

# Metodología participativa para trabajar con grupos

Una propuesta de Educación para la Salud desde Atención Primaria



GUÍA PARA EL NIVEL 2 DE ORIENTACIÓN COMUNITARIA EN SALUD

# **Metodología participativa para trabajar con grupos**

**Una propuesta  
de Educación  
para la Salud desde  
Atención Primaria**

## **Autoría**

Jose García-Vázquez, enfermero.

## **Revisión y aportaciones**

Zulema Cadenas Gago, psicóloga, asociación Ye Too Ponese

Sara Diez González, enfermera, Consejería de Salud

Elena María Fernández Suárez, psicóloga, asociación Ye too Ponese

Nadia García Alas, pedagoga y técnica de Salud Pública, Consejería de Salud

Andrea García Fernández, MIR de Medicina Preventiva y Salud Pública

Sonia López Villar, enfermera, Consejería de Salud

Jorge Martín Navarro, MIR de Medicina Preventiva y Salud Pública

## **AGRADECIMIENTOS**

Esta guía ha sido posible gracias a muchas personas que ha compartido sus saberes y experiencias, a veces también su amistad, en el apasionante mundo del trabajo con grupos.

En primer lugar, el Grupo de Salud del Conseyu de la Mocedad del Principáu d'Asturies, liderado por Mercedes García, en una primera etapa, y por Carlos Corrales, en otra. Su increíble labor formativa con jóvenes mediadores y sus proyectos innovadores de trabajo grupal con adolescentes encendieron la chispa que ha dado lugar a esta guía. La labor del Conseyu, pionera en nuestra comunidad autónoma, sigue despertando nuestro reconocimiento y admiración.

Asimismo, la participación de Luisa Sánchez, experta en metodología participativa y mediación entre iguales, en algunos proyectos de la Sección de Promoción de la Salud de la Consejería de Salud, inspiró gran parte de esta propuesta y muchas ideas recogidas en esta publicación.

Por otra parte, la colaboración de entidades del tercer sector en estos proyectos han mejorado, sin duda, nuestra forma de entender y trabajar la participación: Astursex, Fundación Mujeres, XEGA o Ye too ponese son algunas de las asociaciones que nos han ayudado en esta tarea.

De igual forma, la implicación de la Enfermería de Atención Primaria en el programa "Ni ogros ni princesas" para impartir talleres con adolescentes ha sido no solo un gran reto para estas profesionales sino también una fuente de aprendizaje constante e inspiración para la Educación para la Salud grupal. ¡Gracias por vuestro trabajo y vuestra ilusión!

Por último, pero no menos importante, gracias a todas las personas adolescentes (y su profesorado), con las que hemos tenido el placer de trabajar y, sobre todo, de aprender de su ingenio, energía, simpatía, creatividad... ¡Gracias infinitas!

## **EDITA**

Dirección General de Salud Pública y Atención a la Salud Mental. Consejería de Salud del Principado de Asturias.

## **DISEÑO Y MAQUETACIÓN**

DBUENATINTA - Ribadesella

## **IMPRESIÓN**

Imprenta Goymar

## **DEPÓSITO LEGAL**

AS-01971-2024

**“Existe una radicalidad en la existencia,  
que es la radicalidad del acto de preguntar”.**

Bell Hooks, escritora

**“Lucho por una educación que nos enseñe a pensar  
y no por una educación que nos enseñe a obedecer”.**

Paulo Freire, pedagogo



# ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	7
MARCO TEÓRICO .....	9
METODOLOGÍA.....	12
PROCESO DE APRENDIZAJE.....	15
EL TALLER .....	18
FASES DEL TRABAJO CON GRUPOS.....	20
DISEÑO DE UN TALLER .....	27
PREPARACIÓN DEL TALLER.....	38
LA HORA DE LA VERDAD: EL TRABAJO CON EL GRUPO .....	41
ACCIONES DE LA PERSONA QUE DINAMIZA.....	48
EVALUACIÓN .....	53
CONCLUSIONES .....	55
REFERENCIAS .....	56



# PRESENTACIÓN

**E**sta guía nace como fruto del trabajo de más de dos décadas en intervenciones grupales y participativas en la estrategia “**Educación y Promoción de la Salud en la Escuela**”, de las Consejerías de Salud y Educación de Asturias<sup>1</sup>. En colaboración con el Consejo de la Mocedad del Principáu d’Asturies, se construyeron diferentes propuestas de educación grupal para trabajar con adolescentes y personas adultas; en concreto, estas intervenciones, en formato taller, formaban parte de los programas “**Aire fresco en los centros escolares**”<sup>2-4</sup> y “**Ni ogros ni princesas**”<sup>5-7</sup>.

Paralelamente, la guía “**Acción comunitaria para ganar salud**”, del Ministerio de Sanidad<sup>8</sup>, plantea incorporar la orientación comunitaria al sistema sanitario con un enfoque de determinantes sociales, es decir, teniendo en cuenta las circunstancias en que las personas nacen, crecen, viven, trabajan y envejecen, y que pueden generar desigualdades e inequidades. Para ello, se proponen tres niveles de actuación desde Atención Primaria: nivel 1 o individual (“pasar consulta mirando a la calle”), nivel 2 para la educación grupal (intervenciones basadas en las causas de las causas y en los determinantes sociales) y nivel 3 para procesos de desarrollo comunitario en los barrios para mejorar la salud y el bienestar colectivos. Por otra parte, el “**Marco Estratégico para la Atención Primaria y Comunitaria**” tiene como uno de sus objetivos fomentar la Educación para la Salud (EpS) grupal orientada a los determinantes de la salud<sup>9</sup>.

En este contexto, retomando la experiencia de trabajo en los programas mencionados<sup>2,5</sup>, junto con la formación continuada en metodologías participativas, hemos estandarizado un **procedimiento para el diseño, implementación y evaluación de intervenciones breves de EpS grupal**. Este procedimiento es una propuesta para el desarrollo del nivel 2 de la acción comunitaria y busca ser lo más operativo posible: se enfoca a lo concreto, al momento de pensar qué voy a hacer con este grupo, qué contenidos voy a abordar (y cómo), qué acciones para dinamizarlo, cómo voy a manejar las dificultades que surjan... Por tanto, es una propuesta operativa para un taller que debería estar enmarcado en un proyecto educativo más amplio que requiere otro tipo de diseño, ejecución y evaluación. La EpS, en este caso grupal, es clave para el empoderamiento de la población, pero este empoderamiento, tan condicionado por los entornos, las políticas (no solo sanitarias) y otros determinantes, no se consigue sin un proceso educativo estructurado y continuado en el tiempo.

En conclusión, esta guía está dirigida a **personal sanitario de Atención Primaria** que quiera poner en marcha intervenciones de educación grupal con metodología participativa mediante una propuesta concreta, realista y realizable para el diseño, ejecución y evaluación de talleres que formen parte de un proyecto educativo más amplio.



# MARCO TEÓRICO

## Educación para la Salud

La **Educación para la Salud** (EpS) comprende cualquier combinación de experiencias de aprendizaje diseñadas para ayudar a las personas y a las comunidades a mejorar su salud aumentando el conocimiento, influyendo en la motivación y mejorando la alfabetización en salud<sup>10</sup>. Hay diferentes tipos de intervenciones de EpS, entre ellas, la grupal o colectiva, que puede definirse como una serie de sesiones programadas, dirigidas a un grupo, con la finalidad de mejorar sus capacidades en relación a algún tema de salud<sup>11</sup>. Esta definición también incluye acciones con colectivos de la comunidad con el fin de aumentar su conciencia sobre factores sociales, políticos y ambientales que influyen en el bienestar y la salud<sup>11</sup>.

En el marco de la orientación comunitaria del sistema sanitario y de los determinantes sociales<sup>8</sup>, esta propuesta de educación grupal (hay muchas otras) tiene un **enfoque promotor de la salud**<sup>12,13</sup>: las personas tienen acceso a información completa, precisa y apropiada fomentando su participación y empoderamiento para impulsar la equidad en salud. Se parte, por tanto, de dos valores transversales: participación y empoderamiento.

## Participación

El término "**participación**" puede ser conceptualizado desde diferentes perspectivas teóricas y disciplinas, lo que también da lugar a nomenclaturas diversas: participación ciudadana, comunitaria, social, política o también participación en salud.

Una de las definiciones más aceptadas a nivel internacional considera la participación como

"la capacidad de expresar decisiones que sean reconocidas por el entorno social y que afectan a la vida propia y/o a la vida de la comunidad en la que cada persona vive"<sup>14</sup>.

En nuestra propuesta, la participación se plantea como un proceso de **construcción colectiva** que parte del **diálogo** entre personas que comparten saberes, reflexiones y experiencias, lo que permite socializar conocimientos, revisar actitudes, reflexionar sobre los entornos y entrenar habilidades. Por tanto, este grupo de personas informa, opina, reflexiona, pregunta, discrepa, propone alternativas..., y estas aportaciones son tenidas en cuenta. Este proceso "dialógico" nace del trabajo del pedagogo brasileño Paulo Freire, que lo considera el centro de una praxis educativa y colaborativa en la que la construcción del conocimiento no es un acto solitario ni de repetición, es un acto de creación participativa<sup>15</sup>.

Esta forma de entender la práctica docente busca desarrollar el diálogo, la reflexión y el espíritu crítico de las personas participantes y reparte el peso del procedimiento educativo entre todas ellas como piezas fundamentales de un puzzle. Se apuesta así por el cambio del "yo" por el "nosotras/os" (y por eso escribimos en primera persona del plural). A partir de este planteamiento, se construye la pedagogía comprometida, que es fruto del encuentro y diálogo de la **pedagogía crítica de Paolo Freire**<sup>16,17</sup> con el antirracismo, el feminismo y un enfoque holístico integrador del aprendizaje en el que, más allá de lo cognitivo, tiene cabida lo emocional, lo espiritual y los deseos de las personas participantes, tal y como propone la escritora **Gloria Watkins**<sup>18</sup> (que adoptó el pseudónimo, en minúsculas, 'bell hooks').

La participación es, además, una necesidad humana sentida en conexión con el ser, tener y estar de las personas. Al promover la participación, se fortalecen las posibilidades de transformación, tanto a nivel individual como colectivo, generando niveles crecientes de autonomía e independencia para la mejora integral de las condiciones de vida<sup>19</sup>.

## Empoderamiento

El término “**empoderamiento**” también tiene diversas acepciones, según la disciplina que lo defina, pero un origen común: la Educación Popular de la pedagogía liberadora de, una vez más, nuestro querido Paulo Freire<sup>16,17</sup>. Si bien Freire no empleó el término “empoderamiento”, se aproximó a su significado a través de los conceptos de concienciación y de emancipación. Desde entonces, el empoderamiento ha recibido numerosas aportaciones teóricas<sup>20-22</sup> y cabe destacar especialmente los trabajos sobre empoderamiento de las mujeres desde el feminismo<sup>23,24</sup>.

En la actualidad, se considera que el empoderamiento tiene **varias dimensiones** (personal, relacional, colectiva) y se puede definir como un proceso que requiere un entorno que permita y aliente la participación de cualquier persona a lo largo de su vida, de forma individual o grupal, en la toma de decisiones sobre aspectos que afectan a sus vidas en lo económico, social y político<sup>25</sup>.

Por su parte, el modelo de **Promoción de la Salud** basado en el empoderamiento plantea la EpS como actividad clave para favorecer y potenciar que las personas tengan mayor poder sobre sus decisiones individuales, a través del refuerzo de la autoconfianza, y la mejora de las habilidades y competencias personales; asimismo, podrán implicarse de forma más efectiva en la consecución de condiciones de vida más saludables a nivel comunitario<sup>26</sup>.

En resumen, el objetivo educativo es fomentar el pensamiento crítico, la empatía, la

conversación, el crecimiento personal y colectivo, el aprendizaje en comunidad y el bienestar<sup>27</sup>.

## Meta

La **finalidad** de la EpS grupal, por tanto, no es que las personas adquieran las conductas prescritas por una persona experta, sino que, tras un proceso participativo y empoderador, desarrollen capacidades para tomar decisiones conscientes y autónomas sobre su vida<sup>28</sup>, independientemente de que estas cumplan con la “norma saludable” o no. Esta es la meta y también la esencia de este procedimiento que, obviamente, se orienta a promover el bienestar y actitudes positivas hacia la salud, pero sin imponer una decisión que corresponde tomar a quienes la protagonizan.

Por tanto, desde este enfoque, las personas adquieren **conocimientos**, revisan **actitudes**, reflexionan sobre el **entorno** y practican **habilidades** para luego, en su vida personal, decidir con la libertad que dan los saberes y las experiencias. Se busca crear capacidad para decidir con un proceso de fortalecimiento de las capacidades, la autoconfianza, la perspectiva y el protagonismo de una persona o de un grupo de personas para transformarse y transformar su entorno si así lo deciden.

## Otros valores

Junto con el enfoque promotor de salud, participativo y empoderador, hay otros valores que atraviesan de forma específica y transversal cada una de las partes de esta propuesta:

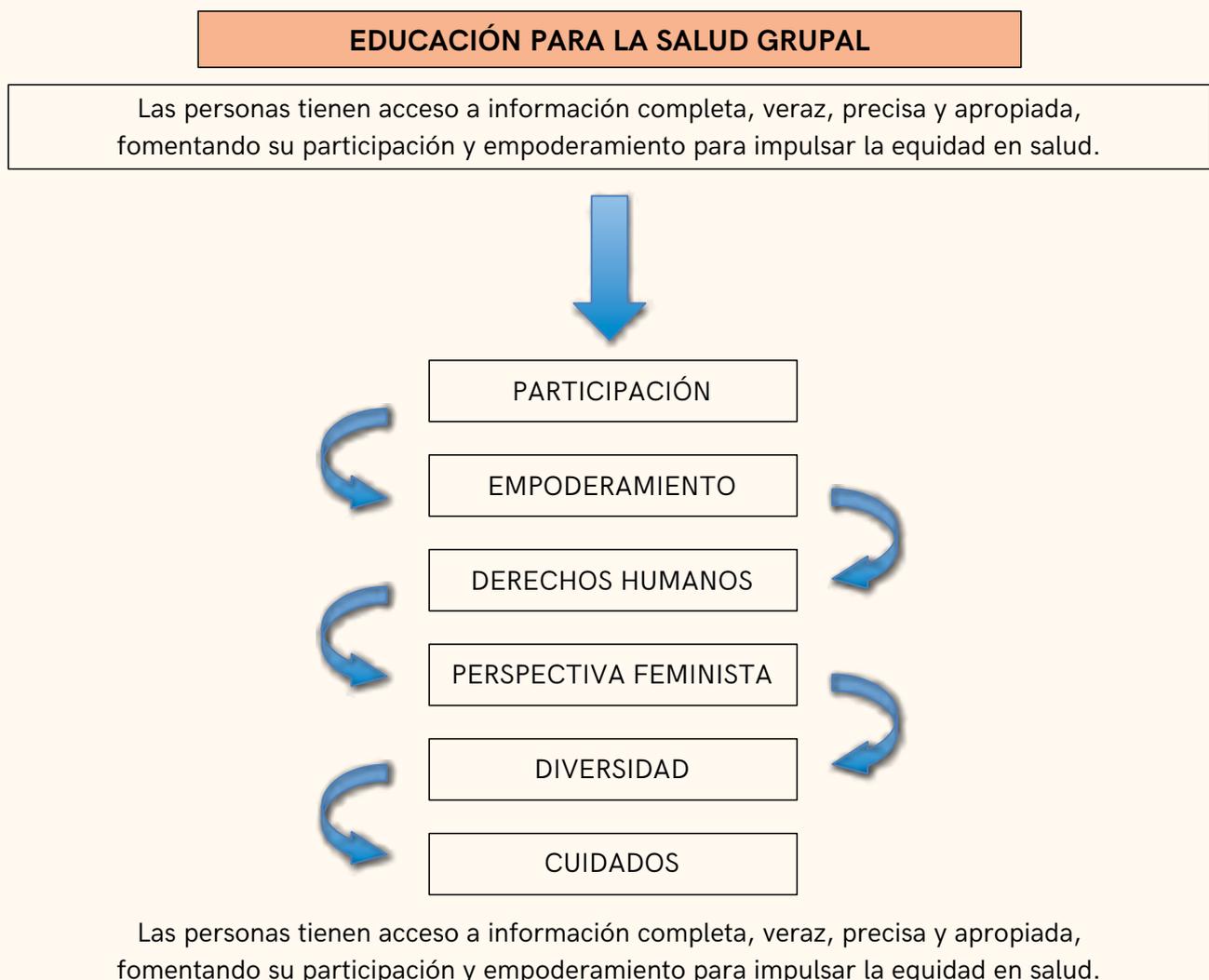
- **Derechos humanos:** Es el marco acordado de relación a nivel internacional, en el que se sustenta el respeto hacia las personas y su dignidad.
- **Perspectiva feminista:** La igualdad de mujeres y hombres es uno de nuestros valores y una de nuestras metas.
- **Diversidad:** La diversidad, que es motivo de orgullo, se respeta, valora y forma parte de nuestro aprendizaje.

- **Honestidad:** Nuestra labor se sustenta sobre la honestidad, lo que supone que abordamos la tarea de dinamizar con rigor y responsabilidad, con una perspectiva ética de asumir los retos para los que nos preparamos de forma adecuada y tenemos capacidad. Esta honestidad también pasa por cuestiones cotidianas como no saber y admitirlo, equivocarnos y reconocerlo, valorar a otras personas desde la sinceridad, bloquearnos y compartirlo, etc.
- **Cuidados:** Más allá del respeto, nuestra intervención se configura como un espacio y un tiempo para cuidar, donde se atienden las necesidades de las personas participantes para compartir un lugar y un momento en el que estar a gusto y disfrutar.

## Evidencia

Esta propuesta está justificada por las **recomendaciones internacionales** y la **efectividad** de este tipo de actuaciones<sup>4,7,29-48</sup>: desde hace décadas se acumula evidencia de que la EpS grupal con metodologías participativas, tanto en personas adultas como menores, tiene efectos positivos en conocimientos y habilidades, también en adopción de conductas saludables y, por tanto, se obtienen resultados en salud. Estos resultados se han hallado en áreas prioritarias de la Promoción de la Salud como son el bienestar emocional, la educación en sexualidades, la alimentación y ejercicio físico, el tabaco y el alcohol, y también en otros temas y contextos.

### Esquema 1. Valores de la EpS grupal



Fuente: Elaboración propia.

# METODOLOGÍA

## Activa y participativa

La base de esta propuesta es la **metodología participativa** que, como su nombre indica, es **participativa** y eso incluye que también es **activa**. Son dos palabras que se usan con frecuencia al describir recomendaciones pedagógicas y propuestas didácticas e, incluso, pueden resultar manidas o anticuadas. La realidad, sin embargo, es que son plenamente vigentes por la dificultad de su puesta en práctica y la escasez de acciones realmente participativas en la praxis cotidiana. Varias consideraciones al respecto:

- 1) La metodología es **activa** porque las personas **hacen**, es decir, son agentes **activos** y, en este sentido, hacen preguntas, aportaciones, reflexiones..., y también críticas y propuestas alternativas, es decir, discrepan. Y esto puede dar lugar a que surjan ideas que no nos gusten porque se salen de la "recomendación sanitaria" o de lo frecuente a nivel social. Ejemplo, en un taller para reducir el uso del tabaco, una persona joven propone bajar el consumo diario de cigarrillos de 10 a 3. ¿Es esta una alternativa válida?
- 2) La metodología es **participativa** porque las aportaciones de las personas participantes, incluso las que "no nos gustan", son tenidas en cuenta para la construcción colectiva que realiza el grupo. En el ejemplo anterior, aceptar la propuesta supone incluir el consumo de tabaco, aunque sea más bajo, entre las alternativas para reducir su uso. ¿Es esto aceptable? Porque si es aceptable, se puede interpretar que promovemos

conductas contrarias a las recomendaciones sanitarias que defendemos como profesionales (aunque a veces ni siquiera nosotras las sigamos).

