


FICHA DEL DOCUMENTO	
<b>Título del documento:</b>	<b>Intervención grupal en procesos formativos</b>
<b>Autor del documento:</b>	<b>Lorenzo Casellas López</b> (lorenzo.casellas.lopez@gmail.com)
<b>Contexto de elaboración:</b>	Fue redactado en el año 2002. En ese momento Lorenzo Casellas López era socio-trabajador de Catep Intervención Social S.Coop.Mad.
<b>¿Ha sido publicado?</b>	Fue incluido como el capítulo 1 de la tercera parte del libro “La construcción de procesos formativos en educación no formal”, publicado por la editorial Narcea en el año 2003. En el proceso de edición, el texto sufrió algunas alteraciones. Este es, con sus aciertos y con sus errores, el documento tal y como fue concebido por el autor.
<b>Referencia completa:</b>	Casellas López, Lorenzo. (2003). Intervención grupal en procesos formativos. En Rafael Lamata y Rosa Domínguez (Coords.). La construcción de procesos formativos en educación no formal. Narcea. Madrid, 2003. (ISBN: 84-277-1443-2 84-451-2563-X)
<b>El autor del documento ofrece este documento bajo la licencia:</b>	<p style="text-align: center;"><b>Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 España (CC BY-NC-SA 3.0)</b></p>  <p>Usted es libre de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra</li> <li>• Remezclar-transformar la obra</li> </ul> <p>Bajo las condiciones siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocimiento: Debe reconocer los créditos de la obra de la manera especificada por el autor o el licenciador (pero no de una manera que sugiera que tiene su apoyo o apoyan el uso que hace de su obra).</li> <li>• No comercial: No puede utilizar esta obra para fines comerciales.</li> <li>• Compartir bajo la misma licencia: Si altera o transforma esta obra, o genera una obra derivada, sólo puede distribuir la obra generada bajo una licencia idéntica a ésta.</li> </ul> <p style="text-align: center;">(<a href="http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/">http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/</a>)</p>



## INTERVENCIÓN GRUPAL EN PROCESOS FORMATIVOS

Lorenzo Casellas López (2003)

---

### ¿Qué sentido tiene hablar de “el grupo” en un contexto formativo<sup>1</sup>?

Si somos coherentes con los principios expuestos a lo largo del libro, no nos queda más remedio que reconocer el papel fundamental del grupo en los procesos educativos no formales.

En éstos, es fundamental el desarrollo de actitudes y de habilidades. Y un grupo es un espacio ideal para que cada persona que lo conforma ponga en juego tanto las unas como las otras; para que observe cómo son, cómo funcionan, qué efectos causan, sobre uno mismo y sobre las demás; para que experimente con nuevas formas de hacer y de sentir que le permitan avanzar en la construcción, o en la destrucción, de sus propios puntos de vista, de su propia forma de situarse ante el mundo y de funcionar en él.

En los procesos educativos no formales, es igualmente fundamental el aprendizaje de conocimientos, y es fundamental que ese aprendizaje aproveche las experiencias previas de quien participa en ellos, y que sea el fruto de una recreación permanente del conocimiento. Un grupo permite a sus miembros obtener un contrapunto o un apoyo inmediato para sus propias ideas, valorar en su justa medida las propias experiencias al contrastarlas con las de otras personas, y trabajar en equipo en la (re)construcción de su propio conocimiento.

Que todo eso sea posible dependerá, en gran medida, de cómo el formador o la formadora y la persona que coordina una acción formativa desempeñen una de sus funciones principales: interactuar con el grupo. Para eso será fundamental que conozcan cómo funcionan los grupos formativos.

Ahora bien, la experiencia nos dice que cada grupo formativo es único. Y lo es porque sus características están en función de la combinación de, al menos, estos tres elementos:

- los individuos que lo conforman y sus relaciones,
- las características de la acción formativa, y
- el contexto en el que la acción se desarrolla.

Por si fuera poco, es evidente que tanto el primero como el tercero de estos elementos no sólo son extraordinariamente complejos en sí mismos, sino que además están en permanente cambio. Entonces, *¿es posible afirmar algo que pueda valer para cualquier grupo formativo?* Este capítulo se construye a partir de las posibles respuestas a esta pregunta, o mejor aún, a partir de una enconada lucha. Una lucha entre la tentación de responder que “no”, que cada encuentro entre formador y grupo se resuelve de manera imprevisible, como una experiencia casi “artística” (cada acción formativa es una obra de arte única e irrepetible); y la necesidad de responder que “sí”, que existen ciertas “regularidades” en la dinámica de cualquier grupo formativo que nos van a ayudar a

---

<sup>1</sup> Aunque quizás no haga falta recordarlo, porque tienes entre las manos un libro sobre Educación No Formal, pero todo lo que planteamos en este capítulo se refiere a grupos que participan en procesos de Educación No Formal. En ningún caso pretendemos que, de manera automática, las afirmaciones que aquí hagamos sean generalizables, por ejemplo, al contexto de la Educación Formal.

comprender por qué se dan ciertos “fenómenos” en su seno, a prever la aparición de algunos de ellos y a provocar o evitar la aparición de otros.

En cada uno de los apartados del capítulo nos plantearemos una pregunta que admitirá como respuesta quizás un “sí”, quizás un “no”, quizás un “depende”, o todas a la vez.

En primer lugar, veremos si todos los grupos formativos comparten algunas características. Nos apoyaremos para ello en ideas que ya se han ido planteando en los anteriores capítulos del libro.

En segundo lugar y con la intención de matizar lo anterior. Nos preguntaremos por la necesidad de distinguir entre distintos tipos de grupos formativos, y analizaremos hasta dónde llega la utilidad de hacer esa distinción.

Volveremos después a un planteamiento más general, siguiendo una especie de movimiento pendular, para preguntarnos hasta qué punto pensar en términos de “grupo” puede hacernos olvidar a cada individuo que participa en una acción formativa.

Para terminar, nos haremos una pregunta aparentemente ingenua, pero que nos permitirá recoger, ordenar y analizar muchas reflexiones realizadas a lo largo del libro sobre cómo desempeñar nuestro papel de formador o formadora y mirarlas desde una nueva perspectiva. La pregunta será: ¿hay una forma ideal de manejar un grupo?

Comencemos...

## **¿Comparten todos los grupos formativos (o la mayor parte de ellos) unas determinadas características?**

**SÍ, PERO...**

...no son tantas como parecen. Como veremos en el siguiente apartado, hay muchas variables que pueden hacer diferentes entre sí a dos grupos formativos. No obstante, las propias características de cualquier acción formativa “no formal” provocan que todo grupo que participa en una de ellas tenga siempre una serie de características. Estas podrían ser:

- Los grupos formativos tienen un tamaño reducido.
- Sus miembros tienen un objetivo y/o tarea en común.
- Sus miembros interactúan entre sí de manera frecuente.
- Para el funcionamiento de un grupo formativo son relevantes tanto la consecución de un objetivo (o la realización de una tarea) como las relaciones entre sus miembros.
- En un grupo formativo el trabajo se reparte, se comparte.
- En un grupo formativo hay alguien que juega un papel especial, que “dinamiza” el grupo; y su forma de hacer es determinante para la evolución del proceso de aprendizaje.

Veamos con algo más de detalle cada una de estas características<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Es posible que en la enumeración de estas características eches de menos una más, que podría formularse más o menos en los siguientes términos: “todos los grupos formativos atraviesan por unas etapas típicas”. Aunque de entrada podríamos estar de acuerdo con esa afirmación, creemos necesario matizarlo, y preferimos posponer unas páginas nuestras reflexiones sobre las etapas de un grupo.

### **Los grupos formativos tienen un tamaño reducido**

O quizás tendríamos que decir “deberían tener un tamaño reducido”. Probablemente habrás tenido la experiencia de tener que trabajar con un grupo “demasiado grande”... ¿Cuándo dirías que un grupo es “demasiado grande”? Dependerá de tantas cosas... De la edad de sus miembros, de si tienen o no “necesidades educativas especiales”, del tipo de trabajo que vayamos a hacer en el grupo, del tiempo que éste va a durar...

