



CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO GRUPAL A TRAVÉS DE ACTIVIDADES MOTRICES

Ángela LERA NAVARRO
Raúl FRAGUELA VALE
Lara VARELA GARROTE

RESUMEN

La motricidad es un campo de intervención educativa que tiene un enorme potencial para el desarrollo integral del ser humano. En este texto nos vamos a centrar en la dimensión relacional del comportamiento, concretamente en las posibilidades de favorecer el desarrollo grupal a través de las actividades motrices. Se realiza una breve revisión de los cambios sociales que han provocado la desaparición de contextos favorables para la interacción personal y el desarrollo grupal (que afectan especialmente a la infancia y a la juventud). Seguidamente se justifica la pertinencia de la motricidad como recurso adecuado para el desarrollo de habilidades sociales y se comparan sus características con las de disciplinas “de aula”. En el último apartado del texto se estudian las fases de evolución de los grupos, desde su formación hasta que consiguen un elevado nivel de eficacia y autonomía. Planteamos el empleo de esta progresión como hilo conductor en programas educativos en los que exista una preocupación por la comunicación grupal, la resolución de conflictos y el trabajo en grupo.

ABSTRACT

Motricity is a field of pedagogic activity that has enormous potential for the global

development of human beings. That article deals with the relational dimension of behaviour; specifically it explores group development using motor activities. Recent social changes have encouraged the elimination of traditional contexts for social interaction, especially effecting childhood and youth. Motricity is presented as a school subject that preserves and facilitates the development of social skills in students. In addition, stages of group evolution are explained from its formation until they attain a high level of performance and autonomy. This progression could be used to conduct an educational project or didactic unit focused on group communication, conflict resolution and group work.

KEY WORDS: group dynamics, motor task, motricity, social interaction.

1. LA DESAPARICIÓN DE CONTEXTOS DE INTERACCIÓN SOCIAL

Se ha hablado mucho en los últimos tiempos sobre el incremento de los conflictos entre escolares y el empleo de la violencia como recurso para afrontar dichos conflictos (Serrano, 1998; Cerezo, 1999). Los factores vinculados a esta realidad son múltiples: escaso apoyo de los padres a las instituciones educativas, desmotivación del alumnado, empleo

de metodologías de enseñanza poco participativas, problemas de marginación social, carencia de habilidades sociales y de interacción personal, desequilibrio afectivo en la infancia, etc...

No se trata de una problemática exclusiva del ámbito formal de la educación. Los profesionales que se encargan de programas de intervención en el tiempo libre han detectado dificultades para la convivencia y el trabajo grupal entre los participantes en los programas.

El enorme desarrollo tecnológico experimentado en nuestras sociedades, no ha venido acompañado de una evolución proporcional en el campo de los valores personales y sociales (Racionero, 2000, p. 10). Los niños y niñas en edad escolar son capaces de adaptarse sin demasiada dificultad a las nuevas tecnologías; sin embargo, tienen serias dificultades para desenvolverse en un entorno relacional que no tiene en cuenta sus necesidades afectivas.

En este apartado vamos a identificar algunos de los factores que dificultan una interacción fluida y equilibrada entre los niños en edad escolar. También sobre cómo los procesos educativos (formales y no formales) no prestan atención a las necesidades de los individuos en cuanto a su relación con otros miembros del grupo y a la evolución del colectivo como tal.

1.1. Los condicionantes familiares

El núcleo familiar, como elemento clave en el equilibrio afectivo de la infancia (Trianes, Muñoz y Jiménez, 2000; Fuentes, 2000), ha sufrido cambios importantes en las últimas décadas. Una de las principales transformaciones ha sido la reducción de integrantes de la unidad familiar, que antes estaba constituida por los abuelos (u otros familiares, como tíos, etc...), ambos padres y varios hijos. Los condicionantes socioeconómicos (viviendas más reducidas, alto ritmo de vida, etc...) han marcado una nueva distribución, en la

que la familia está formada por los dos padres y, normalmente, un solo hijo.

A esto hay que añadir la incorporación de la mujer al mundo laboral, con lo que la disponibilidad temporal de ambos padres se ve reducida y han de plantearse actividades alternativas a la compañía familiar para la ocupación del tiempo libre de los niños y niñas en edad escolar (Neto, 1994).

A pesar de que la infancia (y la población en general) tiene mayor cantidad y calidad de tiempo libre (Racionero, 1983; Dumazadier, 1988), la riqueza de ese tiempo como elemento de socialización y desarrollo personal está entredicho ya que, en muchos casos, las propuestas destinadas a ocupar el tiempo de estos grupos, se limitan a ejercer una función de custodia, sin considerar las necesidades de desarrollo de los individuos.

1.2. Los condicionantes materiales

Durante siglos y hasta no hace muchas décadas, la calle ha sido un lugar de encuentro, de convivencia entre las personas en los núcleos de población. En ella se producían intercambios enriquecedores: conversaciones, juegos, cuentos, descubrimientos, encuentros entre distintas generaciones (niños y ancianos, etc...). La calle era un lugar para estar y en ella se expresaba la dimensión humana del espacio.

Hoy en día, esto ha cambiado. Las ciudades han crecido y han perdido su dimensión humana. El patrón de referencia ha dejado de ser el hombre y ha pasado a ser el automóvil. Los peligros que nos acechan provienen ahora de las calles que antes nos protegían: el tráfico, la delincuencia, la falta de espacios abiertos, las dificultades de desplazamiento, etc... han hecho que el uso de las calles sea exclusivamente de paso.

Esta pérdida de espacio a favor del automóvil supone un cambio que va a afectar a todos los ámbitos del comportamiento huma-

no, pero especialmente al de la motricidad. El lugar para estar es ahora el hogar, cuyas dimensiones dificultan sobremanera determinadas actividades de esparcimiento, favoreciendo actividades de tiempo libre relacionadas con un ocio pasivo e individual. Las telecomunicaciones, los videojuegos, la televisión, etc... suponen estímulos muy atractivos (sobre todo para la infancia), pero sólo inciden en determinados aspectos de la conducta (unilateralidad), dejando otros aspectos totalmente descuidados. La dimensión afectiva-social-relacional es una de las grandes perjudicadas en este contexto. La tecnología ofrece recursos para la diversión y el entretenimiento de gran impacto y atractivo, que tienen la capacidad de abstraer a la persona que los practica del mundo que le rodea. La proliferación de este tipo de entretenimientos responde a las necesidades temporales de las familias y a la imposibilidad del juego y esparcimiento de la infancia en la calle. Sin embargo, el precio que hay que pagar por estas ventajas es alto: individualismo (que en ocasiones llega a convertirse en aislamiento), dificultades de comunicación con los miembros del mismo grupo de edad, ausencia de recursos para afrontar conflictos, sedentarismo...