La respuesta a ambas preguntas, desde esta metodología, es **sí**; ojo, no es un **sí** categórico, está condicionado por el planteamiento del taller: reducir el uso del tabaco. ¿Reducir el consumo diario es una forma de reducir el uso del tabaco? Sí y, por lo tanto, la aportación es válida y quizá más realista para muchas personas. ¿Se enmarca dentro del respeto, los buenos tratos y los derechos humanos? Estos son los **límites de la participación** y tienen que estar claros: **respeto, buenos tratos y derechos humanos**. En el ejemplo, si el consumo individual de tabaco, sea cual sea, está aceptado como una conducta dentro de esos límites, esta propuesta los cumple. De este modo, validamos la participación del grupo, sí, lo que no impide que demos información sobre las consecuencias de cualquier uso del tabaco. Esta es la magia de este enfoque metodológico porque siempre nos va a sorprender y, sobre todo, nos va a enseñar: el grupo aprende y las personas que dinamizamos también.

Asimismo, esta metodología supone un intercambio de saberes sobre aspectos cognitivos, y también sensitivos, subjetivos y afectivos, es decir, desde las emociones y los sentimientos. Esto nos permite avanzar en la construcción de una ética del encuentro para afrontar los desafíos personales y sociales contemporáneos; se pone así el foco también en visibilizar aspectos tradicionalmente ocultos como la realidad cotidiana, las subjetividades, las percepciones e intuiciones, los aprendizajes, la equidad, la diversidad o las interculturalidades, entre otras<sup>19</sup>.

## Límites y “mochila”

Ya los hemos mencionado y, dada su importancia, los recordamos: los límites a la participación de esta propuesta son el **respeto**, los **buenos tratos** y los **derechos humanos**.

- El respeto a las personas debe estar presente en todo momento, incluso cuando hay opiniones distanciadas. Las personas merecen respeto siempre, lo que no significa que compartamos sus ideas (que pueden ser ofensivas o irrespetuosas); pero son las ideas, no las personas.
- Los buenos tratos están vinculados con el respeto y van más allá porque buscan crear un espacio seguro y confiable para estar a gusto, donde el buen clima es la norma y no la excepción.
- Los derechos humanos son algo más amplio y es el marco ideológico aceptado y aprobado en nuestra sociedad (en el pasado, hubo otros). En este escenario, nos movemos y proponemos.

Cuando tenemos dudas sobre los límites, tenemos que revisar estos tres principios, porque a veces estas dudas vienen marcadas por nuestro propio **currículo oculto**: ideas, creencias, opiniones, actitudes, preferencias..., que tenemos a nivel personal o profesional y que pueden influir en mi labor docente<sup>49</sup>. A este currículo oculto, que todas las personas tenemos, lo podemos llamar, de forma coloquial, la “mochila”. Ejemplo, en una lluvia de ideas sobre sexualidad sale la palabra “trío” y mi gesto se tuerce porque esa aportación me descoloca: es mi “mochila” y estoy transmitiendo con mi comunicación no verbal que hay palabras que es mejor no decir, lo que puede influir en la participación del grupo.

Todas las personas tenemos nuestra “**mochila**” y, a veces, sale (somos humanos). Lo importante es detectar las situaciones en que sale y, desde ahí, buscar estrategias para evitarlo en el futuro.

## Antes de las respuestas, las preguntas

La clave de esta metodología son las **preguntas** (profundizaremos en ello más adelante). No demos respuestas de antemano, partamos de preguntas, hagamos más y favorezcamos las suyas. De este modo, se facilita que se integren las ideas, combinando el conocimiento personal con el académico. De ahí, la importancia de partir de lo suyo y permitir que compartan (a veces, también emociones), y construyan de forma creativa, cooperativa y participativa.

## Otras consideraciones

Otras **consideraciones metodológicas** a tener en cuenta para implementar una actuación de este tipo son: confianza y tranquilidad, reglas consensuadas, confidencialidad, franqueza en el tratamiento de los temas sin que las personas deban hablar de sí mismas ni de otras, derecho a “pasar” en determinadas actividades, anonimato para otras, derecho a recibir una respuesta, derecho a la discrepancia y derecho a sentir incomodidad en un momento dado.

Por último, antes de comenzar una intervención participativa, el grupo debe conocer esta metodología y establecer normas de funcionamiento, que se sustentan en un principio: **responsabilidad**. La puesta en marcha de un procedimiento de construcción colectiva, basado en la participación para favorecer el empoderamiento, supone que la responsabilidad es compartida por quien dinamiza y el resto de participantes: yo hago y el grupo también hace, ambos tenemos un objetivo común, una tarea y dos roles diferentes para conseguirlo. Si las personas participantes forman parte y se sienten escuchadas, hacen propuestas y perciben que lo que dicen es importante, se genera confianza que, a su vez, potencia la responsabilidad, la autonomía y el desarrollo de habilidades, todas ellas competencias clave para construir ciudadanía. Es, por tanto, un proceso, se va construyendo...

## Esquema 2. Metodología participativa

### METODOLOGÍA PARTICIPATIVA

ACTIVA: El grupo hace... preguntas, reflexiones, aportaciones, críticas, propuestas...

PARTICIPATIVA: Las aportaciones del grupo, incluso las que no nos gustan, son tenidas en cuenta.



¿CÓMO? La clave de esta metodología son... **¡LAS PREGUNTAS!**



LÍMITES: **RESPECTO, BUENOS TRATOS y DERECHOS HUMANOS.**

Fuente: Elaboración propia.



# PROCESO DE APRENDIZAJE

La EpS grupal con metodología participativa busca que las personas participantes en este proceso adquieran **aprendizajes significativos**, es decir, aprendizajes permanentes y reales que la persona integra y dota de significado para su vida y para afrontar el tema que se aborda<sup>11</sup>.

Hay distintos modelos respecto al aprendizaje que cuentan con suficiente respaldo científico para ser aplicados en Promoción y EpS<sup>50</sup>. Uno de ellos es el modelo de **Información-Motivación-Habilidades Conductuales** (IMBH, en sus siglas en inglés), que es en el que se basa nuestra propuesta: la información, la motivación y las habilidades para actuar son determinantes fundamentales para las conductas, la acción y, por tanto, el empoderamiento de la población<sup>34,45,51-53</sup>. Como ejemplo, en el ámbito de la educación sexual, las actuaciones que demostraron mayor evidencia para reducir el riesgo sexual en adolescentes se caracterizaron por emplear una metodología participativa y estar basadas en este modelo<sup>37</sup>.

La adecuada utilización del modelo implica la identificación de los contenidos específicos de información, motivación y habilidades relevantes para la situación de una población específica, y la identificación de los factores internos y externos que tienen mayor influencia en esa situación. Estos contenidos son la base sobre la que se va a construir nuestra intervención.

Por otra parte, la adaptación de este modelo nos lleva a un proceso que denominamos "**querer, saber y hacer**", colocando la motivación como parte inicial y transversal del mismo, ya que para "saber" y "hacer" antes hay que "querer".

## Querer: Actitudes

Esta parte tiene que ver con las actitudes en relación a dos cuestiones: el propio taller y las actividades (motivación), y también sobre los contenidos que se abordan:

- La **motivación** es una palabra que, a veces, asusta mucho, pero no es para tanto. Se refiere al interés y la energía de las personas participantes. De hecho, las participantes pueden estar muy motivadas porque el tema les interesa y/o se han apuntado de forma voluntaria. En otras ocasiones, puede ser una actividad obligatoria (ejemplo, en las escuelas) y aquí hay que prestar más atención a motivar al grupo. En cualquier caso, la motivación debe estar presente al inicio y también durante el taller. ¿Cómo lo hacemos? Con nuestra maravillosa metodología participativa, esto es, proponiéndoles que sean protagonistas, que intervengan, que construyan... ¿Cómo se consigue? Preguntando. Cuando preguntas a una persona o a un grupo de la forma adecuada, transmites que tienes interés en lo que piensa o siente y, desde ahí, conectar (y motivar) es más fácil. Por supuesto, también ayuda plantear actividades diversas que favorezcan la interacción y el intercambio de manera amena (lo veremos más adelante). Y claro que puede haber situaciones en que ni siquiera así el grupo esté motivado (las menos, seguro), pero incluso en estas ocasiones tenemos una herramienta: más preguntas. "¿Tenéis alguna propuesta para que trabajemos este tema de otra forma?".
- El "**querer**" también tiene que ver con las **actitudes** del grupo sobre determinados contenidos

o el tema que se aborda. Estas actitudes forman parte de los contenidos e incluyen todo lo que tiene que ver con explorar las vivencias y las emociones, las dificultades y las necesidades.

## Saber: Conocimientos

El "saber" tiene que ver con los conocimientos que necesitamos para poder hacer una educación grupal efectiva. Esto se traduce en que quién más saber debería tener en el grupo, salvo excepciones, es la persona que dinamiza. Por lo tanto, hay que estudiarse muy bien el tema que queremos trabajar. El estudio tiene que ver con la búsqueda de este conocimiento, su lectura y su aprendizaje. Son tres tareas.

Sobre la búsqueda, no hace falta encontrar toda la bibliografía del tema porque no estamos escribiendo una tesis o un artículo científico. Sin embargo, hay cierta **documentación** que nos puede ayudar: materiales de entidades de referencia (UNESCO, OMS, administración pública...), literatura más especializada (muchas veces, la encontramos a través de las referencias de los materiales de las entidades) y propuestas didácticas ya elaboradas (ONG, organismos públicos...). Como resultado, contamos con información veraz y objetiva (y sus referencias).

En el grupo, el "saber" es algo vivo y dinámico que parte de lo que el grupo conoce y se desarrolla entre las personas participantes y la dinamizadora en una reflexión compartida sobre lo que piensan, sienten, desean, hacen... De ahí, la importancia de las preguntas, como ya apuntamos. Los conocimientos se producen en un proceso que no es individual, sino colectivo, a través del intercambio, el diálogo y la reflexión crítica, relacionando la práctica y la teoría<sup>19</sup>. Como resultado, no se trata de que las participantes salgan siendo expertas, sino que se lleven la idea clave que necesitan para poder mejorar su salud y bienestar si así lo deciden.

## Hacer: Habilidades

Es el momento de la acción para aplicar lo aprendido en prácticas concretas que pueden ser **habilidades** personales o colectivas.

- A nivel **colectivo**, se puede concretar, por ejemplo, en la elaboración de **propuestas** para mejorar la calidad de vida, que se construyen desde lo cercano y cotidiano para que tengan sentido de pertenencia, significación, utilidad, y logren proyectarse a las personas y la sociedad en general<sup>52</sup>. Ejemplo, cómo mejorar el bienestar emocional en el barrio: se recogen acciones concretas, realistas y realizables, que puede poner en marcha el grupo en relación a sí mismo y también a los determinantes. Como resultado, se practican habilidades relacionadas con la reflexión, el cuestionamiento, el debate, la negociación, los acuerdos..., para elaborar un plan que dará lugar, a su vez, al entrenamiento de otras habilidades si se pone en marcha.
- A nivel **individual**, el "hacer" se traduce en la práctica de una **habilidad personal**. Ejemplo, en un taller de alimentación saludable, no basta con conocer cómo es una dieta equilibrada, también debería haber alguna actividad de habilidades: diseñar una receta saludable, incluso se podría cocinar si disponemos de recursos; o se puede elaborar un menú para un día o para una semana..., y todo esto aplicado a la realidad cotidiana de cada persona (qué receta, menú o plato puede elaborar de acuerdo a sus gustos, necesidades, economía, contexto familiar, social...).

Es esencial incluir este tipo de prácticas porque, de lo contrario, el grupo se puede quedar con los conocimientos, pero no necesariamente va a incorporarlos. Cuando el grupo hace, se favorece la práctica de una habilidad que así se puede integrar en el futuro, porque ya no se parte de la misma situación, hay conocimiento y experiencia previa, lo que facilita el empoderamiento.

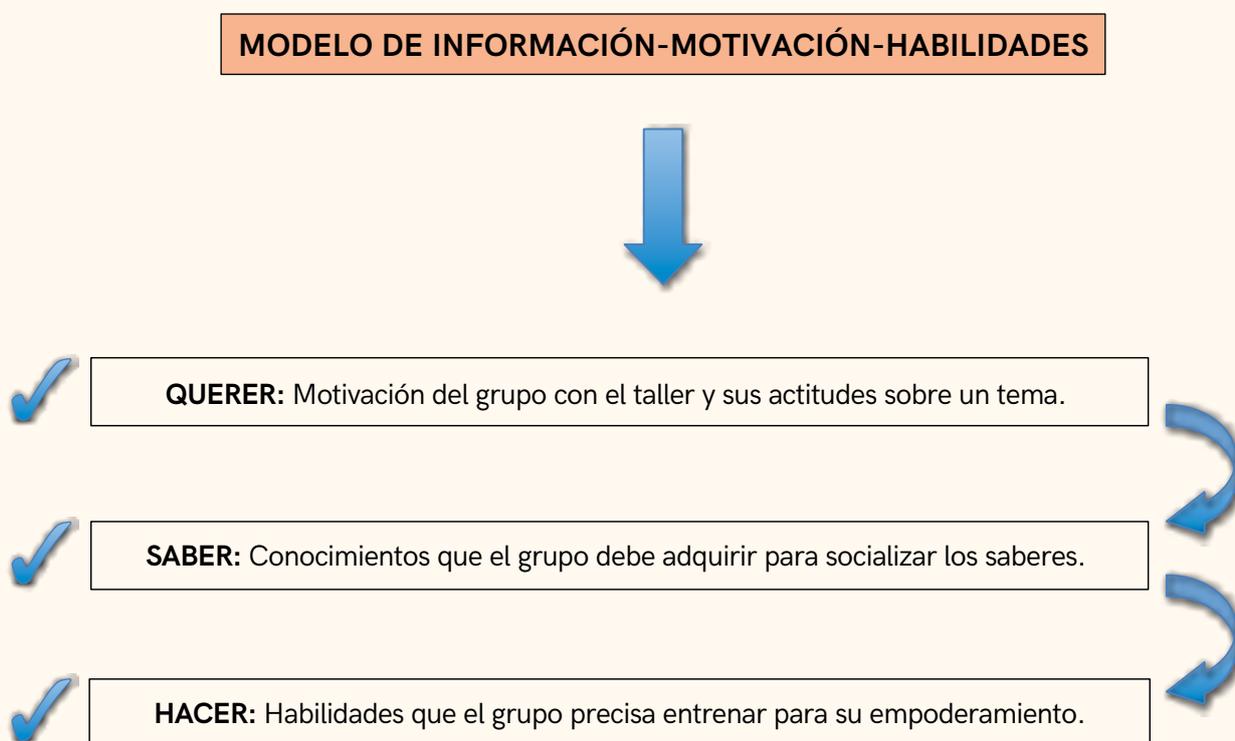
## Conclusión

De este modo, la EpS grupal favorece el aprendizaje por interacción, promueve la educación entre iguales, refuerza la motivación, y facilita el apoyo y la ayuda mutua para la toma de decisiones y la práctica de habilidades. Se parte de los saberes y experiencias del grupo, se organizan y analizan los conocimientos, se revisan las actitudes, creencias y sentimientos, se reflexiona sobre los determinantes, se comparten

recursos y entrenan habilidades para la toma de decisión y para la acción individual y colectiva<sup>11</sup>.

Siempre que se trabaja con un grupo, hay que **motivar** (para que el grupo quiera), **formar** (para que el grupo sepa) y **practicar habilidades** (para que el grupo haga). Si no se trabaja la motivación, vamos a dar información que pueden no escuchar o van a ignorar. Asimismo, hay que practicar para que el grupo se lo crea, para que el grupo lo sienta y lo integre.

### Esquema 3. Proceso de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

## EL TALLER

Los procesos de **educación popular participativa** en América Latina en la segunda mitad del siglo XX provocaron el auge de la metodología participativa en muchos países, también en España<sup>16</sup>. El taller surge así como una de las primeras alternativas de aprendizaje participativo y democrático frente al método tradicional "de una persona que sabe enseña a otra que no". El éxito de estos procesos en ámbitos no formales y alternativos impulsaron esta metodología y, en concreto, el taller como referente para el aprendizaje, ampliamente validado en la actualidad<sup>54</sup>.

En nuestra propuesta, la intervención participativa de EpS grupal se configura con el método del **taller**, al considerar que es un espacio adecuado para el encuentro, intercambio y construcción colectiva de saberes entre personas donde también cobran importancia las subjetividades, percepciones, intuiciones, vivencias y prácticas<sup>54-56</sup>.

### El grupo

A nivel práctico, somos un **grupo** en el que hay dos roles: las personas que participan (a partir de ahora, las **participantes**) y la persona que dinamiza (a partir de ahora, la **dinamizadora**). Todas somos grupo, aunque tengamos roles diferentes, y todas tenemos una tarea: alcanzar los objetivos del taller a través de los contenidos seleccionados.

Las **participantes** son las protagonistas del proceso porque lo llenan de sentidos y significados, y le dan su propia dinámica; la dinamizadora juega un papel muy importante para motivar, organizar, concretar, aportar..., al tiempo que

promover un clima grupal de buen trato, respeto y cuidados, donde la diversidad nos enriquece y nos enseña<sup>54-56</sup>.

Para ello, la **dinamizadora** debe tener una actitud proactiva y positiva sobre esta metodología, entusiasmo por las ideas y por las habilidades que aportan otras personas, humildad para aceptar sugerencias y reconocer errores, y empatía con las participantes para crear un clima de motivación y de disfrute. La creatividad y la alegría de la dinamizadora y del grupo facilitan que en estos espacios de encuentro se pueda aprender y disfrutar al mismo tiempo<sup>54-56</sup>.

### Tipos de grupo

Los grupos se pueden clasificar según diferentes criterios como, por ejemplo, **natural** (por afectividad, como el grupo de amistades), **formación** (se junta para formarse, como una clase en el instituto) o **tarea** (se une por trabajo, como equipo de una empresa). Estos tres tipos tienen intereses comunes y desde ahí podemos trabajar. En nuestro planteamiento, hay otra clasificación que nos interesa más: voluntario u obligado.

Si el grupo es **voluntario**, en principio, tiene motivación para estar ahí, lo que facilita nuestra labor, aunque no debemos descuidar nuestra tarea en esta parte del proceso metodológico.

Cuando el grupo está **obligado**, puede haber más dificultades para trabajar de forma participativa, lo que puede requerir un esfuerzo extra para motivar. En este sentido, se puede empezar por escuchar las razones de las participantes y sus expectativas. Esto nos permite situar la realidad ("vale, veo que estamos aquí

por obligación) y recoger aportaciones para avanzar (“bien, tenemos que estar dos horas en este taller porque forma parte de vuestro trabajo, ¿tenéis alguna propuesta para que estas dos horas sean lo más provechosas posibles o alguna cuestión que os parezca de especial interés abordar?”). Cuando das al grupo la posibilidad de expresarse y tienes en cuenta lo que dice, se favorece la participación y el trabajo grupal.

### Tamaño del grupo

No hay un número predeterminado de personas que configure un grupo; a nivel práctico, se aconseja entre **10 y 15**<sup>28,57,58</sup>. Esta recomendación es flexible y se puede trabajar con menos personas (en nuestra experiencia, por debajo

de 6 ya no es un grupo) y también con más (hasta un máximo de 25, pudiendo llegar a 30 en situaciones excepcionales).

### Duración de la intervención participativa

Esta propuesta, como ya se comentó, está pensada para el diseño y la práctica de sesiones o talleres puntuales en el marco de un proyecto educativo más amplio. La duración aconsejada de estas sesiones es entre **60 y 120 minutos**<sup>28,45,57</sup>. En nuestra práctica, hemos desarrollado sesiones de más duración para formar a dinamizadoras, pero a partir de las 2 horas, se requiere algún descanso y no deberían superarse las 6 horas diarias (para lo que aconsejamos al menos dos descansos).