La experiencia parece indicarnos que en un grupo de más de 20 personas empieza a ser difícil que cada una de ellas se sienta protagonista, se sienta parte activa e indispensable de lo que ocurre en el “espacio formativo”. Por otra parte, es cierto que un número de personas entre 16 y 20 puede dar muy buenos resultados cuando utilizamos técnicas grupales estructuradas, que permiten organizar el trabajo del grupo durante el proceso de aprendizaje. Este tamaño permite organizar fácilmente pequeños grupos de trabajo en los que el intercambio de ideas suele ser mayor y más enriquecedor, y variar con frecuencia la composición de esos pequeños grupos de modo que cada persona pueda encontrarse con un buen número de puntos de vista diferentes a lo largo de las sesiones formativas.

Podríamos decir que, por lo general, cuanto más necesario es personalizar el aprendizaje, menor deberá ser el tamaño del grupo. Pero debemos tener en cuenta que por debajo de un cierto número (alrededor de 8) se reducen excesivamente las posibilidades de interacción entre los miembros del grupo, empobreciéndose el proceso de aprendizaje y favoreciendo el surgimiento y el “enquistamiento” de conflictos personales que pueden interferir negativamente en el proceso de aprendizaje.

Todo lo anterior habría que matizarlo también con otras variables, como los recursos de que disponemos (humanos, económicos...), o la necesidad de responder a una determinada demanda o necesidad; factores ambos que pueden empujarnos a sobredimensionar un grupo formativo. En cualquier caso, no olvides que si fuerzas el tamaño del grupo por encima de un límite sensato, puedes restar eficacia al proceso de aprendizaje, y acabar desperdiciando los pocos recursos de que dispongas.

### **Los miembros de un grupo formativo tienen un objetivo y/o tarea en común**

En un grupo formativo siempre hay, por definición, al menos un objetivo común: aprender. Hemos visto en otros capítulos del libro la necesidad de definir con la mayor claridad posible los objetivos de aprendizaje, y el interés de hacerlo con el propio grupo.

El hecho de que esos “objetivos de aprendizaje” estén consensuados, explicitados y asumidos por el grupo, permitirá que exista siempre un rumbo hacia el cual orientarse, independientemente de que cada persona que forma el grupo pueda pretender, de forma simultánea, conseguir otros objetivos participando en ese proceso formativo.

### **Los miembros de un grupo formativo interactúan entre sí de manera frecuente**

Estamos aquí ante una característica que no se dará por el mero hecho de que tengamos un grupo que participa en una acción formativa. Que ocurra esto, que el “espacio formativo” se llene de interacciones entre quienes participan en él, es un requisito imprescindible para poder desplegar todos los principios que hemos atribuido a la educación no formal.

Será una función fundamental de la formadora multiplicar y diversificar esas interacciones para que sean lo más enriquecedoras posibles, y orientarlas según el rumbo marcado por los objetivos de aprendizaje.

**Para el funcionamiento de un grupo formativo son relevantes tanto la consecución de un objetivo (o la realización de una tarea) como las relaciones entre sus miembros**

Nos extenderemos también más adelante sobre esta cuestión. Baste ahora señalar que, como en todo grupo humano, en un grupo formativo se produce una tensión entre la orientación de su dinámica interna hacia la tarea (en este caso, lograr los objetivos de aprendizaje) y hacia las relaciones entre quienes lo forman.

Esto es aún más relevante en procesos educativos no formales, en los que damos una especial importancia a la relación entre los miembros del grupo, puesto que la consideramos, en sí misma, como generadora, o al menos potenciadora, del aprendizaje.

**En un grupo formativo el trabajo se reparte, se comparte**

Evidentemente, en la medida en que reconocemos que el grupo está embarcado en una tarea común, responsabilidad de todos -aprender-, es posible considerarlo como un verdadero equipo de trabajo. Como equipo de trabajo, requerirá el esfuerzo de todos sus miembros y un ejercicio de corresponsabilidad que serán, en sí mismos, generadores de aprendizajes.

**En un grupo formativo hay alguien que juega un papel especial, que “dinamiza” el grupo; y su forma de hacer es determinante para la evolución del proceso de aprendizaje**

Nos estamos refiriendo, por supuesto, al formador o formadora y/o a la persona responsable de coordinar la acción formativa.

Como réplica a esa afirmación, quizás venga a tu cabeza algún ejemplo de grupo de autoformación en el que no hay formadores: cada persona que participa en él aprende del resto. Sin embargo, casi con toda seguridad, si conoces esa experiencia con detalle, podrás darte cuenta de que en cada momento hay alguien que desempeña ese papel. Es posible que no sea siempre la misma persona. Es posible, incluso que el papel pase de mano en mano durante una misma sesión, pero en cada momento podremos decir que alguien está jugando el papel de formador.

Dedicaremos un apartado más extenso a reflexionar sobre las diferentes maneras de “interpretar ese papel” y a analizar las consecuencias que cada una de ellas puede tener sobre el grupo formativo y sobre el proceso de aprendizaje. Fíjate en que no hablaremos de cómo “debe ser” un formador, como si esa fuese una característica pegada como una lapa para siempre a la piel de algunas personas, sino de “cómo hacer de formador o formadora”, o de “cómo hacer cuando nos toca hacer de formadores”.

## ¿Es posible y necesario distinguir entre diferentes tipos de grupos formativos?

### SÍ, ES POSIBLE...

Ya hemos nombrado tres elementos que se combinan para definir cada grupo formativo: sus miembros y las relaciones entre ellos, las características de la acción formativa, y el contexto de ésta. El análisis de cualquiera de estos tres elementos podría dar lugar a una tipología más o menos compleja que nos orientase a la hora de comprender y manejar los grupos que dinamizamos.

### ...PERO PUEDE SER POCO MANEJABLE

De esta forma, podríamos exponer aquí una colección de tipologías que acabaría siendo inmanejable, poco práctica. Por ejemplo, podríamos tener una clasificación de grupos en función de la edad de sus miembros (menores, adolescentes, jóvenes, adultos, mayores), otra en función del tipo de organización a la que pertenecen (administración, grandes asociaciones, pequeñas asociaciones, empresas de iniciativa social, empresas puramente mercantiles, etc.), otra en función del tamaño del grupo (entre 6 y 12 personas, entre 13 y 20, entre 21 y 40, más de 40), etc.

En cada caso podríamos establecer ciertas pautas de funcionamiento de cada tipo de grupos y señalar algunas pistas para el trabajo con ellos.

### NO OBSTANTE...

...hemos creído conveniente presentar aquí un sencillo sistema de clasificación de grupos formativos, de los múltiples posibles. Este sistema se basa en el análisis de una característica de las relaciones entre los miembros del grupo, y de otra característica de la propia acción formativa:

- el conocimiento previo entre los miembros del grupo (relacionándolo con él, hablaremos del grado de contacto cotidiano entre los miembros del grupo al margen de la acción formativa), y
- la duración de la acción formativa (relacionándolas con ella, hablaremos de la periodicidad y la duración de las sesiones).

Hemos elegido esas dos variables porque la tipología de grupos que surge a partir de ellas nos será útil para analizar uno de los fenómenos que consideramos más relevantes en el funcionamiento de los grupos formativos: la “tensión” entre la orientación hacia la tarea y la orientación hacia las relaciones.

Empezaremos por aclarar a qué nos referimos al hablar de esta “tensión”. Y para hacerlo tomaremos prestado un símbolo del taoísmo: el *tai ji* (a veces escrito *tai qi*, y pronunciado *tai chi*) (ver Figura 1).

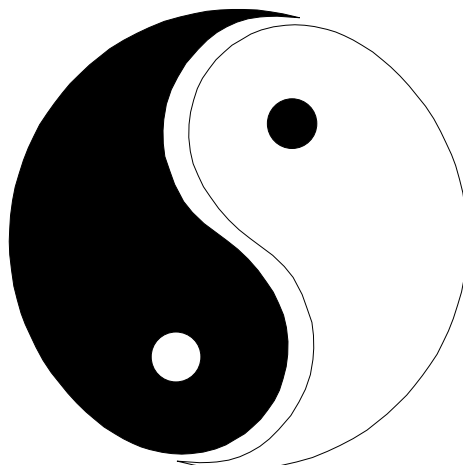


Figura 1. Símbolo del tai ji

Este símbolo representa el equilibrio surgido del incesante movimiento de las fuerzas opuestas y complementarias que conforman el Tai Ji: Yin y Yang<sup>3</sup>. Se trata, como decíamos, de dos fuerzas creadoras que interactúan y que están indisolublemente relacionadas (la una contiene en parte a la otra, como representan los pequeños círculos del símbolo) y que generan con su continuo movimiento “la totalidad”.

