

UNIVERSIDAD DE PALERMO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
Licenciatura en Psicología

TRABAJO FINAL DE INTEGRACION
La dimensión de lo lúdico en un proceso de capacitación

Autor: de la Cámara Beovide, María Paula

Profesora Tutora Actuante: Robertazzi, Margarita

Fecha: 26 de Abril de 2012

INDICE

INDICE.....	2
1 INTRODUCCIÓN.....	3
2 PLANTEO DEL PROBLEMA.....	5
3 OBJETIVOS.....	6
3.1 Objetivo General:.....	6
3.2 Objetivos Específicos:.....	6
4 MARCO TEÓRICO.....	7
4.1 Lo lúdico y el juego.....	7
4.2 Aprendizaje.....	10
4.3 Andragogía.....	13
4.4 Grupos de aprendizaje y usos del juego.....	19
4.5 Coordinación de grupos.....	26
4.6 Capacitaciones.....	27
4.7 Planificación de capacitaciones y actividades.....	28
5 MÉTODO.....	29
6 RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA PROPIAMENTE DICHA.....	30
6.1 Datos de la Capacitación.....	30
6.2 Iniciación de la experiencia.....	30
6.3 Selección de juegos (Técnicas).....	31
6.4 Descripción de las técnicas seleccionadas.....	32
6.5 Relato y análisis de la experiencia.....	34
7 CONCLUSIONES.....	52
8 BIBLIOGRAFIA.....	60

1 INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Final de Integración (T.F.I.) constituye el requisito previo a la finalización de la carrera de Psicología cursada en la Universidad de Palermo. El propósito consiste en comprender la dimensión que ocupa lo lúdico en un proceso de capacitación. Basándose en la experiencia vivida en la Práctica y Habilitación Profesional de la carrera de Licenciatura en Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de Palermo. Esta práctica fue realizada en una consultora privada.

El estudio aborda la observación de una capacitación llevada a cabo por la consultora. La experiencia se realizó con quince hombres de edades entre veinte y cuarenta y cinco años, de ocupación operarios y líderes (designados por la empresa).

La duración total de este diseño fue de cuatro horas, constando de una apertura que incluye la presentación del coordinador, una actividad rompe hielos para que el grupo comience a conocerse y a tener contacto, y una actividad de presentación para los participantes. Luego se planificó pasar al ejercicio de calentamiento de donde se extraerán los contenidos buscados por medio de un rescate o puesta en común. Por último, se ideó un cierre invitando a que cada uno de los integrantes exprese su vivencia, y luego un juego final de tiempo libre logrando una distensión alegre.

El análisis de la experiencia parte del cruce generado entre la experiencia vivida en el transcurso de la residencia, la teoría abordada en la Universidad de Palermo y una revisión bibliográfica adecuada del material relacionado con el tema de estudio.

El propósito de este T.F.I. es describir un proceso de capacitación en el que se utilizó la dimensión lúdica. Para ello se busca identificar las secuencias y las actividades utilizadas. Se analiza y reflexiona acerca de la modalidad de trabajo e intervención en el proceso de capacitación descrito, haciendo foco en el aspecto lúdico y en sus características como facilitador del aprendizaje. Por otro lado, la autora analiza las fortalezas y debilidades de esta modalidad de trabajo.

La relevancia del mismo reside en estudiar una forma de capacitación, poco desarrollada en la actualidad, que prioriza el papel de la práctica como generadora de teoría. La tradicional forma del proceso de enseñanza- aprendizaje suele formar un marco teórico para aplicarlo en un futuro a la práctica concreta. El planteo de este T.F.I. se fundamenta en la planificación y el armado de un diseño de capacitación con

actividades lúdicas grupales, lo que facilita la comprensión teórica de los procesos.

Para tal fin se profundiza en los conceptos de juego, aprendizaje y capacitación, teniendo en cuenta teorías y conceptos relacionados. Luego se realiza un paralelo entre la teoría elegida y la descripción de la capacitación propiamente dicha, culminando con las conclusiones donde se responde a los interrogantes planteados en el trabajo y se realizan reflexiones acerca de lo observado.

La revisión bibliográfica ha demostrado que se trata de una temática con suficiente desarrollo empírico pero escaso desarrollo teórico. Aún no existe un cuerpo teórico consistente en torno a los procesos de juego relacionados con la capacitación, los procesos creativos y la productividad grupal e individual. Pareciera estar construyéndose un conjunto de ideas que seguramente se irán articulando para conformar, en los próximos años, un marco teórico.

2 PLANTEO DEL PROBLEMA

En cuanto se plantean actividades vinculadas con el juego, en las capacitaciones de adultos, puede generarse una resistencia por suponer que éstos sólo realizan tareas intelectuales, dejando el aspecto emocional y lúdico olvidado en su infancia.

Jugar, tal como se hacía de niños, con alegría, espontaneidad y libertad, dejándose caer en un mundo de fantasía e imaginación, es uno de los grandes objetivos del juego grupal que aquí se analiza. Lo que se busca con este tipo de técnicas es aumentar y mejorar la comunicación, creando nuevos espacios de conocimiento inter e intra personales, pasando un rato de distracción y despejando la mente para un equilibrio saludable. Se ofrece una dosis de salud por el simple hecho de jugar. La capacitación lúdica propone lograr la facilitación del aprendizaje teórico y práctico, así como también, la integración y el conocimiento mutuo grupal, el tratamiento de problemáticas grupales, la creación de un adecuado clima de esparcimiento y una correcta relación entre las actividades planeadas y la teoría que se intenta transmitir. La intención es vincular el aprendizaje con lo creativo, lo ingenioso, lo imaginario, lo intuitivo, lo integrador y lo reparatorio, para un mejor resultado.

Teniendo en cuenta los desarrollos teóricos sobre la capacitación y el aspecto lúdico en la vida del ser humano cabe preguntarse:

¿Qué dimensión ocupa la práctica lúdica, como técnica de juego, en los procesos de capacitación de adultos?

¿Qué aporta lo lúdico, desde el juego, a la forma tradicional de capacitación?

¿Cómo influye esta práctica lúdica en la aprehensión de los contenidos teóricos?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo General:

Describir un proceso de capacitación en el que se utilizó la dimensión lúdica.

3.2 Objetivos Específicos:

Identificar las secuencias y actividades específicas diseñadas y ejecutadas por capacitadores profesionales en un proceso de capacitación que incluyó la dimensión lúdica.

Analizar la experiencia de capacitación tal como es relatada por los integrantes del grupo convocado a la capacitación.

Explorar fortalezas y debilidades acerca de la modalidad de trabajo e intervención en el proceso de capacitación que se describe.

4 MARCO TEÓRICO

A continuación, se conceptualizarán algunas de las ideas fundamentales para el análisis de la experiencia observada, realizando un recorrido sistemático por autores pertinentes a la temática.

4.1 Lo lúdico y el juego

A lo largo de la historia de las ciencias, diversas disciplinas han abordado el fenómeno de lo lúdico desde su manifestación más universal y significativa, el juego. Acuerdan que el concepto lúdico deriva del latín ludus, ludere, un adjetivo que se define como perteneciente o relativo al juego. Juego, del latín iocus, hace referencia a la acción y al efecto de jugar, y esta última palabra del latín iocari refiere a hacer algo con alegría y con el fin de entretenerse o divertirse. Pero en realidad definir el concepto juego no es fácil, ya que se toma dicha palabra para variadas actividades como, por ejemplo, el ajedrez, el juego político y el juego de roles, entre otros. A su vez, la lúdica es proyectada como una dimensión constitutiva del desarrollo del ser humano, como un modo de ser, un lenguaje puesto en acción, que hace referencia a la necesidad de comunicarse, sentir, expresarse y producir emociones orientadas hacia el entretenimiento, la diversión, el esparcimiento. Hay muchos motivos por los que se estudia el acto lúdico, en primera instancia, es estudiado en el área de la psicología, porque conduce a la mejor comprensión de las conductas individuales a lo largo de la vida. Por otro lado, en el área de la sociología, es apreciada por la influencia que ejerce en el marco de las interacciones sociales en que los grupos humanos se desenvuelven. Es considerado, por el área de la pedagogía, como un recurso motivador y regulador en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Pero por otro lado, lamentablemente, se ha establecido una relación muy estrecha de los juegos con la infancia, alejando al ser humano adulto de una actividad placentera y que supuestamente no estaría vinculada con la eficacia. Pero en realidad el concepto de juego no está relacionado sólo con una actividad de la infancia, sino que puede visualizarse en varias experiencias, tales como rituales, sexualidad, situaciones culturales, competencias atléticas, espectáculos, manifestaciones folklóricas y expresiones artísticas, como el teatro, la música, la plástica y la pintura (Yturralde & Asociados Latinoamérica, 2009).

Expresa el autor que los juegos pueden estar presentes en las diferentes etapas de

los procesos de aprendizaje del ser humano, y que es evidente su valor educativo tanto en las etapas pre-escolares como en la escuela en general. Pero explica que muchos observadores han tardado en reconocer al juego como detonador del aprendizaje, y que para muchos el jugar equivale a perder el tiempo. Las actividades lúdicas pueden estar presentes en la edad adulta, sobre todo si en la aplicación del juego hay una estructura, un sentido y un contenido.

En un ámbito de juego el individuo puede expresarse, dejarse absorber de una manera intensa y completa sin obtener una ganancia a cambio, aunque sus beneficios indirectos resulten positivos. Existen diferentes teorías respecto de su uso y sus beneficios.