# FASES DEL TRABAJO CON GRUPOS

## Modelo de trabajo

Para sistematizar una actuación de educación grupal, hemos creado un modelo con varias fases para incorporar la perspectiva **participativa** y **empoderadora**: es un esquema que permite diseñar un taller siguiendo las pautas del proceso metodológico ("querer, saber, hacer") y situar los contenidos que hayamos seleccionado previamente.

Este modelo cuenta con varias **fases**:

- Buen clima
- Presentación
- Información
- Alternativas
- Habilidades
- Conclusiones

Se plantea un trabajo sencillo y concreto, a la par que necesario, sin caer en lo complejo (a pesar de que sintamos esa tentación). Por tanto, una premisa clave es la de **simplificar** ("menos es más"). En ocasiones, nos complicamos con intervenciones muy completas, que tocan muchos temas y que pretenden alcanzar muchos objetivos. ¿Esto es realista?, ¿posible?, ¿adaptado a las necesidades y capacidades de nuestro grupo? No se trata de hacer mucho en poco tiempo, sino de hacer poco con mucha motivación.

La base de esta propuesta son dos pilares: el **bienestar** y el **cuidado** del grupo. Estos ejes deben estar presentes siempre. Por eso, una de las fases, como vamos a leer a continuación, se centra específicamente en esto y es una fase transversal: buen clima.

## Fase transversal: Buen clima

Los **objetivos** de esta fase son:

- Practicar una comunicación para el bienestar.
- Fomentar el cuidado dentro del grupo.

Esta fase es específica, por eso la estamos nombrando, pero no tiene un espacio propio porque es **transversal**, es decir, se incorpora en el resto de las fases que sí tienen un tiempo establecido. Por tanto, se plantea aquí para que en las siguientes fases reservemos un tiempo para pensar en cómo vamos a crear buen clima.

¿Esto en qué se concreta? En que las participantes se sientan cuidadas, a gusto y motivadas. Cuando se logra, hay un buen clima que, a su vez, favorece la participación porque hay más energía, más atención y más capacidad para integrar lo que vaya saliendo. ¿Cómo lo hacemos?

- Primero, con una **comunicación** para el **bienestar** y para el **cuidado**: Nos comunicamos para que las participantes se sientan bien y esto pasa por llamar a las personas por su nombre, un diálogo respetuoso sin entrar en conflictos y un lenguaje inclusivo con la diversidad (esto incluye el lenguaje no sexista).
- Esta comunicación para el bienestar y el cuidado se basa en tres acciones: **preguntar**, **escuchar** de forma activa y **empatizar** para dar valor. Cuando preguntas, escuchas y tienes en cuenta lo que las participantes dicen, estas perciben el interés y desde ahí es más fácil que haya conexión, motivación y, por tanto, buen clima. De hecho, en muchas ocasiones, se consigue solo con esto, porque cada vez es menos frecuente la escucha activa y se valora

más. Por otra parte, la empatía supone solidarizarse con la otra persona, con su sentimiento y dar valor a lo que dice para tenerlo en cuenta.

- Otra forma de cuidar es **reconocer** lo que el grupo aporta. "Oye, Daniela, eso que has dicho me parece muy interesante, ¿qué opináis el resto?", "buena pregunta, Ricardo, ¿alguien puede responder?", "muchas gracias, Ana, por recoger las tarjetas". Este reconocimiento tiene que ser sincero, obviamente, y es muy importante hacerlo para cuidar al grupo.
- Se pueden realizar **actividades más "dinámicas"** que promuevan el movimiento y/o la risa. Ambos generan energía y esa energía se queda en el grupo, lo que aumenta su capacidad para seguir trabajando y para integrar los contenidos. En el caso de la risa, debe vincularse a la tarea, no se trata de que dos personas estén riendo en la última fila sin que el resto sepa por qué. Asimismo, el movimiento y la risa pueden generar alboroto (bienvenido sea dentro de unos límites para que no moleste al propio grupo o fuera). En cualquier caso, no hay que obsesionarse con el movimiento y la risa, son elementos que a veces ayudan, pero no son necesarios para que el grupo fluya. (Se proponen más adelante una serie de dinámicas de movimiento para hacer esta magia cuando sea necesaria).
- La última pauta para cuidar al grupo tiene que ver con observarlo para detectar sus **necesidades**. Esto es más complejo de lo que puede parecer, porque muchas veces nos centramos tanto en nuestra intervención que seguimos para adelante con nuestro guion aunque el grupo esté dormido. Las dinamizadoras tenemos que identificar si el grupo tiene alguna necesidad relevante para así actuar en consecuencia (también lo tratamos más adelante).

En **resumen**, el buen clima supone que las personas se sientan bien dentro de un grupo porque se da valor a lo que aportan y se presta

atención a sus necesidades. Si, además, las participantes se divierten y hay risas, mucho mejor, pero sin que esto sea una necesidad.

## Fase 1: Presentación

Los **objetivos** de esta fase son:

- Proporcionar información básica sobre nuestro taller.
- Presentar a las personas participantes y a la dinamizadora.
- Explorar las expectativas, si fuese necesario.

Recordamos la premisa "**menos es más**", de manera que se propone una presentación breve y concreta. Los contenidos son:

- Nombre de la persona que dinamiza, profesión, lugar de trabajo, etc.
- Título del taller e información muy breve sobre la misma (contenidos principales y duración).
- Metodología del trabajo en grupo.
- Normas y "patatita" (opcional).
- Nombre de las personas participantes (y algún otro dato).
- Expectativas de las participantes (opcional).

Estos contenidos forman parte, en realidad, de muchas intervenciones grupales y quizá la novedad tenga que ver con la "patatita", que se vincula a las normas. Vamos a profundizar en ambas cuestiones:

- Las **normas** se refieren a las reglas en cuestiones básicas de participación y respeto. Quizá puedan omitirse, de ahí que se señale como opcional, si valoramos que las participantes ya tienen esta información incorporada. Con las normas, ya aparece el concepto de responsabilidad, que es compartida en el grupo por la dinamizadora y las participantes, como ya se indicó previamente.
- Nuestra "**patatita**" es un "mensaje emocional" que añadimos para reforzar las normas,

porque en nuestra experiencia percibimos que las normas son racionales y frías (por lo que se olvidan con facilidad), pero la "patatita" es emocional y cálida, lo que favorece el recuerdo. Por tanto, tras abordar las normas, queremos tocar la "patatita" a las participantes (y de ahí su nombre, ya que de forma coloquial se habla de la "patata" o la "patatita" para referirse al corazón). ¿Cómo vamos a hacer esto? Con un mensaje oral, breve y concreto, donde mencionamos la importancia del cuidado (una premisa básica para crear buen clima) y pedimos al grupo que nos cuide; al tiempo, les comunicamos también que nosotras nos vamos a esforzar en cuidar al grupo, para que así todas estemos a gusto y podamos disfrutar. Ejemplo: "La idea es que estemos a gusto, en confianza y que lo pasemos bien. En este sentido, soy vuestra invitada y me gustaría que me trataseis como si me hubieseis invitado a vuestra casa, es decir, que me cuidéis y me hagáis sentir bien, a gusto; yo, por mi parte, haré lo mismo para que os sintáis así. Muchas gracias, comenzamos".

Esta primera fase, que puede parecer de trámite, es muy importante porque nos va a permitir entrar en contacto con el grupo, conocer sus **nombres**, establecer el marco de trabajo y quizá identificar alguna **exclusividad**:

- Los **nombres** de las participantes son un elemento fundamental en el trabajo participativo. El nombre nos sirve para identificar y para personalizar, porque cada persona se siente diferente dentro del grupo, y su nombre le da identidad y reconocimiento. Seguro que recordamos cuando una dinamizadora nos nombró y eso hizo que por dentro nos sintiésemos un poco mejor ("anda, si sabe cómo me llamo/se acuerda de mi nombre"). Por tanto, es importante llamar a las personas por su nombre. Hay quienes tenemos más dificultad para retener los nombres y cada dinamizadora debe entrenar este aspecto o buscar

fórmulas para nombrar, como por ejemplo, pedir a las participantes que coloquen un papel con su nombre o simplemente preguntar cuando no lo recordemos: "perdona, ¿cómo es tu nombre?,..., genial, María, María nos dice esto, ¿qué pensáis?". En definitiva, los nombres son importantes porque dan identidad, presencia y pertenencia, y esto tiene que ver con el bienestar y el cuidado del grupo.

- La **exclusividad** se refiere a las capacidades individuales que tienen las participantes y que pueden ayudar a que el grupo construya: es lo que cada persona puede aportar y lo llamamos "exclusividad" porque es de ella y porque en este grupo le sale esto. Por ejemplo, siempre suele haber una persona chistosa que quizá en otros grupos no lo es, pero le fluye eso en este. Genial. Es bueno tener a una persona chistosa en el grupo porque va a hacer reír (y la risa aumenta el intercambio de oxígeno y la energía), y porque podemos recurrir a esa capacidad cuando el grupo la necesite. Ejemplo, ¿qué el grupo está caído?, pido ayuda al grupo para levantarlo y busco a alguien que nos cuente un chiste porque es genial haciéndolo (y yo no tengo nada de gracia, por otra parte, para contar chistes). "Sara, necesitamos ahora un chiste que estamos con poca vitalidad, ¿nos ayudas?". El grupo lo reconoce y por eso la exclusividad es tan importante, porque si yo tengo algo mío, lo comparto y el grupo me lo reconoce, siento que participo y ya no voy a competir. La gente no compite cuando siente que tiene un espacio en el grupo en el que está.

Otras capacidades que suelen aparecer: la persona que tiene muchas inquietudes y preguntas ("gracias por haber venido"), la que es muy reflexiva y hace grandes aportaciones ("¿qué haríamos sin ti?"), la que es muy activa y nos ayuda a apuntar en la pizarra o a recoger papeles (lo que viene genial para dosificar nuestro esfuerzo)...

A la hora de identificar las exclusividades de las participantes, no se trata de hacer una actividad específica para encontrarlas, es algo que surge y vamos captando mientras realizamos las dinámicas para los contenidos de nuestro taller. Para ello, es importante, en la medida de lo posible, activar la capacidad de observación que se necesita para identificar las exclusividades ya desde la presentación, que quizá es una fase más sencilla, sin desatender la tarea que tenemos (en este caso, la presentación). La exclusividad de cada participante va surgiendo, se encuentra, solo hay que estar atenta para cuando salga, identificarla. Y, luego, cuando lo consideremos oportuno, permitir que cada participante aporte esa exclusividad, porque hay que dar la posibilidad de hacer al grupo, dejar que colabore, eso sí, pidiendo permiso y sin que sea obligatorio. Y esto tiene que ver, una vez más, con la responsabilidad: yo doy responsabilidad y el grupo hace.

En **resumen**, la fase de presentación aporta información general, que aparece en todas las intervenciones, y también datos específicos, que tienen que ver con nuestro taller y nuestro grupo. En esta propuesta, destacamos la importancia de recordar el nombre de cada participante y su exclusividad.

## Fase 2: Información

Esta fase entra de lleno en los contenidos y los **objetivos** de la misma son:

- Obtener información del grupo para aclarar conceptos.
- Reflexionar sobre los contenidos que se plantean.

A nivel práctico, vamos a partir de lo que el grupo sabe y piensa y, desde ahí, vamos construyendo los **contenidos** de forma conjunta. ¿Cómo hacemos esto? Preguntando. Así de fácil o de

difícil. ¿Cómo preguntamos? Pues con cualquier actividad que planteemos: un debate, una lluvia de ideas, un trabajo en subgrupos o individual, un juego... Todas estas actividades en realidad son excusas para preguntar (más adelante se describen varias actividades para preguntar que facilitan que el grupo no se sienta incómodo con las cuestiones). ¿Y sobre qué preguntamos? Sobre los conocimientos que el grupo tiene, sus actitudes, creencias, percepciones, sentimientos, expectativas, limitaciones..., y también sobre las causas de las causas, el contexto, los entornos y el resto de los determinantes. Nuestras preguntas van a depender de los objetivos y los contenidos que hayamos seleccionado.

Como resultado, vamos a obtener respuestas y debatir sobre ellas para aclarar conceptos y explorar actitudes:

### 1) Conceptos

Hace referencia al **conocimiento teórico** que hemos seleccionado para nuestra intervención (ejemplo, "¿qué es el feminismo?"). Tras el debate con las posibles ideas que hayan salido, los conceptos se aclaran por parte de la dinamizadora y, por tanto, se sitúan las aportaciones del grupo, que pueden ser correctas o incorrectas:

- En el caso de que sean correctas, las refuerzo y reconozco: "efectivamente, el feminismo es un movimiento que promueve la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres".
- Si son correctas e incorrectas, puedo devolvérselo al grupo: "como veis, hay personas que piensan que el feminismo es (esto) y otras que creen que es (esto), ¿alguna aportación más?". Posteriormente, se aclara.
- Si todas son incorrectas, vuelvo a preguntar: "¿todo el mundo está de acuerdo con lo que se plantea?"; si no hay otra respuesta, la aporto yo: "la respuesta no es correcta, el feminismo no es lo contrario del machismo, el feminismo es un movimiento...".

Por tanto, en este ejemplo, tras el debate para saber qué es el feminismo, se fija el concepto y ya no se discute más, porque los conceptos son los que son y se aclaran, no se cuestionan. “Es que yo pienso que el feminismo es otra cosa”, “pues estás equivocada, porque su definición es esta”.

## 2) Actitudes

En esta fase, también se exploran las **actitudes** del grupo (“¿qué pensáis del feminismo ahora que hemos aclarado su definición a nivel teórico?”). En este sentido, lo importante es que puedan expresarse y reflexionar (¿por qué piensan así?) y también que escuchen otras actitudes (“¿hay alguna otra opinión sobre este tema?”), sin entrar en conflictos que generen malestar.

Cuando se trabaja con actitudes, esta parte concluye resumiendo las posturas del grupo y también la que tiene nuestra intervención: “Vale, como veis en este grupo, hay personas que piensan (esto) y otras personas que piensan (esto otro). Por tanto, hay diferentes opiniones respecto a este tema; en cualquier caso, nuestra propuesta tiene una perspectiva feminista que busca incorporar como eje transversal la igualdad de mujeres y hombres porque es una cuestión de derechos humanos”. Y ya está. No se trata de que haya una “guerra” entre quienes piensan de una manera y quienes piensan de otra; sino que escuchen opiniones diferentes, debatan de forma argumentada y se lleven ideas para la reflexión. “Yo (no) soy feminista” es una actitud personal, no se busca cambiarla, sí reflexionar sobre la misma y su por qué.

En **resumen**, se pregunta al grupo para obtener **información** sobre conocimientos a nivel teórico (saber) y para reflexionar sobre actitudes (lo que tiene que ver con el “**saber**” y también con el **querer**). Por tanto, se parte de lo del grupo porque sabe muchas cosas (algunas que nosotras no sabemos), por lo que es fundamental

socializar esos saberes que están adaptadas a su contexto y a su realidad, y quizá no a la nuestra. Como decíamos antes, trabajamos para empoderar a la gente y eso pasa por socializar los saberes y sus ideas.

## Fase 3: Alternativas

Esta fase tiene como **objetivos**:

- Analizar la realidad del tema propuesto en relación a necesidades, dificultades y los determinantes sociales.
- Generar alternativas de acción individuales y/o colectivas en relación al tema que se aborda.

Como en las otras fases, partimos de lo que el grupo sabe, con preguntas, escucha activa, valoración y refuerzo de lo que aporta, para llegar a la construcción colectiva. Ejemplo, en un taller sobre actividad física, podríamos abordar cuáles son las principales **necesidades/dificultades** individuales y colectivas para realizar ejercicio físico, cuáles son las verdaderas causas de estas situaciones y qué acciones se podrían hacer para mejorar esto. Se reflexiona así sobre cuestiones relacionadas con la edad, el género, el territorio, etc. (esto es, con los **determinantes sociales**). Asimismo, se obtienen posibles acciones individuales y/o colectivas para hacer frente a estas necesidades y para superar las dificultades, teniendo en cuenta las causas que las motivan. Esto da lugar a alternativas para la acción que luego se pueden analizar y poner en práctica en la fase siguiente.

En resumen, como en todas las fases, se pregunta al grupo para conocer sus ideas y prácticas en relación al tema abordado, de las que sin duda podemos aprender mucho. Junto con nuestras aportaciones, el grupo completa sus saberes y comparte experiencias, lo que también es fundamental para socializar conocimientos y favorecer el empoderamiento.

## Fase 4: Habilidades

Los **objetivos** de esta fase son:

- Proporcionar información sobre una habilidad concreta.
- Entrenar dicha habilidad.

Esta fase pone en práctica alguna de las alternativas generadas en la anterior que nos parece importante para el **empoderamiento** individual o colectivo: es el "**hacer**" de nuestro proceso y puede ser con una habilidad que decida el grupo o la dinamizadora en base a una jerarquización de las necesidades.

- A nivel **colectivo**, tendría que ver con qué podemos hacer como grupo para mejorar la salud y bienestar sobre un tema concreto con acciones realistas, posibles y concretas. Ejemplo, en un taller sobre uso del condón, una de las alternativas para favorecer su uso puede ser que haya condones gratis para la población joven. Desde ahí, podemos hacer un listado de acciones para reivindicar este acceso gratuito: qué necesitamos, cómo lo conseguimos, cómo nos organizaríamos, cuáles son nuestros recursos...
- A nivel **individual**, podemos entrenar determinadas prácticas que favorezcan el empoderamiento personal. Ejemplo, en el taller sobre el condón, se incluye una actividad sobre cómo se coloca un condón: se describen paso a paso las acciones a realizar y posteriormente cada participante lo coloca en dos dedos de la mano de otra persona. Se prioriza esta habilidad porque, en el diseño, hemos detectado esta necesidad y nos parece una práctica esencial para el empoderamiento individual. De este modo, cuando las participantes se enfrenten a este momento en sus futuras prácticas eróticas, cuentan con la información y una experiencia previa que les colocará en una situación mejor que si no lo hubiesen hecho nunca.

En **resumen**, se trata de plantear alternativas para la acción y ponerlas en práctica, a veces más a nivel cognitivo (planificar un menú diario saludable de acuerdo a mi realidad, esto también es una habilidad, aunque sea más de pensar) y otras más a nivel emocional o manual (como el cepillado correcto de dientes). A veces, esta fase se olvida porque parece difícil concretar actividades. Es una idea equivocada, siempre se puede incorporar alguna práctica como vemos en los ejemplos. Por lo tanto, es esencial incorporar esta fase para entrenar habilidades y favorecer el empoderamiento.

## Fase 5: Conclusiones

La última fase es la de conclusiones y tiene dos **objetivos**:

- Priorizar la información esencial para el empoderamiento del grupo.
- Favorecer que las participantes actúen como agentes activos de EpS al difundir esta información en su entorno.

En esta fase, se propone hacer alguna actividad que permita que las participantes digan las **ideas/conclusiones** que se llevan del taller. Con frecuencia, se hace una ronda, aunque puede ser cualquier otra propuesta.

Una de las conclusiones que tiene que salir es la **idea clave**: conclusión pedagógica que hemos priorizado previamente como la más importante y la aportamos al grupo desde nuestros saberes y experiencias, y nuestro rol de dinamizadora. Si sale en el grupo, la reforzamos; si no sale, la aportamos.

¿Por qué esta idea clave? Junto con las otras conclusiones del grupo, queremos que cada persona se lleve un saber que le permitirá tomar decisiones y, por tanto, empoderarse; asimismo, al ser una conclusión sencilla, la participante puede transmitirla y convertirse en un

agente activo de EpS. (Más adelante, profundizaremos en cómo se construye una idea clave).

Se cierra así el círculo: tenemos nuestro proceso metodológico, nuestras fases para cumplir con este proceso y dos elementos transversales (la **participación** en todas las fases y el horizonte del **empoderamiento** tras el taller).

