando intentan dejar de fumar?*
- Aunque algunas de las respuestas del grupo se alejen del asunto considerado serán aceptadas en un primer momento. El descarte se realizará una vez todas las ideas o propuestas hayan sido expresadas. Esta clave presenta la ventaja de descartar (en una ulterior fase de la técnica) una idea y no a la persona que la genera.
- El educador, al finalizar las intervenciones, desarrolla una concentración de las respuestas, descartando, con ayuda del grupo, las menos viables o enlazando secuenciadamente las que permitan las circunstancias.

La Tormenta de Ideas es un recurso grupal muy indicado para la búsqueda de soluciones ante situaciones de conflicto o ante un problema relacional. Sin embargo, también puede emplearse en otros ámbitos, como el desarrollo de valores o la implementación de comportamientos emocional o socialmente adaptados.

10.3 La Reflexión Silenciosa

A partir de una instrucción del profesor (pensar, escribir, etc.) los miembros del grupo la desarrollan in-

dividualmente durante unos minutos. Ejemplos: “*Escribid tres cosas que os llevaríais a una isla desierta; escribid tres problemas con los que os podéis encontrar de camino a casa por una zona despoblada.*”

Es muy importante que las preguntas o las instrucciones sean concretas, sencillas y con respuestas al alcance de quienes han de elaborarlas. A partir de la fase de elaboración individual se procede a una puesta en común, en la que cada componente del grupo mostrará su producción o leerá en voz alta su respuesta.

Esta técnica presenta una gran ventaja: los alumnos se ven guiados a buscar una respuesta de forma individual, sin ayuda alguna. Así saldrán de su “zona de confort”, en la que pueden dejar que otros –considerados como más competentes intervengan, limitándose a asentir ante las distintas propuestas expresadas por unos pocos. Se rompe así el llamado “consenso pasivo” (“pienso lo mismo”).

Aunque parezca haber escasa interacción cooperativa en esta técnica y se corra el riesgo de que algunos alumnos se bloqueen al no atinar con una respuesta o producción personal, en la puesta en común todos salen beneficiados al enriquecerse con las aportaciones de sus compañeros.

10.4 El Cuchicheo

Es una técnica en la que todos los miembros del grupo, por parejas, comparten información sobre un tema propuesto por el educador, seguido de una puesta en común en el marco del gran grupo.

Las principales cualidades de esta técnica son su eficacia (todos dialogan, todos exponen) y su rapidez (puede desarrollarse en apenas unos minutos). Por otra parte, pese a la sencillez de su estructura, deben respetarse algunas reglas que aseguren su éxito:

- **La selección de las parejas:** es muy común distribuir las parejas en base a un criterio de proximidad física (con el compañero de al lado), pero no

siempre es la modalidad más interesante, puesto que por este procedimiento sólo se consigue la interacción entre los ya habituados a relacionarse.

Existen infinidad de criterios de selección de las parejas que tienen en común lo aleatorio y el azar como determinante de quiénes formarán equipo. Por ejemplo, numerar a sus miembros y agruparles de forma alterna (el 1 con el 3; el 2 con el 4; el 5 con el 7, etc.), o desde el principio y desde el final de la secuencia numérica (el 1 con el 30; el 2 con el 29, etc.).

- **La pregunta o la instrucción** deben ser sencillas, de manera que los alumnos y alumnas visualicen de inmediato qué han de hacer o sobre qué deben pensar y dialogar.
- **El tiempo señalado para el diálogo** ha de ser breve (tres o cuatro minutos a lo sumo), estrictamente necesario para que las parejas se concentren en la tarea asignada, evitando que su atención se disperse por otros derroteros.
- **La puesta en común** debe ser ágil. Para conseguir fluidez y agilidad en las intervenciones, el educador no ha de conceder el uso de palabra según un orden previsible, sino de tal manera que nadie sepa quién va a hablar a continuación. Este procedimiento ha sido llamado “alerta del grupo”.

En la puesta en común no será necesario que todos hablen. Bastará con que surjan todas las ideas. En el momento en el que el educador detecte que comienzan a repetirse sistemáticamente preguntará: *¿alguien tiene alguna idea distinta a las ya dichas?*, para dar por concluida la fase una vez expresadas las nuevas.

- Tras la puesta en común, **el educador tomará la iniciativa** para resaltar aquello que más le interese desde el punto de vista de los objetivos preventivos. Esta última intervención debe ser tan breve como sea posible, para evitar el riesgo de que los alumnos desconecten mentalmente y desplacen su interés y atención del mensaje final.