De una manera bastante similar, en un “espacio grupal” formativo encontramos dos fuerzas: la tendencia hacia la tarea y la tendencia hacia las relaciones personales. Ambas se influyen mutuamente, y del equilibrio –o del desequilibrio– entre ellas depende la configuración del “espacio grupal” en cada momento y su evolución a lo largo del tiempo.

Si la relación entre ambas fuerzas es equilibrada, el proceso grupal avanzará gracias a la mutua influencia entre ellas: la dedicación a la tarea alimentará las relaciones personales y las relaciones personales harán que se atienda a la tarea. Si, por el contrario, la relación entre ambas fuerzas se desequilibra, el proceso grupal y el aprendizaje podrán estancarse.

Esta metáfora nos ayuda a entender la gran potencialidad que tiene la dimensión afectiva –las relaciones personales– en el seno del grupo, ya que puede potenciar la consecución de los objetivos de aprendizaje –la orientación a la tarea–. Y también nos ayuda a recordar la importancia de mantener ambas fuerzas equilibradas en el seno de un grupo formativo.

Aún deberemos considerar algo más. En la naturaleza todo es *ying* y es *yang*, pero puede manifestarse más en uno u otro sentido, puede tener más de una que de otra energía. En los grupos humanos, la energía afectiva –la orientación hacia las relaciones personales– tiende, de manera natural, a “apoderarse” del espacio grupal, a ocupar más espacio que la energía productiva –la orientación a la tarea, la orientación al aprendizaje– (ver Figura 2).

---

<sup>3</sup> En el *I Ching* o *Libro de las Mutaciones*, yin significa literalmente la vertiente de la montaña que da a la sombra, y yang la vertiente que da al Sol. El sentido primitivo se ha perdido quedando el sentido de dualidad y alternancia.



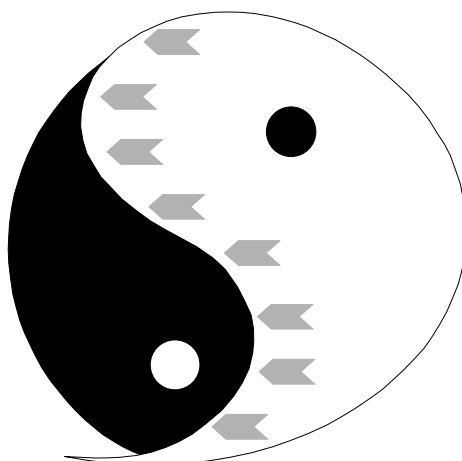


Figura 2. La "energía afectiva" apoderándose del espacio grupal

Esta tendencia, derivada de la necesidad de satisfacer la necesidad de todo ser humano de reconocimiento y afecto, y de pertenencia a un grupo primario, se ve potenciada en un grupo inmerso en un proceso de educación no formal por dos razones:

- porque la metodología que utilizamos provoca un número elevado de interacciones entre los miembros del grupo y da a éstas un contenido en parte emocional –no sólo en el trabajo directo sobre actitudes, sino en la práctica de habilidades o en la discusión sobre conceptos–; y
- porque confiamos en que la comunicación interpersonal que se genera en el seno de los grupos es en sí misma fuente de aprendizaje.

Dicho de otra manera, en un grupo de aprendizaje, lo queramos o no, lo busquemos o no, las relaciones personales surgen solas. No será pues necesario que las promovamos de una manera directa<sup>4</sup>. Más bien al contrario, tendremos que estar alerta para compensar su natural tendencia a "apoderarse" del "espacio grupal" (ver Figura 3). Para eso será fundamental consultar la brújula, los mapas, y poner rumbo a los objetivos de aprendizaje.

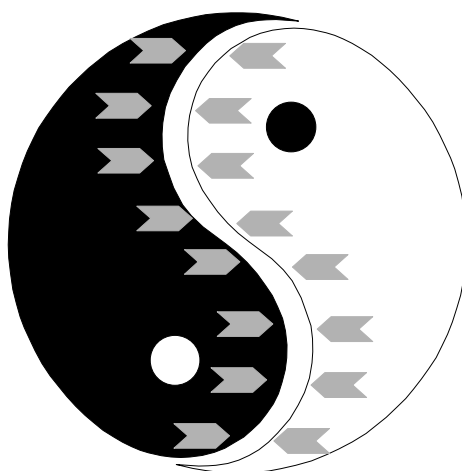


Figura 3. La orientación a la tarea compensando la "energía afectiva"

---

<sup>4</sup> En ocasiones incurrimos en el error de "hacer grupo" apoyándonos sólo o fundamentalmente en el fomento de las relaciones entre quienes participan en la acción formativa, olvidando que "hacer grupo" sólo es posible mediante la interacción entre las dos fuerzas de las que hemos hablado, la que nos orienta a la tarea y la que nos orienta a las relaciones personales.

De cara a una mejor comprensión de la interacción entre estas dos fuerzas, podemos representar gráficamente las etapas por las que atraviesa un grupo formativo –aunque reconociendo que, en la práctica, esta es sólo una de las muchas posibles combinaciones de esas etapas– (ver Figura 4).

El gráfico destaca el hecho de que en algún momento de la vida del grupo suele ocurrir que la orientación hacia lo afectivo domina el espacio grupal. En ese momento, crucial para el grupo<sup>5</sup>, puede ocurrir –como representan las dos opciones de la derecha– que se mantenga ese predominio de lo afectivo, provocándose un estancamiento del proceso de aprendizaje y del proceso del grupo, o incluso la ruptura de éste. Pero también puede ocurrir que se reequilibren las fuerzas que orientan al grupo hacia la tarea y hacia las relaciones, y que ambas vuelvan a favorecerse mutuamente para facilitar la consecución de los objetivos grupales.

Queda, quizás, un pequeño detalle por aclarar, ¿por qué no contemplamos la posibilidad de que sea la tarea la que invada una parte excesiva de espacio grupal? Porque es improbable que ocurra en un proceso de educación no formal. Ya hemos comentado que la propia metodología alimenta la ya de por sí natural tendencia al predominio de las relaciones. En otros tipos de grupos, de los que no nos ocupamos aquí, sí que puede producirse ese desequilibrio.

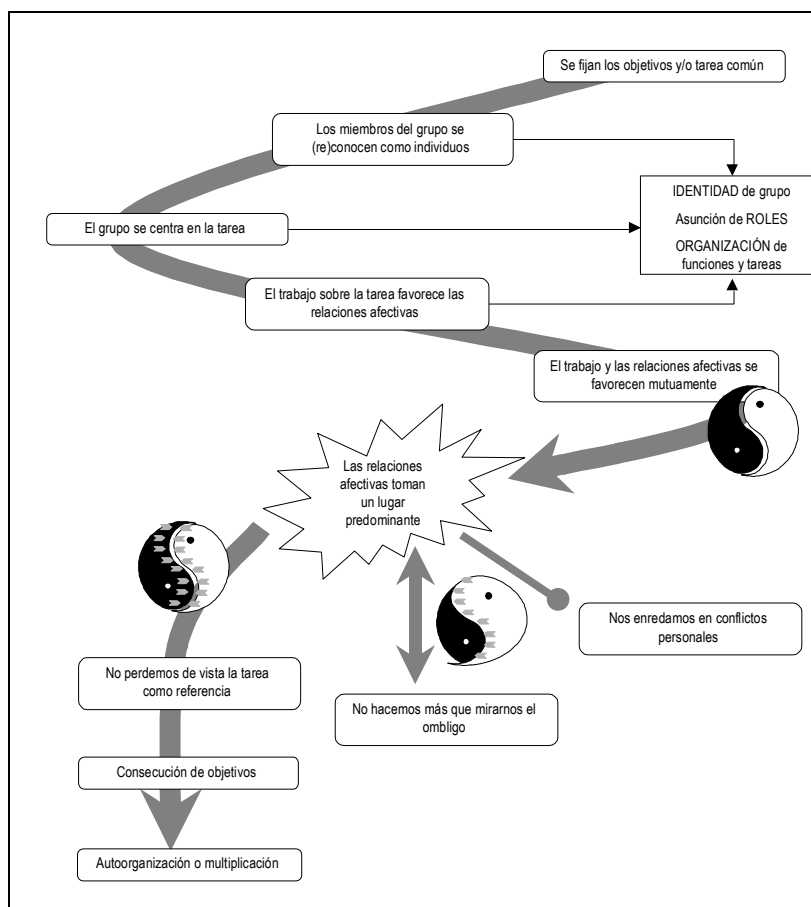


Figura 4. Etapas de un grupo formativo

Llega el momento de recordar por qué hemos dedicado una parte importante del apartado sobre tipos de grupos al análisis de la tensión relaciones-tarea. La interacción entre ambas fuerzas, tal y