Tal como afirma Tirado Gallego (2005), el juego es un concepto y una experiencia clave para pensar procesos vinculados con la formación humana en la adultez, ya que puede mejorar la calidad de vida de una sociedad. El juego contribuye al desarrollo tanto individual como colectivo, y es la vía a través de la cual el ser humano aprende las primeras experiencias de reconocimiento de sí, de la alteridad y la comunidad. Explica que lo original de éste es la oportunidad que acerca al hombre de poder experimentar aprendizajes ligados con el deleite de vivir profundamente la experiencia de libertad. Aclara que, por fortuna, es en este momento donde este concepto se ofrece de nuevo como epicentro de reflexión para todos los que de una u otra manera están comprometidos con la responsabilidad social de aportar algo en el progreso y crecimiento del país. Agrega la autora que el juego es futuro, ya que puede vincular experiencias de tiempos del sujeto. Es decir, se teje aquí el presente con el pasado para abrir nuevos horizontes de futuro. Esto genera que la experiencia tenga que ver más con lo que está por darse que con lo que se encuentra dado. Continúa diciendo que, enigmáticamente, lo que en la niñez se comienza nombrando como juego termina siendo llamado en la adultez sueños, creaciones, utopías, fiestas, rituales, arte. Sin darse cuenta, el adulto juega con ideas, objetos, herramientas, palabras, sentimientos, conceptos y teorías. Pero lo realmente importante es lograr retomar el valor del concepto del juego en la adultez, sobre todo en el ámbito de la educación y de la formación de adultos. Valorar de nuevo su potencialidad y lograr recuperar, en la cotidianidad, la vibración de la piel que el juego fue perdiendo en aras de su majestad la razón. Tomando la idea de Luis Carlos Restrepo, la autora explica que los adultos tienden a olvidar y por ese olvido ingresan en una especie de analfabetismo del gesto y los sentidos. Explica que es un distanciamiento de la vivencia del cuerpo y la

sensibilidad, es una negación a la imaginación, y hasta una imposibilidad de apertura y disposición para lo desconocido (Tirado Gallego, 2005).

Expresa la autora citada:

Los adultos, y en especial los maestros, ensalzamos la objetividad y nos avergonzamos de la subjetividad, desconociendo que la sensibilidad, la imaginación y la experiencia de libertad inherentes al modo de ser del juego, así como al modo de ser del arte, son asuntos necesarios también para el abordaje y construcción de las ciencias y para el inicio prudente y agradable de cualquier nuevo aprendizaje en la adultez. Este analfabetismo nos hace olvidar que justo cuando un hombre juega y se recrea es que adquiere los aprendizajes más significativos de su vida. (Tirado Gallego, 2005, p. 48).

Sin embargo, continúa diciendo la autora, el adulto ya no está para retornar a su infancia, sino para reconocer que tiene sus propios juegos. La idea sería que pudieran formarse los profesionales, para el próximo milenio, siendo hombres que logren disfrutar de su estudio, su trabajo, su vida, sus relaciones, sus exploraciones, tal como lo hacían en sus primeros juegos. Reflexiona acerca de la contribución para formar ciudadanos que se preocupen ante todo por el hombre y su calidad de vida, y que no teman al riesgo de aprender desde el hombre mismo. Siendo, sobre todo, capaces de volver a imaginar mundos y realidades en los que la dignidad humana vuelva a ser una bandera, y sobre todo en donde se pueda recuperar del mutismo, del miedo y de la falta de creatividad.

Opinan Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista (2004) que el juego es un proceso donde intervienen distintos códigos, entre otros pueden ser gestual, verbal, musical o pictórico, aspectos que le otorgan a éste una significación y un dinamismo especial. El juego implica poder añorar otra posibilidad, pero es allí, justamente, donde está la gran ausencia del siglo XX. El hombre de hoy está rodeado de posibilidades hechas realidad y eso hace que el espacio de sueño-juego se esté reduciendo a cero. Los autores citados definen el concepto de juego como libertad de uno mismo.

Afirman Burín, Karl y Levín (1995) que tanto los juegos como las dramatizaciones y las técnicas para el desarrollo de la creatividad son técnicas

participativas de educación no formal. Son recursos que intentan barrer con la formalidad académica basada en la división técnica y social profesor-alumno, donde la relación suele ser distante, abstracta y vertical. Buscan favorecer una experiencia horizontal, donde el conocimiento surge del aporte de todos los integrantes del grupo de trabajo y no sólo de una de las partes.

La clasificación de las técnicas (juegos) que se toma en este T.F.I. es la planteada por Clegg y Birch (2001), quienes sostienen que los ejercicios (técnicas) pueden dividirse en tres categorías: rompehielos, calentamiento y tiempo libre. Los rompehielos intentan derribar posibles barreras entre las personas, actuando tanto a nivel social como a nivel físico, ayudando a conocer algunos aspectos de los otros y a colocar a las personas cerca, físicamente hablando, fomentando la interacción. Uno de los objetivos es transformar el “ellos y yo” inicial, en pos de un “nosotros”. Los ejercicios de calentamiento tienen el propósito de incrementar la energía del grupo mediante dos mecanismos clave, la actividad física y la risa. El primer mecanismo ayuda a contrarrestar el entumecimiento provocado por el ambiente, estimula al cuerpo y lleva al cerebro a tener una acción más efectiva. El segundo tiene como objetivo aumentar la energía, sobreponer al letargo y realzar la productividad de cualquier actividad. Y los ejercicios de tiempo libre buscan romper con el esquema de pensamiento rutinario cuando un grupo se atora, le falta creatividad, o necesita algo de inspiración. Es decir, en esos casos en donde es necesario tomar un momento para ver en una dirección diferente.

Aseguran Loew y Figueira (1988) que los juegos dan la posibilidad de poner el foco de atención en lo que uno da por sentado, dando la posibilidad de modificar lo naturalizado, lo instituido, dando lugar a lo novedoso. El juego permite un vuelco de todo el ser y una liberación energética que se reconoce en la alegría que se siente y trasmite. Se considera al juego un medio instrumental que ayuda a cumplir con los objetivos planeados, al mismo tiempo que abre la posibilidad de manifestar la expresión, la incentiva y el trabajo creador.

4.2 Aprendizaje

El juego reglado está determinado por reglas. El mero hecho de aprenderlas para lograr su objetivo liga a esta actividad con el aprendizaje, entendiendo a este último como la adquisición de un conocimiento de algo. El aprendizaje es el proceso por el

cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste. Esto sucede según sus necesidades e intereses, lo que elaborado por sus estructuras cognoscitivas modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones del ámbito que lo rodea (Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli & Lafont Batista, 2004).

Plantea Bentley (1993) que un niño, al utilizar sus capacidades innatas de aprendizaje, absorbe su ambiente como si fuera una esponja, pues el niño escucha, observa, toca, degusta y siente todo a su alrededor. Añade, además, que una vez que al niño se lo inserta en la escuela se lo va desalentando en lo referente a la curiosidad, la participación y la exploración, a no ser que esto quede relacionado con el tema a enseñar. Pues si el niño muestra interés en algo del entorno que, supuestamente, difiere de lo que se le está intentado enseñar, se lo considera muchas veces una distracción. Hay poco espacio, sugiere, para el libre curso de las capacidades innatas de aprender. Pues muchos profesores se convierten en proveedores de conocimiento, en lugar de ser reales guías del aprendizaje. Al pensar que el proceso continúa hacia la edad adulta, reprimiendo las capacidades innatas que este tiene para aprender, propone redescubrir esas facultades estimulando su curiosidad y fomentando en ellos deseos de formular preguntas, de explorar, experimentar y descubrir el conocimiento. Esta capacidad de guiar para descubrir de nuevo la capacidad innata del aprendizaje es un aspecto vital que deben desarrollar todos los capacitadores.

Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista (2004) afirman que, tanto enseñanza como aprendizaje, constituyen pasos dialécticos inseparables y que son parte de un proceso único en permanente movimiento. Este proceso requiere de un espacio, una frecuencia, acciones concretas o simbólicas, y una forma de relación para que ello suceda. Y agregan que todo docente tiene la posibilidad de transformar ese espacio en el campo propicio para la gestación del aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje humano, Ausubel (Ausubel-Novak-Hanesian, 1983) plantea que va más allá de un simple cambio de conducta, ya que en realidad éste conduce a un cambio en el significado de la experiencia. Expresa que, con el fin de que el aprendizaje sea significativo, debe acompañarse a los participantes en la reflexión, haciendo un paralelo entre la nueva teoría y los conocimientos previos. Para lograrlo es fundamental comprender la importancia del lenguaje en el intercambio de información, ya que es la base para comprender valores y objetivos, y sobre todo para aprender y enseñar. El significado de algo puede experimentarse o no, dependiendo de la

profundidad del nuevo concepto o las nuevas relaciones proposicionales que se hayan captado.

La idea es acercar al alumno aprendizajes que, además de ser realmente significativos, promuevan la evolución de sus estructuras cognitivas. Cabe aclarar que aquí se toma el concepto de estructura cognitiva como el conjunto de conceptos e ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como a la organización de éstos. El citado autor remarca que, si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría que el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Es por ello que es primordial indagar en estos conocimientos previos y enseñar consecuentemente. Es decir, que el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante, llamado subsunor, preexistente en la estructura cognitiva. Esto implica que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo, funcionando como punto de anclaje para las primeras.

La característica más relevante del aprendizaje significativo es que no existe en él una simple asociación de información, sino que se produce una interacción. Esto se da de tal modo que nuevas informaciones adquieren significado y son integradas a la estructura cognitiva, favoreciendo, tal como se dijo anteriormente, la diferenciación, la evolución y la estabilidad de los subsunores preexistentes y consecuentemente de toda la estructura cognitiva. Cabe aclarar que el aprendizaje mecánico tampoco se produce en un vacío cognitivo, pues debe existir algún tipo de asociación, aunque no en el sentido de una interacción como en el aprendizaje significativo. El aprendizaje mecánico puede resultar necesario en algunos casos, por ejemplo, en la fase inicial de nuevos conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales puedan interactuar. Entonces, se acuerda aquí que el aprendizaje significativo debe ser elegido en tanto que facilita la adquisición de significados, la retención de los mismos y la transferencia de lo aprendido.

Pero cuando se trata del aprendizaje en el adulto hay otras variables que entran en juego. Para ello debe tenerse en cuenta el concepto de Andragogía.

4.3 Andragogía

Es fundamental comprender que el desarrollo del pensamiento educativo se fue modificando a lo largo de la historia. Un análisis sobre la Andragogía realizado por Alvarez (1977), de la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” de Caracas, da cuenta de ello. Se presenta aquí una breve y rápida reseña de personajes y hechos históricos.