1.3. El problema del tiempo libre en la infancia

1.3.1. Oferta basada en las necesidades de los padres.

Los cambios sociales relatados (familiares y condicionantes espaciales) se han producido tan rápidamente que ningún modelo consistente ha surgido para dar respuesta acertada a las nuevas necesidades de la población, en

especial a la población infantil. Sin duda, las soluciones adecuadas irán surgiendo pero, por el momento, la falta de soluciones ha propiciado la aparición y proliferación de propuestas de ocupación del tiempo libre con un claro espíritu mercantilista. Poseen un gran atractivo para la infancia, pero atienden poco a sus necesidades de formación y desarrollo (espacios temáticos, parques infantiles, etc...). Son ofertas orientadas al mundo adulto, que suelen satisfacer las necesidades de los padres.

La percepción de los padres sobre las necesidades de la infancia (sobre todo en lo que se refiere al juego y a la actividad física) está poco actualizada o no se ajusta a las necesidades reales. Las mejores soluciones para los adultos y para la denominada "industria del ocio" son, generalmente, soluciones pobres para los niños y niñas.

La intervención de los niños y niñas en la selección de las actividades de tiempo libre en las que van a participar suele ser poco relevante, ya que previamente se han tomado decisiones importantes sin tenerlos en cuenta: la temática general de las actividades (música, deporte, lengua extranjera, informática...), la franja horaria más conveniente, la zona de la ciudad más cercana, etc... Una vez que se han pasado estos y otros filtros, se consulta a los niños sobre sus preferencias.

Neto (1997), investigó la coincidencia entre las prioridades de los adultos y de la infancia a la hora de seleccionar las actividades de tiempo libre, llegando a la conclusión de que ambos colectivos solicitaban características bien distintas a dichas actividades, diseñadas para la ocupación del tiempo libre de la infancia (p. 17):

ADULTOS	INFANCIA
1. Áreas de juego con seguridad.	1. Más parques/Áreas de juego.
2. Áreas de juego supervisadas.	2. Espacios de encuentro (amigos).
3. Más y mejor equipamiento.	3. Más y mejor equipamiento.
4. Mejor localización.	4. Nuevas actividades de aventura.
5. Riesgo y aventura.	5. Supervisión /Seguridad.

Oliveira y Neto (1994) investigaron grupos de la Enseñanza Básica en Portugal (niños y niñas de entre 6 y 10 años). Se les preguntó sobre las actividades de ocio que estaban realizando y también sobre qué actividades eran sus preferidas (las que más les gustaría practicar) y se analizó la coincidencia, con resultados muy pobres (p. 39):

- Medio urbano: 22,9%.
- Medio rural: 20,8%.

Podemos concluir que hay una mayoría de escolares que están participando en propuestas que no son “sus preferidas” (su primera opción en el caso de que pudieran elegir libremente).

1.3.2. Omnipresencia del educador en la vida del niño

El incremento de actividades a las que acuden los niños y niñas, trae asociado un aumento del tiempo que éstos pasan bajo la custodia de educadores (educación formal y no formal). Estos adultos realizan propuestas para que se diviertan y/o aprendan, organizan los grupos, median en los conflictos, etc... ocupan, en definitiva, un papel destacado en la vida del grupo, polarizando gran parte de su atención y alterando las relaciones habituales entre niños y niñas que juegan libre y autónomamente.

De los tres ámbitos educativos (formal, no formal e informal), el gran sacrificio aquí es el informal. Paradójicamente, en este ámbito suelen darse procesos de aprendizaje de un alto nivel de significación y autonomía. En nuestro caso, nos interesa especialmente la dimensión relacional de la conducta: **el juego libre de los niños** es el ejemplo más claro de socialización y comunicación (Fuentes, 2000, p. 165): control de las respuestas agresivas, expresión del enfado a través de mecanismos adecuados y también consenso de las reglas, trabajo en grupo, cooperación y competición, resolución de conflictos, etc.... Aunque el

juego es el elemento básico de relación del niño con el entorno, algunas de sus propiedades más importantes desaparecen o se deterioran si el juego es dirigido o mediatizado por un adulto.

Muchos recursos de relación personal y gestión de conflictos que adquiriría la infancia a través del juego libre con sus iguales, han desaparecido del repertorio de los niños y niñas que viven en nuestras ciudades. Al no darse las circunstancias necesarias para que proliferen las situaciones de juego, otras actividades ocupan su lugar, sin que se analicen las consecuencias del cambio. Es poco probable que las actividades que ocupan el tiempo dejado por el juego libre en las rutinas de vida de la infancia cumplan las mismas funciones que venía desempeñando éste. Por lo tanto, nos encontramos con una sobreestimulación de ciertos ámbitos del comportamiento y con un abandono de otros (especialmente el socioafectivo-relacional).

1.4. Los procesos educativos: primacía del contenido sobre cualquier otro elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje

En vista de la situación comentada, cabría esperar una reacción por parte de los agentes educativos en la línea de compensar los desequilibrios provocados por los cambios sociales que afectan a las rutinas de vida de la infancia. Para ello sería necesario estudiar las necesidades e inquietudes de los individuos y los grupos cuando se enfrentan a un proceso de enseñanza-aprendizaje y tenerlos en cuenta a la hora de determinar la metodología más ajustada al grupo.

Aunque se han realizado intentos de ajustar y renovar la metodología a las nuevas circunstancias de la infancia, no se ha conseguido superar una tendencia común a distintas áreas de conocimiento, especialmente acusante en Educación Física: la primacía del contenido educativo sobre cualquier otro elemento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Distintos estudios ponen de manifiesto que en el área de Educación Física:

- **Existe una preocupación docente por conseguir un buen clima de clase y un funcionamiento grupal armónico y fluido.**

A comienzos del año 1994, se realizó una investigación en la que se preguntaba maestros de Educación Física argentinos sobre distintos aspectos de su función docente (Guterman, 1996). En lo que concierne a las relaciones intragrupal y profesor-alumno, los resultados ponen de manifiesto que la principal preocupación de los docentes es conseguir un clima de aceptable convivencia en sus clases.

“Existe un porcentaje bastante importante en todos los casos que llevar a cabo los objetivos específicos (27%) es secundario al hecho de sostener un buen vínculo socioafectivo docente-alumno (73%)” (p. 2).