10.5 La Bola de Nieve

Se trata de una técnica que tiene lugar a partir de una técnica anterior en la que se haya dividido el gran grupo en unidades de trabajo (Reflexión silenciosa, Cuchicheo, Philips). Su objetivo es generar un mayor volumen de interacción entre los alumnos.

Consiste en que, una vez hayan sido consumidos los minutos de diálogo intraequipo, se unan dos equipos de trabajo con la tarea de explicarse mutuamente las aportaciones para a continuación resumirlas, ordenarlas, elegir las mejores, poner ejemplos, etc. En todo caso, deberán acometer una tarea distinta—pero necesariamente breve— a la desarrollada en la técnica anterior. Después se procederá a la puesta en común de los nuevos equipos.

Ejemplo: si en el Cuchicheo se pidió a las parejas que señalaran dos formas de presentarse ante un grupo de desconocidos, en la Bola de Nieve se pide a los subgrupos que elijan la más original y preparen una representación de la misma.

Con esta técnica se consigue un nivel de interacción mayor y por tanto más fructífero, pero de forma estructurada y directiva.

10.6 El Philips

El Philips es una de las técnicas de grupo más conocidas y utilizadas en el marco de actividades con alumnos. Puede definirse como un proceso en el cual los participantes de un grupo se dividen en equipos de trabajo, recibiendo la instrucción de dialogar entre ellos a razón de un minuto por persona, para exponer a continuación sus conclusiones ante el gran grupo.

La modalidad más conocida es la del Philips 6.6, si bien no siempre resulta indicada en todos los grupos de alumnos. Es preciso que los componentes de éstos sean capaces de desplegar un mínimo autocontrol sobre sí mismos, además de requerir una cierta capacidad de auto-organización y auto-regulación. Tampoco es adecuada para grupos de adolescentes

El tiempo señalado para el diálogo ha de ser el estrictamente necesario para que las parejas se concentren en la tarea asignada, evitando que su atención se disperse

con problemas de disciplina o poco avezados en el trabajo en equipo; en el contexto de un grupo de seis personas, estos alumnos tienden a competir lugar de cooperar, haciendo aflorar los problemas interpersonales preexistentes. La inexistencia de una figura de autoridad adulta permite la aparición de fenómenos negativos, como la manipulación, el liderazgo negativo, la inhibición, los ataques verbales y el consenso pasivo.

Otras modalidades, como el Philips 4.4 ó 3.3. (cuatro o tres personas dialogando a razón de un minuto por persona) se ajustan mejor a las características de los grupos de adolescentes con problemas de disciplina. Si además la instrucción que reciben es la realización de una tarea común, y no únicamente un intercambio de opiniones, resulta adecuada para estimular actitudes cooperativas y fomentar el compromiso con los iguales.

Ejemplos:

“Comentad entre vosotros tres consejos que daríais a un amigo con problemas de comunicación en la familia.”

“Preparad un plan original para una tarde de lluvia en la que ninguno tengáis dinero.”

“Pensad en dos formas de decir “no” a un compañero que os pide los apuntes de clase.”

Puesto que se trata de una técnica en la que se delega la autoridad (desaparece momentáneamente la figura del educador), será preciso estructurar y precisar distintos roles entre los componentes de los subgrupos para asegurar el orden y la fluidez comunicativa.

El Philips puede definirse como un proceso en el cual los participantes de un grupo se dividen en equipos de trabajo, recibiendo la instrucción de dialogar entre ellos a razón de un minuto por persona, para exponer a continuación sus conclusiones ante el gran grupo

Una vez formados los equipos, el educador designa un portavoz y un secretario. El procedimiento para nombrarlo debe ser aleatorio, pues si se encarga de adscribir dichos papeles el propio educador, se pueden generar recelos y suspicacias (*¿por qué yo? o ¿por qué yo no?*). Lo más oportuno es utilizar alguno de los criterios aleatorios mencionados en otras técnicas u otros en los que el azar se encargue de señalar dichos roles. Por ejemplo:

“Dentro de cada equipo será moderador aquel cuya primera letra de su primer apellido esté más próxima a la A, y secretario el que más próximo esté a la Z. Por ejemplo, un Álvarez sería moderador y un Zabalza sería secretario.”