<sup>5</sup> Crucial viene de cruce. El grupo se encuentra en un cruce de caminos y deberá tomar uno de ellos.

como se ha descrito, juega un papel muy diferente, se manifiesta de forma dispar, en función de las dos variables mencionadas al iniciar este apartado: la duración de la acción y el conocimiento previo entre los miembros del grupo<sup>6</sup>.

Por un lado, para que se dé este rico proceso de interacción entre relaciones y tarea es necesario que la acción formativa no sea excesivamente corta. Y, por otro lado, podemos encontrarnos con grupos en los que las relaciones entre sus miembros son previas al comienzo de la acción formativa y completamente ajenas a ésta.

### La influencia de la duración de la acción formativa

Si entendemos esta variable como un continuo, cuanto más alto sea su valor, cuanto más dure la acción formativa, más probable será que surja un proceso grupal similar al descrito más arriba, en el que tarea y relaciones interactúan. Será más probable, pues, que nos encontremos con un mutuo favorecimiento de los espacios productivo y afectivo, o que se produzca un desbordamiento emocional en algún momento del grupo y, como consecuencia, se puedan producir atascos en el proceso grupal y de aprendizaje.

Si de antemano sabemos que la acción formativa va a ser larga, debemos contar con que esa “tensión” entre tarea y relaciones estará presente en el grupo con toda seguridad, y jugará un papel muy importante en su funcionamiento. En estas condiciones, como formadora o como coordinador será conveniente que nos empeñemos en lograr un equilibrio entre ambas fuerzas desde un primer momento, trabajando para que el grupo funcione de la manera que creemos más conveniente, sin pensar tanto en lo que queremos evitar como en lo que queremos construir –no desde el miedo, sino desde la oportunidad que se nos presenta–. En lugar de esperar a que las relaciones invadan el espacio grupal, podemos desplegar un estilo de trabajo centrado en la tarea y que, teniendo en cuenta la relevancia de las relaciones entre los miembros del grupo para el proceso de aprendizaje, no las coloque nunca en un lugar prioritario.

El efecto de la duración de la acción se puede ver mediatizado por la frecuencia con que tienen lugar las sesiones formativas. En acciones largas, cuanto mayor sea la frecuencia de éstas, cuanto más a menudo se vean los miembros del grupo, mayor protagonismo tomará el espacio afectivo. Este tipo de acciones, de larga duración y alta frecuencia de sesiones, tienen un enorme potencial de aprendizaje, pero también presentan un fuerte riesgo de “recalentamiento afectivo”, que puede ser compensado espaciando algo más las sesiones.

Por el contrario, en sesiones formativas cortas (por ejemplo, 20 horas), el efecto suele ser el contrario, una alta frecuencia de las sesiones provocará que la acción se termine en un tiempo real muy breve, y que haya una interacción entre afecto y tarea excesivamente pequeña. En estos casos puede ser interesante también espaciar más las sesiones, pero buscando el efecto contrario, una mayor probabilidad de influencia mutua entre la tarea y las relaciones.

Por último, otro factor temporal que puede condicionar la interacción entre afecto y tarea, es la existencia de sesiones de “fin de semana”<sup>7</sup>. Así, una acción formativa de 20 horas, celebrada en

---

<sup>6</sup> Por supuesto, hay otras variables –el tipo de técnicas que utilizamos, el tipo de objetivos de aprendizaje que se pretenden, los contenidos de la acción formativa...– que también influyen en la interacción afecto-tarea, nos centraremos sólo en el análisis de las dos mencionadas porque creemos que son de especial relevancia y porque es relativamente fácil identificar sus efectos y controlarlos.

fin de semana, provocará una mayor “tensión” afectiva que la misma acción desarrollada en sesiones diarias de 4 horas durante una semana. De alguna manera, las sesiones de fin de semana prolongan la vida grupal, de forma ineludible, más allá del espacio formativo durante los 2 ó 3 días que duran.

### La influencia del conocimiento previo entre los participantes

Si entendemos esta variable como un continuo –igual que la anterior–, cuanto más alto sea su valor, cuanto más relación previa haya entre quienes participan en la acción formativa, más probable será que tome relevancia la interacción entre tarea y relaciones. En realidad, lo que ocurrirá es que esa interacción estará funcionando previamente al inicio de la acción formativa.

Un típico ejemplo de este tipo de grupos formativos es el formado por personas de una misma organización, que trabajan juntas. En casos como éste, suele ser conveniente indagar en las circunstancias que rodean al grupo, en las relaciones que existen entre sus miembros, prestando una especial atención a la posible existencia de conflictos en el seno del grupo, que pueden bloquear la tarea. Si no lo hacemos, nos encontraremos con situaciones de las que en absoluto controlamos las claves que las hacen funcionar de una u otra manera. Dicho de otra forma, nos podemos encontrar con las relaciones invadiendo el espacio grupal sin haberlo “visto venir”, y sin que entendamos de dónde ha salido todo eso.

En muchas ocasiones, cuando los participantes se conocen previamente es porque trabajan juntos, y siguen haciéndolo durante la acción, y seguirán haciéndolo después. En estas circunstancias es muy importante considerar las consecuencias que la acción puede tener sobre ese otro espacio compartido:

- por un lado, puede ser una oportunidad para que se resuelvan conflictos existentes
- sin embargo, también es posible que se reactiven o se alimenten conflictos previamente existentes
- por último, hemos de ser especialmente cautos con el uso de técnicas que puedan dejar a alguien en una situación de vulnerabilidad difícilmente manejable fuera del espacio formativo.

En general, en este tipo de acciones, debes tener muy presente que cuando tú llegas ellos y ellas ya están allí, y que cuando te marchas, allí se quedan. El ideal sería disponer de tiempo y frecuencia de contacto para acompañar la evolución de los efectos de la acción formativa fuera del espacio grupal.

### Análisis conjunto de las dos variables

Si representamos ambas variables, que entendemos como continuos, en unos ejes de coordenadas, tendremos como resultado un plano en el que podríamos probar a ubicar cualquier experiencia formativa. Para analizar la interacción de las dos variables nos centraremos en las áreas extremas de este gráfica, describiendo cuatro tipos “ideales” de grupos.

---

(continuación)

<sup>7</sup> Evidentemente, ocurriría lo mismo si las sesiones formativas no son los últimos días de la semana, sino que se realizan en varios días consecutivos en un “régimen” de intensa convivencia: alojamiento y comidas compartidas.