- **Existe una carencia en la formación docente en lo que se refiere al tratamiento y gestión de los grupos, que debe ser compensada.**

Prat (2000), intenta definir el perfil profesional del maestro especialista en Educación Física a través del estudio de sus competencias profesionales. Obtiene 38, agrupadas bajo distintos criterios. En el bloque relacionado con la formación humanística y desarrollo de actitudes, se hace una clara referencia a los conocimientos sobre la dinamización y el trabajo en grupo:

“Conocer las técnicas de dinámica de grupos, ser capaces de hacer proyectos en común con otros maestros, saber motivar a los niños hacia el trabajo en equipo” (p. 54).

En la formación inicial de los maestros especialistas en Educación Física no se contempla la capacitación para asumir estas competencias, lo que supone una importante carencia,

teniendo en cuenta que van a desempeñar su labor profesional con grupos de personas.

- **Se presta especial atención a los contenidos específicamente motrices**

Frailé (1995) hace referencia a una investigación que realizó en 1991 a profesores de Educación Física de Castilla y León. En ella se identificaban (entre otros aspectos) distintos problemas a los que tenían que enfrentarse los docentes en la desarrollo de su profesión. Uno de ellos era:

“La prioridad de los contenidos que atienden la conducta exclusivamente motriz del alumno, sobre aquellos aspectos que favorecen la formación integral del alumno” (p.49).

Los docentes se encuentran motivados hacia la creación de un buen clima de clase y buscan favorecer el desarrollo del grupo, sin embargo, la metodología que dominan y con la que están más familiarizados (fruto de ciertas carencias en su formación inicial), se centra en la transmisión de los contenidos específicos del área. Por lo tanto, los maestros suelen carecer de los recursos suficientes para diseñar una programación que respete las distintas fases por las que van pasando los grupos desde que se forman hasta que tienen un funcionamiento cercano a la autonomía.

Esta situación (común a otras áreas de conocimiento), junto con los factores destacados en los apartados anteriores, está provocando la proliferación de problemas relacionales en la infancia y la juventud, entre los que destacamos:

- **Inhibición relacional:** la interacción con los iguales se percibe como un problema y, antes de abordarlo, muchos sujetos prefieren evitar la situación que lo provoca.
- **Dificultades para expresar los sentimientos y las emociones.**

- Ausencia de recursos para afrontar los conflictos (grupales).
- Agresividad-violencia como forma de afrontar dichos conflictos.
- Problemas para aceptar cualquier tipo de autoridad o jerarquía.

2. LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO ÁREA PRIVILEGIADA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

El área de Educación Física tiene unas características de intervención que la diferencian de la mayoría de disciplinas educativas. El espacio en el que se desarrolla, el tipo de relación profesor-alumno y alumno-alumno, los materiales que se manejan, la metodología, etc... son diferentes a las que emplean disciplinas que denominaremos “de aula”.

La singularidad y diferenciación de estas últimas en cuanto a elementos curriculares (objetivos, contenidos, evaluación...) es evidente; sin embargo, emplean una estructura organizativa muy similar en la mayoría de sus clases, que focaliza la atención en el docente, favorece la dimensión cognitiva del aprendizaje y facilita el desarrollo de procesos de lecto-escritura.

La estructura de trabajo más común en Educación Física se basa en crear condiciones favorables para el desarrollo de la motricidad del individuo, en cualquiera de sus manifestaciones. Suele emplearse un espacio amplio y libre de obstáculos, en el que se encuentran los alumnos y el profesor. El movimiento, el contacto físico y el trabajo grupal son elementos básicos en esta distribución.

Cada forma de organización tiene ventajas e inconvenientes. La empleada prioritariamente en Educación Física suele provocar más problemas de organización, atención y disciplina que las sesiones “de aula”. Sin embargo,

posee un enorme potencial para incidir en ámbitos de la conducta humana escasamente estimulados en los procesos formativos “de aula”. Nos interesan en este contexto los recursos que nos pueda ofrecer la Educación Física para favorecer las relaciones interpersonales, el aprendizaje y conocimiento individual desde el grupo y los procesos de experimentación y desarrollo dentro de los grupos.

2.1. Diferencias fundamentales entre la intervención en Educación Física y en disciplinas “de aula”

De las diferencias existentes entre las disciplinas “de aula” y la educación física, hay algunas especialmente interesantes desde el punto de vista del proceso de socialización de los alumnos. Mientras que la enseñanza “de aula” prioriza el rendimiento individual, la Educación Física propone constantemente a los alumnos situaciones en las que deben cooperar, servir al compañero, solicitar ayuda de sus semejantes, etc...

“Las conductas que propone la Educación Física se centran en la disponibilidad hacia el otro, en la camaradería, en el reconocimiento de la igualdad de oportunidades, en la autodisciplina y en el juego limpio” (Fernández, 1996, p. 160).

En lo que se refiere a la actitud de los alumnos, hay sujetos que se perciben poco competentes y/o tiene dificultades para adaptarse a la organización de las disciplinas “de aula” y que, por el contrario, en la asignatura de Educación Física tienen una prestación alta o aceptable y una actitud más positiva. Aunque en menor medida, este cambio de rol también se produce a la inversa, con alumnos competentes en el aula. Podemos aprovechar esta situación para estimular a ambos colectivos, para integrarlos en el grupo e intentar conocer las causas de la inadaptación en el contexto de aula del primer caso y las dificultades, miedos y recelos hacia la Educación Física del segundo.

Otra diferencia relevante es la metodología empleada. A pesar de que la L.O.G.S.E. en la educación formal y las tendencias sociopedagógicas en el ámbito de la educación no formal, recomiendan una intervención docente basada en metodologías más participativas, colaborativas e integrales, pocas disciplinas plantean el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma tan vivencial, significativa y participativa como la Educación Física.

“Creemos que mediante el deporte [y las actividades físicas en general] ofrecemos unos criterios de cooperación, espíritu de equipo,

respeto a la normativa, competencia leal, para que el niño pueda ir formándose en base a unos criterios positivos y no sólo de competitividad y aislamiento ante los compañeros”. (Comellas, 1996, p. 242).