El moderador y el secretario reciben las siguientes instrucciones:

- Todos hablarán, pero no más de un minuto.
- Nadie interrumpirá a la persona que esté hablando.
- El moderador hablará el último.
- El secretario anotará las conclusiones de forma breve, encargándose también de expresarlas en la puesta en común.

Los equipos dispondrán de unos minutos para dialogar, finalizados los cuales se procederá a la puesta en común.

La técnica Philips puede tener su continuidad en el despliegue de otra técnica a partir de los resultados de la anterior, como el Foro o el Debate.

La técnica Philips puede tener su continuidad en el despliegue de otra técnica a partir de los resultados de la anterior, como el Foro o el Debate

Entre las ventajas más destacables de la técnica descrita se encuentran las siguientes:

- El protagonismo está equitativamente repartido entre los diversos roles.
- Todos participan, ya sea dirigiendo, dialogando, desarrollando una instrucción o exponiendo.
- Se consigue un elevado nivel de fluidez en las transacciones comunicativas, y las propuestas están mucho más elaboradas que en técnicas menos participativas como el Cuchicheo o la Reflexión silenciosa.

10.7 El Foro

Es una técnica de interacción grupal múltiple no estructurada, pero guiada por el educador para facilitar que afloren ideas y puntos de vista personales con respecto a un tema propuesto por quien dirige la dinámica.

Los objetivos prioritarios del Foro son:

- Que los componentes del grupo se enriquezcan con las aportaciones de los demás.
- Que se estimule el pensamiento creativo en un clima de participación espontánea.

Pese a resultar una técnica sencilla en tanto que los miembros del grupo pueden expresarse espontáneamente a partir de una cuestión planteada por el mediador, no siempre resulta exitosa en su desarrollo. Ello se debe a la aparición de fenómenos negativos y perturbadores propios de las dinámicas de grupo no directivas. Entre otros, pueden señalarse los siguientes:

- Inhibición de determinados alumnos ante la necesidad de hablar ante un numeroso equipo de

personas, que se traduce en una ansiedad que les bloquea.

- Temor a equivocarse o a decir algo que provoque hilaridad o burlas en el resto del grupo.
- Protagonismo de los alumnos más competentes en la expresión verbal, tendiendo a acaparar el uso de la palabra.
- Consenso pasivo: nadie se siente con el suficiente "valor" para tomar la palabra.

Para superar o manejar estos fenómenos, el educador debe asumir con eficacia el papel de conductor de la dinámica distribuyendo equitativamente los turnos de palabra, atenuar el afán de protagonismo de ciertos alumnos y alumnas limitando sus intervenciones, rechazar la expresión de críticas inadecuadas y estimular a los chicos más retraídos en el plano de la comunicación demandando sus aportaciones.

Es imprescindible formular preguntas o plantear temáticas que inviten a los chicos a expresarse. Han de centrarse en temáticas que resulten atractivas para ellos, que les resulten familiares por haberse visto afectados por situaciones similares, y que no resulten abstractas o teóricas. Ejemplos:

"¿Qué cosas no haríais nunca aunque todos vuestros amigos os las propusieran?"

"¿Cuál es el mejor regalo que te han hecho en tu vida?"

"¿Qué le puede suceder a una persona que empieza a fumar y a beber alcohol a vuestra edad y continúa haciéndolo a lo largo de su vida?"

En el Banco de Herramientas se usan indistintamente los términos "Foro" o "Coloquio".

10.8 La Representación de Conductas

También conocida como "role playing" o entrenamiento en habilidades sociales, es una técnica que presenta cierta complejidad, pero de extraordinaria utilidad para el aprendizaje de recursos de comuni-

El "role playing" es una técnica de extraordinaria utilidad para el aprendizaje de recursos de comunicación para la interacción social

cación para la interacción social. Para resultar plenamente eficaz con adolescentes, el monitor debe seguir las fases una a una:

1ª fase: se plantea una cuestión de interés para el alumnado, promovándose un breve coloquio a partir de algunas preguntas de aproximación formuladas por el educador. Por ejemplo, la forma de emplear el tiempo de ocio.

2ª fase: se plantea un problema de comunicación relacionado con actitudes o valores. Por ejemplo, qué sucede si las propuestas para divertirse resultan arriesgadas (cruzar la vía del tren) o contrarias a las propias convicciones (gastar bromas pesadas a otros más pequeños que los miembros del grupo de amigos).