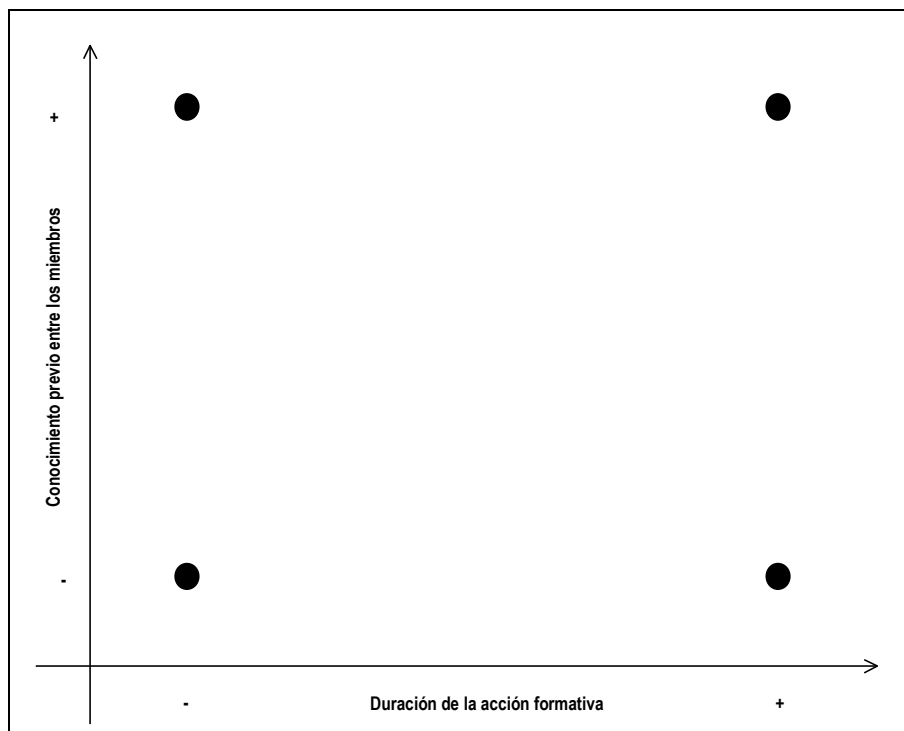


Figura 5. Combinación de "duración de la acción" y "conocimiento previo entre los miembros del grupo"

#### Poca duración, poco conocimiento previo

No nos permite aprovechar las potencialidades de la interacción tarea-relaciones, pero será difícil que la orientación a las relaciones conquiste el espacio grupal. Tampoco contaremos con los posibles inconvenientes causados por conflictos previos entre los participantes. Son grupos con los que suele ser relativamente cómodo trabajar, pero en los que difícilmente se podrán sentar las bases de cambios duraderos.

#### Mucha duración, poco conocimiento previo

Ideal para poder aprovechar las potencialidades de la interacción tarea-relaciones. Existen los riesgos ya descritos para los procesos largos, pero no contamos con los problemas derivados del conocimiento previo. Esto último nos permite poder prever con más seguridad los efectos que pueden ir produciendo nuestras propuestas en el grupo formativo.

Habrá que prestar especial atención a cómo se van trenzando las relaciones entre los miembros del grupo, y tener en cuenta que el espacio grupal va invadiendo poco a poco la vida cotidiana de los participantes y va siendo invadido por ella.

Son grupos ideales para volcar la experiencia que previa o simultáneamente se tenga fuera del espacio formativo, aprovechando esa especie de anonimato que ofrece la falta de conocimiento previo.

#### Poca duración, mucho conocimiento previo

Son grupos extremadamente complejos porque apenas hay tiempo para compensar los posibles conflictos que existan en el seno del grupo. Es muy importante que hagamos todo lo posible por

conocer la existencia de cualquier cuestión que pudiera bloquear la acción formativa que vamos a dinamizar.

Observa que cuando participes como formadora en un módulo pequeño de una acción formativa larga, te encuentras con este tipo de grupo. En este caso será fundamental que te apoyes, si existe, en quien coordina la acción formativa, que podrá informarte de cuál es el estado actual del grupo, y si hay elementos que puedan bloquear el proceso de aprendizaje durante tu módulo.

Si decides afrontar directamente algún conflicto que esté bloqueando el proceso formativo, o que creas que puede bloquearlo, asegúrate previamente de que existe alguna posibilidad de mejorar la situación. Recuerda: dispones de poco tiempo y pueden existir variables importantes que no controlas.

Es importante que no confundas esta recogida de información sobre posibles conflictos o el estado en el que está el grupo, con el hecho de conseguir información personalizada sobre cada participante en la acción. Con frecuencia esa información te predispone a relacionarte con los miembros del grupo en función de la imagen que te has creado, y no de la interacción real que vas teniendo con ellos.

No olvides que tienes la posibilidad de influir en un proceso más largo, de provocar un punto de inflexión en la marcha de un grupo, que continuará su actividad después de que te marches (en más de una ocasión hemos oído comentarios como: “A partir de ese módulo las cosas ya no fueron las mismas”).

Si vas a trabajar con un grupo formado por personas de una misma organización en la que hay un importante nivel de conflicto, procura que el grupo sea lo más homogéneo posible en cuanto al nivel de responsabilidad de sus miembros.

### Mucha duración, mucho conocimiento previo

En este tipo de grupos formativos los riesgos que pudieran representar para la acción formativa los conflictos entre quienes van a participar en la acción, se convierten en una oportunidad de cambio, y quizás su regulación pueda ser un objetivo más de la acción formativa. El tiempo juega a tu favor: se dan buenas condiciones para que el aprendizaje pueda provocar cambios en el seno de una organización. Por ejemplo, para que los procesos internos puedan ser revisados y reajustados.

No obstante, no olvides recoger la mayor información posible sobre la situación del grupo antes de tu llegada y contrástala con quienes van a participar en la acción, individualmente o de forma conjunta. Una acción formativa de este tipo puede y debe tener un fuerte componente de seguimiento, revisión del trabajo, y de apoyo en la tarea.

Para evitar sobrecargar a las participantes, conviene espaciar bastante las sesiones formativas. No olvides que ya tienen contacto entre sí cotidianamente.

### ¿Pensar en términos de “grupo” debe hacernos olvidar a cada individuo que participa en una acción formativa?

SÍ

Necesitamos una percepción de conjunto del grupo, más allá de la percepción de la suma de sus miembros.

NO

El aprendizaje que buscamos es el de cada individuo, ¿no? La acción formativa debería responder a lo que cada participante viene buscando.

### SÍ CON MATICES

En última instancia la transformación que buscamos es de una organización, de una comunidad, de una cierta parte de la sociedad. Desde esta perspectiva el aprendizaje individual sería más un medio que un fin, y probablemente no sería necesario que todos los participantes aprendiesen.

¿?

Probablemente, ninguna de estas respuestas es satisfactoria para todos los procesos formativos. Probablemente, además, más que respuestas son puertas hacia nuevos interrogantes: ¿nuestra responsabilidad como formadoras y formadores es con cada individuo o con las transformaciones que se pretenden con la acción formativa? ¿puede/debe un individuo ser un mero instrumento de una idea? ¿quién marca realmente los objetivos de una acción formativa?

En cualquier caso, prestar atención a los aprendizajes individuales y lograrlos, hace necesario que tengamos en cuenta otra “tensión” dentro del espacio grupal: la tensión entre grupo e individuo. Sugerimos en este apartado algunas pistas que pueden ser útiles para manejarla, es decir, para responder a la pregunta: ¿Cómo trabajamos con el grupo si son importantes los aprendizajes individuales?

### ¿Qué información de cada miembro del grupo debemos conocer antes de iniciar la acción formativa?

Cuando nos preparamos para enfrentarnos a una acción formativa con frecuencia nos preguntamos, cómo son los miembros del grupo. Ya hemos hablado de la importancia de conocer, cuando trabajamos con un grupo “de conocimiento previo”, qué tipo de relaciones existen en su seno. Y también hemos comentado el riesgo de forjarnos una idea excesivamente “sólida” de cada participante en la acción.

De entrada, podríamos estar interesados en conocer información de dos tipos sobre quienes participan en la acción: información sobre su “línea base” respecto a los objetivos de aprendizaje de la acción formativa; e información sobre otras “características” individuales que puedan afectar a su participación en el proceso de aprendizaje.

Indagar en el primer tipo de información es siempre útil en términos de grupo –conocer el punto de partida del grupo–, y puede ser objeto tanto de indagación previa al comienzo de la acción, como de nuestra primera sesión de trabajo con el grupo. Indagar sobre la “línea base” de la que parte cada individuo puede ser útil para conformar un grupo más o menos homogéneo, según el tipo de acción que vayamos a desarrollar.