Muchas de las peculiaridades metodológicas de la enseñanza en el área de Educación Física se explican a partir de las diferencias existentes entre la situación genérica de enseñanza en el aula y la intervención en contextos específicos del área de Educación Física. Dichas diferencias se hayan resumidas en la siguiente tabla:

ENSEÑANZA EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA	ENSEÑANZA EN EL AULA
Implicación global del sujeto	Implicación prioritaria de la capacidad cognitiva
La situación de manifestarse (expresarse) delante del grupo se presenta continuamente	La situación de manifestarse (expresarse) delante del grupo puede evitarse sin demasiada dificultad
Posibilidad inmediata y continuada de comparación	Infrecuente posibilidad de comparación
Los valores coinciden (en general) con muchos de los valores de la vida de los alumnos	Los valores de la materia no son reconocidos a menudo por los alumnos
La integración de los elementos en su contexto global no puede ser pasada por alto o evitada	La inter-relación entre los elementos de estudios con frecuencia se deja en manos del alumno
La interacción de carácter no verbal tiene un enorme significado	La principal forma de intercambio de información es verbal
La comunicación (de carácter amplio y abierto) puede generar conflictos entre individuos y entre grupos	La organización más simple, estandarizada y centrada en el ámbito cognitivo, reduce la posibilidad de aparición de conflictos y rivalidades
El contacto físico profesor-alumnos y alumno-alumno es frecuente	La barrera del contacto físico profesor-alumno no se rompe
La organización es, con frecuencia, un elemento problemático	Suelen producirse pocos problemas de organización

(Adaptado de Blázquez, 1996, pp. 7-8)

2.2. La Educación Física y la interacción grupal

La educación es un proceso fundamental para el desarrollo y consolidación de habilidades sociales a lo largo de toda la vida del individuo y especialmente, en la infancia y la adolescencia. Comellas (1996, p. 242), destaca la enorme responsabilidad de los educadores ante este proceso, que no puede ser ignorado. Los docentes deben, a través de su intervención, reforzarlo y favorecer su desarrollo.

Esta responsabilidad no puede (ni debe) ser asumida por un área o un grupo de áreas en particular, sino que será el fruto de un enfoque general (desde todas las áreas) para una etapa educativa. Sin embargo, y como hemos visto anteriormente, existen áreas que por sus características particulares, tienen recursos extraordinarios para intervenir en el

proceso de socialización de los alumnos. Una de esas áreas es la Educación Física, por lo que algunos autores han reivindicado para ella un papel destacado en dicho proceso:

“Si bien es cierto que todas las materias del currículum escolar deben contribuir a crear progresivamente un clima de amistad y colaboración que facilite el desarrollo de las virtudes sociales, es claro que la Educación Física ha de plantearse este objetivo como un objetivo prioritario”. (Fernández, 1996, p. 159).

Son numerosas las aportaciones que destacan la Educación Física como un área privilegiada para la consecución de objetivos de socialización e interacción personal, ya sea en general (Fernández, 1996, 170), a través del deporte (Vázquez, 1996, p. 194), mediante programas que inciden en la autonomía del grupo (Fernández, 1996, 162) o a través de la

intervención en el tiempo libre (Vázquez, 1996, p. 95).

Callieri y Frighy (1969), citados por Vázquez (1996), concretan las aportaciones de la Educación Física (y, en general, de la actividad motriz) en los siguientes puntos:

- *“Mayor capacidad para tolerar los fracasos.*
- *Posibilidad de expresar, dominar y controlar la propia agresividad.*
- *Adquisición de seguridad en sí mismo a través de la participación en grupos.*
- *Mayor identificación y afirmación personal a través de la asunción de funciones determinadas.*
- *Sentido de participación social derivado de la aceptación de categorías comunes de valores.*
- *Mayor ajuste a la realidad a través del seguimiento de las reglas del juego.*
- *Gratificación, socialmente aprobada, de ciertas necesidades narcisistas”.* (p. 196).

3. LAS FASES DE DESARROLLO GRUPAL COMO ELEMENTO DE REFERENCIA EN LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA

En este apartado vamos a revisar el concepto de grupo y algunos aspectos generales sobre la intervención educativa vinculada a este término.

No vamos a realizar una revisión detallada de las técnicas grupales, ni nos adentraremos en el campo de la psicología social, ni tampoco en la dinámica de grupos como técnica. Lo que pretendemos es tomar como referencia las fases por las que pasan los grupos, desde que se forman hasta que consiguen un funciona-

miento autónomo, y plantear una intervención coherente con estas etapas desde el área de Educación Física.

Intentaremos asociar las fases de desarrollo grupal con ciertos tipos de actividades propias del área de Educación Física y con técnicas grupales no específicamente motrices (recursos empleados desde otras áreas).

Queremos resaltar la importancia de conocer las necesidades de los grupos, las inquietudes y motivaciones de sus integrantes, ya que dicha información es indispensable para la realización de propuestas ajustadas y coherentes a las características de los mismos.

“Siempre que vamos a comenzar alguna actividad con un grupo de trabajo (un grupo que tiene una tarea), debemos preguntarnos en qué momento está ese grupo concreto en este momento concreto. Así podremos estructurar adecuadamente nuestra intervención”. (López-Yarto, 1997, p. 175).

3.1. El grupo: acotación terminológica

Casi todo el mundo tiene una idea general de lo que es un grupo. Sin embargo, a la hora de acotar su significado, nos encontramos con una tarea compleja.

Etimológicamente, es un vocablo que viene del italiano “*gropo*” o “*gruppo*”, cuyo significado original era “nudo” o “círculo”, pero que luego derivó en “reunión” o “conjunto”. Anzieu y Martin, en 1971 (citados por Canto, 1998, p. 72) destacan la ausencia del término en las lenguas antiguas, ya que el hombre se consideraba en relación y/u oposición a la sociedad en general, sin reconocerse la importancia de la creación y desarrollo de esas “reuniones” o “conjuntos” en las relaciones humanas.

Existen innumerables definiciones, vinculadas a distintas posturas teóricas, que ponen el acento en criterios como: condiciones míni-

mas para formar un grupo, la forma de organización, la interacción que se produce, etc...

De estas definiciones, queremos destacar la de Munné (1987), por su sencillez y porque contiene los elementos que consideramos básicos para la identificación de un colectivo como grupo: **conjunto de personas, objetivos comunes e interacción bajo unos criterios:**

“Pluralidad de personas interrelacionadas para desempeñar cada una un determinado rol [...] en función de unos objetivos comunes [...] y que interactúan según un sistema de pautas establecido”. (p. 150).

La temática grupal ha sido abordada desde distintas disciplinas (psicología social, sociología, antropología, pedagogía, ...), lo que ha provocado la convivencia de expresiones que se emplean indistintamente, aún sin conocer su significado exacto. Así, escuchamos hablar de *“trabajo con/de/en grupos”*, *“técnicas grupales”*, *“animación de grupos”*, *“dinámica de grupos”*, etc...

Podemos diferenciar estas expresiones, siguiendo a Aguilar, 2000:

- Trabajo con/de/en grupos:

“Realización colectiva de una acción, dentro del marco de la interacción mutua”. (p. 16).