Como conclusión (e idea clave) de esta parte, podemos aportar que con todos los grupos se aprende algo, bien sobre nuestra forma de ser y estar como dinamizadora, bien sobre los contenidos, cómo los abordamos..., sobre muchas cosas, y también a veces sobre la **idea clave**,

que puede cambiar después de interactuar con el grupo. No pasa nada, quizá la **idea** que teníamos al principio era poco consistente, poco práctica o no tenía en cuenta la población a la que iba dirigida. Todo esto nos obliga a **recolocarnos** porque lo importante no es que nuestra intervención sea perfecta, lo importante es que el grupo construya y, a veces, esa construcción también nos reconstruye a nosotras. Tenemos que estar abiertos al cambio porque para que haya un aprendizaje significativo (también en nosotras) es necesario desarrollar un proceso centrado en las personas<sup>11</sup>. Es la magia de la **participación**.

### Cuadro 1: Fases del trabajo con grupos

Fases	Contenidos
1) Presentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi nombre</li> <li>- Tema del taller, duración y metodología</li> <li>- Normas y "patatita"</li> <li>- Nombre de las participantes (y algún otro dato)</li> <li>- Expectativas</li> </ul>
	<b>Buen clima:</b> ¿Cómo voy a crear buen clima? Preguntas, escucha activa, empatía, reconocimientos, comunicación para el bienestar, cuidados...
2) Información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conceptos y conocimientos teóricos</li> <li>- Actitudes respecto a los contenidos que se plantean</li> </ul>
	<b>Buen clima:</b> ¿Cómo voy a crear buen clima?
3) Alternativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades/dificultades individuales y determinantes sociales</li> <li>- Propuestas de acción individual y/o colectivas</li> </ul>
	<b>Buen clima:</b> ¿Cómo voy a crear buen clima?
4) Habilidades	Práctica con una actividad concreta (individual o colectiva) que favorece el empoderamiento.
	<b>Buen clima:</b> ¿Cómo voy a crear buen clima?
5) Conclusiones	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conclusiones que se lleva el grupo sobre el taller</li> <li>- <b>Idea clave</b></li> </ul>
	<b>Buen clima:</b> Preguntando, reforzando y agradeciendo al grupo.

# DISEÑO DE UN TALLER

## 1) PARTE I: LO TEÓRICO

### Comenzando por el principio

No es tan fácil diseñar una intervención con este planteamiento, ni tampoco tan difícil. Requiere un papel en blanco, reflexión y tiempo. Hay una clave que volvemos a repetir: **no complicarse**. A veces, queremos hacer un taller tan perfecto y que trate tantos puntos que nos perdemos en demasiada información, actividades muy complejas o muchas ideas clave. La experiencia nos dice que es mucho más efectivo contar con mensajes concretos, actividades sencillas y una única idea clave. Nos puede parecer poco, pero es mucho.

Para empezar, tenemos una **estructura** que nos permite avanzar dentro de un tema y que contempla la participación del grupo, generando buen clima (fase transversal), con los saberes y experiencias que compartimos sobre ese tema (fases 1, 2 y 3) y la práctica de alguna habilidad que nos pueda ayudar (fase 4) para sacar alguna conclusión (fase 5).

Vamos, ahora, a guiar el proceso para diseñar una intervención a nivel práctico y para ello comenzamos con una serie de **cuestiones** que deberías completar en ese papel en blanco. El esquema que proponemos es el siguiente: población, tema, objetivo, contenidos e idea clave.

### Población

Supone definir a **quién** va dirigida nuestra actuación (ejemplo, personas mayores de 65 años). Esto es sencillo porque es una decisión

que tomamos a priori como dinamizadora o es una demanda que nos llega. No obstante, puede ocurrir que, al preparar nuestro taller, concretemos más la población por diferentes motivos (por recursos humanos o materiales, recomendaciones científicas, etc.). Por tanto, se puede ir definiendo.

### Tema

Esta acción, a priori, también parece fácil, porque muchas veces los temas nos vienen dados: hay una demanda de algún centro educativo, de otra organización, de pacientes... Ejemplo, el centro educativo demanda una intervención sobre bienestar emocional. Concreto, ¿no? Pues no tanto, porque, por un lado, el tema se las trae y, por otro, es un tema muy amplio, da para un máster o más. ¿Qué hacemos entonces? ¿Diseñamos algo genérico y breve? ¿Algún taller que ya esté publicado? ¿Le pedimos a nuestra/o residente que se ocupe? No, no y no. Lo que proponemos hacer es... **concretar** (ojo, subrayad a tope esta palabra, no os cortéis, porque es súper importante para ahora y para lo que vendrá). Hay que concretar con el centro educativo el porqué de esa demanda: ¿hay alguna situación que motive esta petición?, ¿tienen alguna necesidad especial?, ¿es porque se ha puesto de moda hablar de estos temas? Lo lógico sería que hubiese una respuesta afirmativa a una de las dos primeras preguntas. Si hay una situación o necesidad particular, esto nos va a permitir concretar el tema. Ejemplo, el profesorado ha detectado una baja autoestima en parte de la chavalería que se manifiesta con cambios de humor, mucha frustración y comentarios negativos. Vale, pues ya hemos

concretado algo muy importante. La demanda, a falta de seguir profundizando un poco más, podría cambiar a: cómo podemos mejorar nuestra autoestima.

## Objetivo

Hay diferentes modelos de formulación de objetivos<sup>11</sup>: en función del nivel establecido (estratégico, táctico u operativo), según el grado de concreción (generales, intermedios, específicos, didácticos...), centrados en resultados, en contenidos, en procesos de aprendizaje, etc.

En nuestra propuesta, también vamos a fijar un objetivo enfocado a marcar el punto al que queremos llegar. Para ello, hay que tener en cuenta las limitaciones temporales de nuestra intervención, lo que, sin duda, afecta al alcance de nuestro objetivo. Como ya repetimos, no estamos diseñando un proyecto educativo amplio, sino un único taller que nos coloca delante de un grupo y que, eso sí, debería formar parte de un proyecto educativo amplio porque las actividades puntuales no son efectivas<sup>32,33,43,45</sup>.

Por tanto, se propone identificar un único objetivo, formulado en infinitivo y en relación a dos cuestiones: la situación que provoca nuestra intervención y los conocimientos que manejamos para abordarla. Desde ahí, ¿a dónde queremos llegar? y, aún más importante, ¿a dónde podemos llegar? Asimismo, tendremos en cuenta los contenidos, las actitudes, las habilidades y los determinantes que vamos a abordar para priorizar nuestro objetivo. Por tanto, podemos describir nuestro objetivo como el **aprendizaje** que esperamos alcanzar como grupo tras el taller.

Con estos elementos, establecemos un objetivo realista. Ejemplo, mejorar la autoestima del alumnado de 3º ESO de mi zona básica de salud. ¿Qué os parece? ¿Está bien formulado? ¿Es realista? Pues... ¡es ciencia ficción pura! Como ya planteamos, estamos planificando una actuación breve (en el marco de un programa

más amplio) y, en este sentido, pretender mejorar la autoestima con un taller puntual es ser poco realista. Otro ejemplo, más ajustado, podría ser: aumentar los conocimientos del alumnado sobre cómo mejorar su autoestima.

## Contenidos

Los contenidos son la información que necesitamos para abordar el tema y se concretan en:

- Conceptos básicos sobre el tema en cuestión.
- Actitudes, creencias, valores, normas.
- Determinantes sociales.
- Habilidades personales y para la acción.

Estos son los contenidos que debemos concretar, teniendo en cuenta que no buscamos que las participantes se conviertan en expertas ni que se saturen con información, sino que se lleven algunas ideas que favorezcan su **empoderamiento**. Asimismo, estos contenidos se pueden modificar sobre la marcha en la interacción con las participantes.

Ejemplo, en un taller sobre Infecciones de Transmisión Sexual (ITS), se establecieron como contenidos: ITS más frecuentes, síntomas, transmisión y prevención. Para abordar los mismos, se utilizaron diferentes actividades que permitían nombrar de forma sencilla las nociones básicas en relación a estos contenidos, aunque sin pretender que aprendiesen un catálogo de infecciones ni sus clínicas; el trabajo se centró en que se llevasen dos premisas claras: 1) ante un síntoma en la zona genital y/o una práctica de riesgo, se puede acudir al centro de salud para descartar una infección; 2) el condón es el único método que previene, además de embarazos no planificados, las ITS. Eso no quiere decir que durante el taller no se nombren las ITS, sus síntomas, cómo se transmiten y cómo se previenen, que sí se hace, pero a la hora de trabajar estos contenidos se organizan para destacar lo que consideramos que es pedagógicamente más valioso para el grupo.

## La idea clave

La idea clave es la **conclusión pedagógica** que hemos seleccionado como información esencial para favorecer el empoderamiento de las participantes: un mensaje que produce un efecto porque promueve un conocimiento y/o una acción. Este mensaje tiene que estar bien construido y cuenta con unas **características concretas**:

- Oración simple (con un solo verbo) o coordinada, afirmativa (positiva) y en presente.
- Veraz, de tal manera que no se pueda cuestionar su contenido.
- Su contenido se centra en un conocimiento y/o una acción.
- Concreta, que aclare bien lo que la persona debe saber/hacer.
- Con lenguaje adaptado a nuestro público (ejemplo, si son menores).
- Reproducible, esto es, las participantes la integran con facilidad y la pueden reproducir a otras personas fuera del taller (y así hacer EpS).

Algunos **ejemplos** de ideas clave son:

- Con un grupo de menores: La fruta es una opción saludable para el recreo.
- Con adolescentes: Las personas LGTBIQ+ son iguales en respeto, valoración y derechos que las heterosexuales.
- Para personas adultas: Ir caminando al trabajo es una forma efectiva de hacer actividad física.
- Para población general: Las relaciones positivas me hacen sentir bien la mayor parte del tiempo.

## El trabajo con los contenidos y las fases

Tras definir la idea clave, toca **distribuir los contenidos** en la fase correspondiente. En la presentación, hay contenidos generales compartidos con otras intervenciones; en el resto

de las fases, tendremos que ubicar los contenidos específicos de nuestro taller. Ejemplo, en un taller para prevenir el consumo de alcohol, se pueden abordar conceptos básicos (consumo, causas, ventajas y desventajas) en la fase de información; en la de alternativas, propuestas para reducir el consumo de alcohol entre la gente joven; en habilidades, práctica concreta para resistir la presión de grupo.

## 2) PARTE 2: LAS PREGUNTAS GENERALES

Las **preguntas generales** son aquellas cuyas respuestas nos permiten llegar a los contenidos y nos ayudan a seleccionar las actividades. Luego, utilizaremos otras preguntas en nuestro "diálogo" con el grupo (las veremos más adelante); ahora estamos en la etapa de diseño y las preguntas generales son una parte clave de la misma.

Tras concretar contenidos, debemos pensar qué preguntas vamos a hacer para llegar a los mismos antes de pensar en las actividades. ¿Por qué? Porque nuestro trabajo se basa en las preguntas, siempre estamos preguntando, y cualquier dinámica que hacemos son preguntas disfrazadas de un juego, un trabajo en pequeños grupos, un debate... Por eso, hay que pensar las preguntas antes, para así buscar las actividades más apropiadas para esas preguntas. No se puede pasar de los contenidos directamente a las actividades porque esto resta una parte del proceso de reflexión y de diseño que es fundamental para hacer una propuesta realista y ajustada.

Algunas **características** de las preguntas generales son:

- **Abiertas y exploratorias**, es decir, nos permiten descubrir los saberes de un grupo acerca de un tema. Ejemplo, "¿ideas que tiene este grupo sobre el ocio saludable?": es abierta y exploratoria, y favorece que el grupo

participe. Otro ejemplo, "¿qué son los primeros auxilios?"; esta es, en realidad, cerrada pues hay una definición para esto y una vez que sale, se acabó la participación; también la limita porque quién no sepa, no se atreve a participar. Es cierto que ambas preguntas pueden funcionar y cumplir el objetivo que nos hemos marcado, pero queremos hilar fino para plantear la pregunta más ajustada y que no ocurra, quizá, que la tengamos que reformular sobre la marcha. Además, si podemos hacerlo mejor desde el principio, ¿por qué vamos a evitarlo? Por tanto, en este último ejemplo, "ideas sobre primeros auxilios" es mucho más accesible porque todo el mundo tiene alguna idea (otra cosa es que sea correcta o no). Por otra parte, esto no quiere decir que no se puedan usar preguntas cerradas, claro que sí, aunque no son la base de nuestra actividad, van surgiendo después, sobre todo cuando queremos concretar alguna cuestión durante el taller.

- **Concretas:** El nivel de concreción lo marcan los contenidos de nuestra intervención, porque las preguntas salen de esos contenidos. Por eso es tan importante pensar antes los contenidos y a partir de ahí formular nuestras preguntas, porque la pregunta que formulemos tiene que ser concreta para ese contenido y no ser abstracta ni dar lugar a respuestas para otros contenidos.
- **Sencillas y breves:** Son preguntas sencillas a nivel de formulación y también a nivel de contenido porque si planteamos preguntas que exigen conocimientos previos, estamos limitando la participación. Además, son breves, porque las largas dificultan la comprensión.
- **Única:** Nuestra pregunta debe referirse a una única cuestión (y no dos a la vez) y además no dar lugar a interpretaciones diferentes. Si alguna persona la interpreta de forma diferente a la intención de la dinamizadora, se acepta sin discusión, y se reformula la pregunta.

- **Objetivas y neutras:** Son preguntas que no inducen la respuesta ni sugieren lo que queremos escuchar; tampoco contienen calificativos.
- Con **lenguaje adaptado** al grupo con el que estamos. Por ejemplo, no podemos utilizar preguntas científicas cuando estamos trabajando con población general.
- En **tercera persona:** Evitaremos las preguntas sobre conductas individuales o cuestiones personales.

El diseño de las preguntas puede llevar tiempo y parecer difícil, aunque en ocasiones es tan sencillo como colocar entre interrogantes el contenido correspondiente. En este sentido, si colocar el contenido entre interrogantes nos sirve, ya tenemos nuestras preguntas; si no nos sirve, podemos reflexionar sobre cuáles son las mejores preguntas para nuestros contenidos. Como siempre, se trata de simplificar.

El **siguiente paso** es buscar la actividad para hacer esas preguntas que, de este modo, se transforman en dinámicas y así se favorece que el grupo se sienta más a gusto, como se detalla en el apartado siguiente.

### 3) PARTE 3: LAS ACTIVIDADES

Una vez que tenemos nuestras preguntas, debemos seleccionar qué actividades realizamos para formular esa pregunta. El **orden** es este (contenidos, preguntas y actividades) y no otro, por lo que no hay que caer en la tentación de pensar en las actividades incluso antes que en los contenidos ("me gusta tanto esta dinámica que la voy a meter en el taller sí o sí").

En general, estas actividades suelen denominarse también **técnicas educativas, grupales** o **dinámicas**, y se pueden definir como una forma sistemática y ordenada de llevar a cabo una actividad para aprender algo<sup>11,28,57-59</sup>. Otra

nomenclatura propuesta desde la intervención social es “**técnicas participativas**”<sup>19</sup>. En cualquier caso, estas técnicas (a las que nos referiremos como actividades o dinámicas) buscan provocar la reflexión, hacer pensar, tomar actitudes ante una situación... En ocasiones, pueden aparecer situaciones de conflicto que, gestionadas con tranquilidad y respeto, son un dispositivo pedagógico para incentivar la profundización en un tema<sup>54</sup>.

El tema de las actividades genera mucho interés e, incluso, exigencia para que nuestro taller tenga unas dinámicas que sean muy movidas, divertidas y satisfactorias para el grupo. Esta exigencia nada tiene que ver con la realidad del grupo, que lo que quiere es sentirse a gusto, aprender y no necesariamente participar en una gymkhana. Lo importante, finalmente, es el “**diálogo participativo y creativo** que establecemos y cómo lo establecemos (con buenos tratos, cuidados, tranquilidad, alegría...).

Hay muchas técnicas educativas con distintas **finalidades**: presentación, investigación en el aula, expositivas, de análisis, de desarrollo de habilidades..., y se puede acudir a la bibliografía para buscar alguna que se ajuste a lo que necesitamos o para inspirarnos<sup>11,45,58-60</sup>.

Para facilitar esta tarea, con la intención de simplificar, vamos a priorizar algunas de estas técnicas/actividades/dinámicas que, en base a nuestra experiencia, facilitan el diseño y la interacción con el grupo. Es decir, son actividades que “casi” siempre funcionan (si se vinculan a la pregunta adecuada).

### Nombre más adjetivo

Es una técnica de presentación que nos gusta mucho, por su sencillez y porque suele generar buen rollo y alegría. Cada persona dice su nombre y como apellido un adjetivo que la caracteriza y que quiera compartir con el resto

del grupo. Se puede complicar pidiendo a cada persona que repita lo anterior: nombre y adjetivo de la persona 1, de la persona 2..., y los suyos. Otra posibilidad es utilizar este juego como comienzo de una lluvia de ideas: “cada persona dice su nombre y como apellido una palabra relacionada con redes sociales”. Cuando se termina la ronda, se pide que continúe la lluvia de ideas con más palabras.

### Lluvia de ideas

Se plantea un tema para que cada persona diga una o varias palabras relacionadas: algo que le parezca importante, que no sepa y quiera aprender, lo primero que se le pase por la cabeza, etc. Ejemplo, ideas sobre las tareas domésticas.

Se puede hacer también por escrito, por ejemplo, repartiendo tarjetas o póstit: “ahora en ese papel, ponéis palabras que os vienen a la cabeza o que relacionáis con este tema y cuando las tengáis, venís a pegarlas a la pizarra”.

Otra variante muy interesante de esta técnica, y que genera movimiento (y, por tanto, energía en el grupo), es la **lluvia de ideas en movimiento**. En esta actividad, no se habla, se escribe en la pizarra: cada participante escribe una o varias palabras en la pizarra; puede haber varias personas escribiendo a la vez, pero siempre debe haber alguien en la pizarra, de manera que si solo hay una persona, no puede sentarse hasta que otra se levante para escribir (o la persona que dinamiza dé por terminada la dinámica). En general, se puede dar por concluida la actividad cuando la pizarra esté llena o haya pasado más de un minuto sin que nadie aporte.

### Debate

Se lanza alguna pregunta a todo el grupo y se va respondiendo de forma verbal con la interacción de las participantes.

### Trabajo en pequeños grupos

Se hacen varios pequeños grupos y se les pone una tarea, como responder a una o varias preguntas, trabajar con un caso, hacer alguna propuesta, resolver un enigma...

### Trabajo individual

Se plantea una o varias cuestiones para que la respondan de forma individual y por escrito. En la exposición, cada persona puede leer sus respuestas, o se pueden recoger y repartir de nuevo, o las lee directamente la dinamizadora si queremos que haya anonimato.

### Preguntas individuales con trabajo grupal

Es una combinación de las dos anteriores. En un primer momento, se hacen varias preguntas para responder de forma escrita, anónima e individual en varias tarjetas dando a cada pregunta un número. Ejemplo, "pregunta 1, ponéis un uno en una esquina para que luego podamos ordenarla y directamente escribís la respuesta, no hace falta poner la pregunta; la pregunta es...". Tras la pregunta 1, se recogen las respuestas y se formula la 2..., y así sucesivamente hasta que hayamos hecho todas las preguntas (normalmente, se usan 3 o 4 preguntas). Cuando ya se han recogido todas las respuestas de forma ordenada, se hacen grupos (el mismo número de grupos que preguntas) y a cada grupo se le da un bloque de respuestas para que las resuma y luego las exponga en clase. La premisa es que el resumen del grupo "recoge todas las respuestas diferentes y las que se repiten se apuntan solo una vez".