Esta “línea base” puede utilizarse para establecer objetivos de aprendizaje individuales. Es cierto que como formadores o como coordinadoras de una acción formativa, sólo podremos hacer un seguimiento individualizado y permanente del logro de objetivos en la medida en que la acción formativa sea larga. Pero incluso en un pequeño taller de 20 horas se puede proponer a los miembros del grupo que se marquen sus propios objetivos, que los tengan presentes a lo largo de la acción y que revisen su consecución al finalizarlo.

En el caso de acciones formativas largas es fundamental que establezcamos mecanismos para el seguimiento individualizado del proceso de aprendizaje. Esos mecanismos requerirán en algunos momentos un espacio diferente del grupo, donde poder dedicar una atención personalizada a cada uno de sus miembros.

Por lo que se refiere al segundo tipo de información que puede interesarnos antes de empezar la acción formativa -la referida a otras “características” individuales de los miembros del grupo-, debemos ser extremadamente cautos al recogerla. Con frecuencia ocurre que esa información proviene de alguna persona o entidad que se ha preocupado de “clasificar” al participante en la acción formativa de acuerdo con algún criterio previamente establecido. Estos criterios de clasificación, que pretenden darnos pistas sobre cómo debemos “tratar” a esa persona, no siempre son útiles: nos predisponen a mirarla poniéndonos unas determinadas “gafas”, a atribuir su forma de actuar -de forma mecánica- a esas “características” de las que previamente hemos sido informados, a percibir que está actuando como esperábamos que lo hiciese -aunque realmente no lo esté haciendo- y, en última instancia, a promover que esa persona se comporte como “ya sabía yo” que se iba a comportar<sup>8</sup>.

Si la acción que vamos a dinamizar es larga, tendremos tiempo para ir construyendo nuestra propia relación con cada persona del grupo, en función de lo que en él vaya ocurriendo y no en base a “etiquetas” previas. Si, por el contrario, la acción es corta apenas tendremos la oportunidad de poder desmontar nuestras ideas previas respecto a esa persona.

Evidentemente, existen ciertas informaciones que sería absurdo ignorar. Si vamos a contar con una persona ciega en el aula, será conveniente que lo sepamos previamente. Pero aún en un caso tan aparentemente claro como éste deberemos prestar atención a no caer en la tentación de tratar a la persona ciega como si esa característica suya fuese la que determinase todo su ser, la única verdaderamente relevante y que la hace distinta de todas las demás.

### ¿Cómo hacemos que cada persona del grupo se sienta valiosa?

Por supuesto, el punto de partida imprescindible es nuestra convicción en que cada persona realmente puede aportar algo a su propio proceso de aprendizaje y al colectivo.

Es importante que reforcemos con nuestras palabras, con nuestro gesto, no sólo las aportaciones de ideas de cualquier miembro del grupo, sino aquellos comportamientos que para cada persona pueden suponer un avance en su proceso de aprendizaje. Una determinada forma de actuar en el grupo puede no ser destacable en alguien que ya la tiene claramente incorporada a su “repertorio”, pero para otra persona puede significar el primer paso en la adquisición de un nuevo aprendizaje. Atiende a esto y refuézalo.

---

<sup>8</sup> En última instancia, se trata de evitar el fenómeno que en Psicología suele llamarse “la profecía autocumplida”: si espero que alguien se comporte de una manera determinada, acabará comportándose de esa manera. Fue magníficamente descrito por Robert Rosenthal y Lenore Jacobson en su artículo “Expectativas del profesor para los desfavorecidos”.



Si estás atenta a ese tipo de detalles descubrirás que cada miembro del grupo tiene sus puntos fuertes, cosas que hace mejor, ideas que tiene más claras. Aprovechalos para que esa persona construya sobre ellos nuevos aprendizajes, y también para que sean el punto de partida de los aprendizajes de otras. Esto último afianzará la confianza en sí mismo de quien hizo la aportación al grupo.<sup>9</sup>

Junto a todo esto, cada componente del grupo debe sentirse con derecho a equivocarse, a “meter la pata”. Quien se arriesga, quien prueba, quien experimenta, se equivoca. Y la experimentación debe ser fundamental en el grupo formativo: sin ella no hay aprendizaje. Los errores, cuando existan, serán, por tanto, punto de partida de nuevos aprendizajes.

Hay otros recursos metodológicos que pueden facilitar que cada individuo se sienta protagonista, haga sus aportaciones, y pueda prestar atención a su propio proceso de aprendizaje. Veamos algunas de ellas.

- Las técnicas que estructuran los debates y que organizan el intercambio de opiniones: suelen igualar las posibilidades de que todas participen activamente.
- Contar desde el principio con un grupo de tamaño reducido también facilitará la participación de todas: cuantos menos somos, más probable es que nos animemos a participar activamente. No obstante no olvides que escuchar y pensar también es una forma activa de participar.
- Trabajar frecuentemente en grupos pequeños, en lugar de en “plenario” también abre más posibilidades a todo el mundo para intervenir. Piensa en un grupo de veinte personas divididas en cuatro grupos de cinco; habrá al menos cuatro de las veinte personas del grupo que estarán hablando simultáneamente, y eso sería imposible en el grupo grande. Date cuenta además, de que difícilmente dejamos de prestar atención a quien habla cuando estamos en un grupo de cuatro o cinco personas; pero cuando estamos en uno de veinte...
- Alternar los momentos de trabajo individual con los momentos de trabajo grupal permite que cada persona vaya procesando sus aprendizajes a medida que se van produciendo, que tome conciencia de ellos. Además, los momentos de trabajo individual recuerdan a cada una que está ahí para aprender, que no es simplemente un miembro de un grupo.

### ¿Existe una forma ideal de trabajar con un grupo?

SÍ

Hay unos principios y unas formas de hacer que siempre son convenientes.

NO

Hay que adaptarse a cada situación, y utilizar la forma más adecuada en esas circunstancias.

SÍ

Adaptarse es la forma ideal, pero teniendo claro lo que queremos provocar, el horizonte del aprendizaje, y manteniendo una forma de hacer coherente con el horizonte de aprendizaje.

---

<sup>9</sup> Gracias a Myriam Kaisergruber por aclararme esta idea.

### ¿Cuántas formas existen de hacerlo?

Exista o no una forma ideal de trabajar con un grupo, sí existe un cierto acuerdo en cómo clasificar las distintas formas de hacerlo. Resumimos y adaptamos a continuación una clasificación clásica, que puede encontrarse en la mayoría de los manuales de Dinámica de Grupos —nosotros hemos partido de la presentada por Antons, en su libro *Dinámica de Grupos*—. De cada forma de trabajar con un grupo formativo, apuntamos algunas de sus características y las principales consecuencias, tanto positivas como negativas que tiene su uso.

ESTILO	CARACTERÍSTICAS	CONSECUENCIAS POSITIVAS	CONSECUENCIAS NEGATIVAS
<b>Autoritario</b>	<p>Las decisiones las toma y las impone el formador.</p> <p>La visión de conjunto sólo la tiene el formador.</p> <p>El estilo de comunicación es frío.</p>	<p>Se decide rápido.</p> <p>Los miembros del grupo no “tienen que pensar”: es más cómodo.</p> <p>Se ofrecen referencias claras.</p> <p>Como reacción a la imposición puede surgir cierta rebeldía crítica en el seno del grupo.</p>	<p>Se genera dogmatismo.</p> <p>Se crea dependencia de la figura de autoridad e individualismo.</p> <p>Las imposiciones pueden ser un auténtico “maltrato” para quien las recibe.</p>
<b>Paternalista</b>	<p>Las decisiones las toma el formador y convence al grupo de que son las mejores.</p> <p>El formador presenta al grupo como válida su visión de conjunto.</p> <p>Se da un tono afectuoso a la relación con los miembros del grupo</p>	<p>Se decide rápido, aunque algo menos que con el estilo autoritario: hay que dar las explicaciones necesarias para mantener contento al grupo.</p> <p>Es cómodo.</p> <p>Los miembros del grupo sienten que tienen alguien en quien confiar.</p> <p>Se fortalece la sensación de grupo.</p>	<p>Se crea dependencia de la figura de autoridad.</p> <p>Se debilita a los participantes en la acción.</p> <p>Se genera paternalismo.</p> <p>Se juega traicioneramente con los sentimientos: el pretendido afecto se corta al más mínimo indicio de deslealtad.</p>
<b>Laissez-faire</b>	<p>El formador deja que el grupo decida todo, manteniéndose completamente al margen del proceso de aprendizaje</p>	<p>El formador puede dedicarse a observar lo que ocurre en el grupo.</p> <p>No hay dogmas que rebatir, hay que construir todo desde cero.</p> <p>El grupo tiene que autoorganizarse.</p>	<p>Inicialmente se produce una desorientación absoluta que requiere mucho tiempo para ser superada, si es que puede serlo.</p> <p>Suele aparecer un dinamizador de entre los miembros del grupo que podrá “liderarlo” con cualquiera de los estilos que estamos describiendo.</p> <p>Como reacción puede sentirse necesario un liderazgo autoritario.</p>