Ya, desde la época griega, Platón observó la educación del hombre considerando el contexto global del mismo, y Aristóteles elaboró las teorías educativas que han llegado a nuestros días. Tanto la Revolución Industrial como la Revolución Francesa, reflejando las aspiraciones de la burguesía, formaron parte de los diferentes períodos de la educación. Fue Kant quien explica la importancia de la educación de los niños, ya que así se formarían los hombres del futuro. Luego de la Revolución Francesa surgió Condorcet quien, en 1792, elaboró un informe con un nuevo concepto de la educación. Vale aclarar que, para estos exponentes del siglo XVIII, la preocupación recaía en educar a los niños para el futuro.

Continúa diciendo el citado autor, que Herbart fue considerado el iniciador del proceso metodológico y sistemático que dio lugar a la teoría del aprendizaje y proporcionó el marco teórico para la práctica educativa. En respuesta al término Pedagogía utilizado por Herbart apareció el término Andragogía, utilizado por primera vez por el maestro alemán Alexander Kapp. Este tomó el término como complemento del proceso pedagógico en la acción permanente de la educación del hombre en sus diferentes etapas de vida. Kapp expresó que la pedagogía era limitante por reflejar el proceso educativo sólo en los primeros años. El maestro se basaba en las ideas de Platón de dar al proceso educativo un contexto global. Sin embargo, la teoría de Kapp resultó adelantada para la época y no correspondiente a las necesidades de la sociedad, por tanto sus concepciones, lamentablemente, no fueron aceptadas ni difundidas.

Hubo un cambio radical desde la Primera Guerra Mundial y después de la Segunda, ya que fue allí donde la educación de adultos adquirió más importancia. Fue el sociólogo alemán Eugen Rosenstok quien retomó el concepto andragógico y la palabra Andragogía en 1921. Sostuvo, en su teoría, que la pedagogía era inaplicable a la educación de adultos y que su educación no debía limitarse a las actividades escolares o extraescolares, ya que los procesos andragógicos estaban vinculados con la vida y no con las instituciones. Sin embargo, el pensamiento andragógico de Rosenstok no tuvo aceptación en el mundo, permaneciendo nuevamente el término ignorado en la

educación hasta después de la Segunda Guerra Mundial, en especial las dos últimas décadas (1960 – 1980).

Algunos intentaron catalogar a la Andragogía como ciencia y otros como arte, sin embargo, de cualquiera de las dos formas, lo que se buscaba era un cambio sustancial en las formas de enseñanza clásica. Si bien se ha tratado de explicar un aspecto contrapuesto entre Pedagogía y Andragogía, en realidad lo que se contraponen son los métodos de enseñanza clásica frente a nuevos métodos participativos, considerando el entorno social en que el individuo se desarrolla (Fernández Sánchez, 2001).

La Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), luego de la Segunda Guerra Mundial, alrededor del año 1960, retomó el concepto para utilizarlo como sustitución de la expresión de Pedagogía para Adultos. Esto fue basado en el interés por el proceso de la formación y de la educación permanente de los adultos (Fernández Sánchez, 2001 op. cit.), universalizando su educación mediante las características particulares y los niveles de desarrollo de cada país o región (Alvarez, 1977).

Se generó desde entonces, un gran movimiento de la educación de adultos a nivel mundial. La UNESCO creó dos Comités Internacionales que contribuyeron al desarrollo de la Andragogía. Uno fue el Comité Internacional de Expertos en Alfabetización, donde se diseñó una campaña mundial y se organizaron Proyectos Experimentales de Alfabetización Funcional. Y el otro fue el Comité Internacional para el Avance de la Educación de Adultos, donde se enfatizó sobre los problemas teóricos, los conceptos educativos y la consolidación de la educación de adultos dentro del sistema educativo. En la Segunda Conferencia Mundial de la Educación Universitaria para Adultos (1970), Félix Adam planteó el problema teórico de la Andragogía como Ciencia de la Educación de Adultos, hecho que logró expandir el camino al estudio de la Andragogía (Alvarez, 1977 op. cit.).

Desde ese momento se comenzó a estudiar la creación de un instituto y se siguieron celebrando congresos. En 1982 se iniciaron las actividades en el Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA), entonces se incorporaron diferentes universidades ofreciendo las materias de estudio a nivel de Licenciatura, Maestría y Doctorado.

Por otro lado, Malcolm Knowles es considerado el padre de la educación de adultos, planteando la teoría de la Andragogía como el arte y la ciencia de ayudar a los

adultos a aprender. Su postura se basaba en que los adultos necesitaban ser participantes activos en su propio aprendizaje. Asimismo, manifestaba que los adultos no aprenden de la misma manera que los niños y que, por tanto, los entrenadores, en su rol de facilitadores del aprendizaje, deberían usar un proceso diferente para facilitarlo.

Yturalde (2011) toma a la Andragogía como una disciplina que se ocupa tanto de la educación como del aprendizaje en el ser humano adulto. Y asegura que, desde el punto de vista psico-social, el crecimiento del ser humano, a diferencia de otras especies, se manifiesta de manera ininterrumpida y permanente. Diferencia entre tres tipos de educación: formal, no-formal e informal. Asevera que la primera se genera en los ámbitos de las escuelas, los institutos, las academias y las universidades; la segunda lo hace con los cursos, seminarios y talleres; y por último, la educación informal es aquella que se adquiere a lo largo de la vida.

Como se ha nombrado anteriormente varios autores han sido partícipes, en diferentes momentos de la historia, en la creación del concepto de Modelo Andragógico. Resultando de ello la formación ocho principios fundamentales de la Praxis Andragógica. Siendo dos de ellos principios generales: la horizontalidad y la participación; y los otros seis principios específicos: necesidad de conocer al adulto, auto-concepto, experiencia previa, disposición para aprender, inclinación al aprendizaje y motivación para aprender (Calivá, 2009).

A continuación se describen brevemente cada uno de los principios de la Andragogía:

Dos principios generales (Torres; Piñero; Fermín & Arroyo, 2000):

- Horizontalidad: este principio tiene lugar cuando el adulto descubre que es capaz de manejar su aprendizaje tal como lo hace con otras actividades. Dada esta situación es que se genera la motivación en el adulto para continuar en el proceso de aprendizaje, permitiéndole a la vez que sea capaz de autodirigirse y autocontrolarse. Por otro lado, y sumamente importante es que el adulto sea consciente de que es producto del devenir histórico, ya que con ello logra que la experiencia pasada y su situación presente le ayuden a percibir la dimensión de sus posibilidades y de sus limitaciones. La experiencia pasada es determinante en cuanto a la incorporación del aprendizaje, ya sea para facilitarlo u obstaculizarlo.
- Participación: si el adulto logra involucrarse en el proceso de aprendizaje, la efectividad de los resultados tiende a ser mayor. Una vez que la persona decide participar activamente en este proceso, actúa motivado intrínsecamente por una

necesidad específica que regula y controla sus impulsos hasta lograr la meta buscada.

Algunas de las características de la participación como principio de la Praxis Andragógica son: la actividad crítica, la intervención activa, la interacción, el flujo y el reflujo de la información, la confrontación de experiencias y el diálogo. Es fundamental, en el trabajo grupal, que cada uno de los integrantes pueda intervenir con aportes más o menos significativos. Cuando la tarea se realiza dadas estas condiciones suele quedar la satisfacción de haberla compartido, siendo el éxito que esta llegue a alcanzar considerado como el producto del esfuerzo común. Por otro lado, la participación incluye riesgos que al ser compartidos por el grupo pierden su magnitud en la búsqueda conjunta de soluciones.

Seis principios específicos (Calivá, 2009):

- Necesidad de conocer al adulto: la posibilidad de conocer las condiciones socioeconómicas y afectivas de los adultos sirve para lograr determinar con mayor exactitud las necesidades de aprendizaje.
- Auto-concepto: el adulto no solo busca aprender conocimientos, sino también modos de actuar, habilidades y destrezas. Por eso son necesarias las experiencias de aprendizaje atractivas y significativas que logren proveer destrezas para la resolución de situaciones de la vida cotidiana.
- Experiencia previa: los adultos, a lo largo de su vida, han acumulado experiencias previas que fueron permitiendo la formación de una amplia plataforma de conocimiento, que sirve a su vez, como anclaje para relacionar y adaptar nuevos aprendizajes.
- Disposición para aprender a superarse: los adultos están dispuestos a aprender para cumplir con sus diferentes roles en la sociedad. El aprendizaje está dirigido a tareas y responsabilidades sociales.
- Inclinación hacia el aprendizaje basado en la resolución de problemas: los adultos buscan que los aprendizajes sean aplicables, tangibles, obtenibles y alcanzables. Los adultos tienden a mantener una orientación dirigida a situaciones, problemas, decisiones y mejoras permanentes centradas en actividades y labores cotidianas.
- Motivación para aprender como una forma de progresar en la vida: el deseo de aprendizaje de los adultos, en general, es movilizado por factores internos y ex-

ternos como el desarrollo de la auto-estima, las recompensas, los aumentos de sueldo o ascensos. Eventualmente se hallan personas que buscan evitar participar en los procesos de aprendizajes por varios factores, como ser temores, falta de seguridad o vergüenza.