En esta fase se puede pedir al grupo de alumnos que proponga soluciones con la técnica de la Tormenta de Ideas o con el Cuchicheo.

3ª fase: se recogen las propuestas, se descartan las inadecuadas y se refinan las más eficaces en opinión de todo el grupo. Por ejemplo: irse dando una excusa; decir "no contéis conmigo" y dar una razón; convencer a los demás para que se desarrolle otra actividad, etc.

4ª fase: los alumnos y alumnas deben escribir las frases más indicadas para cada una de las soluciones.

5ª fase: el educador desempeña el papel de instigador. Se acerca a un alumno y le hace la oferta antisocial (vente con nosotros, no seas miedoso). El alumno responde con alguna de las frases que anotó previamente.

6ª fase: tras varios ensayos “sobre el asiento”, el educador pide a varios alumnos que hagan una representación pública, asumiendo uno o varios el papel de instigador y uno el de ensayante. Se valorarán positivamente todas las representaciones.

10.9 La dramatización

Técnica en la que varios alumnos representan ante el resto del grupo una situación previamente ensayada repartiéndose los roles.

Los objetivos fundamentales de la dramatización son conseguir un buen nivel de comprensión de lo representado y servir de estímulo para un posterior diálogo en el contexto del gran grupo

Los objetivos fundamentales son: conseguir un buen nivel de comprensión de lo representado y servir de estímulo para un posterior diálogo en el contexto del gran grupo.

En esta técnica de grupo se combinan armónicamente los principios básicos citados en un epígrafe anterior que facilitan el éxito y tienen altas probabilidades de conseguir un buen nivel de aprendizaje social: “ver” (los alumnos y alumnas asisten con interés a la representación); “hablar” (tanto los que participaron en la dramatización –cómo se sintieron, si les resultó fácil o difícil, nivel de satisfacción– como los observadores –qué han entendido, qué piensan de lo visto, grado de identificación con los roles–) y “hacer” (la propia representación).

A los espectadores se les darán dos instrucciones: guardar escrupuloso silencio y observación atenta de la representación, pues luego se abrirá un coloquio a propósito de la misma.

10.10 Estudio de Casos

Es una técnica proyectiva que ofrece algunos aspectos de sumo interés. En principio, su estructura es

muy simple: se plantea un supuesto ficticio aunque próximo al entorno socio-emocional de los participantes. A partir de ahí, el educador puede solicitar a los alumnos que analicen el supuesto y planteen soluciones. Ejemplos:

“Imaginad que en la costa mediterránea un buque derrama cerca de las playas toneladas de combustible (como sucedió con el Prestige). Están amenazadas piedras, plantas, fauna e incluso personas. ¿Qué soluciones podría establecer el Estado, las ONG y los ciudadanos de a pie?”

Puede hacerse con la técnica de la Reflexión Silenciosa, el Cuchicheo o el Philips. Es recomendable que en esta fase de la técnica el trabajo se haga entre varios alumnos, pues las propuestas siempre serán más ricas y afinadas.

La peculiaridad del Estudio de Casos es que permite que se trabajen con naturalidad temas delicados como la violencia interpersonal, la sexualidad o el consumo de drogas, puesto que se habla de “otros” (supuesto “ficticio”), sin que nadie se dé por aludido. Hay que tener en cuenta que esta técnica es más un estímulo para otras técnicas (Cuchicheo, Philips) que una técnica independiente de otras.

10.11 Puzzle de Aronson

Es una de las técnicas de participación activa más conocidas y más interesantes para trabajar en grupo. Ha demostrado su eficacia tanto en el ámbito curricular como en el del desarrollo personal y social.

Su principal virtud es que se inscribe claramente dentro del marco del aprendizaje entre iguales: son los componentes del gran grupo quienes recopilan, analizan, clasifican y valoran la información, además de difundirla entre sus compañeros. El papel del educador es básico para organizar la infraestructura y cuidar que el proceso siga exitosamente

su curso, pero no interviene directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje propiamente dicho.

No se trata de una técnica sencilla a la hora de llevarla a la práctica, por lo que los pasos deben seguirse cuidadosamente; el monitor debe seguir las fases una a una:

1ª fase: Se divide al gran grupo en equipos de trabajo. Se crearán grupos de trabajo de 5 componentes cada uno. Por ejemplo, si tuviéramos 25 alumnos en el aula, se crearían 5 grupos con cinco miembros cada uno.

2ª fase: Se numera a cada componente del grupo (en este caso del 1 al 5).

