

La dinamització dels grups d'estudiants adolescents

Pau López Vicente

En aquest article es fa una reflexió inicial sobre la importància de la dinàmica del grup (DG) d'adolescents en els entorns acadèmics de Secundària, la seva evolució i la seva influència en el rendiment. Així mateix, es comenta el paper de les tècniques de dinàmica de grups com a situacions de creixement, provocades per a experimentar, amb tota la persona, l'autoconeixement i el coneixement dels altres, el diàleg, la crítica i l'acord.

Després d'una breu descripció de la situació actual de la DG a Secundària, incideix en la necessitat de promoure la tutoria grupal i l'elaboració i actualització del PAT com una estratègia de millora en els temps líquids actuals, el coneixement de la DG per part de tot el professorat i d'algunes tècniques específiques per part dels tutors de Secundària com també la necessitat de personalitzar aquestes activitats i fer les pròpies versions perquè s'adeqüin a la situació del grup concret.

Aprendre amb tota la persona, vella i coneguda idea propagada pels educadors, no pot donar-se com a objectiu ja aconseguit. L'aprenentatge experiencial dona eines per a millorar la confiança en la capacitat de superació de la persona a través de l'autoconeixement i la interacció amb els altres companys de classe.

Paraules clau: educació, dinàmica d'un grup, tècniques de dinàmica de grups, tutoria.

1. Què és la dinàmica de grups i per a què serveix

Quan fem referència a la dinàmica de grups (DG), cal distingir entre el concepte de «dinàmica d'un grup» i les «tècniques de dinàmica de grup».

El primer fa referència al procés de formació d'un grup, a les situacions (conflictives o no) que es donen al llarg de la seva vida, a la seva forma d'organitzar-se i viure les experiències, a les fases més o menys estàndards que descriuen la seva evolució, etc.

Centrant-nos en l'àmbit educatiu, podem dir que el *grup* no és la suma de nois i noies que es troben en una classe junts a l'inici de curs. Serà al llarg de l'any (i del cicle) que aquest conjunt d'alumnes s'anirà constituint com a *grup*, amb uns objectius, amb una manera de fer, amb unes relacions i un dinamisme que el consolidaran i el faran singular. En aquest procés hi té un paper important tot el professorat, però més especialment els responsables de la tutoria.

Des de l'òptica de l'educació prenem la classe com a unitat social bàsica de relació i aprenentatge i sabem molt bé la importància capital que té la «vida saludable» de grup en tot el procés educatiu (Cirigliano i Villaverde, 1966) i que és bàsic «*conseguir en la clase un ambiente de satisfacción donde sean posibles los objetivos que como educadores nos trazamos*» (Brunet i Negro, 1993, p. 7). La satisfacció, el bon clima, no estan precisament renyits amb l'eficàcia en el treball.

En aquest sentit, és de particular interès la diferenciació que Rai Ribera (1995) fa entre *pols* i *polaritats*. Tendim a pensar en termes de contraposició (l'un contra l'altre) o en termes de complementarietat (a més d'un, menys de l'altre). Això descriuria el concepte de pols. La polaritat, en canvi, «*seria un conjunt de dos elements que es desenvolupen conjuntament i simultàniament, de manera que no poden pensar-se l'un sense l'altre: tan íntima és la seva relació. I es desenvolupen respirant junts, creixent junts, ballant junts, alternant posicions, saltant de l'un a l'altre, en un moviment rítmic i harmònic*». (Ribera, 1995, p. 24)

Queda clar que, quan millora la qualitat de relació en un grup, també millora el seu rendiment acadèmic i que els dos elements s'estimulen mútuament.

Podem distingir entre l'estructura formal del grup-classe que posa l'èmfasi en la tasca acadèmica, prioritàriament, i l'estructura informal, socioafectiva, que es va construint i reconstruint a partir de la xarxa de relacions que es produeixen i que es van modificant amb el temps entre els components del grup.

La combinació de l'estructura formal amb la informal, actuant com a polaritats, fa que cada grup evolucioni amb les seves pròpies tonalitats no estandarditzables.