El Modelo Andragógico tiene una serie de características que se desarrollan a continuación:

1. Beneficios (Yturralde, 2011):

- Estimular el razonamiento
- Promover la discusión constructiva de las ideas
- Favorecer al diálogo
- Originar puntos de vista, ideas e innovaciones
- Conducir a replantear propuestas como resultado de la confrontación de saberes individuales hacia conclusiones grupales

2. Componentes (Yturralde, 2011 op. cit.):

- El participante adulto: éste es el principal recurso en el proceso de aprendizaje, apoyado en sus propios conocimientos y experiencias adquiridas. Este debe continuar con la explotación y descubrimiento de sus potenciales: talentos y capacidades. Es por todo ello que el aprendizaje sólo puede efectuarse si existe continuidad y total congruencia entre el nivel del SER como del HACER, dado que el adulto se debe ubicar en el centro del aprendizaje.
- El Andragogo: éste deja de ser simplemente un instructor, ya que debe desempeñar varios roles como facilitador, transmisor de informaciones, agente de sensibilización, agente del cambio, agente de relación, tutor, coach, mentor. Es vital que éste logre promover la participación activa fundamentada en actitudes positivas de los participantes adultos. De esta forma es necesario que planifique y organice la actividad educativa, donde el principal actor es el participante. Es decir, no solo es quien posee los conocimientos y es el responsable de impartirlos, sino que es un facilitador competente en un proceso de transferencia de conocimientos y de experiencias, en que el participante puede aportar.
- El participante propiamente dicho: éste se proyecta como fuente de recursos debido al cúmulo de experiencias previas, así como por su voluntad para aprender. De ahí que cada uno de los miembros del grupo se convierte en un agente

del aprendizaje, en lo referente al contenido o al proceso en sí mismo. El andragogo facilita las interacciones interpersonales y organiza la actividad educativa, cuyo principal actor es el participante, como socio del aprendizaje.

- El entorno educativo: es donde el grupo tiene su grado de responsabilidad y donde cada uno de los participantes puede convertirse en un recurso creando una simbiosis vertical y horizontalmente. Los intercambios que generan y producen transferencias dinámicas de doble vía. La creación de un ambiente socio-emotivo adecuado es necesario para hacer propicio el proceso de aprendizaje. Los espacios físicos ayudan de igual manera, así como los recursos tecnológicos con los que se cuentan, los colores, el clima, la comodidad y la tranquilidad, entre otras variables. Es posible distinguir tres tipos de medio ambiente: el inmediato creado para realizar la actividad educativa (aprendizaje); el relacionado con el organismo educativo que facilita los recursos y los servicios humanos y materiales; y el que comprende a las instituciones y a las agrupaciones sociales.

Explica Fernández Sánchez (2001) que el rol del educador andragógico debe respetar las características del educando. Según esta postura el educador debería:

- Ser consciente de las necesidades de aprendizaje
- Asumir su rol como facilitador del aprendizaje, ubicándose dentro de su múltiple función como asesor, monitor, mentor, guía y orientador
- Lograr identificar algunas características de los educandos
- Ser partícipe de la planeación del programa que conducirá
- Mantener apertura y flexibilidad ante la necesidad de hacer cambios al programa para atender necesidades específicas
- Promover un clima de aceptación, reconocimiento y participación
- Captar y aprovechar la energía dinámica (sinergia) del grupo para llevar a cabo los objetivos
- Aceptar al grupo como un conjunto más de recursos para el aprendizaje y el descubrimiento, reconociendo el bagaje con el que cuentan sus integrantes
- Considerar los diferentes ritmos y estrategias que poseen los educandos
- Promover la transferencia de los aprendizajes hacia situaciones reales de cada uno de los educandos
- Establecer vínculos entre los contenidos a transmitir y las condiciones actuales del contexto de sus receptores

- Permanecer atento a lo que los educandos manifiestan en sus discursos como necesidad de aprendizaje
- Procurar un ambiente donde el adulto pueda expresarse, rescatar y compartir sus experiencias
- Procurar que el fracaso de los objetivos no sea una amenaza
- Influir en que los errores que cometan y la heterogeneidad de conocimientos y experiencias sean gestores de nuevos aprendizajes

Dado que en la Andragogía se busca estimular el razonamiento, con el fin de promover la discusión constructiva de las ideas entre los participantes, se favorece la escucha de los diferentes puntos de vista. Situación que conduce al replanteo de propuestas como resultado de la confrontación de saberes individuales hacia conclusiones grupales.

4.4 Grupos de aprendizaje y usos del juego

Según la mirada de Garaigordobil (Bañeres & otros, 2008) de la Universidad del País Vasco, el juego es esencial para el desarrollo del ser humano, expresa: “El juego es una necesidad vital y un motor del desarrollo humano” (p.13). Se debe tener en cuenta que éste guarda conexiones sistemáticas con el desarrollo del ser humano en diferentes planos, como por ejemplo, la creatividad, la resolución de problemas y el aprendizaje de papeles sociales. Es interesante pensarlo como una posibilidad de auto-descubrimiento, además que de auto-expresión. Esto se debe a que a través de la exploración y experimentación con sensaciones, movimientos y relaciones, llega el ser humano a conocerse y a formar conceptos sobre sí mismo. El juego temprano y variado contribuye de un modo muy positivo a todos los aspectos del crecimiento. Es importante remarcar que estructuralmente el juego está estrechamente vinculado a las cuatro dimensiones básicas del desarrollo infantil: psicomotor, intelectual, social y afectivo-emocional. Continúa diciendo la autora que, dependiendo del tipo de juego que se proponga, se potenciarán vivencias de diferentes tipos, entre ellas, las que fomentan el desarrollo del cuerpo, de los sentidos, la inteligencia, la capacidad de comunicación, y la expresión de las emociones.

Agrega Garaigordobil (Bañeres & otros, 2008) que, si bien en todas partes del mundo se juega, cuando se quieren aprovechar los juegos con objetivos educativos la

cosa cambia. Es decir que éstos siguen siendo juegos, pero se practican con un objetivo concreto, ya sea para aprender un concepto, adquirir habilidades nuevas, mejorar el trabajo en equipo o lograr una mejor comunicación. En el área de las matemáticas, por ejemplo, se ha descubierto, que jugar puede ser una parte integrante del aprendizaje. Ello ha hecho del acto de jugar y de la idea del juego una actividad de enseñanza y aprendizaje mucho más extendida de lo que había sido anteriormente.

Garaigordobil (Bañeres & otros, 2008, p. 26) explica que:

Así, según Huizinga, jugar es una forma particular de la actividad social en la que se establecen unas reglas y en la que los participantes se convierten en jugadores. No se abre una brecha que limite lo real y lo no real, y cada uno de los jugadores está de acuerdo en no comportarse –normalmente-. Si uno de ellos decide jugar sin seguir las normas, entonces el juego no puede continuar, como mínimo no podrá continuar hasta que se negocien las nuevas normas.

Morrón (Bañeres, D. & otros, 2008) ve al juego como una verdadera estrategia didáctica que favorece el aprendizaje. Tanto las corrientes psicológicas como las pedagógicas más innovadoras han relevado la importancia que reviste el juego para el correcto desarrollo de los procesos de aprendizaje. Buscan recurrir a la enseñanza activa y al empleo de una metodología didáctica que se base en la personalización de éste. Existe un acuerdo fundamental entre los estudiosos del tema, donde reconocen dos cuestiones indispensables para comprender el papel que los juegos desempeñan en la actividad humana, ya sea a nivel individual como colectivo, así como su alto valor motivador. Por un lado, admiten que el juego, en sus diversas manifestaciones, es una apetencia innata en la totalidad de los animales superiores, especialmente en el hombre. Por otro lado, hay consenso en considerar que la actividad lúdica se caracteriza fundamentalmente por estar intrínsecamente motivada, mientras que la otra actividad dominante en la vida del ser humano, el trabajo, está motivada extrínsecamente. Cada vez son más profesionales los que están convencidos de que la persona debe tener el papel principal en la construcción de su saber, mediante la realización de actividades y experiencias que estén directamente conectadas con sus intereses y motivaciones. Solo así podrá alcanzar aprendizajes significativos y desarrollar al máximo sus

potencialidades. Asevera, también, que se captan mejor los conocimientos surgidos de la propia experiencia que los transmitidos por otro.

Según la teoría de Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva y Trujillo Gras (1993) las técnicas de dinámica de grupos se pueden clasificar tanto por los sentidos que involucran como por su finalidad. Las primeras se diferencian como dinámicas vivenciales (crea una situación ficticia), de actuación (utiliza la expresión corporal), auditivas y audiovisuales (sonido, imágenes o la combinación de estos) y visuales escritas (utilizan escritura) o gráficas (utilizan dibujos y símbolos). Y las segundas se dividen en dinámica de presentación o animación (para el inicio y para la integración de participantes), técnicas de análisis general (permiten promover discusión sobre diversos temas), técnicas o ejercicios de abstracción (ejercita la abstracción, análisis y síntesis en condiciones del grupo) ejercicios de comunicación (promueve la importancia de la comunicación) y dinámicas de organización y planificación (fomenta el trabajo coordinado entre los participantes).

Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista (2004) consideran al juego en los grupos de aprendizaje como un instrumento que revitaliza y promueve la imaginación, a la vez que moviliza a los participantes y los provee de un ambiente estimulante para la producción. Plantean también que el proceso de aprendizaje es “[...] el proceso por el cual un sujeto, en su interacción con el medio, incorpora la información suministrada por éste, según sus necesidades e intereses, lo que elaborado por sus estructuras cognoscitivas modifica su conducta para aceptar nuevas propuestas y realizar transformaciones inéditas del ámbito que los rodea [...]” (2004, p.50).

Burín, Karl y Levín (1995, p.31) manifiestan que:

En el mar, el agua se mueve impulsada por distintas fuerzas: el sentido y la velocidad del viento, las mareas que obedecen a la luna, las corrientes marinas, las variantes climáticas. Según como se compensen entre sí, o se potencien, estas fuerzas pueden producir tempestades o mar calmo, inundaciones o bajantes.

Lo que tratan de ejemplificar, es que los grupos, así como el mar, actúan impulsados por distintas fuerzas como la psicología individual, la situación psicológica del grupo, la ideología con la que se constituye y la relación con el contexto socio

político económico. Opinan que para que un grupo exista debe tener ciertas características que los forme como tal, entre ellas, el número de individuos, interacciones, sentimientos y emociones, normas, identidad grupal, objetivo común o metas, funciones y roles. Plantean que un grupo es un conjunto de relaciones entre individuos. En el momento de su formación intervienen distintos componentes, entre ellos debe existir un acuerdo básico y una afinidad entre sus miembros. Los grupos humanos sirven para aprender a hacer tareas y asumir papeles que nunca antes se hayan ejecutado, además permiten que el aprendizaje se realice con menos miedo del que se tiene al aprender algo nuevo y desconocido. Asimismo, potencian los recursos que cada uno tiene, y los integrantes pueden aprender nuevos oficios y roles. Todo indica que el aprendizaje grupal permite colaborar con el buen manejo de la información, tomar partido afectivo frente a ella, producir conclusiones que modifiquen las actitudes, habilidades y conductas, ayudando al compromiso con uno mismo y con los demás.