### Trabajo con casos

Se presenta una situación o enigma con una serie de cuestiones para que luego las contesten de forma individual, por grupos o en debate con todas las participantes. Este tipo de dinámica requiere una parte creativa previa: pensar

el caso o los casos. Por ejemplo, en un taller para ligar, hay una actividad grupal con cuatro casos: cada uno se acompaña de un texto breve que plantea la situación de una persona adolescente con dificultades para ligar y varias preguntas (¿qué le ocurre a la protagonista?, ¿cómo crees que se siente?, ¿qué piensas que podría hacer?, ¿y su entorno?, ponle un título a esta historia, escribe un final). Con este esquema, se trabajan los cuatro casos que, además, tienen contenidos diferentes: quién debe tener la iniciativa para ligar (chica, chico, ambos...), dar un "no", aceptar un "no", y autoestima. En la puesta en común, cada grupo lee su caso y responde a las preguntas (las puede leer o hacer una representación), lo que permite abrir el debate para reflexionar de forma colectiva.

### Video fórum

Se proyecta un video y luego se realiza alguna actividad para comentarlo: debate, trabajo en pequeños grupos, individual escrito, etc.

### Role playing

Se plantea una situación o caso para que en pequeños grupos le den respuesta y esta sea a través de una representación teatralizada. Por lo tanto, un role playing tiene dos partes: la respuesta, a través del debate en el pequeño grupo, y la representación de la respuesta, lo que conlleva hacer un pequeño guion, repartir los papeles del mismo, ensayarlo y finalmente ponerlo en escena. Hay que dar tiempo para ambos momentos y acompañar en los mismos. Esta técnica puede plantearse de forma directa o como parte final de otra dinámica (por ejemplo, en un trabajo con casos se puede dar la opción de que lean las repuestas o que las teatralicen).

### Preguntas en carteles

Otra propuesta para la reflexión y generación de ideas puede ser escribir preguntas en cartulinas

o carteles que se colocan en las paredes o repartidas por el espacio, de tal manera que las participantes se mueven por el espacio para ir respondiendo. Después, se pueden hacer grupos y a cada grupo se le asigna un cartel para que lo revise y lo exponga al resto del grupo, incluyendo su propia conclusión u opinión.

## Juegos

Estos "juegos" se suelen vincular a la diversión, aunque esta no debe ser nuestra meta, sino una consecuencia, porque nuestras metas son pedagógicas. En este sentido, estas dinámicas nos sirven, como el resto, para hacer preguntas y además también nos pueden ayudar a: 1) crear buen clima (podemos usar alguna al comienzo); 2) generar energía en el grupo (durante el taller para recuperar fuerzas); y 3) para guardar en nuestra chistera por si las necesitamos para hacer magia (esto lo vemos en el apartado el "plan B").

Algunos de nuestros juegos preferidos son:

- **Hay una carta para...:** El grupo se coloca en círculo, una persona se queda en medio y lanza una premisa. Todas las personas que la cumplan deben cambiar de sitio, momento que aprovecha la del medio para robar un sitio del círculo y así otra persona se queda en medio. Se trata, por tanto, de robar el sitio en el círculo y no importa tanto que el círculo sea perfecto sino el movimiento: la última persona en movimiento es la que permanece dentro. La premisa que se usa es la siguiente: "Hay una carta para..." y luego cada persona añade lo que quiera ("quienes lleven vaqueros", "tengan pelo largo", "usen pendientes"...). Es un juego de movimiento, pero la dinamizadora puede introducir premisas de conocimientos ("hay una carta para quienes creen que hay que comer legumbres, al menos, 4 veces a la semana") y también de actitudes ("las emociones no se pueden controlar").
- **Rueda:** Se le pide al grupo que se numere con "1" y "2". Los "1" forman un círculo, y luego los "2" hacen otro círculo que rodea al "1". Las personas del "1" se giran para tener cara a cara a un "2". Se indica que cada grupo se coja de la mano para formar una rueda (1 con 1, 2 con 2) y, como tal, van a girar cuando la dinamizadora lo indique y parar cuando diga "stop". "Comenzamos, la rueda gira hacia la izquierda..., gira, gira, gira... más rápido, un poco más..., stop". Entonces, es cuando se dan contenidos: "ahora cada persona de dentro dice a la de fuera, que tiene enfrente, su comida favorita... Vale, lo tenemos, ahora las de fuera a las de dentro, una forma efectiva de mejorar el colesterol... Vale, lo tenemos, la rueda sigue girando, ahora hacia la derecha, gira, gira, más despacio, más despacio... stop". No hay que extenderlo mucho y se pueden dar tres premisas (tres de dentro a fuera y tres de fuera a dentro), combinando contenidos con otras premisas que favorezcan el conocimiento del grupo ("horas recomendadas de sueño") o incluso la risa ("muestra de forma no verbal cómo te sientes cuando duermes poco").
- **Verdadero o falso:** Sirve para trabajar conocimientos. Se hace una fila india y se lanza una pregunta de "sí" o "no". Quienes piensen que la respuesta es afirmativa dan un paso hacia la derecha y el resto hacia la izquierda. Como resultado, hay dos filas enfrentadas. Se piden argumentos a una y a otra. Ejemplo: taller sobre actividad física. "La OMS recomienda actividad física moderada de 30 minutos al día, cinco días a la semana". ¿Sí o no?
- **Gráfico humano o posicionamiento:** Es una variante de la anterior para abordar actitudes. Se colocan cuatro papeles en el suelo y cada uno lleva escrita una palabra (mucho, bastante, poco, nada). Se leen frases y las personas se sitúan en fila detrás de la palabra que elijan de esta escala. Ejemplo: "Os posicionáis

según el grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones: las personas cambian por amor, los polos opuestos se atraen, la vida sin pareja no es tan feliz, la pareja es la mejor amiga, el amor se basa en la exclusividad y la fidelidad..." (en un taller sobre mitos del amor romántico). Obviamente, tras cada frase, se debate antes de pasar a la siguiente. Otra opción para este posicionamiento, menos académico, puede ser colocar tres carteles, uno en cada pared del aula, para que cada participante se mueva en función de su respuesta a la afirmación que se lea: "Por supuesto", "Ni fu ni fa", "Ni de broma".

- **"Tabú"**: Seleccionamos varias palabras sobre las que nos interesa reflexionar o aclarar y se entrega una a cada participante que, sin nombrarla, se la explica al resto del grupo para que la acierte: "¿qué palabra es?". Junto con la palabra, se incluyen otras "tabú" que la persona no puede mencionar en su descripción. Se puede hacer con todo el grupo o hacer equipos para que la persona se la plantee a su equipo. Ejemplos varios: diferentes emociones, alimentos saludables y no saludables, actividades para un ocio saludable o conceptos clave en sexualidades (sexo, género, feminismo...).

Otra variante es colocar a cada participante una palabra en la espalda (con un imperdible) o en la frente (a modo de diadema), de manera que no sabe que palabra porta. Movándose por el espacio, durante un tiempo fijado previamente (3 a 5 minutos), puede hacer preguntas cerradas (de respuesta Sí o

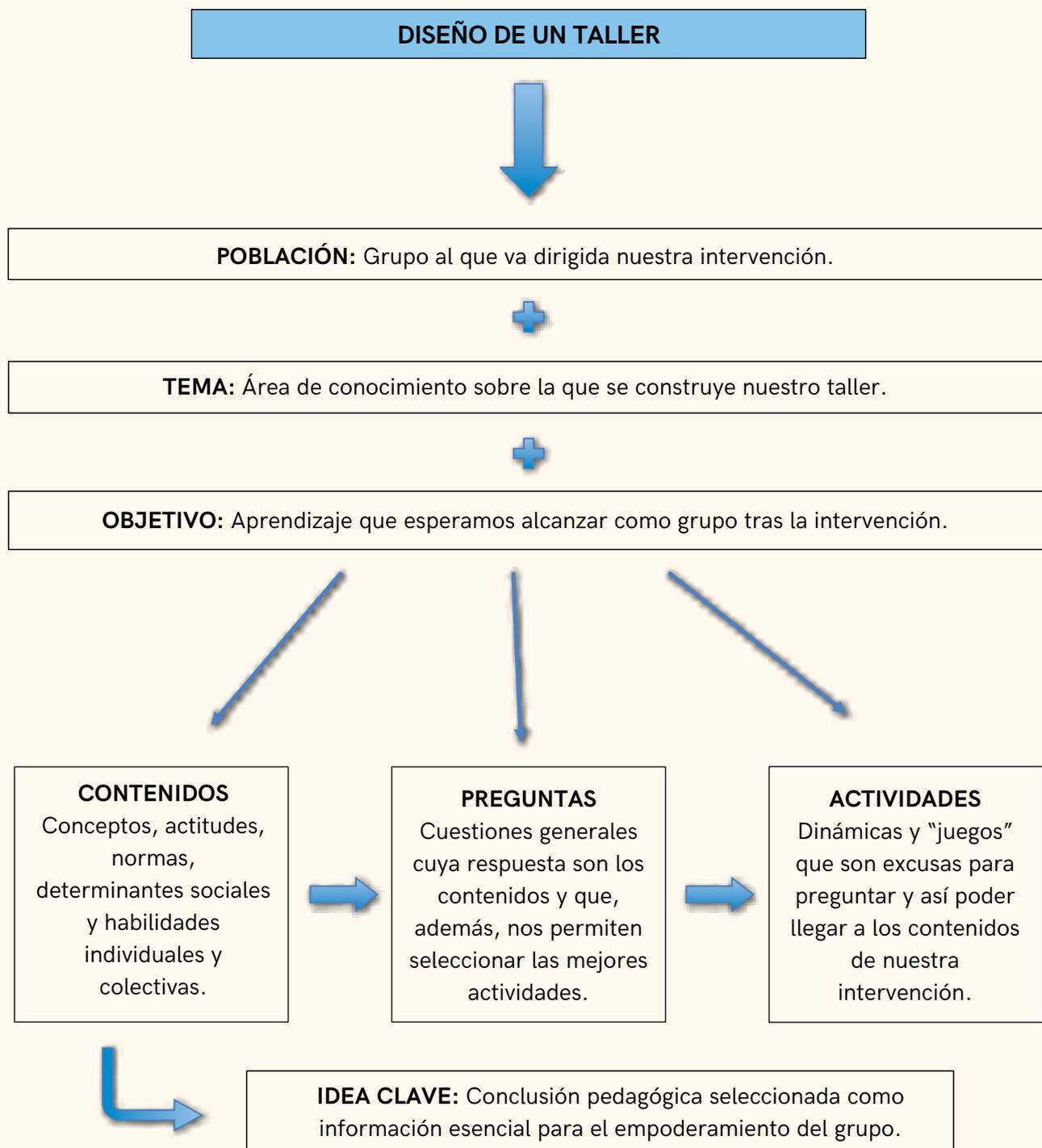
NO) al resto de participantes para descubrir su palabra. De este modo, todas las participantes llevan una palabra y se interrelacionan con las demás para tratar de descubrir la suya. Ejemplo con palabras para trabajar el bienestar emocional: ira, belleza, amistad, tristeza, compañerismo, autoestima, alegría, familia, amor, cuerpo, miedo, autoconcepto, meditación, sorpresa, imagen corporal, enamoramiento, asco, tranquilidad, celos, confianza, decepción, remordimiento, ansiedad, agobio o estrés.

- **"Pasapalabra"**: El grupo se coloca en fila india y le das a la primera persona una premisa como en el programa de televisión "Pasapalabra" para que la responda; si acierta, continúa, si no, se va al final de la fila. Ejemplo, "con la a, método para prevenir embarazos".

Con las actividades propuestas, se pueden diseñar muchos talleres con dinámicas ajustadas a nuestras preguntas. Hay muchas más, pero lo importante, insistimos, no son las actividades, lo importante es el "diálogo" con el grupo y cómo se produce ese diálogo.

A veces, una misma dinámica puede servir para responder a varias preguntas generales que, a su vez, dan respuesta a distintos contenidos que, incluso, pueden estar ubicados en fases diferentes. Ejemplo, ronda con nombre y como apellido una palabra relacionada con sexualidad: esta actividad responde a dos preguntas (nombre, ideas sobre el tema) ubicadas en dos fases (presentación e información).

#### Esquema 4. Diseño de un taller



Fuente: Elaboración propia.

## 4) PARTE 4: LA REVISIÓN

### El momento de la revisión

Tras pensar las actividades, ya tienes diseñado tu taller y tendrías algo similar al cuadro resumen de este apartado. A continuación, te proponemos que lo dejes reposar un poco (lo que consideres) y luego lo revises con **ojo crítico**: ¿el objetivo está bien definido?, ¿se alcanza con los contenidos?, ¿las preguntas están bien formuladas?, ¿las actividades guardan coherencia con las preguntas?... Tras esta revisión, debemos hacer otra con empatía, para ponerte en el lugar de la participante: ¿los contenidos son comprensibles?, ¿demasiados?, ¿pocos?, ¿las participantes pueden contestar a las preguntas?, ¿y realizar las actividades?, ¿la habilidad está en relación con lo que el grupo necesita?...

Asimismo, en el periodo de reposo, puedes pedir también la **revisión de compañeras/os**, lo que sin duda es enriquecedor.

Tras recoger estas aportaciones y realizar tu propia revisión, corrige lo que consideres que sea necesario con **coherencia participativa**, esto es, teniendo en cuenta las propuestas recibidas: si alguien me propone otra pregunta u otra actividad para un contenido porque considera que la mía no se entiende bien, y a mí me parece que la suya puede ser igual de válida que la mía, la cambio y no cuestiono su criterio.

Con la revisión, termina la parte del diseño... o casi.

### Plan B

Cuando ya hemos completado los pasos previos para el diseño de un taller, solo nos queda una tarea más: el plan B. El plan B se refiere a las actividades y consiste en tener prevista alguna por si la que hemos propuesto no funciona. ¿Cuándo ocurre esto? Cuando el **grupo no participa**. ¿Qué voy a hacer? Identificar la causa de la no participación y darle solución.

Las principales **causas** por las que un grupo no participa son: 1) vergüenza, 2) falta de conocimientos para responder, 3) falta de energía, 4) ausencia de interés en el tema.

Las **soluciones** propuestas para cada una de estas causas son:

- 1) Introduzco alguna actividad escrita individual y anónima como plan B si el grupo tiene vergüenza; también puede funcionar el trabajo en parejas o pequeños grupos.
- 2) Reviso bien las preguntas y las dinámicas de mi taller para asegurarme que no se exige un nivel de conocimientos que el grupo no tiene.
- 3) Si hay falta de energía, preparo alguna actividad de "movimiento" como plan B, porque al moverse, el propio grupo va a generar energía que le permite continuar con más atención.
- 4) Si el grupo no tiene interés, puedo introducir algún "juego" como plan B, de manera que gane energía y/o relax. Si no funciona, puedo revisar expectativas y negociar cómo continuar.

El tema de que un grupo no participe es uno de los grandes temores de las dinamizadoras. Por eso, es bueno, tras diseñar un taller, revisarlo y pensar en alguna actividad como plan B. No se trata de obsesionarse con esto y tener una dinámica alternativa para cada actividad, pero sí al menos tener presente que quizá tengamos que cambiar alguna actividad grupal a individual escrita (si hay vergüenza) y tener previsto un juego por si al grupo le falta energía. Ya está, es solo esto. Más adelante, profundizaremos en qué hacer cuando un grupo no participa.

### El enigma secreto

Te proponemos ahora una pausa para que resuelvas un enigma que no hemos contado y que tiene que ver con la relación entre el proceso de trabajo ("**querer, saber, hacer**") y las fases

del trabajo con grupos: ¿qué conclusión sacas al relacionar el proceso y las fases?

¿Te animas a resolverlo? Tómate un tiempo, mejor en silencio (para que lo disfrutes, aunque también puedes poner música) y hazte un esquema en tu bloc. Revisalo con calma y placer, y saca tu idea clave secreta. ¡Ánimo! (La solución está a continuación, así que no sigas leyendo si quieres jugar).

### La solución

En realidad, el proceso metodológico está en todas las fases del trabajo con grupos, es decir, tanto en la presentación, como en información, alternativas, habilidades y conclusiones, se trabaja el "querer" (el grupo tiene que estar motivado y va a mostrar actitudes) como el "saber" (siempre hay conocimientos que se comparten) y el "hacer" (el grupo hace con esta metodología).

### Cuadro 2: Esquema de una intervención grupal y participativa

<b>Tema: Métodos anticonceptivos.</b> <b>Población: Alumnado de 3º ESO.</b> <b>Objetivo: Capacitar al alumnado para colocar un condón.</b>			
Fases	Contenidos	Preguntas	Actividades
1) Presentación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mi nombre</li> <li>- Tema del taller, duración y metodología</li> <li>- Normas y "patatita"</li> <li>- Nombre participantes</li> </ul>	¿Nombre y adjetivo?	Cada persona dice su nombre y un adjetivo que la caracterice y quiera compartir con el grupo
	<b>Buen clima:</b> Con "patatita" y la presentación (se generará confianza y risas).		
2) Información	DIU, píldora, anillo, condón femenino y masculino.	Para cada método: ¿Qué es? ¿Cómo se usa?	Trabajo grupal con 4 preguntas: qué es, cómo se usa, ventajas y desventajas/dificultades
3) Alternativas	Ventajas y desventajas/dificultades de los métodos anteriores.	Para cada método: ¿Ventajas? ¿Desventajas/dificultades?	
<b>Buen clima para fases 2 y 3:</b> Para formar los grupos, se numeran del 1 al 4 y se hace el juego "la clase más silenciosa" para juntar los grupos: "estoy buscando a la clase más silenciosa por lo que os propongo que os mováis hasta donde está vuestro grupo haciendo el menor ruido posible, sin arrastrar pies, sillas, mesas, sin hablar, sin reír..., para conseguir ser la clase más silenciosa".			
4) Habilidades	<b>Colocación de un condón masculino</b>	¿Cómo se coloca un condón paso a paso sobre el pene?	Exposición general: Una persona voluntaria explica y coloca el condón en los dedos de otra persona, con ayuda de la dinamizadora.  Práctica individual: Cada participante coloca un condón en los dedos de otra.
	<b>Buen clima:</b> El acceso al condón y su manipulación.		
5) Conclusiones	<b>Idea clave: El condón es el único método anticonceptivo que previene las ITS.</b>	¿Qué conclusión sacáis de este taller?	Nos colocamos de pie, en círculo y cada persona dice su conclusión.
	<b>Buen clima:</b> Preguntando, reforzando y agradeciendo al grupo.		
Plan B	<b>Rueda:</b> quién lo lleva, cuánto cuesta, quién lo compra, alternativas para sentir más placer con el condón, quién lo pone.		

# PREPARACIÓN DEL TALLER

## El guion

En los apartados anteriores, se ha establecido un proceso de trabajo para diseñar un taller con metodología participativa, con contenidos, preguntas y actividades ordenadas en fases. ¿Ya estoy preparada para impartirlo? Casi. Antes, hay que **elaborar los mensajes** que vamos a compartir con el grupo para dinamizarlo y para trasladar los contenidos que nos toque aportar. Nos referimos a todo aquello que tenemos que decir: presentación inicial y de las diferentes actividades, preguntas para las mismas, frases con los contenidos que debes aportar si no lo hace el grupo...

Se recomienda pensar bien estos mensajes y una propuesta es, cuando no hay mucha experiencia de trabajo con grupos, **escribir un guion** con todo lo que vamos a decir. Sí, todo. "Hola, me llamo (nombre), soy enfermera, trabajo en (centro) y voy a dar un taller sobre...". Escribir es de gran utilidad para organizar las ideas, porque te permite reflexionar sobre el discurso, detectar cuando te enrollas o equivocas y visualizar las palabras sobre el papel para poder corregirlas, reordenarlas, transformarlas...

La escritura también permite algo muy importante: construir **mensajes sencillos** (con oraciones simples o compuestas coordinadas, nuestras favoritas) y **preguntas adecuadas** para dinamizar las actividades (son diferentes a las preguntas generales). Estas son nuestras recetas mágicas para el diálogo con grupos: mensajes sencillos y preguntas adecuadas.

Hay dinamizadoras que quizá no necesiten escribir un guion completo porque tienen mucha

experiencia comunicativa o el discurso muy interiorizado; en estos casos, una hoja con notas seguro que es de gran utilidad.