Tot i això, i només com una manera d'esquematzar la realitat que entenem complexa, diversos autors –alguns són uns veritables clàssics de la DG– coincideixen amb una seqüència de fases, formulades de maneres diverses, que serveixen per a entendre el procés del grup (Mailhiot, 1973; Battegay, 1978; Pallarés, 1978; Simon i Albert, 1979; Fritzen, 2000; Brunet i Negro, 1993; Riart, 2006).

D'acord amb les seves propostes, en referència al procés del grup-classe, podríem diferenciar aquestes cinc fases:

- a. Una primera fase (normalment a l'inici de curs) que es caracteritza per la recerca de la seguretat en la situació i en la qual té un paper molt important l'educador, amb les seves orientacions i explicacions clares que emmarquen la situació: on som, què pretenem, com ho podem fer, quins són els límits, etc.
- b. Una segona fase dominada per la recerca de la seguretat en la confiança interpersonal. El grup es busca. Es produeixen els tempteigs inicials i el coneixement mutu. Apareix la tolerància i l'empatia. Es desenvolupa la participació. Progressivament, el sentiment de pertinença fa que el grup se senti com un cos. L'autoconeixement i el coneixement dels altres és l'aprenentatge i l'interès principal que flueix i que caracteritza aquesta fase. La tutoria grupal esdevé un espai molt significatiu.
- c. Una tercera fase en què es produeix l'estructuració del grup. El grup s'organitza. Apareixen o es diferencien els diversos rols, les

preferències i la varietat de lideratges. S'estableixen les normes, s'aclareixen les responsabilitats individuals i grupals, la cooperació, la forma de presa de decisions. Aquesta situació dóna uns elements clars i distintius –diferents de la fase anterior– a la tutoria grupal.

- d. Una quarta fase que fa referència a la capacitat d'autoregulació del funcionament. El grup aprèn i sap avaluar el seu progrés i també és solvent per a fer front a les tensions i resoldre els conflictes. És la fase de la maduresa de grup, capaç de controlar-se, de reflexionar i de governar-se. Es combina l'eficiència en la realització dels seus projectes de tasca acadèmica amb la satisfacció de necessitats afectives. El grup se sent grup i la cohesió n'és la qualitat que el defineix. En paraules de Ribera (1995), ha esdevingut un *lloc bo, una colla* capaç d'organitzar-se, de saber viure l'amistat, de saber analitzar l'entorn i actuar de la manera que creu més adequada.
- e. La darrera fase, quan es tracta d'un grup-classe, fa referència al final d'un curs, cicle o etapa, quan es produeix la ruptura del grup (es fan noves agrupacions amb el canvi de cicle, per exemple, o hi ha un canvi de centre al final d'etapa). En aquesta fase apareix la dificultat emocional del comiat, de la separació, i l'expressió manifesta del dol. És un moment interessant per a constatar la intensitat amb què ha viscut el grup i per a formular projeccions optimistes de futur que dibuixen nous horitzons.

Tant és si uns autors parlen de quatre, de cinc o de sis fases. El nombre és obvi que no importa. El que realment resulta remarcable és la seqüència de constitució del grup, que va des del primer tempteig de mirar-se les cares fins a la capacitat de cobrir les necessitats emocionals i les de realització. També cal fer notar que aquesta seqüència no sempre es dóna de manera fluida i que hi ha regressions i fixacions, com passa en el desenvolupament d'un individu. En aquests moments, el tutor o la tutora, a més de la seva tasca sistemàtica i habitual d'acompanyament, hi té un paper fonamental per a desencallar la situació i fer avançar el grup.

D'altra banda, quan parlem de «tècniques de dinàmica de grup», fem referència a la provocació o creació de situacions i a la pràctica de jocs o activitats que ajuden el grup a posar-se en situació, a experimentar

les pròpies reaccions i sentiments i les dels altres. La intencionalitat (Riart, 2006) és un distintiu que ens indica si podem parlar o no d'una autèntica DG. L'educador promou que el grup es trobi, experimenti, discuteixi, prengui decisions, resolgui conflictes, etc. Hi ha una acció intencionada que provoca el progrés i que té en compte la seva *zona de desenvolupament proper* com a grup, en relació als diferents aspectes que intervenen en la seva evolució.