ESTILO	CARACTERÍSTICAS	CONSECUENCIAS POSITIVAS	CONSECUENCIAS NEGATIVAS
<b>Democrático</b>	<p>El formador favorece el debate entre los puntos de vista de los miembros del grupo.</p> <p>Se consideran válidas las propuestas aceptadas mayoritariamente.</p> <p>El formador se convierte en el representante de la voz del grupo.</p>	<p>Los miembros del grupo desarrollan capacidad crítica y de escucha.</p> <p>La meta, si se alcanza, es la de la mayoría.</p>	<p>Puede provocar la sensación de que es un estilo no mejorable.</p> <p>Puede derivar en una excesiva delegación de la toma de decisiones en unos pocos representantes, previamente elegidos por el grupo.</p>
<b>Autogestio-nario</b>	<p>El formador ofrece herramientas y dinamiza el trabajo del grupo. No da respuestas.</p> <p>La función de formador se ejerce, pero no importa quién lo hace, ni lo hace siempre la misma persona. Que cualquiera pueda ejercer esa función es, en sí mismo, un objetivo del grupo.</p> <p>El mecanismo fundamental de decisión en el grupo es el consenso.</p>	<p>Los miembros del grupo desarrollan la capacidad de aprender, actuar y controlar sus propios procesos.</p> <p>Todos se sienten protagonistas del proceso de aprendizaje.</p> <p>La meta, si se alcanza, es la de todos.</p>	<p>Se tarda más.</p> <p>Por el camino hay tropiezos.</p> <p>Puede haber sensación de inseguridad.</p>
<b>Situacional</b>	<p>En función de las características de una determinada situación y momento grupal, quien realiza la función de formador opta por uno u otro estilo de trabajo.</p>	<p>Es más probable salir "airoso" de cualquier situación grupal.</p> <p>Se promueve la flexibilidad y la falta de dogmatismo: actuar en función de los objetivos.</p>	<p>Puede provocar incoherencias entre la forma de hacer y los principios que supuestamente guían los procesos de aprendizaje. O, en casos extremos, supeditar absolutamente los medios a los fines.</p>

Es posible que estés esperando un apartado en el que expongamos qué estilo usar en cada situación que se nos pueda presentar. Evidentemente esto supondría disponer de un listado de casos/situaciones posibles o, al menos, de una tipología de situaciones. Ambas cosas resultan poco menos que imposibles. Incluso las consecuencias positivas y negativas del uso de cada estilo admitirían un "depende" a continuación. Lo importante es que conozcas estos registros, que conozcas las consecuencias de utilizarlos (mejor si lo experimentas), y que analices cada situación a la que te enfrentes. De este modo podrás tomar la decisión más adecuada en cada momento (aun así te equivocarás muchas veces).

### ¿No existen más formas de hacerlo?

Sin duda. Todos los estilos descritos admiten multitud de matices; intentar presentarlos todos sería una tarea interminable y probablemente inútil (no útil). Sin embargo, creemos interesante echar otra mirada al mismo tema pero desde la perspectiva de uno de los fenómenos grupales que más llaman nuestra atención: la “tensión” entre tarea y relaciones en el seno del “espacio grupal”.

Para esto seguiremos al pie de la letra la aproximación a este asunto de Blake, Mouton y Allen, en su libro *El trabajo en equipo: ¿qué es y cómo se hace?*. El libro está escrito desde la perspectiva de los equipos de trabajo en el seno de las empresas, pero sus planteamientos son perfectamente aplicables a los grupos formativos de duración larga. Los autores plantean siete tipos diferentes de funcionamiento grupal y los asocian, de una manera más o menos explícita a otras tantas formas de “liderar” los grupos.

Sin detenernos a analizar detenidamente cada tipo de funcionamiento grupal que plantean, podemos decir que distinguen dos posibles orientaciones en el seno de los equipos de trabajo. Esas dos orientaciones o intereses, no son opuestas sino que se pueden dar de forma simultánea en mayor o menor intensidad: hablan de interés por la producción (tarea) e interés por las personas (relaciones)<sup>10</sup>.

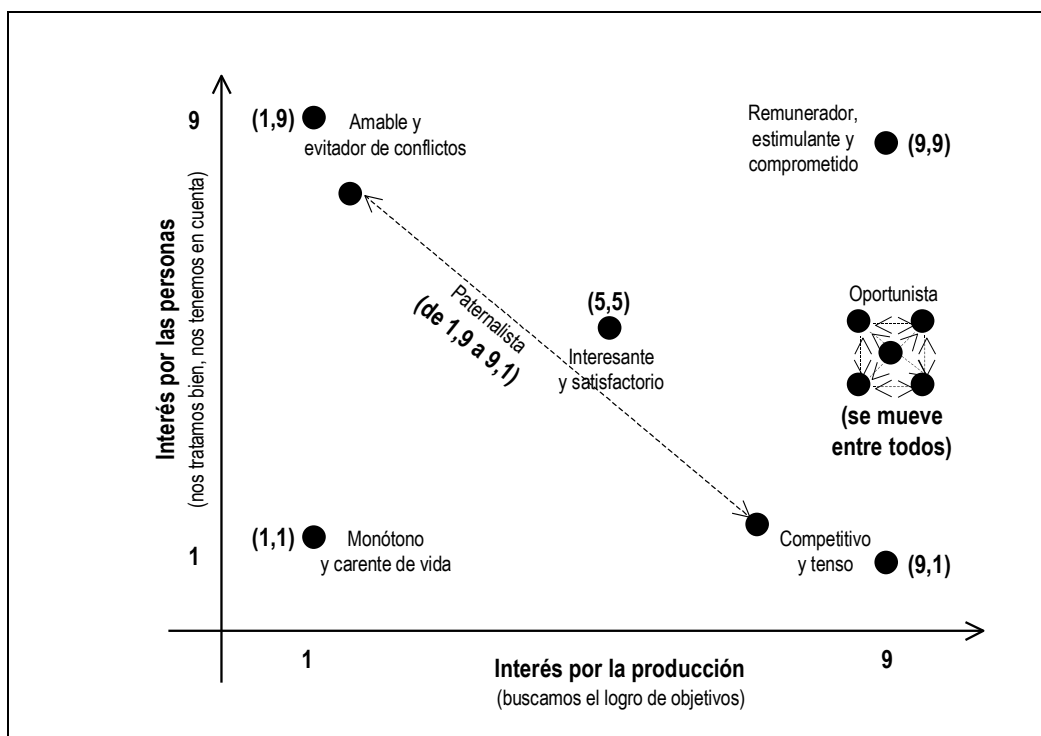


Figura 6. Estilos de funcionamiento grupal según Blake, Mouton y Allen

En la Figura 6 vemos representados los diferentes tipos de funcionamiento grupal, según esas dos variables. Estableciendo una comparación con la clasificación clásica que hemos presentado más arriba, podríamos decir que el “estilo 1,1” vendría ligado a un estilo de liderazgo tipo *laissez-faire*;

<sup>10</sup> Obsérvese que el planteamiento que hicimos más arriba aprovechando el símil del símbolo del Tao, el *tai ji*, coincide completamente con el de estos autores.

el “estilo 9,1” al liderazgo autoritario; el “9,9” al autogestionario; el “paternalista”, evidentemente, al paternalista; y el estilo democrático lo podríamos situar a medio camino entre el “5,5” y el “9,9”<sup>11</sup>.