Continuando con la idea de fuerzas que se mueven dentro de un grupo, uno de los autores más relevantes, reconocido como fundador de la dinámica de grupos, es Kurt Lewin (1988). Algunos de los elementos más influyentes de su trabajo fueron la Teoría de Campo y los conceptos de dinámica de grupo y espacio vital. Las ideas que aporta acerca de los procesos grupales, respecto de la circulación de fuerzas y direcciones, ayudan al profesional que usa la herramienta del juego en la capacitación para hacer una rica lectura de la experiencia. Interesado pues en la investigación de la psicología de los grupos y en las relaciones interpersonales, afirma que toda variación individual del comportamiento humano es condicionada por la tensión entre las percepciones que el individuo tiene de sí mismo y del ambiente psicológico en el que se encuentra, el espacio vital. Afirma que es imposible entender el conocimiento humano por fuera de su entorno y ve a la conducta como una constelación de variables interdependientes, las cuales formarían el campo dinámico.

Este autor se encuentra entre los psicólogos que participaron en los momentos iniciales del Enfoque Gestáltico, una de las grandes teorías psicológicas del principio del siglo XX, creada en Europa, Alemania, en la Universidad de Berlín. Entre sus principales características está la de no incluir la dimensión histórica, sino centrarse en el aquí y ahora.

Una característica central del modelo gestáltico es la ahistoricidad. Es así que se focaliza en el campo de fuerzas, la interdependencia, la dinámica, la interacción cara a cara, y el objetivo para producir determinada tarea. Lewin (1958) ve la interacción entre

individuos como interdependiente en el aquí y ahora. Y reconoce que las influencias sociales intervienen en toda acción del individuo. Por otro lado plantea una modificación en el enunciado de los comienzos de la psicología de la Gestalt donde se aseguraba que “el todo es más que la suma de las partes”, y explica que en realidad “el todo es diferente de la suma de sus partes”. Es interesante ya que no existe, afirma el autor, una superioridad de valor del todo, y que ambos, el todo y las partes, son reales. Y que no es la similitud entre los miembros lo que constituye un grupo, sino su interdependencia dinámica.

La Teoría de Campo de Lewin (1958) surge por analogía con la noción de campo de fuerza en Física que indica el estudio de las leyes del movimiento de los objetos. La técnica consiste en descubrir y cuantificar esas fuerzas en un sentido y en otro. La interacción recíproca de fuerzas, es decir valencias, tendencias positivas o negativas, y sus efectos resultantes, constituyen la dinámica de la que se habla aquí. Esta técnica, inspirada en el mundo de la física, considera que un cuerpo está en una situación de equilibrio o en una situación determinada porque existe un conjunto de fuerzas, que en uno u otro sentido y sobre alguna dirección, presionan sobre éste colocándolo o manteniéndolo en dicha situación. Esta concepción es trasladable al análisis de problemas, donde un problema ocurre porque existe un conjunto de fuerzas que interactúan en diferentes sentidos y direcciones.

Según el citado autor, la comprensión del comportamiento humano depende de dos situaciones básicas, por un lado que el comportamiento humano se deriva de la totalidad de los hechos coexistentes que lo rodean, y por otro que estos hechos coexistentes tienen el carácter de un campo dinámico, llamado campo psicológico, en que cada parte depende de una interrelación dinámica con las demás. Aseguraba que para estudiar la conducta de los individuos era necesario llegar hasta las fuerzas que determinan sus comportamientos, y que éstas debían encontrarse por medio de la representación del campo psicológico del individuo. Es decir que sólo, si podemos representar el campo de las fuerzas del individuo en cuanto existen para él, en un momento dado, se puede tener la base para predecir posibles conductas. Este mundo experimentado por el individuo es llamado espacio vital e incluye siempre a la persona y a su ambiente psicológico, es decir, que es la percepción de cada persona en ese momento. La conducta es siempre una función de este espacio vital, es producto de la interacción entre la persona y su ambiente. La Teoría de Campo, entonces, busca explicar por qué cada individuo puede percibir e interpretar de diferentes maneras, un

mismo objeto, situación o persona. Lewin (1958) expresa en su Teoría de Dinámica de Grupos que lo mismo que le ocurre a una persona le sucede a un grupo. Afirma que el comportamiento de un grupo, al igual que el de un individuo, está basado en un conjunto de hechos interdependientes. Y es esta interdependencia de los hechos lo que constituye la naturaleza de la conducta del grupo.

Afirman Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista (2004) que una de las cualidades grupales, que posibilitan y definen a un grupo de trabajo, es la comunicación. Para que los miembros de un grupo se puedan comunicar entre sí deben desarrollar al menos dos aspectos: la capacidad de expresión, que sirve para comunicar nuestros pensamientos; y la actitud de escuchar que significa tener la capacidad de recibir lo que el otro quiere decir. Esto facilita la participación y comunicación dentro de un grupo. Por tal motivo se hace necesario que los grupos destinen tiempo para analizar sus recursos, tanto desde el punto de vista de las semejanzas como de las diferencias. El fin es lograr utilizar mejor su potencial y así aumentar la productividad.

Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva y Trujillo Gras (1993) acuerdan en que un grupo no es la mera suma de individuos aislados, sino que es un conjunto de personas que interactúan entre sí en relación a un objetivo común, con una estructura determinada de roles y reglas, relativamente estable en el tiempo. Aseguran que el funcionamiento del grupo se debe a un conjunto de fuerzas que son distintas a las de cada uno de los miembros por separado, a esto llaman Dinámica de Grupos. Poner atención a los cauces de estas fuerzas, así como a la confluencia y a probables conflictos es de vital importancia. Acercan también la idea de que el trabajo en grupo tiene importantes ventajas como, por ejemplo, que cada uno de los miembros sirve como punto de comparación para evaluar habilidades y capacidades individuales, y también ofrece distintos estilos y estrategias de actuación. Junto con ello, proporciona una rica y variada retroalimentación, incrementando las expectativas de cada persona, disminuyendo las ansiedades de enfrentar una tarea junto a otros. Un concepto que también trabajan, y resulta sumamente interesante para este T.F.I., es que no es posible conformar un grupo sin el intercambio consciente e inconsciente de ideas, actitudes, sentimientos y posturas corporales.

Los autores citados sostienen que:

Entender al otro y hacerle comprensible el mensaje o idea que se tiene

respecto al tema que es objeto de atención en el grupo es un elemento esencial para el buen desenvolvimiento del mismo. Con el propósito de tener una escucha efectiva es bueno preguntarse: ¿Comprendo en sentido literal lo que el otro está diciendo?; ¿Qué sentimiento desea expresar?; ¿A quién va dirigida realmente su pregunta?; ¿Puedo yo responder a lo que mi interlocutor me pregunta?; ¿Estoy consciente de mis dificultades en la comunicación?. (Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva & Trujillo Gras, 1993, p. 12).

La comunicación grupal debe generarse en múltiples direcciones, por eso es importante un clima abierto y franco.

Para Loew y Figueira (1988), el grupo es un medio, ya que toda persona que entra a un grupo tiene un interés personal y no grupal. Grupo es un sistema que tiene normas y leyes que facilitan algunas situaciones y dificultan otras. Lo nombran como un “Señor” con vida propia que puede, tanto potenciar un objetivo, como acelerarlo, o simplemente impedirlo.

Cuando entre los miembros de un grupo aparecen diferencias de pensamientos, sentimientos o de proyectos se está frente a un conflicto, cuestión que deberá resolverse desde el coordinador y/o de los participantes. Cuando no existe espacio donde expresar esas diferencias, o no son comprendidas por el grupo, no pueden resolverse y es allí donde se puede tornar en un conflicto permanente o más grave. Cabe aclarar que no siempre los conflictos son negativos, sino que suelen servir para la resolución de problemas o para el crecimiento del grupo. Estas diferencias pueden ser tanto opuestas como divergentes, pero aunque no siempre se expresen en palabras inmediatamente, solo bastará que aparezcan las percepciones subjetivas de los sujetos para que se generen los conflictos (Burín, Karl & Levín, 1995).

Asimismo, los autores citados relacionan al ambiente o la atmósfera del grupo con la disposición de ánimo, el tono o sentimiento, es decir, con el clima que circula dentro de él. Es un microclima que define el estilo básico del grupo, puede ser confiable, cálido, amistoso, apático, de temor, de sospecha, entre otros. Se torna crucial aquí el rol de un coordinador que tenga presente, desde el inicio de las reuniones, esos parámetros de observación que constituyen la atmósfera en que se moverá el grupo. Este clima se puede ir modificando durante el transcurso de la reunión.

4.5 Coordinación de grupos

La coordinación en el grupo de aprendizaje se convierte en un rol protagónico que trabaja para la liberación de la expresión, el desarrollo de la comunicación, la facilitación de la cohesión y la construcción de la meta grupal. La coordinación es la función grupal que pone en marcha el proceso de participación, la construcción conjunta y el aprendizaje creativo, sostienen Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista (2004).

Un conductor-facilitador, tal como lo nombran Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva y Trujillo Gras (1993), debe saber coordinar el grupo, manejando técnicas de trabajo grupal y facilitando la comunicación entre los miembros para la solución de problemas, dominando circunstancias inesperadas. Debe tolerar críticas personales sobre su forma de trabajo, conocer la situación en que se encuentra el grupo y prestar atención tanto a fenómenos observables como aquellos que requieran de mayor interpretación para ser comprendidos.