3ª fase: Se constituyen "grupos de expertos": los cinco números 1, los cinco números 2, y así sucesivamente.

4ª fase: Los grupos de expertos se reúnen aparte, disponiendo de un material que tendrán que analizar, clasificar y valorar. El material de trabajo y las tareas a cumplimentar serán distintas para cada grupo de expertos. Así mismo, dispondrán de un tiempo limitado para completar su trabajo.

5ª fase: Una vez finalizado el trabajo, cada "experto" volverá a su grupo base, y comentará a sus compañeros las conclusiones de su trabajo.

10.12 Debate

Se trata de una técnica muy interesante para trabajar con alumnos de edades comprendidas entre los 12 y los 16 años que requieren mantener una disciplina y un autocontrol que permitan el éxito de la dinámica.

Contrariamente a lo que suele suceder, el Debate no consiste en una discusión entre varios alumnos sobre una determinada cuestión, ya que ésta podría ser la definición de Coloquio o Discusión de grupo. El Debate consiste en la contraposición de argu-

La técnica de Debate consiste en la contraposición de argumentos sobre una cuestión que sólo admite dos opciones

mentos sobre una cuestión que sólo admite dos opciones. Ejemplo: La legalización de las drogas o no.

Hay dos modalidades de debate:

- Varios "expertos" preparan su argumentación en uno u otro sentido, y debaten ordenadamente ante los demás, que actúan como espectadores, sacan sus conclusiones y en una ulterior fase pueden preguntar u opinar. Esta modalidad presenta el inconveniente de que la participación se circunscribe a unos pocos miembros del gran grupo, permaneciendo los demás pasivos la mayor parte del tiempo.
- Se divide al gran grupo en dos bloques, asumiendo cada uno de ellos una posición contraria a la del otro bloque. A continuación cada bloque se divide en equipos de trabajo de unos cuatro o cinco componentes, quienes buscarán argumentos en el sentido que se les solicita. Tras unos minutos de reflexión, se procede al Debate, repartiéndose los turnos de palabra de forma estricta: tras cada intervención corresponde a un participante del otro bloque hablar.

Las conclusiones se van anotando en la pizarra en dos columnas.

No se admiten interrupciones en la dinámica.

El propósito no es convencer a los contrincantes, sino enriquecerse con las aportaciones de los demás.

El cierre siempre corre a cargo del monitor, quien resume las ideas principales, sin proclamar vencedores ni vencidos.

10.13 Cómic

Con alumnos de 12 a 16 años, la técnica del Cómic sirve para estimular la creatividad de los alumnos, dejando fluir su imaginación al plasmarla en el papel, cartulinas o cartón.

En actividades complejas, una de las fases puede ser la del dibujo de un cómic con diversas finalidades:

- Relajar a los participantes.
- Promover el humor.
- Mostrarse críticos a nivel social.
- Practicar otra forma de expresión que no sea la verbal o escrita. Ejemplos:

“Dibujar situaciones de hipocresía o injusticia social.”