### ¿Y si existiese una forma ideal de hacerlo, cómo sería?

Como síntesis de las aportaciones que a lo largo de todo el libro se han realizado a cómo desempeñar la función de formador y, más específicamente, a cómo interactuar con el grupo formativo, aportamos una lista de diez “reglas” que podrían conformar un “decálogo” del formador en educación no formal.

Este decálogo no se propone sólo como síntesis -y mucho menos como “dogma de fe”-: se propone como elemento provocador de tus propias reflexiones y como punto de partida para construir tu propio decálogo -que esperamos vaya evolucionando con el tiempo-.

#### 1. Programa de acuerdo a las necesidades del grupo

A poder ser, programa con el grupo. Por supuesto, esto será más viable en unos tipos de acciones formativas que en otros, a veces las cosas nos vienen dadas o hay poco tiempo para hacer cambios. Pero aún en esos casos siempre es posible realizar algún ajuste con el grupo sobre lo que se va a trabajar: dedica algo de tiempo a consensuar los objetivos de aprendizaje con el grupo, e invita a cada uno de sus miembros a marcarse objetivos individuales.

Procura equilibrar lo que quieres “transmitir” con lo que quieren aprender quienes van a participar en la acción: probablemente ellos y tú tendréis distintas percepciones de las necesidades a las que es preciso responder.

Cuando el grupo sea de personas que trabajan, siempre es un buen objetivo “pulir la práctica”, en lugar de amontonar nuevas recetas. Con frecuencia nos empeñamos en buscar innovaciones en nuestro trabajo sin haber llegado a aprovechar realmente las herramientas de las que ya disponemos, quizás sin haber terminado de aprender a manejarlas.

#### 2. Provoca que el grupo (re)genere el conocimiento

Es crucial para evitar dogmatismos y para empoderar<sup>12</sup> a sus miembros. Si el grupo realmente no sabe de algo, siempre puede investigar o probar. Se aprende mejor lo que se investiga, se discute, se piensa, se practica o se siente, que lo que simplemente se ve, se lee, o se escucha. Evidentemente, esto lleva mucho más tiempo.

Procura también que las personas del grupo se den cuenta de que están (re)generando conocimiento. Esto les permitirá sentirse capaces de volver a hacerlo. Habrán aprendido a aprender.

#### 3. Procura que el grupo elabore productos tangibles

Propón que el aprendizaje se vea reflejado en algo que se pueda tocar, mirar, escuchar... Algo que cada persona se pueda llevar a casa o que pueda estar presente, físicamente, a lo largo de

---

<sup>11</sup> Para comprobar más a fondo estas correspondencias, lo mejor será que leas el libro de Blake, Mouton y Allen.

<sup>12</sup> La palabra empoderar aparece en el Diccionario de la Real Academia de la Lengua.

toda la vida del grupo. Algo que además sea útil y pueda servir más adelante de recordatorio de lo aprendido o incluso como una herramienta de trabajo, ya de vuelta en la realidad cotidiana.

Para hacerlo siempre puedes recurrir a devolver al grupo lo que va produciendo, pero será mucho más motivador que sean ellas mismas quienes vayan elaborando esos productos.

#### 4. Convierte el espacio formativo en un laboratorio

Es decir, crea un espacio en el que se pueda ensayar lo que se va aprendiendo. Para que eso sea posible, será preciso un clima de libertad (de expresión creativa), de respeto y de valoración, que puedes crear:

- Haciendo ver que cada miembro del grupo tiene algo que aportar y que puede decir cosas tan interesantes y aprovechables como el propio formador. Aprender es también creérselo -creerse capaz de...-. Aprender en grupo es también aprender del grupo, perder el respeto al papel impreso, a la palabra de los expertos.
- Teniendo cuidado de no etiquetar a los miembros del grupo desde sus primeras intervenciones (recuerda que el comportamiento es circunstancial y que las etiquetas te impedirán percibir los matices en las formas de hacer de cada persona): la “pesada” también dice cosas interesantes, el “listillo” tiene razón a veces, el “callado” también piensa, la “graciosilla” dice a veces verdades como puños... Cuando llegas a un grupo que ya está en marcha evita la tentación de que te cuenten “las etiquetas” de cada una.
- Escuchando, dando *feedback* y reforzando. Acostumbrando al grupo a dirigirse unos a otros para dar información positiva. Esto facilitará además que las críticas, cuando las haya, sean bien recibidas.
- Afrontando las dificultades como situaciones a mejorar, buscando resultados constructivos (las “charlas” que recriminan algo al grupo deben abrir las puertas de las soluciones, no cerrarlas).
- No perdiendo de vista al individuo: estando atento a las diferencias individuales de ritmo, para que nadie se descuelgue, para que el grupo no pare si no es imprescindible; estando atento a los desánimos individuales.
- Procurando que todas se comuniquen con todas; que se produzcan intercambios numerosos y productivos. Mezcla bien a la gente. Procura los intercambios en grupos pequeños, incluso de dos en dos. ¡Y no olvides los momentos de reflexión individual!

#### 5. Atiende el proceso

Atiende a los logros parciales que se dan en el proceso: la meta final a veces queda demasiado lejos. Párate a revisar el proceso cuando éste sea largo.

#### 6. Cuida el equilibrio entre afecto y tarea

No permitas que la tarea pase a un segundo plano en el grupo (salvo momentos excepcionales y con retorno).

Aprovecha el tirón emocional para que las personas del grupo se enganchen a la tarea, y no solamente unas con otras. Pon en juego las emociones de quienes participan: sus

posicionamientos personales ante las cosas, sus vivencias... Para eso es muy importante haber creado el clima de respeto y valoración del que ya hablamos antes.

No olvides que de la eficacia siempre puede surgir intensidad en las relaciones (“buen rollo”), pero que no siempre ocurre en sentido contrario (del “buen rollo” no siempre surge eficacia). Compensa el desequilibrio que haya, en uno u otro sentido, si llegas a un grupo que ya está en marcha.

### 7. No protagonices el proceso

No te conviertas en la estrella. No más, al menos, que cada persona que forma el grupo. Procura buscar tu refuerzo en la eficacia del proceso formativo, no sólo en que te quieran. Que no se te suba a la cabeza tu papel: recuerda que es posible que tus respuestas no sean las únicas válidas. Incluso reconoce que, a veces, no tienes respuestas. Confía en el grupo, permítele buscar soluciones a sus problemas, pero no les lances tareas irresolubles.

En cualquier caso, combina todos tus registros. Ten presente que, como formador, puedes adoptar distintas actitudes en tu mediación entre el grupo y el conocimiento: expón para aclarar; seduce para transmitir entusiasmo; propón para hacer pensar y trabajar; provoca para que se cuestionen lo establecido; ofrécete como herramienta para promover autonomía y poder; organiza para hacer producir; y haz de matrona, para ayudar a parir los aprendizajes.

### 8. Recodifica

Para que todo el mundo comprenda todo, busca un lenguaje común. Ten cuidado con elaborar un discurso lleno de sobreentendidos que sólo tú conoces.

### 9. Sé flexible

Atente sólo al plan previsto cuando te permita caminar hacia los objetivos: seguir el guión no es tu objetivo... o no debería serlo. Adáptate a cada grupo y a cada momento concreto que atraviese (esto es especialmente importante si llegas a un grupo que ya está en marcha). Adaptarse no significa necesariamente plegarte a la voluntad del grupo, sino adecuar tu comportamiento a la situación para facilitar el proceso de aprendizaje.

Y recuerda que es más fácil reaccionar ante los imprevistos si tienes claro cuál es el rumbo del grupo.

### 10. Corta, anima y utiliza el sentido del humor

Corta cuando sea necesario, incluso -si fuese preciso- utiliza la autoridad que te da tu papel, pero huye del enfrentamiento. Anima a quien más le cuesta, pero no le fuerces; mejor organiza el trabajo de manera que permita la participación igualitaria de todas las personas del grupo.

Utiliza el sentido del humor, evitarás tensiones, te querrán más y los músculos de todo el mundo harán ejercicio.