- Técnicas grupales:

“Conjunto de medios y procedimientos que, aplicados en una situación de grupo, sirven para lograr un doble objetivo: productividad y gratificación grupal”. (pp. 16-17).

- Dinámica de grupos:

“Interacciones y procesos que se generan en el interior del grupo como consecuencia de su existencia” (p. 17). Esta es la concepción más básica de la dinámica de

grupos ya que, según sea la visión de partida, se la puede conceptualizar como una teoría, como una técnica o como una forma de actuar del grupo.

3.2. Las fases de desarrollo grupal: implicaciones didácticas

Los grupos no son realidades estáticas. Las relaciones entre sus integrantes, su eficacia, las formas de organización, la gestión de los conflictos, etc... van modificándose a medida que se produce su desarrollo como tal: *“Los grupos tienen vida como tenemos las personas individuales”* (López-Yarto, 1997, p. 173). El conocimiento de la evolución que sigue un grupo desde su formación hasta alcanzar niveles altos de autonomía y eficacia (o incluso hasta que se disuelven y desaparecen), supone una información muy valiosa para los profesionales que trabajan con colectivos de personas y deben ayudarles (o participar con ellos) en la consecución de determinados objetivos. La relevancia de este conocimiento ha hecho que desde distintas áreas de conocimiento se hayan movilizado los recursos necesarios para conocer mejor las fases por las que pasa un grupo a lo largo de su desarrollo. López-Yarto (1997), pone de manifiesto este hecho, aunque centrándose en la dinámica de grupos como una teoría ligada al área de la psicología:

“Han sido muchos los autores que han investigado cuáles son las etapas concretas por las que pasa un grupo, y que son, por tanto, las que hay que ayudarle a recorrer durante un laboratorio, reunión o encuentro de dinámica” (p. 174.)

Este mismo autor (López-Yarto, *Op. Cit.*, p. 176), hace una comparación de las aportaciones de once estudiosos de los grupos, que proponen otras tantas divisiones en etapas de la vida grupal. Ventosa (1998, p. 252) y Canto (1998, pp. 78-81), también hace aportaciones en este sentido. Nosotros tomaremos como referencia la propuesta de Placer Ugarte

(1988, pp. 14-16), que denomina a las etapas de desarrollo grupal:

- ORIENTACIÓN
- ESTABLECIMIENTO DE NORMAS.
- DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN / COHESIÓN.
- AUTONOMÍA.

La estructura que vamos a seguir para el desarrollo de cada una de las fases es la siguiente:

A) Características generales.

Breve descripción de la situación del grupo en esa fase de desarrollo (necesidades, inquietudes, etc...).

B) Orientación de las actividades motrices.

Identificación del tipo de actividades motrices más adecuadas para satisfacer las necesidades grupales en cada fase.

C) Técnicas grupales (no específicamente motrices) asociadas.

Hemos hablado anteriormente de la existencia de una serie de técnicas grupales,

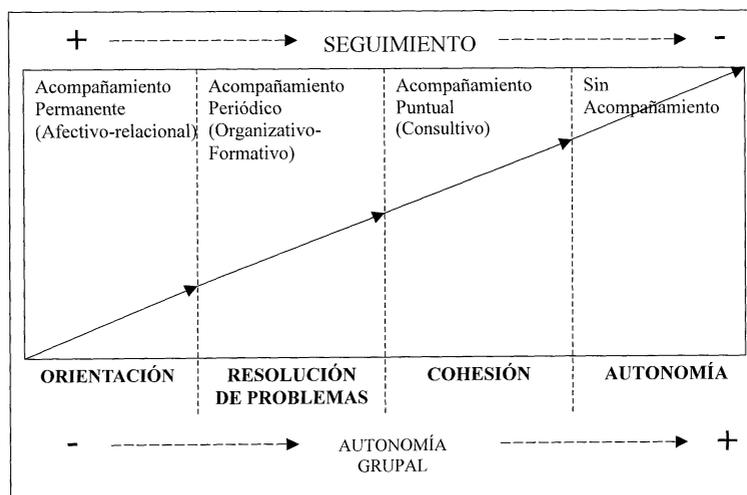
que se pueden clasificar según los aspectos del desarrollo del grupo sobre los que inciden. El contenido de este apartado se relaciona estrechamente con el del anterior (debe existir correspondencia y coherencia entre ellos), sin bien aquí hablamos de técnicas concretas, cuya forma de aplicación tiene, por lo general, un protocolo preestablecido y en donde el componente motriz no tiene por qué ser un elemento relevante.

D) Función del educador/responsable del grupo.

La función del responsable del grupo es una relación inversa al grado de autonomía que tiene el mismo en cada una de sus fases (gráfico 1). El educador debe ser un especialista en el tratamiento con grupos, conocer y ser capaz de identificar sus necesidades en cada momento y reflejarlo en su intervención.

Favorecer el desarrollo grupal no consiste en aplicar una serie de técnicas. Las actividades, por sí mismas, no ayudan a conseguir los objetivos si el responsable no es capaz de adecuar su interacción a las necesidades del grupo.

GRÁFICO 1. LA INTENSIDAD DEL SEGUIMIENTO GRUPAL



Adaptado de Ventosa (1996, p. 94)

E) Criterios de avance o estancamiento del desarrollo grupal (basado en Aguilar, 2000, pp. 238-239).

Pautas de referencia para determinar si se están consiguiendo los objetivos de cada fase y el grupo evoluciona, o bien si se están produciendo problemas que estancan su desarrollo.

Como en toda construcción teórica sobre procesos sociales, nos encontramos con la necesidad de parcelar la realidad, de separar procesos que se solapan y complementan, en señalar fases genéricas y relativamente homogéneas, a pesar de que las relaciones personales están llenas de particularidades, de matices de gran relevancia.

Las fases que presentamos a continuación, no son compartimentos estancos; el desarrollo grupal es un proceso continuo, y sus relaciones no son lineales. No todos los grupos comienzan en la misma fase, tampoco pasan obligatoriamente por cada una de ellas y se producen numerosos sucesos que hacen variar (avanzar rápidamente o regresar) su nivel de maduración (incorporación de nuevos integrantes, abandono de otros, planteamientos de objetivos distintos, redistribución de roles, etc...). Tomamos, pues, esta clasificación como referencia, teniendo en cuenta que ha de ser el educador el que diagnostique el estado del grupo, sus necesidades e inquietudes y aproveche sus conocimientos y experiencia para contribuir a su desarrollo.