Loew y Figueira (1988) explican que, al momento de proponer un juego, el coordinador debe tener en cuenta cómo se propone él frente al grupo y cuál será su estilo de relación con el mismo. Las funciones más importantes de éste son, entre otras, proveer estimulación emocional e instrumentar el clima de modo tal que el grupo pueda experimentar vivencias nuevas. Asimismo, se busca lograr una atribución de significados para que, una vez vivenciada una situación por medio de una actividad, ésta pueda ser integrada al resto de la vida de cada uno, llevándola fuera del grupo a la experiencia cotidiana. También se busca proveer al grupo de cuidados, brindar contención de modo que las experiencias resulten constructivas. Su función ejecutiva es cuidar que la tarea se lleve a cabo, que se planteen y cumplan las metas propuestas, así como organizar las normas y el tiempo.

Plantea Bentley (1993, p. 86) que “La facilitación del aprendizaje es un arte que exige un conjunto de destrezas del cual con frecuencia carecen los capacitadores convencionales”. Esta optimización que se menciona sería el proceso de hacer que las cosas ocurran, facilitándolas y logrando un verdadero avance, tanto en los hechos como en las personas. Hay cinco destrezas fundamentales que son necesarias en el proceso de aprendizaje: guiar el proceso, preparar oportunidades para que suceda, estimular y mantener el deseo de aprender, y lograr las metas buscadas.

Continúa el citado autor diciendo que, para que exista una atmósfera donde se produzca este proceso, debe saberse que es importante que: “Se ayude a las personas

para que crezcan y se desarrollen gracias a la creación de oportunidades de aprendizaje emotivas y completamente divertidas, libres de temor, situaciones embarazosas y de prejuicio, y manejadas con un toque de cariño [...]” (Bentley, 1993, op.cit., p.100). Los elementos que constituyen este Toque de Cariño son: confianza, sinceridad, comprensión, confidencialidad y honestidad.

4.6 Capacitaciones

El juego, durante un proceso de capacitación, es un instrumento que permite la estimulación de la creatividad, entendiendo esta última como un “[...] proceso o facultad que permite hallar relaciones y soluciones novedosas partiendo de informaciones ya conocidas. [...]” (Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva & Trujillo Gras, 1993, p. 2). La persona creativa siempre va más allá de lo aprendido, de la información actual y de la lógica de los hechos, aunque haya partido de ellos. No reproduce, sino transforma; no se conforma con responder a las preguntas, sino que se interroga sobre las respuestas; no se contenta con buscar la solución esperada, sino que sugiere alternativas múltiples a problemas variados. En otras palabras, el juego estimula la creatividad y la actitud para generar ideas y comunicarlas, capacidad que tiene su origen en los estímulos socioculturales que el juego profundiza como componente del proceso de capacitación.

La definición del concepto de capacitación, que puede encontrarse en el diccionario de la Real Academia Española (2001), es el de “Acción y efecto de capacitar”, entendida esta última como verbo transitivo de “Hacer a alguien apto, habilitarlo para algo”.

Según la teoría de Blake (1997), el concepto de capacitación es visto como un proceso que cuenta con cuatro factores básicos. El primero de éstos es que el conjunto de lo que se necesita enseñar sea detectado, analizado y evaluado, eligiendo adecuadamente los contenidos que se presentarán. El segundo factor es la importancia de que la enseñanza sea aprehendida, y que para que este proceso se despliegue hay que seleccionar recursos adecuados para diseñar situaciones educativas que satisfagan las necesidades. El tercer factor es que el aprendizaje se traslade a otras tareas y el cuarto que lo aprendido se sostenga en el tiempo. Una vez tomados en cuenta estos factores, se procede a la planificación del diseño, la puesta en práctica y la evaluación. Es primordial, al momento de planificar capacitaciones o jornadas en las que se incluyan

juegos grupales, considerar la existencia de una serie de variables. Algunas de las variables suelen ser: edad, cantidad y ocupación de los participantes, tipo de institución y de lugar donde se realiza la actividad, duración total de la capacitación, duración y ubicación en el diseño de cada actividad y conocimientos previos de los participantes. El conocimiento previo de estas variables, junto con el de los recursos materiales, humanos y teóricos pertinentes, son la base para la correcta implementación de las actividades.

4.7 Planificación de capacitaciones y actividades

Planificar es pensar ahora lo que se va a hacer después. Quiere decir programar el tiempo de las actividades, dejando claro qué se va a hacer, por qué se hará, en qué momento y con qué recursos. Esto no significa que la planificación deba ser mantenida si el coordinador observa, por ejemplo, que la actividad por algún motivo no es significativa para el grupo, o la cantidad prevista de participantes no es la que asistió. Lo importante es adaptarse a las circunstancias, teniendo en cuenta otras alternativas posibles para poner en práctica y así llevarlas a cabo con eficacia, logrando las metas propuestas (Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli & Lafont Batista, 2004).

Tal como se refirió algunos párrafos atrás, es muy importante que una experiencia de aprendizaje signifique aprendizaje (Ausubel-Novak-Hanesian, 1983) principalmente para quien la experimenta, siendo propicio para ello, utilizar actividades lúdicas en los procesos de capacitación. Es necesario que la persona pueda ensayar su hacer en el nuevo contexto, ya sea una simulación o situación real, pero para que este proceso se logre es preciso que exista una suerte de andamiaje (Gore, 2006). El objetivo en la capacitación es enseñar para la comprensión, buscando generar una disposición relacionada tanto con una habilidad, como con la inclinación de utilizar dicha habilidad con cierta sensibilidad que ayude a saber cuándo utilizarla y cuándo no. Comprender significa poder hacer algo con eso que se sabe, siendo un conocimiento integrado, ejercitando esa habilidad cuando tiene sentido hacerlo. En estas actividades las emociones y los valores se comprometen y es por ello que el juego se convierte en parte esencial de la formación. Lo verdaderamente interesante es que permite ensayar y aprender nuevas posibilidades de comportamiento por medio de esta experiencia vivencial, sin consecuencias drásticas.

5 MÉTODO

Tipo de estudio: descriptivo.

Participantes: un grupo de personas que fueron los sujetos involucrados en una capacitación, compuesto por trece operarios (depósito, producción, mantenimiento) y dos líderes designados por la empresa.

Edades: entre 20 y 45 años.

Técnica utilizada: observación no participante y entrevista con el facilitador

Procedimiento: se realizó la observación de la experiencia teniendo en cuenta conductas, comportamientos y comentarios de los participantes durante el proceso de capacitación.

La duración total de la instrumentación de este diseño fue de cuatro horas, constando de una apertura donde se presentó el coordinador, una actividad rompe hielos para que el grupo comenzara a conocerse y a tener contacto, y una actividad de presentación para los participantes. Luego se pasó al ejercicio de calentamiento de donde se extrajeron los contenidos buscados por medio de un rescate o puesta en común. Por último se hizo un cierre invitando a que cada uno de los integrantes exprese su vivencia, y luego un juego final de tiempo libre logrando una distensión alegre. Este fue dictado por Federico Núñez Socio-Director de Chávez Paz Consultores, en un lugar amplio al aire libre (club) y un quincho de siete metros por siete metros aproximadamente.

La autora de este TFI pudo ser observadora no participante durante la capacitación y tuvo la posibilidad de registrar el desarrollo de las actividades en su cuaderno de notas.

En función de un recaudo de tipo ético no se utilizarán nombres para los participantes, sino número romanos.

La importancia del producto final radica en lograr una conceptualización de la experiencia. No se intenta comprobar o refutar una hipótesis, sino procesar teóricamente el desarrollo práctico.

6 RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA PROPIAMENTE DICHA

A continuación se relatará la experiencia realizada tratando de articular lo acontecido con los conceptos teóricos vertidos anteriormente.

6.1 Datos de la Capacitación

Lugar: espacio al aire libre más quincho de siete metros por siete metros aproximadamente

Cantidad y sexo de los participantes: quince hombres

Puestos: trece operarios y dos líderes designados por la empresa (que serán los enumerados con números romanos, como participantes III y IV)

6.2 Iniciación de la experiencia

Para la realización de la experiencia se recabó información tanto acerca del grupo que participó como de la institución que contrató. Esta información, junto al conocimiento previo de las diferentes variables como edad, ocupación, recursos materiales y tiempo disponible, entre otras, fueron la base para la detección de las necesidades y la consecuente implementación de las actividades (Blake, 1997).

Se decidió la utilización de actividades lúdicas, ya que son la clave para procesos vinculados con la formación humana en cualquier momento de la vida (Tirado Gallego, 2005). Se tuvo en cuenta que, dependiendo del tipo de juego que se propusiera, se potenciarían vivencias de distintos tipos (Bañeres & otros, 2008). Se tomó el juego ya que estimula la creatividad y la actitud para generar y comunicar ideas (Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva & Trujillo Gras, 1993), dando a su vez lugar a la posible modificación de lo naturalizado o instituido (Loew & Figueira, 1988) y favoreciendo que una experiencia de aprendizaje signifique aprendizaje para quien lo experimenta (Gore, 2006 & Ausubel-Novak-Hanesian, 1983). Además, tal como explica Morrón (Bañeres & otros, 2008) porque el juego es una estrategia didáctica que ayuda a una mejor incorporación de los conocimientos surgidos de la propia experiencia. Pero, como plantea Garaigordobil (Bañeres & otros, 2008), debe tenerse en claro, que si bien en todas partes del mundo se juega, cuando se quieren aprovechar los juegos con objetivos educativos la cosa cambia. Es decir, continúan siendo juegos, pero se

practican con un objetivo concreto. Por ejemplo, en esta capacitación el objetivo que se planteó fue que los participantes se conocieran, pudieran generar un contacto más profundo entre los empleados nuevos y los antiguos, y que logaran reconocer su identidad individual y grupal. A su vez, se esperaba captar situaciones conflictivas tanto a nivel de la empresa como a nivel de los empleados. Por tal motivo se seleccionó una presentación individual y algunos juegos grupales para poder trabajar los conceptos de conocimiento mutuo, integración grupal, trabajo en equipo y comunicación. Se programó un tiempo de cuatro horas para la totalidad de las actividades, considerando qué actividades se harían, por qué, en qué momento y con qué recursos (Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli & Lafont Batista, 2004).