## El ensayo

Una vez que tengamos nuestro guion completo o en notas, otra recomendación es **ensayarlo** de forma verbal: me pongo delante de un espejo, ante un familiar o con compañeras de trabajo y les suelto mi "rollo". Darle voz a lo escrito es de gran ayuda para recordar lo que tenemos que decir durante el taller, para escuchar nuestras palabras y dotarlas de más seguridad, y para evitar y corregir titubeos o enredos innecesarios que nos salen cuando nos ponemos a hablar.

De igual modo que en el apartado previo, habrá personas que por su capacidad comunicativa o su experiencia en este tipo de intervenciones, no precisen ensayar; cuando es así, es porque tienen la seguridad y tranquilidad necesarias para obviar esta parte.

## Entre bastidores

En una actuación de este tipo, tenemos una misión fundamental que es **cuidar** a las participantes. Para ello, tenemos que tener energía y motivación, y eso pasa por cuidarse a una misma también, antes, durante y después nuestra intervención. Se recomienda un buen descanso el día previo, una alimentación saludable y equilibrada (siempre y especialmente el día del taller para contar con energía), beber suficiente agua, y ser conscientes de las necesidades del grupo y de las nuestras ("necesito una pequeña pausa para reordenar mis ideas y recuperar energía,

gracias"). Aparte, este cuidado también incluye el reconocimiento de nuestro esfuerzo: puedo desayunar/comer algo rico que no suelo comer para motivarme más; tras el taller, hago alguna actividad que me gusta, etc.

Cuidarse y reconocerse forman parte de la filosofía de esta metodología y guarda coherencia con lo que debemos hacer con las participantes y, por tanto, también con nosotras mismas.

## El escenario

El **escenario** (o entorno) tiene que ver con todo lo que rodea la comunicación, como por ejemplo, el lugar donde estamos hablando, la iluminación, el ruido, los objetos que hay entre las personas... Son aspectos importantes que en ocasiones no se tienen en cuenta.

Antes de la puesta en escena, algunas recomendaciones son:

- 1) La **motivación** mejora cuando trabajamos en lugares bonitos: buen estado, iluminación y ventilación natural, alguna planta, etc. Los espacios en la naturaleza, tan poco frecuentes como aulas de aprendizaje en nuestro medio, son fuentes de experimentación en el contexto que también pueden ser utilizados<sup>27</sup>.
- 2) La **participación** se favorece cuando el grupo está sentado en semicírculo/círculo y sin obstáculos entre las personas.
- 3) El **ambiente** también es importante: ausencia de ruidos, de interrupciones, disponibilidad de baños cerca, de agua, etc.

Estas premisas ayudan y facilitan la comunicación y la interacción. No siempre es posible cumplir con ellas, pero en la medida de lo posible podemos tenerlas en cuenta. Así, por ejemplo, si trabajamos en un aula de un instituto, es bastante probable que no se pueda colocar al grupo en semicírculo por cuestiones de espacio y tiempo, y tendremos que aceptarlo, aunque casi seguro que podemos contar con luz y ventilación naturales.

## La coordinación

Un último aspecto a tener en cuenta es si la dinamización la va a hacer **más de una persona**. En este caso, es preciso un trabajo en equipo para el diseño del taller y una coordinación previa para la dinamización del mismo. Nuestra credibilidad en el grupo va a depender de esta coordinación, que debe basarse en el trabajo compartido y en la confianza mutua.

Por tanto, en relación a la **dinamización**, hay que acordar qué tareas realiza cada persona, cómo nos posicionamos en el espacio y de qué forma nos ayudamos:

- Sobre las **tareas**: Cada equipo debe decidir el reparto de tareas, que puede ser por dinámicas ("tú haces la presentación, yo sigo con la primera actividad, después..."), por funciones ("tú comunicas, yo observo y apoyo") o de otras formas. Cuando una persona que no tiene mucha experiencia acompaña a otra que sí la tiene, suele realizar labores de observación para luego ir implicándose en las de comunicación. En cualquier caso, el reparto decidido debe respetarse.
- Cómo nos **posicionamos** en el espacio: Cuando hay más de una persona en la dinamización, la que comunica suele ocupar la posición frente al grupo y la otra u otras personas tienen que ubicarse en el espacio para no distraer al grupo y para no interferir en la labor de su compañera. Algunas propuestas son: sentarse con el grupo, estar al lado de nuestra compañera (manteniendo una distancia) o en la pizarra para apuntar lo que el grupo aporta. Cuando hay tres personas en la dinamización, una posibilidad que funciona es colocarse de manera que se forma un triángulo entre las dinamizadoras: una al frente y las otras dos con el grupo.
- De qué forma nos **ayudamos**: Hay situaciones, como cuando el grupo no participa (y no sabemos qué hacer), me enrollo con mi comunicación o me bloqueo, en que la ayuda de mi compañera, aunque se rompa el reparto

de tareas, es necesaria. Aquí la otra persona puede intervenir, bien porque se lo pido, bien por iniciativa propia (ha detectado la situación). En ambos casos, se puede establecer un código (palabra, señal...) para indicar que se hace cargo de la dinamización. Si surge por iniciativa propia, como nuestra relación se basa en la confianza, asumo que su criterio es bueno y le cedo el testigo.

Una dinamización con otra persona requiere, por tanto, un **trabajo extra** para planificar la puesta en escena y llevarla a cabo de forma eficiente y satisfactoria. Esta tarea también es muy gratificante porque los aprendizajes que obtenemos del grupo van a ser compartidos y además se enriquecen con la mirada profesional de quien nos acompaña.



# LA HORA DE LA VERDAD: EL TRABAJO CON EL GRUPO

Tras diseñar nuestro taller, preparar el guion y ensayarlo, llega el momento de la verdad: ponernos delante del grupo para **dinamizar**. A continuación, se plantean unas ideas para la comunicación y para la gestión de la participación<sup>45,58</sup> que, en nuestra experiencia, mejoran estos procesos. No significa que se tengan que poner en práctica todas para que la intervención funcione y sea satisfactoria, ni mucho menos, porque eso va a depender de circunstancias varias que, incluso, no tienen que ver con la dinamización. En cualquier caso, nuestra recomendación es tenerlas en cuenta y, si es posible, incorporarlas.

## Cómo me siento

Las **emociones** tienen mucha influencia en la comunicación. Cuando nos comunicamos con una determinada emoción (ejemplo, ira, porque vengo de un atasco), el efecto de la comunicación va a ser muy diferente a cuando lo hacemos con otra (ejemplo, alegría porque he desayunado riquísimo). Como es obvio, las emociones que favorecen la comunicación son las relacionadas con el bienestar y, sobre todo, vinculadas a la **tranquilidad**. Al contrario, las que dificultan la comunicación son aquellas que nos producen malestar, como la ira, el miedo o la tristeza. Cuando nuestras emociones no sean las adecuadas, debemos hacer el esfuerzo de identificarlas y hacer una pausa para calmarnos o, incluso, aplazar, si fuese posible y necesario.

Si además de la tranquilidad, añadimos alegría, nuestra comunicación mejora porque genera una energía que favorece que las participantes estén bien (más alegres), con mayor atención e interés.

## Cuáles son mis actitudes comunicativas

Hay tres que son imprescindibles:

- **Escucha activa:** En nuestra propuesta, la definimos como escuchar (y hacerlo de verdad, claro) mirando a la otra persona y hacer solo eso, es decir, que sea nuestra única actividad. ¿Parece fácil?
- **Empatía:** Hay diferentes definiciones para la empatía y aquí la entendemos como solidarizarse con el sentimiento de otra persona, porque yo también lo he experimentado (aunque no haya sido en la misma situación). Desde ahí, la empatía nos sirve para favorecer la conexión con las participantes y dar valor a sus aportaciones.
- **Asertividad:** Consiste en expresar tus pensamientos (necesidad, deseo, ideales, etc.) de forma clara y concisa, siendo respetuosa con el punto de vista de otras personas. La vamos a necesitar sobre todo en el trabajo con actitudes o para recordar las normas.

## Cómo me comunico de forma verbal

Ya lo hemos adelantado en la parte del guion: **mensajes sencillos** para mis afirmaciones y **preguntas adecuadas** para el trabajo con el grupo (les dedicamos un apartado a continuación). Estas cuestiones básicas se completan con el uso de un lenguaje adaptado y adecuado: hay que adaptar nuestra comunicación al grupo (no es lo mismo con personas menores

que con profesionales sanitarios) y debe ser una comunicación adecuada, esto es, estamos en una actividad educativa profesional y, por tanto, no podemos usar la misma comunicación que en nuestra vida personal, aunque sea con el mismo colectivo.

Junto con estas premisas, se propone el uso de **lenguaje inclusivo** con la diversidad (lo que incluye que sea no sexista). Ya se apuntó y se insiste, se busca que el lenguaje genere bienestar y nuestra propuesta trata de tener en cuenta la diversidad que hay en la sociedad y en el grupo para que ninguna persona se sienta excluida (sexos, orientaciones, identidades, culturas, capacidades...).

En lo verbal, a veces, hay resistencias para usar un **lenguaje no sexista y/o diverso**. Estas resistencias tienen que ver con la economía de palabras y la repetición: las, los, les... Desde nuestro planteamiento, es un reto: podemos buscar palabras que sirvan para todas las personas (la Enfermería, por ejemplo), fórmulas que nos permitan economizar ("buenos días" en lugar de "buenos días a todos") y también otras que nos permitan tirar de creatividad: "vamos a ponernos un nombre como grupo, como equipo, ¿qué proponéis?" (y uso el nombre del grupo para referirme a todas las personas).

Otras palabras frecuentes de lenguaje inclusivo que podemos usar son: personas estudiantes, profesorado, personal, familias, amistades, equipos, personas, infancia, adolescencia, juventud, adultez, personas mayores, vecindario, barrio, pueblo, población,... Se busca así evitar expresiones con connotaciones negativas o valorativas hacia determinadas personas o grupos y no usar el género si no es necesario (aunque hay ocasiones en que sí es necesario visibilizarlo por cuestiones de igualdad).

Por último, y no menos importante, hay conductas que no funcionan en comunicación verbal y dificultan el proceso comunicativo: generalizar, etiquetar, exigir, sermonear, dar

soluciones, juzgar, criticar, ridiculizar, culpabilizar, sonsacar, quitar importancia a lo que dice la otra persona...

## Los mensajes sencillos

Nuestros mensajes para dinamizar actividades y aportar contenidos son **sencillos, concretos y breves**, de ahí la preferencia por oraciones simples (sujeto, verbo y predicado) o coordinadas frente a subordinadas.

- En relación a la **dinamización**, se propone explicar la actividad de forma detallada. "Bien, vamos a hacer una lluvia de ideas sobre la diversidad sexual y de género. Entonces, se trata de que digáis la primera palabra o palabras que os venga a la cabeza sobre este tema o lo que queráis, se os ocurra, no sepáis y queráis saber... Decís estas palabras y yo las apunto en la pizarra. Luego cuando tengamos un listado grande, lo cerramos y comentamos". A continuación, introducimos una pregunta para garantizar la comprensión: "¿Me he explicado bien?". Si la respuesta es "no", repito de forma pausada y extensa; si la respuesta es "sí", doy de nuevo la información en modo telegrama: "vale, entonces, lluvia de ideas, decís palabras, voy apuntando y luego comentamos..., ¡comenzamos!".
- Sobre los **contenidos** a aportar, los hemos preparado previamente, quizá por escrito, y ya procuramos que cumplan los requisitos para este tipo de mensajes.

## Las preguntas "mágicas"

Como parte de la comunicación verbal, están las preguntas, que son piezas elementales de esta metodología y dan sentido a nuestro trabajo. En el apartado de "**Diseño**", ya hablamos de las preguntas generales que nos podían servir para pensar en las actividades. Ahora nos centramos en las que vamos a hacer durante el taller, independientemente del momento.

En general, deben cumplir las mismas premisas que las generales: **abiertas** para favorecer la participación y cerradas si queremos concretar algo; mejor en **tercera persona** para no personalizar (si alguien quiere compartir lo personal lo hace desde la voluntariedad, no porque nosotras lo promovamos); y **neutras** para no indicar la respuesta que se espera.

Hay muchas preguntas que vamos a lanzar cuando trabajamos con grupos, que tendremos que pensar y elaborar, pero de partida contamos con **cinco preguntas mágicas** que nos ayudan a comenzar, continuar y reconducir:

- Nuestra **1ª pregunta mágica** para iniciar cualquier taller: "¿Ideas sobre...?". Ya la hemos comentado y, ahora, la rescatamos. Es una pregunta general que nos sirve para trabajar sobre, posiblemente, cualquier tema. Así que podemos simplificar y si no se nos ocurre nada mejor, comenzar con ella.
- Nuestra **2ª pregunta mágica** para cuando el grupo pregunta o aporta algo de interés: "respecto a lo que se acaba de decir/preguntar/opinar, ¿qué pensáis?, ¿qué sabéis?" o "esta palabra que acaba de salir, ¿alguien nos explica qué significa?" o "¿alguien puede responder a la pregunta de la compañera?". Esta cuestión es la que denominamos "devolver al grupo" y la vamos a usar siempre que aparezca algún comentario/concepto que necesite aclaración o cuando el grupo haga preguntas: no respondemos, devolvemos al grupo para que conteste y solo en el caso de que el grupo no sepa, resolvemos. Si el grupo sabe, es mucho mejor que lo conteste el propio grupo, porque le das poder y reconocimiento, aparte de favorecer la educación entre iguales que es muy efectiva para consolidar los conocimientos. Por lo tanto, ante cualquier duda que recibamos, o cualquier aporte que merezca debate, crítica, etc., lo primero que tenemos que hacer es devolver al grupo. Si el grupo responde, genial; si no hay respuesta o es incompleta, aportamos como dinamizadora.
- Nuestra **3ª pregunta mágica** nos permite concretar: "¿cuándo dices (esto), a qué te refieres?". Esta interrogante es clave para que todo el grupo se vaya con las mismas ideas y las mismas interpretaciones. De este modo, se utiliza cada vez que una persona dice algo abstracto que no entendamos, pensemos que alguien pueda no comprender, dé información incompleta o pueda dar lugar a diferentes interpretaciones. Ejemplo, "la masturbación es saludable", "¿cuándo dices saludable, a qué te refieres?", "pues que es bueno para la salud", "¿eso quiere decir que no masturbarse es malo para la salud?", "no, no, masturbarse y no masturbarse son saludables ambas opciones" ... Si no entramos ahí, a concretar, alguna persona de la clase podría interpretar que no masturbarse es perjudicial para la salud, lo que es una información incorrecta que, además, podría generar malestar (si esa persona no se masturba).
- Nuestra **4ª pregunta mágica** es para garantizar la comprensión: "¿me he explicado bien?" (ya la comentamos antes). Se utiliza después de explicar la actividad que vamos a realizar o tras el contenido que hemos aportado. Nunca se pregunta "¿lo habéis entendido?", porque la responsabilidad de la comunicación para estos mensajes es nuestra.
- Nuestra **5ª pregunta mágica** para cerrar cada dinámica: "¿alguien quiere comentar algo?, ¿añadir algo más?". Se integra después de cada actividad (lluvia de ideas, debate, trabajo en grupos, exposiciones) porque facilita la comunicación (se abre esa posibilidad) y el aprendizaje (para resolver cuestiones que no han quedado claras o añadir otras nuevas).

Estas cinco preguntas mágicas son herramientas muy útiles que proponemos para favorecer y gestionar la participación de forma más efectiva y tranquila.

## Las preguntas “prohibidas”

Junto con estas preguntas, hay otras que recomendamos no utilizar. Algunas ya las hemos visto: “¿lo habéis entendido?” o cuestiones personales (“a ver en este grupo, ¿quién hace deporte?”), porque lo personal se comparte de forma voluntaria.

Hay otra pregunta que no nos gusta: “¿quién dijo/escribió (esto)?”. De hecho, a veces, esta pregunta la hacen las propias participantes cuando preguntamos, por ejemplo, sobre una palabra de una lluvia de ideas. “Quien lo haya dicho, que lo explique”. Si sale en el grupo es del grupo y la participación también implica el derecho de no participar si no se quiere, aunque se haya aportado algo previamente. Por tanto, el grupo responde, no una persona señalada, porque la participación no se fuerza, surge, es voluntaria, fluye.

## Cómo me comunico de forma no verbal

Las teorías de la comunicación plantean que se comunica más de forma no verbal que con las palabras que decimos, porque cuando no hay coherencia entre lo verbal y lo no verbal, prima lo no verbal<sup>58</sup>. En nuestra labor como dinamizadora, esta disonancia puede generar pérdida de atención en las participantes (que se desconecta para pensar por qué nuestro cuerpo dice otra cosa) y se puede generar un obstáculo para la comunicación.

Algunas cuestiones a tener en cuenta son:

- **Mirada:** Se debe dirigir hacia los ojos de la persona o personas con las que nos comunicamos. Cuando trabajamos de forma individual, hay que centrar la mirada en los ojos de la otra persona y en su cara, haciendo también pausas. Cuando es un grupo, es más sencillo y hay una acción que se conoce como el “faro” que consiste en mover los ojos como si fuésemos un faro, de manera que recorremos

a todas las personas del grupo. Esto no hay que forzarlo, lo vamos integrando para que salga de forma natural, para evitar centrarnos solo en unas personas del grupo.

En relación a la mirada, lo ideal para comunicarse de forma más efectiva es que los ojos estén a la misma altura. En una comunicación individual, esto suele ser sencillo y basta con colocarse a la altura de la otra persona: nos ponemos de pie o nos sentamos en función de cómo está la otra persona. Hay que prestar atención a las personas menores, que suelen quedarse por debajo de nuestros ojos y se establece una relación de superioridad. Por eso es importante, colocarse también a su altura (agachándose, por ejemplo).

En la comunicación grupal, nuestra labor de dinamización nos va a demandar estar de pie en muchas ocasiones mientras que el grupo está sentado (tenemos que apuntar en la pizarra, movernos por la sala, recoger papeles, atender a los subgrupos...). No pasa nada, es nuestro rol, pero también podemos sentarnos de vez en cuando para estar a la altura del grupo dentro del semicírculo o círculo como si fuésemos una participante más.

- **Cara:** La expresión facial debe ser tranquila, cordial, receptiva. En un grupo, puede haber opiniones diferentes, incluso alguna que ponga en duda mis saberes o mis opiniones personales. Ejemplo, si plantean el “uso de pantallas” como “ocio saludable” y ahí mi cara cambia a “no me gusta esto/me descoloca lo que dices”, de inmediato el grupo lo percibe y esto puede condicionar sus aportaciones. Nuestra tarea no es tener razón, es abrir la participación para recoger la diversidad de opiniones y construir de forma colectiva.
- **Cuerpo:** Al igual que la cara, la postura debe ser relajada, no forzada, se recomienda no cruzar brazos ni piernas, ni esconder manos. En general, si estamos de pie, una propuesta para adoptar una postura adecuada es

separar las piernas a la altura de las caderas y cruzar los brazos por detrás de la espalda para que cada mano agarre el brazo contrario, cerca del codo. De este modo, suben nuestros hombros y se coloca nuestra espalda. A continuación, soltamos las manos y las dejamos caer junto a la cintura manteniendo la espalda y los hombros con la posición adquirida. A partir de esta postura, nos comunicamos haciendo los movimientos naturales de brazos, manos, cabeza...

Si estamos sentados, la posición puede ser: zona lumbar pegada al respaldo y nos inclinamos un poco hacia delante (en actitud de escucha), con las piernas y brazos sin cruzar (las manos pueden estar sobre las rodillas).