BIBLIOGRAFÍA

- ARGIBAY M. y CELORIO G. (2005): La educación para el desarrollo. Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco. País Vasco.
- BEGOÑA IGLESIAS, E. (1999): Bases teóricas que sustentan los programas de prevención de drogas. Madrid: Plan Nacional sobre Drogas. Madrid.
- BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO (2002): Ley Orgánica 10/2002 de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. BOE nº 307 de 24.12.2002, pp. 97 45188-45220.
- BRACKETT, M. A., MAYER, J. D., y WARNER, R.M. (2004) Emotional Intelligence and its Relation to Everyday Behaviour. *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, 1387-1402.
- BRUNET, J. J. y NEGRO, J. L. (1984): Tutoría con adolescentes. Ediciones San Pío X. Madrid.
- CABALLO, V. E. (1993): Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. Siglo XXI Editores. Madrid.
- CHARBONNEAU, D., y NICOL, A.A.M. (2002). Emotional Intelligence and Prosocial Behaviors in Adolescents. *Psychological Reports*, Vol. 90, 361-370.
- CIARROCHI, J.V., CHAN, A.Y.C., y CAPUTI, P. (2000). A Critical Evaluation of the Emotional Intelligence Construct. *Personality and Individual Differences*, Vol. 28, 539-561.
- CLOUDER, C. et Al. (2008) Educación emocional y social. Análisis internacional. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- CRATTI, B. J. (1975): Juegos escolares que desarrollan la conducta. Pax México. México.
- DELORS C. y otros (1996): La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana / UNESCO.
- ENGELBERG, E., y SJOBERG, L. (2004). Emotional Intelligence, Affect Intensity and Social Adjustment. *Personality and Individual Differences*, Vol. 37(3), 533-542.
- FAD (1996): PIPES. Plan Integral de Prevención Escolar. Madrid: FAD.
- FAD (1996): Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas. Madrid: autor.
- FAD (1997): PIPES: Material de prevención del consumo de drogas para la Educación Primaria. Madrid: autor.
- FAD (1998): PIPES: Material de prevención del consumo de drogas para la Educación Secundaria. Madrid: autor.
- FAD (2000): Material de prevención del consumo de drogas para la Educación Infantil. Madrid: autor.
- FAD (2000): La prevención de los consumos de drogas. Marco de referencia. Madrid: autor.
- FAD (2001): Prevenir para vivir. Guía didáctica. Madrid: autor.
- FAD (2007): Ciudadanos. Desarrollo de valores pro-sociales. De 12 a 14 años. Madrid: autor.
- FAD (2007): Ciudadanos. Desarrollo de valores pro-sociales. De 14 a 16 años. Madrid: autor.
- FAD (2009): Educación para el desarrollo en la escuela. Madrid: autor. FELNER, R.D., BRAND, S., DUBOIS, D.L. ADAN, A.M., MULHALL, P.F. Y EVANS,
- E.G. (1995). Socioeconomic Disadvantage, Proximal

- Environmental Experiences and Socio-Emotional and Academic Adjustment in Early Adolescence: Investigation of a Mediated Effects Model. *Child Development*, 66, 774-792.
- FERNÁNDEZ BERROCAL, P. (2008) La educación emocional y social en España. En C. Clouder (coord.) Educación emocional y social. Análisis Internacional. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- FUNES, J. (2003) ¿Cómo trabajar con los adolescentes sin empezar por considerarlos un problema? *Papeles del Psicólogo*, 38.
- GIL-OLARTE, P., PALOMERA, R., y BRACKETT, M. (2006). Relating Emotional Intelligence to Social Competence, and Academic Achievement among High School Students. *Psicothema*, 18 (supl.), 118-123
- GONZÁLEZ ZARZA, A. (1987). El niño y su mundo. Editorial Trillas. México D.F.
- GRUPO IGIA et Al. (2000): Contextos, sujetos y drogas. Un manual sobre drogodependencias. Madrid: Ayuntamiento de Barcelona: FAD.
- GRUPO INTERDISCIPLINAR SOBRE DROGAS (1996): Materiales de formación en prevención de drogodependencias. Módulo Familias. Madrid: Programa de prevención de drogodependencias en Centros Educativos de la Comunidad de Madrid.
- HAYNES, N.M., EMMONS, C.L. Y BEN-AVIE, M. (1997). School Climate as a Factor in Student Adjustment and Achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 321-329.
- HERNÁNDEZ, P. (2006) Educación intelectual versus educación emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del Psicólogo*, 27(3), 165-170.
- HOSTIE, R. (1982): Técnicas de dinámica de grupos. Publicaciones ICCE. Madrid. JESSOR, R. (1992): Risk Behaviour in Adolescence: A Psychological Framework for Understanding and Action. *Developmental Review*, 12: 374-390.
- KIRSTEN, R. E. y MULLER-SCHWARTZ, J. (1991): Entrenamiento de grupos. Ediciones Mensajero. Madrid.
- KUPERMINC, G.P., LEADBEATER, B.J. y BLATT, S.J (2001). School Social Climate and Individual Differences in Vulnerability to Psychopathology among Middle School Students. *Journal of School Psychology*, 39 (2),141-159.
- KUPERMINC, G.P., LEADBEATER, B.J., EMMONS, C.L. Y BLATT, S.J (1997). Perceived School Climate and Difficulties in the Social Adjustment of Middle School Students. *Applied Developmental Science*, 1, 76-88.
- LÁZARO, S. (2009) Psicología de la educación y del desarrollo en la edad escolar. Santander: UC. Proyecto docente inédito.
- LÁZARO, S. (2009b) Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de Psicología*, 30 (1), 89-104.
- LÁZARO VISA, S., DEL CAMPO, A., CARPINTERO, E. y SORIANO, S. (2009) Promoción de recursos personales para la prevención del consumo abusivo de alcohol. *Papeles del Psicólogo*, 30 (2), 117-124.
- LIMBOS, E. (1979): Cómo animar un grupo. Marsiega. Madrid.
- LOPES, P. N., SALOVEY, P., y STRAUS, R. (2003). Emotional Intelligence, Personality and the Per-