3.2.1. FASE DE ORIENTACIÓN

A) Características generales

En esta etapa, se busca establecer la seguridad personal dentro del colectivo. Cuando las personas se encuentran en un grupo por primera vez, se sienten inseguras y cada una procura resolver esa situación con diferentes recursos: silencios, pocas palabras, intentos de llamar la atención, etc... Los integrantes del grupo aca-

ban de conocerse y poseen poca información sobre los demás. No existe una estructura de funcionamiento definida y no saben qué es lo que hay que hacer, lo que se espera de ellos. Es una fase de recelo-observación.

B) Orientación de las actividades motrices

- **De presentación y conocimiento intra-grupal.**
- **De comunicación intragrupal.**

En esta fase es necesario plantear actividades que permitan a los participantes satisfacer sus inquietudes inmediatas con respecto a los demás miembros del colectivo. Por este motivo, la orientación que se dará a las propuestas que desarrollan el contenido (cualquiera que sea) permitirán un conocimiento de los componentes del grupo, de forma que se superen las reservas iniciales y pueda dar comienzo una comunicación más fluida.

Se trata aquí de reducir incertidumbre sobre las personas y el espacio en el que se va a desenvolver el grupo. Otro aspecto relevante es la desinhibición. El contacto corporal con personas desconocidas suele ser una situación incómoda, para muchas personas, es por ello que se buscan situaciones en las que cada uno pueda darse a conocer y saber más sobre el otro, además de comenzar el contacto directo con ellos.

C) Técnicas grupales (no específicamente motrices) asociadas

Técnicas de iniciación grupal (Aguilar, 2000, p. 39), también llamadas “de sensibilización e integración” (Adreola, 1998, p. 43), que incluyen técnicas de presentación, de conocimiento personal, de desinhibición, de animación y motivación,... (Ventosa, 1998, pp. 260-261).

D) Función del educador/responsable del grupo

La presencia del educador en esta fase es fundamental. El grupo no funciona como tal y

necesita un líder que le ayude a satisfacer sus necesidades de relación, de conocimiento, etc... La intervención debe ser continua. Durante esta fase, debe ser él el que plantee la mayoría de las actividades, el que anime a los participantes a intervenir, el que supervise el desarrollo de las propuestas y, en definitiva, el que favorezca un clima distendido, agradable para el grupo. Este es el rol tradicionalmente

asociado a los educadores: protagonistas, guías y referencias continuas del colectivo. Ya veremos que esta no es una necesidad constante del grupo, sino un tipo de intervención adecuada para ciertos niveles de desarrollo grupal.

E) Criterios de avance o estancamiento del desarrollo grupal

Un grupo evoluciona si...	Un grupo no evoluciona si...
<ul style="list-style-type: none"> • Todos los miembros intervienen en las propuestas. • Sus integrantes son capaces de escuchar y respetar a los demás. • Si permiten el acercamiento físico, incluso el contacto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus miembros no participan y se muestran inhibidos y desconfiados. • Los individuos no son capaces de escuchar y/o mantienen una actitud defensiva. • Si se evita el acercamiento físico.

3.2.2. FASE DE ESTABLECIMIENTO DE NORMAS

A) Características generales

Establecimiento de la seguridad en la confianza interpersonal. Poco a poco se van superando los primeros obstáculos a la comunicación; cada uno comienza a manifestarse como es (o intenta proyectar al grupo la imagen que desea que tengan de él). Se despierta cierta curiosidad por conocerse y un interés por comunicarse. Existe aceptación mutua.

Se trata de una fase de aparente armonía y paz. Se vive una sensación de cohesión y éxito. Los participantes comienzan a establecer las normas básicas de funcionamiento (explícita o implícitamente), bajo la intención de agradar, de no romper el equilibrio y la armonía alcanzadas, una vez que se han conseguido vencer las iniciales reticencias. Es un momento de especial tolerancia, ya que los sujetos no tienen la suficiente confianza (no están dispuestos a sacrificar la sensación de pertenencia grupal) para mostrar discrepancias importantes o para provocar un conflicto voluntariamente.

B) Orientación de las actividades motrices

- **De responsabilización grupal.**
- **De facilitación de cooperación intragrupal.**
- **De decisión grupal.**

En esta fase el grupo establece y asume las normas que van a regir su funcionamiento. Para ello es imprescindible que comiencen a percibir que sus acciones repercuten sobre todo el colectivo y que las responsabilidades y actuaciones del colectivo deben ser asumidas como propias (*“soy parte de un grupo y ello conlleva ciertas responsabilidades”*). Del mismo modo: *“mi actuación individual repercute en el funcionamiento del grupo”*). Aunque ya hemos dicho que la tendencia general del grupo es mantener la armonía alcanzada, puede haber casos de renuncia a la asunción de estas responsabilidades (*“¿A mí que me importa el grupo? ¡El resto me dan igual!”*), con lo que se está renunciando a la pertenencia al mismo, lo que puede traer dos consecuencias: el desarrollo del grupo y el aislamiento del individuo o el no desarrollo, al producirse nuevas inhibiciones.

Una vez se asumen estas responsabilidades es necesario que sean capaces de realizar esfuerzos en una misma dirección y no en beneficio personal, sino de todo el colectivo. Pueden plantearse retos o pruebas a conseguir en pequeños grupos o en macrogrupo. Los **juegos motores cooperativos** son un recurso muy adecuado en esta fase, ya que le ofrece al grupo la posibilidad de cooperar y reduce las situaciones conflictivas.

Una vez que los integrantes del colectivo son capaces de perseguir y lograr objetivos comunes, se pueden comenzar a introducir actividades en las que el grupo toma sus propias decisiones. No nos estamos refiriendo a decisiones únicamente sobre el desarrollo de la actividad, sino sobre su propia organización, sobre las responsabilidades de uno u otro individuo en una determinada actividad, sobre lo que está permitido o no, etc...

C) Técnicas grupales (no específicamente motrices) asociadas

Técnicas de comunicación y de toma de decisiones (Ventosa, 1998, pp. 260-262). Hay determinadas técnicas de trabajo en grupo (Adreola, 1998, p. 55), que podrían considerarse válidas para trabajarlas en esta

fase. Son aquellas en las que se plantean bajas exigencias en cuanto a los objetivos, a la organización y a la interacción personal (relaciones exclusivamente cooperativas). Sin embargo, es en las dos siguientes fases en las que mayor sentido tiene el empleo de este tipo de técnicas.