- **Gestos:** Nuestros gestos, esto es, todo lo que se refiere al movimiento de manos, de piernas, de cabeza, incluso a nuestro movimiento por el espacio al caminar, deberían ser suaves, sin brusquedad. Ejemplo, decimos algo con tono suave, pero estamos moviendo el brazo arriba y abajo con brusquedad, y con el dedo índice estirado: se percibe la incoherencia entre lo que decimos y nuestros gestos, y se ve el poder de lo no verbal; por el contrario, si movemos los brazos de forma suave y en movimientos más circulares, se logra coherencia.
- **Distancia:** En todo acto comunicativo, hay una distancia de seguridad que tiene que ver con el espacio íntimo que todas las personas necesitamos. Cuando la comunicación es solo con otra persona, esa distancia suele ser un metro y solemos tenerlo integrado a la hora de establecer conversaciones (ojo, la COVID-19 lo aumentó hasta el metro y medio o dos). Es fácil de detectar cuando hay una invasión de ese espacio porque seguro que conocemos a alguna persona que nos habla muy cerca y eso nos incomoda. Lo que le pasa a esas personas, en general, es que tienen el medidor de la distancia de seguridad alterado, es decir, no son conscientes de que están invadiendo el

espacio de la otra porque lo perciben como la distancia de seguridad adecuada.

- **Posición:** Se refiere a la posición que ocupamos en el espacio en relación a las participantes y puede ser estática o dinámica. Cuando hacemos preguntas o aportamos contenidos, nuestra posición puede ser más estática y aquí tenemos que cuidar mantener una distancia equitativa con las personas del grupo: me coloco en un lado del semicírculo, luego en el otro, o a igual distancia de cada lado..., para que no estemos más cerca de una parte de las participantes. Cuando hay otro tipo de actividades, nuestra posición puede ser más dinámica: nos movemos por la sala, participamos en los juegos de movimiento, nos acercamos a los subgrupos cuando están trabajando para ver qué tal van o si necesitan algo, nos acercamos a alguien que está aportando...

## Lo que el grupo dice...

Junto con nuestra comunicación, está la del grupo durante el taller. Nuestra **interacción** con esta comunicación va a ser a través de las preguntas y de las aportaciones que hagamos para cerrar cada actividad. En este sentido, como ya se señaló, los contenidos se aclaran (y no hay más discusión posible) y las actitudes se resumen, dejando clara también la de nuestra intervención ("en este grupo, hay personas que piensan de esta forma, otras que piensan así; en cualquier caso, desde nuestra propuesta, proponemos una actitud de...").

Por otra parte, y esto es muy importante, lo que el **grupo aporta**, se trabaja siempre; no se deja sin mencionar, se le da valor porque es del grupo. Ejemplo, en una lluvia de ideas, las repaso y las comento; en un trabajo de subgrupos, hay que exponerlo; en trabajo individual, se repasan todas las contribuciones... A veces, se repiten cosas, aunque muchas veces estas repeticiones incorporan matices que pueden ser importantes para la persona que las aportó.

Por tanto, damos al grupo **responsabilidad** (en este caso, la de responder a las preguntas) y tenemos el deber de gestionar y reconocer esa participación. Si es información clara y concreta, la repasamos: "ha salido esto, ¿algo que comentar?". Si son ideas que se repiten, las manejamos de forma breve: "vale, esta aportación ya salió, ¿algo más que añadir?, pues seguimos". Si son cuestiones que van contra las recomendaciones sanitarias, las abordamos de forma neutra como cualquier otra: "bien, la compañera dice esto, ¿qué pensáis?". Cuando haya datos pocos precisos, tratamos de concretar: "esto que salió, ¿a qué se refiere?, ¿qué significado tiene?" ...

## La pizarra

La **pizarra** (o similar como papelógrafo, rotafolios...) es un recurso clave para nuestro taller. Frente a las pantallas, que también tienen y podemos utilizar (para proyectar un video, por ejemplo), reivindicamos el uso de la pizarra tradicional para recoger las aportaciones del grupo y favorecer la participación.

Cuando apuntamos en una pizarra lo que el grupo dice, esa información se hace **visible** y se reconoce (está en la pizarra), promueve la **reflexión** (al permitir leer lo que está y pensar en lo que no está) y favorece el **aprendizaje** (se revisa y comenta, con lo que hay repetición y además vamos a rodear cuestiones importantes con un círculo, por ejemplo). Por eso la pizarra nos gusta tanto.

Ejemplo, al concluir una lluvia de ideas, las leemos todas: "para este grupo, las ideas en relación a este tema son...". Al leerlas, se le da al grupo la oportunidad de repasarlas y reflexionar sobre ellas, y también nos permite a las dinamizadoras hacer lo mismo y seleccionar alguna palabra como importante para repasarla. Tras la lectura de todas las ideas, comenzamos con la revisión: "¿alguien quiere comentar alguna palabra de las que está en la pizarra?"..., que le llame la atención, que no sepa el significado,

que crea que no deba estar... ¿alguna palabra que os sorprenda?". Si nadie dice nada, sacamos la/s palabra/s que nos parece importante para aclararla... y desde ahí, vamos repasando. Este repaso puede ser más o menos detallado en función de las necesidades del grupo. Cuando sea más rápido, podemos agrupar palabras por temas. "Vale, han salido diferentes tipos de drogas, ¿cuáles?, vale, esta, aquí hay otra, tenemos también esta..." (y podemos ir subrayando esas palabras).

En este ejemplo, se usa una lluvia de ideas, pero la pizarra nos puede servir para cualquier actividad: un debate, un video fórum, la puesta en común del trabajo en subgrupos... El objetivo final es repasar todo lo que el grupo ha aportado.

## Ya me callo: los silencios

Otro de los grandes temores de las dinamizadoras es el **silencio**: hago una pregunta y el grupo calla. De inmediato, nuestra mochila puede tomar el control y boicotearnos: "¿por qué no dicen nada?", "esto es un taller y no están participando", "algo estoy haciendo mal", "pues siguen en silencio", "¿no van a hablar nunca?", "qué desastre"... Y este bucle, que sucede en unos pocos segundos que nos parecen minutos, nos lleva a volver a tomar la palabra y a volver a preguntar, "¿es que no me habéis entendido?", "venga, que alguien diga algo"..., y buscamos la participación sobre todas las cosas. O peor aún, la forzamos: "a ver, tú, dinos algo".

Desde el otro lado, las participantes escuchan la pregunta, la procesan, repasan la lluvia de ideas que hay en la pizarra, reflexionan la respuesta, piensan cómo la dicen..., en tan solo unos segundos que les han parecido unos segundos, aunque su proceso se corta con nuestra interrupción "desesperada".

El silencio nos puede dar miedo porque en nuestra cultura la pedagogía se centra en la palabra. Sin embargo, el silencio también es una

**herramienta pedagógica** imprescindible para contemplar el mundo e interiorizarlo. De hecho, la pedagogía del silencio es previa a una palabra más reflexionada y consistente. En nuestro taller, es además una necesidad para poder participar<sup>61,62</sup>.

Tenemos que **dar tiempo** al grupo, porque las respuestas se tienen que construir y eso no siempre sucede de forma instantánea. De ahí, la importancia de que seamos conscientes de la necesidad del silencio (y su belleza), y no nos dejemos atrapar por nuestro deseo de respuestas que confirmen que hacemos un taller muy participativo. Por tanto, el silencio también puede ser participación (el grupo está pensando, eligiendo lo que decir, cómo decirlo...).

Una de las tareas de ponerse delante de un grupo consiste en **gestionar los silencios** para permitir que haya espacios de integración y reflexión sobre los contenidos. Si el silencio nos descoloca, podemos ocupar las manos para liberar un poco nuestra mente: me vuelvo a la pizarra, me sujeto a ella para no hundirme en mi bucle, subrayo la palabra con la que comenzó la lluvia de ideas, le pongo guiones a cada una de las aportaciones... Y si el silencio continúa, tras un tiempo prudencial, me giro hacia el grupo y recuerdo la tarea: "entonces, ¿alguna palabra que queráis comentar?". Y, de nuevo, doy algo de tiempo..., antes de tomar la iniciativa del debate: "venga, pues voy a proponer yo una, ¿qué os parece que quiere decir (esta palabra)?".

### Cuadro 3: Mi comunicación durante el taller

ELEMENTOS	Propuestas
<b>COMUNICACIÓN VERBAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mensajes sencillos para descripción de actividades y aportación de contenidos: oraciones simples o coordinadas.</li> <li>- Preguntas adecuadas para dinamizar: abiertas (o cerradas para concretar), neutras, en tercera persona. Las preguntas mágicas:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) ¿Ideas sobre...?</li> <li>2) Devolver al grupo: sobre esta cuestión que acaba de salir, ¿qué pensáis?</li> <li>3) Cuándo dices (esto), ¿a qué te refieres?</li> <li>4) ¿Me he explicado bien?</li> <li>5) ¿Alguien quiere comentar algo más?</li> </ol> </li> </ul>
<b>COMUNICACIÓN NO VERBAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mirada: A los ojos y a la misma altura (cuando sea posible).</li> <li>- Cara: Expresión tranquila.</li> <li>- Cuerpo: Postura relajada, sin cruzar brazos ni piernas, ni ocultar manos.</li> <li>- Gestos: Suaves y circulares.</li> <li>- Distancia: Un metro de seguridad, al menos.</li> <li>- Posición: Equilibrada con todas las personas participantes.</li> </ul>
<b>EMOCIONES</b>	Tranquilidad y alegría.
<b>ACTITUDES COMUNICATIVAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escucha activa: Escuchar, mirar a la persona y hacer solo eso.</li> <li>- Empatía: Solidarizarse con las emociones de la otra persona.</li> <li>- Asertividad: Decir de forma clara y respetuosa lo que pienso, siento y/o necesito.</li> </ul>
<b>OTROS ELEMENTOS</b>	Pizarra: Elemento clave para visibilizar las aportaciones del grupo.
	Silencios: Recurso pedagógico para la reflexión previa a la participación.

# ACCIONES DE LA PERSONA QUE DINAMIZA

La dinamizadora tiene la función de orientar y facilitar la participación e interacción del grupo, así como organizar y promover los aprendizajes de las participantes. Para ello, hay una serie de acciones que tiene que realizar cuando imparte un taller<sup>58</sup>. Tendiendo a la simplificación, hemos ordenado y resumido las **ocho acciones prioritarias** que la dinamizadora debe realizar con un grupo: observar, preguntar, escuchar, reconocer, recolocar, responder, resumir y cuidar. Hay muchas más; seleccionamos estas como prioritarias porque de ellas surgen otras muchas.

Estas acciones, en realidad, ocurren en cualquier acto comunicativo con otra persona, por lo que no se trata tanto de aprender a hacer algo nuevo, sino de ser consciente de estas acciones para realizarlas de la forma más adecuada y eficaz desde el rol que desempeñamos.

## 1) Observar

Esta acción está presente siempre y el reto como dinamizadora consiste en hacerla más consciente para detectar las exclusividades del grupo y también sus necesidades (si no comprende la información, si tiene poca energía, si se aburre...).

## 2) Preguntar

Es una acción en la que ya hemos insistido mucho con las preguntas generales y las propias de la dinamización: preguntas abiertas, exploratorias, "¿me he explicado bien?", devolver al grupo, "¿a qué te refieres?" (para concretar), "¿algo más que comentar?"... Pues seguimos.

## 3) Escuchar

Tenemos las preguntas y debemos escuchar las respuestas. ¿Cómo? Tal y como ya explicamos, con la escucha activa.

## 4) Reconocer

Cuando el grupo aporta, lo reconocemos: lo apuntamos en la pizarra, damos las gracias por ese aporte, devolvemos al grupo para que lo comente... Todo eso es reconocer. Cuando hay personas menos participativas, también se puede dar valor a su participación, porque sabemos que necesitan más ese refuerzo positivo: "gracias", "muy buena esa aportación", "punto importante este que señalas", también puede ser un gesto de "muy bien" u otra forma no verbal de apoyar la iniciativa personal y reforzar los sentimientos de competencia. Eso sí, todo reconocimiento debe ser sincero.

## 5) Recolocar

La empatía es clave en nuestra intervención y eso pasa también porque, a veces, toca recolocarse:

- Por un lado, recolocarnos para aprender. Esta es una de las grandes lecciones de esta metodología: con los grupos, se aprende siempre. Para ello, la persona dinamizadora tiene que estar abierta a aprender (y eso pasa por preguntar y escuchar). Cuando el grupo aporta algo que yo no sabía, o que no tenía previsto, no puedo caer en el error de aferrarme a mi guion y a mis contenidos; esas aportaciones

pueden ser muy valiosas para el taller y también para mis saberes.

- Por otro lado, recolocar nuestra intervención. Esto tiene que ver más con observar y detectar las necesidades del grupo. En función de estas necesidades, hay que saber romper con nuestro guion, cambiar el chip, "estábamos sentados, pues nos levantamos", "pasamos de debate a pequeños grupos", "nos ponemos junto a la pared para hacer dos grupos", "nos movemos hacia el centro de la estancia",... Esto es recolocar para colocar a las participantes en el centro del proceso.

## 6) Responder

Sí, a veces, si no lo hace el grupo, nos toca responder con mensajes sencillos y concretos, que nos permitan reorganizar los conocimientos compartidos para facilitar la construcción colectiva de los saberes. Esto ya lo hemos visto. Puede ocurrir que surja alguna cuestión que no sepamos responder; en este caso, también hay una respuesta: "no sé". No somos dinamizadoras perfectas, como también hemos señalado antes, y aquí la honestidad es esencial. Este "no sé", por supuesto, se acompaña de alternativas: preguntar al grupo para ver si alguien conoce la respuesta (que confirmaríamos posteriormente), derivar hacia algún recurso/profesional que sepa o aplazar para investigar y dar una respuesta más tarde (en el próximo taller o a través de otro medio).

Por otra parte, hay otras respuestas que tienen que ver con gestionar la dinámica de la intervención, recordar normas, manejar conflictos... Como ya se ha planteado previamente, la empatía, la asertividad y el autocontrol emocional deben formar parte de nuestras respuestas para favorecer un ambiente cálido y participativo.

## 7) Resumir

Para ordenar las ideas (y concretarlas de nuevo), es importante hacer un resumen cuando se considere oportuno: tras una actividad, cuando se complete la primera parte del taller, al final del mismo antes de las conclusiones, también al comienzo si son varios días... Este resumen puede ser realizado de forma conjunta con el grupo: "venga, vamos a recordar/resumir lo que hemos hecho (ayer, hasta ahora), ¿qué ideas han salido?".

## 8) Cuidar

En nuestra propuesta, sustituimos la palabra motivar por cuidar, porque esta última nos parece más amplia e incluye a la primera. Además, la palabra motivar, se ve, en ocasiones, como algo muy difícil, cuando en la práctica, motivar es algo más sencillo e, incluso, inconsciente. De hecho, esta metodología ya está pensada para motivar: preguntando, escuchando, dando valor...

Para cuidar (y también motivar), realizamos las acciones anteriores y ponemos, otra vez, el énfasis en observar, para así saber qué necesitan las participantes y en función de eso recolocarnos. ¿Cómo sabemos que el grupo tiene alguna necesidad? Cuando no participa o lo hace de forma no adecuada. Las causas de ambas cuestiones se detectan observando (hay cosas muy evidentes, como cuando medio grupo está dormido) y/o preguntando ("noto que está costando más ahora el taller, ¿necesitáis algo?"). En función de estas necesidades del grupo, lo vamos a cuidar con acciones concretas para ello: pausa, cambio de actividad, etc. En el cuadro 4, recogemos las principales causas de la no participación y alternativas para solucionarlas.

¿Cuándo no cuido al grupo? Cuando el grupo hace lo que yo digo y necesita otra cosa, cuando es dependiente, si lo juzgo, si me dejo llevar por mi mochila...

## Parece fácil, pero...

Estas son las ocho acciones básicas de una persona dinamizadora que, en principio, son acciones que hacemos en nuestra vida profesional (y personal) de forma más o menos continua. ¿Fácil, no?

Pues sí, pero no. En un primer momento, puede parecer un reto difícil, y no vamos a decir que no lo sea. También hay recetas para esto: **formación** y **entrenamiento**. Y este entrenamiento pasa por ensayar y por ponerse delante de grupos para hacer, hacer y hacer.

En este proceso, tendremos que afrontar las dificultades que puedan surgir con **soluciones creativas** que nos permitan hacer frente a uno de nuestros principales terrores: que el grupo no participe. Hay otros temores, como cuando una persona monopoliza el taller con sus intervenciones o hay alguien que te cuestiona de forma constante.

Como se comentó previamente, hay varias causas de no participación y aportamos nuestras

propuestas para abordarlas en el **cuadro 4**, además de para otras situaciones que nos puedan dificultar la tarea. En el ejemplo de la persona que monopoliza, puede ser que quiera llamar la atención (tiene esa necesidad) o porque tiene mucha energía; en ambas situaciones, podemos pedirle que nos ayude con una tarea y, de este modo, le damos la atención que requiere o nos ayuda con su energía. "Oye, necesito que alguien apunte en la pizarra las aportaciones que vayan saliendo, ¿me ayudas con esta tarea, por favor?".

Los primeros talleres quizá sean más difíciles, con más nervios, nos preguntemos qué hacemos delante de esas personas o quién nos mandaría meternos en estos líos. Sin embargo, tras esas "**primeras veces**", el trabajo con grupos suele ser muy satisfactorio, porque son espacios para encontrarse, para compartir y para disfrutar. El diálogo creativo propuesto por Freire y también por bell hooks tiene como resultado la **alegría**. Parece una utopía, es real.



**Cuadro 4: Causas y propuestas para cuando un grupo o una persona no participa**

HECHO	POSIBLE CAUSA	PROPUESTA PARA ACTUAR
<b>Grupo</b>		
<b>No participa</b>	Vergüenza	Tres propuestas: pasar de... - lo general a pequeños grupos o individual escrito. - lo racional a emocional (esto es, de lo escrito a la imagen/dibujo). - lo público a lo anónimo (de debate a trabajo escrito individual y anónimo).
	No tiene conocimiento	Reformular nuestras preguntas.
	No tiene energía	- Movimiento: Juego (hay una carta, rueda,...). - Descanso breve o más largo, en función de las necesidades.
	No tiene interés, pasa del tema	- Algún juego que potencie el buen clima. - Preguntar por expectativas y propuestas. - Negociar puntos comunes.
<b>Genera mucho alboroto</b>	Desconocida	"¿Qué ocurre?", "¿hay alguna necesidad?".
	No tiene conocimiento	Ya visto anteriormente.
	No tiene energía	Ya visto anteriormente.
	Falta de orden	Normas y "patatita".
	Por exceso de energía	- Flexibilidad si el alboroto tiene que ver con la tarea y solicitar que hagan menos ruido. - Normas y empatía con personas que estén en otros espacios cercanos.
<b>Persona</b>		
No participa	Las mismas que en grupo	- Mismo que en el grupo. - Refuerzo personal.
Participa en exceso	Razones varias	- Comunicárselo de forma asertiva. - Dar tarea. - Pasar a individual o subgrupo.
Quiere romper el taller o llamar la atención	Razones varias	- "¿Qué necesitas?", "¿cómo puedo ayudarte?". - Recolocar: "esto no toca". - Dar una tarea. - Normas. - No entrar en lo personal. - Devolver al grupo.

## Próxima estación: Fluir

Las personas que han disfrutado de la experiencia como dinamizadoras es porque se han olvidado de quiénes son fuera del taller, de sus preocupaciones y se han dedicado a vivir el presente y a disfrutar de la experiencia. Eso es **fluir**. Quizá sea difícil de conseguir y no tiene por qué ser un requisito para que el taller sea satisfactorio para el grupo y para la dinamizadora.

**Fluir** supone disfrutar de las cosas que van pasando y tiene que ver también con la capacidad de improvisar, que se adquiere con la experiencia. Por eso, una dinamizadora que fluye no lleva un guion totalmente cerrado, sino que lo va cambiando sobre la marcha en función de los intereses y las necesidades del grupo, pensando en lo que es mejor para las participantes y para su bienestar en cada momento. De este modo, el camino para llegar a nuestros contenidos y a la idea clave puede estar marcado previamente o puede ser una ruta que se va construyendo con las personas con las que viajamos.