Les tècniques de DG són una ajuda molt important i un exemple clar d'aprenentatge experiencial. No es tracta només d'activitats relacionades amb l'aprenentatge basat en la resolució de problemes (ABRP) que es pot aplicar a qualsevol disciplina, sinó també de situacions ben triades, la resolució de les quals implica tota la persona i posa en joc el pensament, les emocions i l'acció: *cap, cor i mans* (López Vicente, 2008).

Cada tècnica o activitat de DG realitzada és una oportunitat de creixement, per al *grup* i per a cada persona implicada, d'autoconeixement i de coneixement dels altres, d'autoqüestionament i de qüestionament de l'entorn, de creativitat, de diàleg, de contrast, de presa de decisions i de realització.

- Autoconeixement: de les pròpies aptituds i actituds, de la capacitat de controlar les emocions i d'interactuar positivament amb els altres, de fer front a les crítiques, de superació personal, etc.
- Coneixement dels altres: comprensió, respecte, formes d'actuar, maneres de ser, etc.
- Autoqüestionament o autocrítica dels propis plantejaments, actituds, capacitats i mancances, etc.
- Qüestionament de l'entorn: crítica de les solucions que es donen socialment per bones i úniques, replantejament de les propostes, desenvolupament de l'autonomia personal, construcció de criteris personals i de grup, etc.
- Creativitat: recerca de noves perspectives, capacitat d'iniciativa, d'organització, de pensament paral·lel, etc.

- Diàleg: capacitat de compartir idees i construir solucions consensuades, capacitat de posar-se al lloc de l'altre i d'acceptar altres raons diferents de les pròpies, tolerància, obertura, etc.
- Presa de decisions per a dur a terme noves realitzacions: capacitat d'arribar a acords i posar-los en pràctica, etc.

2. Situació actual

Sense pretendre fer cap valoració catastrofista de la situació actual, es constata que els espais de tutoria grupal a l'ESO, en els darrers cinc anys, s'han reduït progressivament en la majoria de centres, i a BAT pràcticament han desaparegut, malgrat algunes excepcions que confirmen la regla. El temps de tutoria grupal s'ha aprofitat per a poder atendre àrees que es consideren deficitàries (anglès i matemàtiques, per exemple). Els informes PISA han tingut un efecte molt directe en algunes d'aquestes decisions.

Tot i això, a les escoles que conserven l'hora setmanal de tutoria grupal es fan activitats de grup prou interessants. Els tutors i tutores de Secundària que hi estan més compromesos comenten que, en general, hi ha una desconfiança per part dels altres tutors (per desconeixement) envers les tècniques de DG. Consideren que es tracta de jocs purament lúdics i que són una pèrdua de temps o unes activitats infantils, més apropiades «*per als petits de Primària*». Els grans d'ESO i BAT «*no podem perdre el temps*». Aquesta crítica desconsiderada és força habitual.

Com a dades més favorables, també constatem que a primer d'ESO és molt freqüent que els tutors i tutores facin activitats i jocs diversos per ajudar al coneixement mutu dels membres del grup-classe. També és habitual que s'organitzin excursions, convivències, sortides culturals, etc. Aquestes activitats, a causa de la conflictivitat de la classe i la dificultat de control, en molts centres es deixen de banda.

El que falta, probablement, és la intencionalitat clara i uns objectius específics que apuntin cap a la progressiva formació i creixement del grup, que es doni la importància i transcendència que té aquest tema i que no es deixi com unes activitats, més o menys puntuals, pròpies de primer curs d'ESO, però que després ja no cal continuar.

La formació i creixement del grup no és cap fenomen d'inici de curs o d'inici d'etapa. És una construcció progressiva que caldria considerar al llarg de tota la Secundària.