6.3 Selección de juegos (Técnicas)

Se detallan, a continuación, las características de los juegos seleccionados para la planificación. Dicha selección de actividades se basa en la clasificación de juegos que plantean Clegg y Birch (2001), y en la idea de Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli y Lafont Batista (2004) acerca de que el juego es un proceso donde intervienen distintos códigos que otorgan a la actividad una determinada significación y un dinamismo particular. La primera actividad seleccionada es un rompehielos colectivo pero con una misión individual. Es una técnica de presentación y animación de dinámica vivencial. La segunda es una técnica de presentación individual que busca que cada uno pueda ser escuchado e identificado. La tercera actividad es una mezcla entre rompehielos y calentamiento, un juego colectivo con una meta grupal, que busca el logro de la organización y planificación así como de la comunicación. El cuarto es un ejercicio de calentamiento con una dinámica vivencial, que busca el logro de la meta por medio de la organización y planificación para que las personas trabajen de forma cooperada e interdependiente. Es, también, un ejercicio de abstracción, de comunicación y de análisis general, ya que promueve en los sujetos una discusión grupal sobre determinados temas a partir de éste y ofrece elementos para la búsqueda de la escucha y de la expresión verbal.

Como se explicó anteriormente, cuando se quieren aprovechar los juegos con objetivos educativos, debe saberse que, dependiendo de la elección de la técnica elegida, va a resultar el estilo de vivencia que se fomentará en el participante (Bañeres & otros, 2008).

6.4 Descripción de las técnicas seleccionadas

Actividad I (Ejercicio de rompehielos)

Juego: Búsqueda de autógrafos (25 minutos, aproximadamente)

Características de la dinámica: vivencial, técnica de presentación y animación

Recursos materiales: papel impreso y birome

Descripción de la técnica: se reparte una birome y un papel (doblado a la mitad de forma que no se vea lo impreso en él) a cada uno de los participantes. Se les pide que no lo desdoble hasta que se les dé la señal de comienzo. El objetivo es buscar una serie de “autógrafos de gente importante en la empresa”, ellos. Hay nueve espacios en la hoja donde se pide en cada uno de ellos la firma y la aclaración de una persona con determinada característica. Algunos ejemplos son: el más antiguo en la empresa, el que mejor canta, imita o cuenta chistes, el más optimista, el que cumple años próximamente, el más nuevo, el que más hijos tenga y el que haya tenido un hijo más recientemente. El primero en completar la totalidad de las firmas debe acercarse y avisarle al coordinador. Este pedirá a los participantes que no continúen la tarea y entre todos cotejarán los autógrafos, considerado como correcto si ese autógrafo coincide con la mayoría. De tal modo esa persona resulta ganadora, de lo contrario se continúa con la misma mecánica de coincidencias.

Actividad II (Ejercicio de rompehielos)

Juego: Presentación (20 minutos, aproximadamente)

Características de la dinámica: vivencial, técnica de presentación

Descripción de la técnica: cada uno de los participantes debe presentarse a los otros diciendo su nombre, con quién vive, el tiempo que lleva trabajando en la empresa, y algo que los otros no conozcan de él o una anécdota en el trabajo.

Actividad III (Ejercicio de rompehielos / calentamiento)

Juego: A ordenarse rápidamente (30 minutos, aproximadamente)

Características de la dinámica: vivencial, de organización y planificación, de comunicación

Descripción de la técnica: se les propone a los participantes que formen una fila, respetando que desde la derecha hacia la izquierda va a haber determinadas características que van a tener que tener en cuenta, y ordenarse por ellas de menor a

mayor. En este caso se pidieron tres parámetros: fecha de nacimiento, altura, y últimos tres números de DNI.

Actividad IV (Ejercicio de calentamiento)

Juego: Hilos, botellas y pots (40 minutos, aproximadamente)

Características de la dinámica: vivencial, de organización y planificación, técnica de análisis general

Recursos materiales: un péndulo o botella atada a los extremos de varios hilos que se extienden en forma radial.

Descripción de la técnica: se divide a los participantes en dos o tres grupos, dependiendo de la cantidad de participantes que sean, y se les entrega a cada grupo un papel impreso que contiene escrita la consigna de la actividad. Una vez terminada la lectura grupal, se les pide que se alejen a una distancia determinada y que inicien la actividad solicitada cuando se les dé la señal. Cada grupo deberá lograr que el péndulo o botella ingrese todas las veces que sea posible en cualquiera de los tres envases del color que le corresponda. La única variante es el color.

Consigna por grupo (textual):

Grupo 1: “Su grupo deberá lograr que la botella ingrese todas las veces que sea posible en cualquiera de los tres envases de color azul. **El éxito de su grupo dependerá de la cantidad de veces que logren hacerlo.** Dispondrán de un minuto para planificar la estrategia a seguir. Una vez concluido este tiempo sonará el silbato y cada uno de los integrantes del grupo deberá correr para tomar la punta de un piolín, según la estrategia que hayan definido. A partir de este momento no podrá emitir ninguna palabra, silencio total. Quien hable será inmediatamente apartado de la dinámica. Cuando vuelva a sonar el silbato comenzará la misión. Recuerde: **El éxito de su grupo dependerá de la cantidad de veces que logren embocar la botellita en un envase de color azul.** Atención: los otros grupos tendrán la misma misión pero en envases de diferentes colores. **Éxitos...**”

Grupo 2: Ídem Grupo 1 pero con la variante de que los envases son de color naranja.

Grupo 3: Ídem Grupo 1 pero con la variante de que los envases son de color verde.

Actividad V (Ejercicio de tiempo libre)

Juego: Circuito de habilidades (con variante de Juego de postas) (40 minutos, aproximadamente)

Características de la dinámica: vivencial, técnica de animación

Recursos materiales: carteles con el nombre de cada zona, sogas de salto individual, palos de un metro de largo y dos centímetros de diámetro, dieciséis sillas de madera, trepadora (juego de plaza), escalera horizontal para manos (juego de plaza), inflable siete metros por tres y tres metros de alto (donde debía ingresarse por una abertura, con un recorrido de subida y bajada)

Descripción de la técnica: se explica que es una actividad de competencia. Se divide a los participantes en grupos de aproximadamente tres o cuatro personas, dependiendo de la cantidad total. Se muestra y explica cada una de las actividades de las zonas del circuito:

1ª zona: Saltar diez veces individualmente con una soga (con pies juntos o separados)

2ª zona: “Mareadito”. Dar diez vueltas alrededor de un palo, apoyando la frente en el extremo superior mientras se apoya el extremo inferior en el piso

3ª zona: Correr en forma de zig zag entre 8 sillas

4ª zona: “Gusanito”. Sentarse en el piso en fila y deslizarse engancho las piernas del de atrás con los brazos del de adelante

5ª zona: “Carretilla”. Tomar con las manos las piernas del otro participante, mientras éste último se desliza utilizando sus manos

6ª zona: Tomarse de las manos y correr hacia atrás

7ª zona: Deslizarse para adelante saltando en un pie tomándose de las manos

8ª zona: Correr hacia adelante tomándose de las manos

9ª zona: Cruzar de un lado a otro una trepadora en forma de escalera colgando con las manos

10ª zona: Cruzar de un lado a otro una trepadora en forma de escalera triangular

11ª zona: Atravesar un inflable de siete metros de largo que contiene una trepadora y un tobogán

6.5 Relato y análisis de la experiencia

Comenzaron a llegar los participantes alrededor de veinte minutos antes de lo pautado. Fue claramente observable que no todos se conocían entre sí. Los

comportamientos fueron variados, algunos participantes miraron a su alrededor buscando caras conocidas para agruparse, otros, que quizás fueran nuevos o tímidos, saludaron de lejos quedándose a un costado. Se entablaron algunas conversaciones, generalmente en voz baja y por grupos. Algunos utilizaron las sillas que se encontraban plegadas y apiladas a un costado del salón, otros se quedaron de pie hasta el comienzo de la capacitación propiamente dicha. Se intentó observar la dinámica del grupo para comprender tanto los comportamientos individuales como los grupales. La circulación de las fuerzas y las direcciones generaba una dinámica particular en el grupo. Por ejemplo, desde un comienzo se observó que cuando uno de los participantes se mostraba con mayor despliegue corporal, gestual y de palabra dirigiéndose a otro en actitud más pasiva, este último se acercaba como con una suerte de imán al primero. Para ese momento ya se evidenciaban los cambios producidos como resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los grupos como un todo y la reacción interdependiente de los integrantes (Lewin, 1988; Burín, Kart & Levín, 1995).

Se buscó, desde el principio, observar el ambiente o la atmósfera que comenzaba a circular dentro del grupo (Burín, Karl & Levín, 1995). Antes de iniciar la capacitación propiamente dicha, se le otorgó al grupo un tiempo para que se distendiera y se acomodara. Se utilizó ese momento como un recurso de observación y como un precalentamiento de contacto para los participantes. Se captó una atmósfera agradable y amistosa, pero con una cuota de tensión o temor, normal en el inicio de una experiencia de trabajo grupal. En algunos integrantes del grupo se notó una actitud de timidez, producida tal vez por ser el comienzo de la capacitación, por desconocer a los demás, por ser nuevo en la empresa, o quizás por tratarse de una propuesta diferente a las habituales.

Por otro lado hubo quienes daban alegría a la mañana, como el participante VII, que intentaba incluir a quienes estaban a un lado, más callados o sin participar. Su forma de hablar era clara, fuerte y divertida. Contaba historias incluyendo a otros en la conversación a través de gestos y miradas. Participaba mostrándose colaborador para lograr un clima alegre.

El uso del espacio aún era acotado, los comportamientos variados, pero en general tranquilos, expectantes y silenciosos. La mayoría de las conversaciones que pudieron escucharse estaban referidas a diferentes situaciones vividas en la fábrica.

A medida que la gente iba llegando, el coordinador se iba presentando, aunque luego, al comienzo de la capacitación propiamente dicha, hizo una presentación formal.