Fluir también tiene que ver con mostrarse tal y como somos, sin miedo a que nos juzguen, a qué pensarán, a arriesgarse..., y también a reconocer los errores y decir "vaya, pues en esto que acabo de proponer, me he equivocado, lo retomamos por aquí".

En ocasiones, la parte de qué pensará el grupo de nosotras nos pesa mucho y no nos deja fluir, y esto también tiene que ver con nuestro ego y con otra cuestión que es muy importante: la **imperfección**. Nuestro deseo de querer ser la dinamizadora perfecta para hacer el mejor taller posible, tal y como lo habíamos planificado en nuestro guion, es un enemigo no solo del fluir, sino también de la realidad, porque la perfección no existe (y menos mal, porque si todo

fuera perfecto, ¡menudo aburrimiento!). Este deseo de perfección también puede tener que ver con querer gustar a todo el mundo (de nuevo, el ego), algo que es agotador e irreal. Por eso, cuando percibimos que hay una persona a la que no le gusta el taller, no debemos dejarnos arrastrar por ella. Una situación individual no puede afectar a un grupo que está en la tarea con buen clima. Aquí tenemos que saber desapegarnos y dejar que esa persona resuelva su situación por sí misma (no puedo cargarlo en mi mochila).

Somos imperfectas y debemos disfrutar de ello, de nuestra imperfección como dinamizadoras, con el esfuerzo de hacer lo mejor posible, la humildad de reconocer nuestras equivocaciones y la voluntad de seguir aprendiendo y mejorando. Y debemos hacerlo con tranquilidad.

Como ya se señaló antes, la **tranquilidad** es fundamental para el bienestar propio y de las participantes. Cuando tenemos tranquilidad, nos sentimos más a gusto y somos más eficientes en nuestro trabajo. Además, la tranquilidad nos abre la puerta a poder fluir (sin tranquilidad es muy complicado hacerlo).

Dicho esto, también hay que dejar claro, como en otras cuestiones, que la tranquilidad es un deseo, algo a lo que podemos aspirar y en lo que nos podemos esforzar, y también un proceso, que tiene que ver con la práctica y el entrenamiento. La primera vez que hacemos algo (cualquier cosa), lo más probable es que tengamos más o menos nervios (podemos recordar muchas primeras veces, ¿verdad?, como por ejemplo, la primera vez que hablamos en público). Seguramente, la segunda vez fue un poco mejor en cuanto a nervios y si seguimos haciéndolo quizá llegue un momento, donde no haya nervios. Hay que dar tiempo... para construir.

# EVALUACIÓN

La evaluación es de suma importancia en este tipo de intervenciones y tiene una doble función: para la dinamizadora, mejorar nuestra labor profesional y/o nuestro taller; para las participantes, reflexionar sobre qué están aprendiendo y cómo lo hacen<sup>58</sup>.

## Tipos de evaluación

Hay diferentes tipos de evaluación en función del proyecto (formativa, proceso, impacto, resultados) y propuestas diversas para llevarla a cabo<sup>11,57-59,63</sup>. Nuestra intervención de EpS grupal busca el **aprendizaje significativo** de las participantes, que suele medirse en conocimientos, actitudes y habilidades; de igual forma, cuenta con un objetivo concreto que se puede haber o no alcanzado. Por tanto, nuestro taller se puede evaluar en estos términos, pero teniendo en cuenta que el alcance de los resultados está condicionado por el hecho de que nuestra actuación es breve (y debería formar parte de un proyecto educativo más amplio, en el que sí habría que evaluar los cambios en estos indicadores).

Por este motivo, nuestra evaluación se concreta en una actividad breve que puede ser:

- **Cualitativa:** Se pide una valoración general a las participantes, escrita o de forma verbal con una ronda de expresión, y se puede añadir alguna cuestión más del tipo "algo que te lleves", "lo más importante que sientes que has aprendido", "lo que más te ha gustado y lo que menos", etc., dependiendo de hacia dónde queramos orientar nuestra evaluación.
- **Cuantitativa:** Se puede pasar un cuestionario con preguntas de satisfacción y/o utilidad

percibida con escala tipo Likert. Entre las cuestiones, se puede incluir la valoración de los contenidos, la metodología empleada, la duración, el espacio, los materiales y la labor de la dinamizadora, así como el grado de satisfacción general con el taller. La evaluación de la utilidad percibida se puede hacer sobre aspectos como el aumento de conocimientos, la reflexión sobre actitudes, la práctica de habilidades y la utilidad global para aplicar lo aprendido en su vida y/o profesión. Asimismo, si se considera prioritario, se puede introducir alguna cuestión concreta de conocimientos (verdadero o falso) y de actitudes (grado de acuerdo o desacuerdo con determinadas afirmaciones).

Ambas propuestas se pueden combinar y hay modelos concretos de evaluación en la bibliografía<sup>58,59</sup>. Eso sí, no debemos olvidar que nuestra intervención es breve y, por tanto, la actividad dedicada a la evaluación también lo debería ser.

## Evaluación propia

Por otra parte, junto con la evaluación de las participantes, está la **auto-evaluación**, es decir, la propia evaluación de la dinamizadora que va ocurriendo durante (adaptando las actividades a las necesidades del grupo) y después del taller, mediante un proceso de reflexión y comprobación de lo sucedido: participación del grupo, clima de trabajo, desarrollo de las dinámicas, seguimiento del guion, adaptación a las necesidades del grupo, situaciones no previstas, mi papel como dinamizadora (comunicación, interacción, satisfacción...).

Los datos recogidos nos sirven para sacar conclusiones sobre qué ha ocurrido, qué ha funcionado y qué necesitamos **mejorar**. Se recomienda escribir estas conclusiones tras el taller (para que no se queden en el olvido) y hacer las anotaciones pertinentes en nuestro guion y en nuestro material de trabajo como dinamizadora, para así ya tenerlo recogido para nuestras futuras dinimizaciones.

## Proyecto educativo más amplio

Como se ha señalado de forma repetida, esta guía está pensada para facilitar el diseño, implementación y evaluación de intervenciones participativas de EpS grupal de carácter breve, esto es, talleres o sesiones que forman parte

de un **proyecto educativo más amplio**. Esto, a riesgo de caer en el exceso repetitivo, es de suma importancia porque las actuaciones breves no tienen efectividad<sup>32,33,43,45</sup>, por mucho que nos gusten o provoquen satisfacción entre las participantes. La duración propuesta para que la EpS grupal sea efectiva varía en función de los objetivos, de los contenidos a abordar y de los aprendizajes que se quieran conseguir. En general, para conseguir aprendizajes significativos con la EpS, la recomendación es de **5 a 10 sesiones**<sup>11,28,45,57,63</sup>, pero esto también va a depender del tipo de experiencia (población sana, grupos de pacientes, deshabituación tabáquica...); por eso, en otro tipo de intervenciones, se plantea un **mínimo 12 sesiones** con continuidad en el tiempo para que sea efectiva<sup>43</sup>.



## CONCLUSIONES

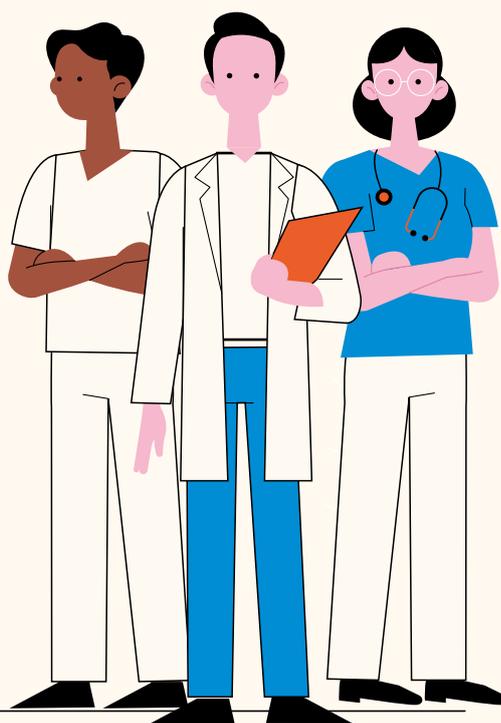
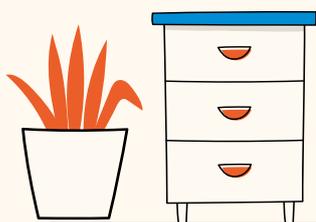
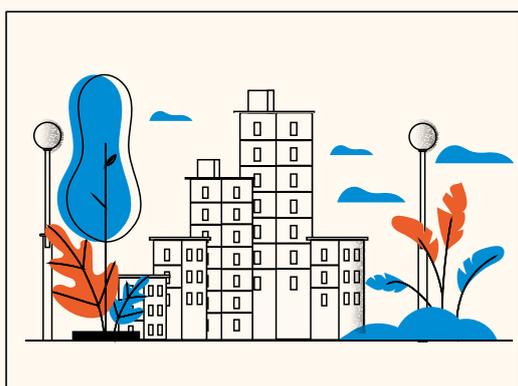
Hemos llegado al final de esta **experiencia de aprendizaje**, en formato guía (aunque podría ser también un taller) y es el momento de las conclusiones. Así que... ¿qué conclusiones os lleváis de esta actividad de lectura?, ¿alguna propuesta de mejora?

Venga, vamos a hacer una ronda y, de forma breve, planteáis vuestra valoración. ¿Quién quiere empezar? La persona que se anime puede hacerlo enviando un correo electrónico a [promocionsalud@asturias.org](mailto:promocionsalud@asturias.org) con el asunto: Sobre la guía de Metodología participativa.

Por nuestra parte, nos gustaría cerrar con una **idea clave** para todas las personas que hayan llegado hasta aquí: tenéis suficiente motivación y capacidad (porque ahora ya tenéis más conocimientos) para trabajar con grupos de forma participativa, por lo que solo os queda pasar a la acción y entrenar vuestras habilidades para sentirlos cada vez con más seguridad y satisfacción.

Desde nuestra perspectiva, es un esfuerzo que merece la pena, porque los grupos siempre enriquecen a nivel profesional y también personal.

¡Muchas gracias, mucho ánimo!



## REFERENCIAS

1. VVAA. Educación para la Salud, educación para la vida. Asturias: Consejería de Educación y Ciencia, Consejería de Salud y Servicios Sanitarios; 2006.
2. García-Vázquez J. Aire fresco. Guía para coordinar el programa en el centro. Asturias: Consejería de Salud y Servicios Sanitarios; 2002.
3. García-Vázquez J, García M. Aire fresco. Taller "A tu aire" Guía para alumnos y alumnas mediadores. Asturias: Conseyu de la Moceda del Principáu d'Asturies; 2004.
4. García-Vázquez J, García M, Fernández S, et al. *Aire fresco, un programa participativo y entre iguales para reducir el consumo de tabaco en el ámbito educativo*. Promot Educ. 2008;15(3):52-7.
5. García-Vázquez J. *Ni ogros ni princesas, educación en sexualidades. Guía para el profesorado*. Asturias: Consejería de Salud; 2021.
6. Jiménez A, Choya I, Valle R, et al. *Ni ogros ni princesas. Guía didáctica para los talleres externos*. Asturias: Consejería de Salud; 2022.
7. García-Vázquez J, Quintó L, Agulló-Tomás E. *Impact of a sex education programme in terms of knowledge, attitudes and sexual behaviour among adolescents in Asturias (Spain)*. Glob Health Promot. 2020;27(3):122-30.
8. Hernán G, Cubillo J (coords.). *Acción comunitaria para ganar salud. O cómo trabajar en red para mejorar las condiciones de vida*. Ministerio de Sanidad: Madrid; 2021.
9. López MA, Pareja A. *Marco Estratégico para la Atención Primaria y Comunitaria*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social; 2019.
10. WHO. *Health promotion glossary of terms 2021*. Geneva: World Health Organization; 2021.
11. Pérez MJ, Echauri M, Ancizu E, et al. *Manual de Educación para la Salud*. Navarra: Gobierno de Navarra; 2006.
12. Organización Mundial de la Salud. *Declaración de Shanghái sobre la promoción de la salud en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Ginebra: OMS; 2016.
13. Organización Panamericana de la Salud. *Estrategia y plan de acción sobre la Promoción de la Salud en el contexto de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019-2030*. Washington, DC: OPS; 2022.
14. Hart RA. Children's participatio: *The theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. Londres: UNICEF; 1997.
15. Freire P. Cartas a quien pretende enseñar. México: Siglo XXI; 1994.
16. Freire P. Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI; 1975.
17. Freire P. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo XXI; 1997.
18. Hooks b. Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad. Madrid: Capitán Swing; 2021.
19. Abarca F. *La metodología participativa para la intervención social: Reflexiones desde la práctica*. Revista Ensayos Pedagógicos. 2016;11(1):87-109.
20. Weber M. Estructuras de poder. Buenos Aires: Editorial La Pléyade; 1977.
21. Rappaport J. *Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a theory for community psychology*. Am J Community Psychol. 1987;15(2):121-48.
22. Foucault M. Estrategias de poder. Barcelona: Paidós; 1999.
23. Rowlands J. *Questioning empowerment: Working with women in Honduras*. Oxford: Oxfam; 1997.
24. Kabeer N. *Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment*. Development and Change 1999;30(3):435-64.

25. United Nations. Report of the Expert Group Meeting on "Promoting People's Empowerment in Achieving Poverty Eradication, Social Integration and Decent Work for All". New York: UN; 2012.
26. Tones K. *Health promotion, health education, and the public health. En: Oxford textbook of public health.* New York: Oxford University Press; 2002.
27. bell hooks. *Enseñar pensamiento crítico.* Madrid: Editorial Rayo Verde; 2022.
28. Riquelme M. *Metodología de Educación para la Salud.* Rev Pediatr Aten Primaria Supl. 2012(21):77-82.
29. Davis D, O'Brien MA, Freemantle N, et al. *Impact of formal continuing medical education: Do conferences, workshops, rounds, and other traditional continuing education activities change physician behavior or health care outcomes?* JAMA 1999;282(9):867-74.
30. Zaza S, Lawrence RS, Mahan CS, et al. *Scope and organization of the Guide to Community Preventive Services. The Task Force on Community Preventive Services.* Am J Prev Med. 2000; 18(suppl 1):27-34.
31. Whitlock EP, Orleans T, Pender N, et al. *Evaluating Primary Care Behavioral Counseling Interventions: An Evidence-based Approach.* Am J Prev Med 2002;22(4):267-84.
32. Unión Internacional de Promoción de la Salud y Educación para la Salud para la Comisión Europea. *La evidencia de la Eficacia de la Promoción de la Salud.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo; 2003.
33. Stewart-Brown S. *What is the evidence on school health promotion in improving health or preventing disease and, specifically, what is the effectiveness of the health promoting schools' approach? Health evidence network report.* Copenhagen: WHO Regional Office for Europa; 2006.
34. Salvador T, Suelves JM, Puigdollers E. *Guía para las administraciones educativas y sanitarias. Criterios de calidad para el desarrollo de proyectos y actuaciones de promoción y Educación para la Salud en el sistema educativo.* Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte; Ministerio de Sanidad y Consumo; 2008.
35. WHO Regional Office for Europe, Federal Centre for Health Education, BZgA. *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists.* Federal Centre for Health Education, BZgA. Cologne: WHO Collaborative center for Sexual and Reproductive Health; 2010.
36. Centers for Disease Control and Prevention. *Compendium of evidence based HIV behavioral interventions.* USA: CDC; 2013.
37. National Institute for Health and Care Excellence. *Community engagement: improving health and wellbeing and reducing health inequalities.* United Kingdom: NICE; 2016.
38. Thornicroft G, Mehta N, Clement S, et al. *Evidence for effective interventions to reduce mental-health-related stigma and discrimination.* Lancet. 2016;387(10023):1123-32.
39. Perry H, Sacks E, Schleiff M, et al. *Comprehensive review of the evidence regarding the effectiveness of community-based primary health care in improving maternal, neonatal and child health: 6. strategies used by effective projects.* J Glob Health. 2017;7(1):010906.
40. Nutbeam D, McGill B, Premkumar P. *Improving health literacy in community populations: a review of progress.* Health Promot Int. 2018;33:901-11.
41. Visscher BB, Steunenberg B, Heijmans M, et al. *Evidence on the effectiveness of health literacy interventions in the EU: a systematic review.* BMC Public Health. 2018;18:1414.
42. Fernández-Gutiérrez M, Bas-Sarmiento P, Albar-Marín MJ, et al. *Health literacy interventions for immigrant populations: a systematic review.* Int Nurs Rev. 2018;65(1):54-64.
43. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia.* París: UNESCO; 2018.
44. Fraihat N, Madae'en S, Bencze Z, et al. *Clinical Effectiveness and Cost-Effectiveness of Oral-Health Promotion in Dental Caries Prevention among Children: Systematic Review and Meta-Analysis.* Int J Environ Res Public Health. 2019;16(15):2668.
45. Cáceres C, Cañizares I, Salgado T. *Educación y Comunicación para la Promoción de la Salud.* Quito: Ministerio de Salud Pública de Ecuador; 2019.
46. Cassetti V, León M, López-Villar S, et al. *Community engagement to promote health and reduce inequalities in Spain: a narrative systematic review.* Int J Public Health. 2020;65(3):313-22.

47. Questa K, Das M, King R, et al. *Community engagement interventions for communicable disease control in low- and lower- middle-income countries: evidence from a review of systematic reviews*. Int J Equity Health. 2020;19(1):51.
48. Torres-Cortés B, Leiva L, Canenguez K, et al. *Shared Components of Worldwide Successful Sexuality Education Interventions for Adolescents: A Systematic Review of Randomized Trials*. Int J Environ Res Public Health. 2023;20(5):4170.
49. Centeno A, Grebea MP. *El currículo oculto y su influencia en la enseñanza en las Ciencias de la Salud*. Inv Ed Med. 2021;10(38):89-95.
50. Barra E. Modelos psicosociales para la Promoción de la Salud y prevención de enfermedades. Ciencia y Enfermería. 2001;7(2):19-25.
51. Fisher W, Fisher J. *Understanding and promoting sexual and reproductive health behavior: Theory and method*. Annu Rev Sex Res. 1998;9:39-77.
52. Fisher J, Fisher W, Bryan A & Misovich S. *Information-Motivation-Behavioral Skills model-based HIV risk behaviour change intervention for inner-city high school youth*. Health Psychol. 2002;21:177-86.
53. Kudo Y. *Effectiveness of a condom use educational program developed on the basis of the Information-Motivation-Behavioral Skills model*. Jpn J Nurs Sci. 2013; 10(1):24-40.
54. Abarca F. *Nuevas visiones para tiempos nuevos: hacia aprendizajes holísticos como derecho de la humanidad*. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos. 2012;23(2):61-85.
55. Najmanovich D. *El cambio educativo: del control disciplinario al encuentro comunitario*. Buenos Aires: Era Naciente; 2014.
56. Jara O. *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Costa Rica: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja; 2012.
57. Fierro A. *Educación para la Salud grupal*. Form Act Pediatr Aten Prim. 2013;6(1):75-86.
58. Bimbela JL, Navarro B. *Cuidando al formador. Habilidades emocionales y de comunicación*. Sevilla: Escuela Andaluza de Salud Pública; 2007.
59. Aguilar MJ. *Cómo animar un grupo*. Madrid: Editorial CCS; 2017.
60. Alianza Internacional contra el VIH/SIDA. *100 formas de animar grupos: juegos para usar en talleres, reuniones y la comunidad*. Reino Unido: Alianza Internacional contra el VIH/SIDA; 2002.
61. Torralba F. *El silencio: Un reto educativo*. Madrid: PPC; 2017.
62. Lería F. *La práctica del silencio como una herramienta educativa: directrices para la educación basada en competencias*. Educação e Pesquisa. 2021;47:e224651.
63. Rueda JR, Manzano I, Darío R, et al. *La Promoción de la salud. Algunas teorías y herramientas para la planificación y evaluación de intervenciones sobre los estilos de vida*. Investigación Comisionada. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco; 2008.