D) Función del educador/responsable del grupo

Sigue habiendo una importante participación por parte del educador, sobre todo en la faceta organizativa y de asesoramiento. El grupo establece normas de funcionamiento propias, pero sigue demandando la figura de un líder externo que confirme sus aciertos, valore sus decisiones y, llegado el caso, asuma el papel de juez, aclarando lo que “se puede y no se puede hacer”.

Sin embargo, se plantea un cierto grado de autonomía en el grupo. Se le pueden plantear problemas que tienen que resolver, retos a superar, pero estableciendo claramente las condiciones de realización y, si así lo demandan los participantes, definiendo los posibles roles.

E) Criterios de avance o estancamiento del desarrollo grupal

Un grupo evoluciona si...	Un grupo no evoluciona si...
<ul style="list-style-type: none"> • Sus miembros son capaces de asumir responsabilidades vinculadas a funciones grupales. • Sus integrantes son capaces de cooperar para conseguir objetivos comunes. • Sus miembros no dependen del educador para tomar decisiones básicas que atañen al grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sus integrantes desvinculan su comportamiento de la dinámica colectiva. • Los participantes anteponen sus intereses a los intereses grupales. • Se recurre constantemente al responsable del grupo para cualquier toma de decisiones.

3.2.3. FASE DE DESARROLLO DE LA PARTICIPACIÓN / COHESIÓN

A) Características generales

En esta fase comienza la participación auténtica, ya que los sujetos se encuentran inte-

grados en el grupo y no perciben la cohesión del mismo como una realidad frágil, por lo que comienzan a explicitarse discrepancias, a cuestionarse normas de funcionamiento anteriormente fijadas, a valorar su efectividad, etc... Estamos ante un paso definitivo en el desarrollo grupal: la aparición de los conflictos.

Este proceso permite la participación en la diversidad y en la diferencia, pero exige un comportamiento muy dialogante y tolerante. Se trata de un momento delicado, ya que la no superación de algún conflicto puede afectar a la cohesión grupal e incluso a la integridad del grupo. Si se consigue que todos los integrantes acepten los conflictos como un elemento de reflexión y trabajo, se habrá conseguido una cohesión estable y el grupo habrá alcanzado su madurez.

B) Orientación de las actividades motrices

- **Competitivas y de resolución de conflictos.**
- **De trabajo en grupo.**

Una vez que el grupo es capaz de cooperar y tomar decisiones básicas sobre su funcionamiento en las distintas actividades, damos un salto cualitativo en el desarrollo del colectivo: el planteamiento de actividades competitivas, que provocan en los miembros del grupo a sentimientos encontrados. Acaban de integrarse en un colectivo y se sienten a gusto en su seno pero, al aparecer la competición, los intereses encontrados y el afán de superación del adversario hacen aflorar conflictos (aunque seguramente éstos ya habrán aparecido a lo largo de las fases anteriores), que dificultan la convivencia de los participantes. La resolución de estos conflictos marcará el futuro del grupo como tal. Los **juegos competitivos y las actividades deportivas** son contenidos específicamente motrices adecuados para plantear en esta etapa, si bien podemos emplear otros contenidos, bajo la estructura competitiva.

No se trata simplemente de plantear la competición sino que, en previsión de la aparición de conflictos, tenemos que estar preparados para trabajar sobre ellos. Además de las actividades motrices, hemos de tener previstos criterios para el diálogo y la reflexión grupal. **El planteamiento de estructuras competitivas debe ir acompañado de recursos para la gestión de conflictos.**

C) Técnicas grupales (no específicamente motrices) asociadas

Técnicas de producción grupal (Aguilar, 2000, p. 39), también llamadas “de trabajo en grupo” (Adreola, 1998, p. 55) o “técnicas de trabajo en equipo” (Ventosa, 1998, pp. 262). Este último autor, distingue, además, las “técnicas de resolución de conflictos” (p. 262).

D) Función del educador/responsable del grupo

Ante la aparición de los conflictos, los grupos pasan por una primera fase, en la que es necesaria la intervención del educador muy a menudo. Pero, conforme pasa el tiempo y el grupo madura en sus relaciones, la resolución de conflictos debe ser realizada por los integrantes del colectivo, de forma que la convivencia sea posible independientemente de la presencia del educador.

Hemos de recordar que, en esta fase, el grupo tiene ya un alto grado de autonomía, que el educador debe respetar. Si es capaz de gestionar sus conflictos, el acompañamiento del responsable debe ser puntual, es decir, como un elemento de consulta en el caso de que no se llegue a un acuerdo o se carezca de los recursos necesarios para seguir profundizando en la resolución de un conflicto.

El educador no puede caer en el error de reducir la autonomía del grupo a los valores iniciales para que cesen los conflictos. Si logra que el grupo emplee la capacidad de comunicación alcanzada en las fases anteriores para resolver el problema o para reflexionar sobre él, habrá favorecido su crecimiento. En este caso, los participantes contarían con una valiosa experiencia de superación de dificultades.

E) Criterios de avance o estancamiento del desarrollo grupal

Un grupo evoluciona si...	Un grupo no evoluciona si...
<ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de participar en actividades competitivas sin la mediación del educador. • Sus miembros identifican la existencia de conflictos y son capaces de hablar sobre ellos. • Se puede afrontar un conflicto sin recurrir a un "juez" externo (educador). • Sus integrantes son capaces de dar solución a sus conflictos y mantener su eficacia en la consecución de objetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Necesita la mediación de un educador en situaciones de competición. • Sus integrantes niegan cualquier problema en el seno del grupo o acusan a los demás de provocarlos. • Sólo puede superar los conflictos si interviene el educador. • La aparición de conflictos (aunque lleguen a superarse) afecta negativamente a la consecución de los objetivos.

3.2.4. FASE DE AUTONOMÍA

A) Características generales

El grupo es capaz de autoestructurarse sin necesidad de la intervención directa del responsable de los grupos. En esta fase los participantes se esfuerzan por tomar conciencia de su situación colectiva, de sus limitaciones internas y externas.

En un segundo nivel de esta fase, el grupo es capaz de autorregular su propio funcionamiento. Se caracteriza por alcanzar una progresiva autonomía en todos los niveles de su dinámica. Son capaces de valorar su propia actuación (conjunta), regular las tensiones negativas y resolver sus conflictos. Se relaciona y coopera con otros grupos.