3. Propostes i pistes de futur

Per a apuntar alguns objectius i prioritats, em centraré en cinc punts o propostes:

- a. Coneixement bàsic (teòric) de la dinàmica d'un grup i la seva evolució per part de tot el professorat (no únicament tutors i tutores) i la seva importància i relació directa amb l'aprenentatge. No centrar solament l'atenció en els continguts acadèmics i la metodologia d'ensenyament, promovent un professorat competent en coneixements i estratègies. Assegurar una preparació més global per a entendre la vida real d'un grup d'adolescents i les funcions d'acompanyament que ha de desenvolupar tot educador.
- b. Reivindicació de l'hora setmanal de tutoria com a espai de creixement insubstituïble.
- c. Disseny realista i compromès del PAT (pla d'acció tutorial) com un document pràctic (on s'especifica el perquè, el què, el com, el quan) de la tutoria grupal, la tutoria individual i el seguiment amb les famílies, entre altres apartats menys nuclears.
- d. Coneixement de tècniques-tipus de DG. El PAT també hauria de recollir aquelles activitats o jocs més idonis per a treballar els diversos temes o aspectes que el claustre acorda. Cada tècnica de DG exigeix, per part del tutor o tutora, l'adaptació al grup concret, segons la fase en què es troba el grup i les seves característiques. Una queixa que formulen sovint els tutors de Secundària és el desconeixement de *moltes* tècniques de DG. El que importa no és la quantitat de tècniques, sinó la capacitat de fer les pròpies «versions» de les tècniques. Es tracta de conèixer algunes tècniques-tipus¹ i saber-les multiplicar.

¹ Com a tècniques-tipus podem citar jocs o activitats de «competició», de «consens», de «diferenciació de rols», de «comunicació eficaç», etc. Vegeu Antons (2001).

² Es tracta d'una tècnica per a reflexionar en grup sobre la degradació de la informació i es pot fer a partir de molts jocs diferents que trobem en llibres de DG i que tutors i tutores poden adaptar a la situació concreta dels seus grups-

■ No cal dir que la creativitat i iniciativa de l'educador és fonamental.

Si prenem la tècnica de «*la clínica de rumor*»,² per exemple, ens adonem que no té una edat concreta com a destinatari, ni hi ha una sola manera de fer-la. Tenint clar quin objectiu pretenem, si ho fem a partir d'un text complicat, o a partir d'un dibuix, o a partir d'una fotografia manipulada, etc., és una decisió que l'educador haurà de prendre segons sigui el seu grup i així construirà les pròpies *versions* i els propis materials de les tècniques-tipus.

Per a donar alguns exemples i fonts d'interès, no cal dir que podem trobar diverses publicacions actuals que cito en la bibliografia, però amb algun dels clàssics, com ara Simon i Albert (1979), Brunet i Negro (1993) o Klaus Antons (2001), n'hi ha prou per a crear-se el propi dossier de tècniques de grup, les *versions personals i situades*. Moltes publicacions actuals fan precisament *versions* d'algunes de les moltes activitats que trobem en aquests manuals.

- e. Temàtiques per a tractar. ¿Sobre quins temes caldria fer especial èmfasi? El tutor o la tutora de cada grup, juntament amb tot el Departament d'Orientació, podran determinar amb encert els temes d'interès i preocupació a Secundària del seu centre, segons la situació que estigui vivint el grup, segons la fase en què es trobi, etc.

Només, a tall d'exemple, i com a temes prou transversals, en cito alguns que poden ser d'interès a Secundària, amb un autor de referència que dóna pistes clares per a aprofundir-hi: *El consumisme i la immediatesa* (Meirieu, 2007), *La generació JO* (Twenge, 2006), *La generació del cop d'ull, Tot va molt de pressa, Els temps líquids* (Bauman, 2007), entre altres.

Tornar a parlar de DG, quan el tema sembla esgotat, massa conegut i ja molt antic, és tornar a parlar de les bases de l'educació; tornar a recordar que aprenem amb el cap, amb el cor i amb les mans; tornar a recordar que l'educador té una funció més ampla que impartir uns continguts amb bones metodologies i que el compromís amb l'educació ens implica a tots. I això mai no serà un tema antiquat.