- ceived Quality of Social Relationships. *Personality and Individual Differences*, 35, 641-659.
- LÓPEZ, F. (1995). Necesidades de la infancia y protección infantil. Fundamentación teórica, clasificación y criterios educativos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- LÓPEZ, F. (2008) Necesidades en la infancia y en la adolescencia. Respuesta familiar, escolar y social. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ F., CARPINTERO E., DEL CAMPO A., LÁZARO S. y SORIANO S. (2006). Programa Bienestar. El bienestar personal y social y la prevención del malestar y la violencia. Madrid: Pirámide
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): Calidad de la enseñanza en tiempo de cambio. Madrid: Alianza Editorial. Madrid.
- MARTÍNEZ M., y BUXARRAIS M.R. (1998). La necesidad de educar en valores en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 70, 37-40.
- MASTEN, A.S. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes in Development. *American Psychologist*, 56 (3), 227-238.
- MASTEN A.S. y REED, M.G. (2002). Resilience in Development. En C.R.Snyder, y S.J. López (Eds), *Handbook of Positive Psychology*. NY: Oxford University Press.
- MAYER, J.D., y SALOVEY, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P.Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McWHIRTER J.J., McWHIRTER B.T., McWHIRTER E.H. y McWHIRTER R.J. (2006). At-risk Youth. A Comprehensive Response for Counselors, Teachers, Psychologist and Human Services Professionals. California: Thomson Brooks/Cole.
- MEGÍAS, E., COMAS, D., ELZO, J., NAVARRO, J. y VEGA, A. (1999): Los docentes españoles y la prevención del consumo de drogas. Madrid: FAD.
- MEGÍAS, E., ELZO, J., MEGÍAS, I., MÉNDEZ, S., NAVARRO, F. J. y RODRÍGUEZ, E. (2002): Hijos y padres: comunicación y conflictos. Madrid: FAD.
- MEGÍAS, E., ELZO, J., COMAS, D., RODRÍGUEZ, E., MEGÍAS, I., NAVARRO, J. y ROMANÍ, O. (2001): Valores sociales y drogas. Madrid: FAD.
- NASSIF, R. (1984): Teoría de la educación. Problemática pedagógica contemporánea. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- PALLARÉS, M. (1982): Técnicas de grupo para educadores. Publicaciones ICCE. Madrid.
- PALOMERA, R. Y BRACKETT, M.A. (2006). Frequency of Positive Affect as a Possible Mediator between Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 231-239.
- PETRIDES, K. V., FREDERICKSON, N. y FURNHAM, A. (2004). The Role of Trait Emotional Intelligence in Academic Performance and Deviant Behaviour at School. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- PINEAULT, R. Y DAVELUY, C. (1994): La planificación sanitaria. Masson. Barcelona.
- QUINTANA, J. M. (1991): Pedagogía comunitaria. Perspectivas mundiales de educación de Adultos. Madrid: Narcea.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas co-

- respondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.(BOE de 5 de enero de 2007).
- ROESER, R.W. Y ECCLES, J.S. (1998). Adolescent's Perceptions of Middle School. Relation to Longitudinal Changes in Academic and Psychological Adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- TRINIDAD, D.R. y JOHNSON, C.A. (2001). The Association Between Emotional Intelligence and Early Adolescent Tobacco and Alcohol Use. *Personality and Individual Differences*. 32, 95-105.
- WAGNER E.F., TUBMAN J.G. y GIL A.G. (2004) Implementing School-based Substance Abuse Interventions: Methodological Dilemmas and Recommended Solutions. *Addiction*, 99 (Supp.2), 106-119.
- WERNER, E.E. (1995). Resilience in Development. *Current Directions in Psychological Sciences*, 4(3), 81-85.
- WERNER, E.E. (1997). Vulnerable but Invincible: High Risk Children from Birth to Adulthood. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 5 (Suppl 1), 47-51.
- WYMAN, P., SANDLER, I., WOLCHIK, S., y NELSON, K. (2000). Resilience as Cumulative Competence Promotion and Stress Protection: Theory and Intervention. En D. Cicchetti, J. Rappaport, I. Sandler, y R. Weissberg (Eds.), *The Promotion of Wellness in Children and Adolescents*. Washington DC: CWLA Press.
- VARGAS L. et Al. (1998): *Técnicas participativas para la educación popular*. Editorial Popular. Madrid.
- VEGA, A. (1998): La educación sobre drogas en los centros escolares: nuevos retos. En GARCÍA-RODRÍGUEZ, J. A. y LÓPEZ, C. (Edit). *Nuevas aportaciones a la prevención de las drogodependencias*. Madrid: Síntesis, pp.105-121.
- VELAZ DE MEDRANO, C. (2002): *Intervención educativa y orientadora para la inclusión social de menores en riesgo. Factores escolares y socioculturales*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VILLA BRUNED, J. (1998): *La animación de grupos*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- WESTLING, M. (2002). A Two Level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition and Organization of Special Support. *Learning Environments Research*, 5, 253-274.