B) Orientación de las actividades motrices

- **De trabajo en grupo.**
- **De establecimiento de roles de grupo.**
- **De evaluación grupal.**

En esta última fase, se plantearán actividades para que el grupo las resuelva. No se trata de propuestas en forma de reto como en la segunda fase, sino de problemas motrices complejos (según las características del grupo) que han de abordar colectivamente. No se busca ya que sean capaces de trabajar "todos a una", sino de que logren un funcionamiento organizado. Esto supone, en la mayoría de los casos, la asunción de distintos

roles por parte de los miembros del grupo. Cada rol supondrá distintas responsabilidades e intervenciones. Se buscará que, en la medida de lo posible, los distintos papeles a jugar dentro del colectivo sean repartidos por los propios participantes. En caso de no producirse esta dinámica, el educador puede inducirla mediante sugerencias o preguntas. La característica común de estas actividades es su bajo nivel de definición en cuanto a la distribución grupal, es decir, que debe entenderse claramente lo que se quiere conseguir, pero lo referente a cómo se organizan los miembros del grupo, quién hace cada cosa, en qué orden se resuelven las propuestas, etc... debe ser responsabilidad de los participantes.

El último nivel consiste en que los grupos sean capaces de valorar su propia actuación, lo cual contribuye a un alto nivel de autonomía (no sólo participarían en el diseño y puesta en marcha de las actividades, sino que podrían evaluar todo el proceso y establecer nuevas posibilidades de actuación, detectar problemas y solucionarlos, etc...). Sería lo más aproximado a un grupo capaz de realizar distintas prácticas sin la regulación externa de un educador.

C) Técnicas grupales (no específicamente motrices) asociadas

Continuación con el trabajo de la fase anterior: Técnicas de producción grupal, de trabajo en grupo, de resolución de conflictos, etc... y, además, "técnicas de medición y eva-

luación grupal” (Aguilar, 2000, p. 41). Con respecto a estas últimas técnicas, hay que aclarar que pueden ser empleadas por el educador a lo largo de las distintas fases para valorar los procesos que el grupo está viviendo, pero algunas de ellas son válidas como elemento de reflexión del colectivo sobre su propio funcionamiento y producción. Por lo tanto, ayudarían a los participantes en su labor de autoevaluación y autocrítica.

D) Función del educador/responsable del grupo

La figura del educador es, en esta fase, puramente consultiva. Es decir, que interviene cuando el grupo lo requiere o cuando, por

alguna circunstancia particular, se hace necesario.

Si el grupo es capaz de programar y operativizar propuestas, de reflexionar y discutir sobre sus ventajas e inconvenientes, de repartirse roles y de evaluar el proceso y su propio funcionamiento interno, el educador podría muy bien no intervenir, al menos en calidad de “persona responsable del grupo” y si hacerlo como especialista en un área (en este caso la Educación Física) que aporta unos conocimientos específicos que el grupo no tiene por qué dominar.

E) Criterios de avance o estancamiento del desarrollo grupal

Un grupo evoluciona si...	Un grupo no evoluciona si...
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene un alto grado de eficiencia (en el trabajo en grupo). • Es capaz de definir una organización y repartirse roles de funcionamiento una vez se explicita la meta a alcanzar. • Sus integrantes son capaces de valorar su actuación como grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Su funcionamiento no es lo suficientemente coordinado y fluido para obtener resultados positivos. • Necesita la intervención del educador para estructurar su funcionamiento. • Los miembros del grupo sólo toleran la evaluación de elementos externos o se desvinculan del mismo cuando la valoración es negativa.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR IDÁÑEZ, M. J. (2000): *Cómo animar un grupo*. CCS. Madrid.
- ANDREOLA, B. A. (1998): *Dinámica de grupo*. Sal Terrae. Santander.
- AYESTARÁN, S. (1996): *El grupo como construcción social*. Prural. Barcelona.
- CANTO ORTIZ, J. M. (1998): *Psicología de los grupos. Estructura y procesos*. Aljibe. Málaga.
- CEREZO RAMÍREZ, F. (1999): *Conductas agresivas en edad escolar*. Pirámide. Madrid.
- COMELLAS CARBÓ, M^a. J. (1996): “La educación deportiva como contrapeso a nuestra civilización tecnológica” en García Hoz, V. (dir.): *Personalización en la Educación Física*. Rialp. Madrid, pp. 235-244.
- FUENTES, M^a. J. (2000): “Los grupos, las interacciones entre compañeros y las relaciones de amistad en la infancia y adolescencia” en López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz (coord.): *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide. Madrid, pp. 151-180.
- GUTERMAN, T. (1996): “Formación y rol profesional del profesor de Educación Física”. *Lecturas: Educación Física y Deportes, revista digital*. www.efdeportes.com, nº 1, año 1, Mayo. Buenos Aires.
- LÓPEZ CABALLERO, A. (1997): *Cómo dirigir grupos con eficacia*. CCS. Madrid.
- LÓPEZ-YARTO, L. (1997): *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*. Desclée De Brouwer. Bilbao.

- MUNNÉ, F. (1987): *Psicosociología del tiempo libre*. Trillas. México.
- NETO, C. (1994): “A família e a institucionalização dos tempos livres” en *Ludens, Ciências do desporto*. Vol. 14. Nº 1. Ene.-Mar. Lisboa, pp. 5-10.
- NETO, C. (1997): “Tempo & espaço de jogo para a criança. Rotinas e mudanças sociais” en Neto, C. (Ed.): *Jogo & desenvolvimento da criança*. Edições FMH (Faculdade de Motricidade Humana). Lisboa, pp. 10-12.
- OLIVEIRA, B. y NETO, C. (1994): “O tempo livre da infancia e as práticas lúdicas realizadas e preferidas” en *Ludens, Ciências do desporto*. Vol. 14. Nº 1. Ene.-Mar. Lisboa, pp. 35-41.
- PLACER UGARTE, Félix (1988). *Teoría y práctica de la dinámica de grupos*. Editorial ESET. Victoria.
- RACIONERO, L. (1983): *Del paro al ocio*. Anagrama. Barcelona.
- RACIONERO, L. (2000): *El progreso decadente*. Espasa Calpe. Madrid.
- SERRANO PINTADO, I. (1998): *Agresividad infantil*. Pirámide. Madrid.
- TRIANES, M^a. V., MUÑOZ. A. M. Y JIMÉNEZ, M. (2000): *Competencia social, su educación y tratamiento*. Pirámide. Madrid.
- VÁZQUEZ, B. (1996): “La integración social a través de la Educación Física” en García Hoz, V. (dir.): *Personalización en la Educación Física*. Rialp. Madrid, pp. 186-210.
- VENTOSA, V. J. y VEGA, F.I. (1996): *Evaluación de la animación sociocultural*. Popular. Madrid.
- VENTOSA, V. J. (1998): “El grupo como base de intervención” en VENTOSA (coord.): *Manual del monitor de tiempo libre*. CCS. Madrid, pp. 245-264.