REFERÈNCIES

- ANTONS, K. (2001). *Práctica de la dinámica de grupos*. Barcelona: Herder, 1ª ed. 1986.
- ARNAIZ, P. (1999). «La Dinámica del Grupo–Clase» en P. ARNAIZ i J. RIART (Ed.) *La tutoría: de la reflexión a la práctica*. Barcelona: EUB. pàg. 135-147.
- BATTEGAY, R. (1978). *El hombre en el grupo*. Barcelona: Herder, 1ª ed.
- BAUMAN, S. (2007). *Temps líquids*. Barcelona: Tusquets.
- BRUNET, J. J. i NEGRO, J. L. (1993). *Tutoría con adolescentes. Técnicas para mejorar las relaciones interpersonales a lo largo del curso*. Madrid: Ed. S. Pío X, 8ª ed.
- CIRIGLIANO, G. i VILLAVARDE, A. (1966 1ª ed.). *Dinámica de grupos y educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- FRANCIA, A. i MATA, J. (2002). *Dinámica y técnicas de grupos*. Madrid: CCS, 9ª ed.
- FRITZEN, S. J. (2000). *Los mejores juegos grupales*. Barcelona: Lumen.
- LÓPEZ VICENTE, P. (2008). *Espais d'aprenentatge*. Barcelona: MEG.
- KIRSTEN, R. i MULLER, J. (1978). *Entrenamiento de grupos. Práctica de dinámica de grupo*. Bilbao: Mensajero.
- MAILHIOT, B. (1973). *Dinámica y génesis de grupos*. Madrid: Marova, 1ª ed.
- MEIRIEU, P. (2007). «L'escola enfront de la barbàrie consumidora». *Le Monde*, 23 de març de 2007.
- PALLARÉS, M. (1978). *Técnicas de grupos para educadores*. Madrid: Narcea.
- RIART, J. (2006). «El tutor y las sesiones de tutoría de grupos, III: Dinámica de los grupos» en S. GALLEGUO y J. RIART. *La tutoría y la orientación en el siglo XXI: nuevas propuestas*. Barcelona: Octaedro. Cap. 8, pàg. 77-91.
- RIBERA, R. (1995). *El lloc bo*. Barcelona: MEGSJ.
- SIMON, P. i ALBERT, L. (1979). *Las relaciones interpersonales*. Barcelona: Herder, 1ª ed.
- TWENGE, J. M. (2006). *Generation Me*. NY: Free Press.

RESUMEN

En este artículo se hace una reflexión inicial sobre la importancia de la dinámica del grup (DG) de adolescentes en los entornos académicos de Secundaria, su evolución y su influencia en el rendimiento. Así mismo, se comenta el papel de las técnicas de dinámica de grupos como situaciones de crecimiento, provocadas para vivenciar, con la persona

entera, el autoconocimiento y el conocimiento de los demás, el diálogo, la crítica y el acuerdo.

Después de una breve descripción de la situación actual de la DG a Secundaria, incide en la necesidad de promover la tutoría grupal y la elaboración y actualización del PAT como una estrategia de mejora en los *tiempos líquidos* actuales; en el conocimiento de la DG por parte de todo el profesorado y de algunas técnicas específicas por parte de los tutores de Secundaria así como en la necesidad de personalizar estas actividades y hacer las propias versiones que aseguren la adecuación a la situación del grupo concreto.

Aprender con toda la persona, vieja y conocida idea propagada por los educadores, no puede considerarse como objetivo ya alcanzado. El aprendizaje experiencial nos da herramientas para mejorar la confianza en la capacidad de superación de la persona a través del autoconocimiento y la interacción con los demás compañeros de curso.

ABSTRACT

In this article, there is an initial reflection on the significance of adolescent group dynamics (GD) in academic Secondary Education environments, their evolution and influence on performance. Likewise, there is some comment on the role of group dynamics techniques such as growing-up situations, induced to experience self-knowledge and knowledge of others, dialogue, criticism and agreement with the entire person.

After a short description of the current state of GD in Secondary Education, the article emphasizes the need to promote group tutorial and the elaboration and updating of Tutorial Action Plans as a strategy for improvement in the current *liquid times*; awareness of GD by all teaching staff and of some specific techniques by Secondary Education tutors, as well as the need to personalise these activities and develop their own versions so that they are adjusted to the situation of the particular group.

Learning with the entire person, an old and well-known idea disseminated by educators, cannot be regarded as an objective already attained. Experiential learning provides us with tools to improve confidence in the person's ability to improve through self-knowledge and interaction with the other classmates.