AGRADECIMIENTOS

La Fundación Botín agradece a las siguientes instituciones y empresas la cesión de soportes audiovisuales para la elaboración del material educativo:

PUBLICIDAD

Acción contra el hambre

- Dar de comer

Asociación Acción Familiar

- El nuevo reto

BBDO

- Ballena

Coca Cola España

- Chico sonriendo

- Despedido

- Enamorada

- Estás desesperado

- Heist

- Indeciso

- La caída del caballo de Saulo

- La catedral de Don Justo

- Powerade

- Reconciliación

Corporación Radiotelevisión

Española (RTVE)

- Padre e hijo

Cruz Verde-Legrain

(SARA LEE de España, S.A.)

- Cena

Ediciones el País, S.L.

- Carreteras secundarias

FAD

- Todo tiene un precio

Fundación Cruzcampo

- Oda a la normalidad

Fundación ONCE

- Ciegos, sordos y psíquicos

Fundación Secretariado Gitano

- El empleo nos hace iguales

Greenpeace España

- La tierra se cura

Hijos de Andrés Molina S.A.

- Cortijo

McDonald's España

- El niño que llevas dentro

NIKE

- Jugando al fútbol

Nutrexpa, S.L.

- Como quieras

PEPSICO (Pepsi-Cola)

- Críticos

Perry Ellis Brand

- Nuestros modelos también sufren

Schweppes, S.A.,

- No te compliques

SCPF

- Fíjate en ti

TELECINCO

- Alimentación saludable

Teléfonos UNEFON S.A., de CV

- Siempre hay algo que contar

Unilever España, S.A.

- Sopa de letras

Volkswagen-Audi España S.A.

- Cuerdas

CINE/TV

Alliance Atlantis Communications

- Bowling for Columbine

Alquimia Cinema

- Mentiras y gordas

AURUM Producciones S.A.

- Die Welle

BBC Films

- Billy Elliot

Boca a Boca Producciones S.L.

- 4º planta

Dexiderius Producciones, S.L.

- Arena en los bolsillos

- Sueños

Estudios Picasso Fábrica de Ficción, S.A.

- El laberinto del fauno

Eye Works Cuatro Cabezas – España

- Hermanos y Detectives

Festival Films

- This is England
Fox Broadcasting Company
- Juno
- Little Miss Sunshine
- Thirteen
Globomedia S.A.
- El internado
- Los Serrano
- No te fallaré
Gracie Films
- The Simpsons movie
Hay Motivo PC, S.L.
- Hay motivo... para pensar
HBO Films
- Real Women have curves
Impact Films
- There is only one Jimmy Grimble
La sociedad general de cine
- Abre los ojos
- La lengua de las mariposas
Lolafilms internacional S.L.
- Soldados de salamina
Media Films, S.L.
- Yo soy la Juani
Messidor Films, S.L.
- Tu vida en 65 minutos.
Paramount Classics
- An Inconvenient Truth
Productora Amiguetes Entertainment S.L.
- La máquina de bailar
Tesela producciones cinematográficas, S.L.
- 7 vírgenes
- El bola
Tornasol Films, S.L.
- El otro barrio
- El penalti más largo del mundo
- Mensaka

MÚSICA

- Jazon Mraz
- I´m yours

TEXTO FAD

- Carta a Pedro Guerra
- El dilema
- E-mail
- Mereces saber la verdad
- Mi diario
- Porros
Ministerio de Sanidad y Política Social
- Ulises (Recreación de la leyenda griega de Ulises)