Para ello les pidió a los participantes que tomaran una silla cada uno, y que las dispusieran en forma de círculo para poder comenzar, lo que sucedió dentro del quincho.

El coordinador, en su presentación, conservó una postura agradable, divertida y amistosa en la búsqueda de generar un ambiente ameno y adecuado para la propuesta de juegos y el desarrollo de la capacitación (Loew & Figuerira, 1988). El objetivo era abrir un espacio donde pudiera desplegarse una curiosidad motivadora, para dejarse llevar por los juegos propuestos.

Luego de su presentación, el coordinador acercó la idea de realizar una jornada de diversión y relax, donde pudieran conocerse e integrarse. Para ello les propuso la actividad I, llamada búsqueda de autógrafos. Hasta ese momento todos los participantes lo miraban y lo escuchaban. Cuando él se refirió a la actividad utilizando la palabra “juego”, se pudieron observar diferentes miradas entre los participantes, varias de ellas teñidas con gestos de extrañeza o incomodidad. El participante II preguntó si lo que iban a hacer era jugar, y luego de la respuesta positiva del coordinador quedó en un silencio que evidenciaba cierto malestar. Por otra parte, el participante I, con un tono un poco subido, preguntó si el objetivo del encuentro era jugar. El coordinador respondió que la propuesta era divertirse y hacer algo diferente a lo que hacían cotidianamente en la fábrica. Luego de esta respuesta, el mismo participante comentó algo en voz baja que no se pudo entender, pero evidenció enojo. A continuación, el coordinador preguntó a todos si estaban dispuestos a pasarla bien y divertirse, obteniendo respuestas variadas. Hubo quienes contestaron que sí rápidamente. Algunos no dijeron nada, se miraron, y accedieron a lo que se proponía, otros denotaron timidez ante la propuesta, y otros se mostraron incómodos ante la idea de jugar. Uno de los participantes, mientras el coordinador se alejó a buscar unos papeles, hizo la imitación de un bebé, situación que se comprende por la idea ya planteada anteriormente de que la actividad lúdica, más específicamente el juego, aparece en nuestra cultura estrechamente unida a la infancia (Tirado Gallego, 2005; Yturalde & Asociados Latinoamérica, 2009).

La consigna que dio el coordinador fue la siguiente: “Bueno gente, les voy a repartir un papel y una birome a cada uno, pero no deben mirar lo que dice hasta que se les dé la señal. Se trata de buscar autógrafos de gente importante en la empresa... ustedes.” Luego reparte los papeles diciendo: “Cuando suene el silbato se levantarán y buscarán la firma y aclaración de quien se le pida en el papel. Necesitarán completar la totalidad de las firmas pedidas. El que termine se va a acercar a mí y cuando yo haga

sonar el silbato nuevamente, todos deberán parar y volver a sus lugares.” Para ese momento todos tenían los papeles en las manos y se mostraban, en general, intrigados y con ganas de leer lo que se les pediría. Y agrega: “Todos escucharemos y corroboraremos que los autógrafos sean los correctos. De ser así gana el que se haya acercado primero, si no seguiremos hasta que alguien lo complete correctamente. ¿Se comprendió? Recuerden que tienen que completar los nueve autógrafos.”. Buscando tener una escucha efectiva (Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva & Trujillo Gras, 1993), preguntó si habían comprendido lo que había explicado, o si alguien quería hacer alguna pregunta o comentario. Lo hizo aclarando que no hay preguntas tontas. Uno de los participantes preguntó si las firmas eran entre ellos mismos o debían ir por los directivos de la empresa, el coordinador explicó que era entre ellos, y aclaró que ellos eran las personas importantes de la empresa de las que él había hablado. Nadie más dijo nada, en general se miraron entre sí y sonrieron. Continuaron esperando, mirando y escuchando en silencio. Luego, el coordinador hizo sonar el silbato y marcó así la señal de inicio.

Los participantes aún sentados, desdoblaron los papeles y los leyeron en silencio. En ese momento, el coordinador dijo en voz bastante alta gesticulando con las manos: “¡Arriba, arriba! ¡A buscar los autógrafos! ¡A moverse!”. Ante este comentario, en general los participantes se mostraron sorprendidos, algunos se levantaron pero continuaron leyendo los papeles parados y quietos, y otros lo miraron al coordinador pero continuaron sentados. De a poco, se empezaron a mover, despacio, algunos se mostraron como sin saber qué hacer, otros comenzaron a buscar quiénes deberían firmar el papel, preguntando sobre las características a cada uno y en voz baja.

El comportamiento del participante III llamó la atención, ya que fue el único que leyó en voz alta logrando captar el interés de tres de los participantes que se acercaron a él, lo escucharon y trabajaron juntos en la búsqueda de algunos de los autógrafos. Por otro lado, cuando ya todos estaban de pie y en movimiento, los participantes I y II continuaban esperando, mirando a su alrededor, cada uno por su lado, casi sin moverse ni hablar. Algunos participantes se dirigieron directamente a cada uno de los compañeros y preguntaron por las diferentes características, mientras que otros miraban, escuchaban e intentaban captar quiénes eran los elegidos para firmar. El participante III subió la voz y preguntó al grupo sobre algunas de las características, algunos lo miraron y se acercaron a él como esperando hallar las respuestas. Hubo dos participantes que

contestaron que ellos eran los seleccionados para firmar dos de los casilleros. Es allí donde otros parecen animarse a subir también la voz, y preguntar al grupo en general.

Con respecto a lo hallado, hay diferentes comportamientos, como por ejemplo, compartir el hallazgo, tomar lo encontrado por otros o no escuchar a los demás y continuar avanzando lentamente. Fue interesante observar la actitud del participante V, quien resultó ser el más antiguo del grupo, que se quedó firmando uno por uno la totalidad de los papeles sin buscar llenar sus otras firmas. Se podría reflexionar acerca de qué fue lo que le pasó a esta persona, en esta situación, que no se mostró interesada en la competencia propuesta.

Durante el proceso de juego, en general, se los pudo observar tranquilos, aunque tal vez demasiado para las expectativas del coordinador. Aunque se escuchaban algunas risas y comentarios divertidos, no se logró ver un gran compromiso por parte de los participantes en el logro del objetivo. El participante II, quien hasta el momento se mostraba con una actitud pasiva y retraída, preguntó en voz alta, con un tono y un gesto de seriedad, quién era el más optimista, pero no obtuvo respuesta alguna. Luego de preguntar, esperó unos segundos, miró a su alrededor, leyó nuevamente el papel, y continuó preguntando a cada uno. El participante XI, después de esta situación, se le acercó y le hizo un comentario al oído, que no se logró escuchar, luego rieron y continuaron buscando la próxima característica juntos. Se observó en el participante II un cambio de actitud, pues pasó de una postura rígida que había mantenido hasta ese momento a una postura un tanto más distendida. Se notó una mayor integración de éste en el grupo, que, riendo con el participante XI, continuó preguntando. Luego el participante XI dijo con voz bien alta, que el participante XII era el más optimista, y simultáneamente lo señaló y le pidió que firmara su papel. Es interesante cómo un cambio de actitud puede generarse a partir de la relación con otra persona, de un comentario, o con un poco de risas y buena disposición. Fuerzas positivas que empujan en una cierta dirección llevando a una persona al cambio notorio de su actitud, en este caso un cambio positivo (Lewin, 1988; Burín, Kart & Levín, 1995).

El participante IV gritó que el participante XIII era el más nuevo de la empresa e invitó a los demás que se le acercaran para completar el casillero. Los compañeros escucharon al IV, lo miraron y accedieron a su propuesta. Se pudo observar la diferencia de personalidades, ya que, en contraposición del participante V, quien se quedó atado a firmar los papeles, éste comienza a firmar pero exigiendo a la vez que lo ayuden a él a conseguir las otras firmas también. Aquí se vio una negociación, donde se dio algo pero

se obtuvo algo a cambio, tres participantes se ofrecieron a firmar lo que a ellos les correspondía. Por otro lado, podía verse al participante XII firmando por ser el más optimista, a la vez que daba información de otros que debían firmar y les daba su papel para que lo vayan completando, nuevamente, se observa una negociación. El participante III terminó de completar su papel y se dirigió hacia el coordinador de forma muy tranquila. Le mostró el papel y le dijo que estaba completo.

El coordinador hizo sonar el silbato y pidió a todos que se sienten para poder corroborar los datos de las firmas y ver si este participante había ganado. A pedido del coordinador, el participante III comenzó a leer el nombre de quien había firmado cada ítem y entre todos fueron corroborando. Hasta ese momento todas las firmas coincidían con las elegidas por los demás participantes, pero llegado el ítem de canto o chiste hubo dos participantes diferentes que habían sido elegidos. El participante III, quien había completado todo, había elegido al VI, pero otras personas habían elegido a VII. El coordinador, entonces, propuso que ambos elegidos demuestren sus potenciales pasando al centro y contando algún chiste. Ambos rechazaron la propuesta. El coordinador, con tono jocoso, les dijo que si no demostraban su capacidad de contar chistes, harían que la persona que los eligió pierda ese punto. Pero ellos vuelven a rechazar el pedido, mostrando que realmente no querían exponerse ante los demás. Luego de un rato, el coordinador aceptó que ganara la firma del participante III y se continuó leyendo. Una vez que este participante leyó todas las firmas terminó el juego. El coordinador, en ese momento, planteó: “Entonces ya conocemos un poco más de los demás” y continuó diciendo: “¿Qué conocemos ahora que no conocíamos antes?”, y agregó señalando a los diferentes participantes: “Que él canta bien, que él tiene cuatro hijos, que él es optimista, que él es el más nuevo, que el señor está hace nueve años acá [...]”. Los participantes escucharon y luego de a poco fueron agregando algún dato más. Así transcurrió la puesta en común del juego.

Luego de terminada la actividad rompehielos, el coordinador propuso una actividad de presentación, donde cada participante debía decir su nombre, contar con quien vivía y la antigüedad en la empresa. Pidió que agreguen algo que los otros no supieran de él o una anécdota en el ámbito de trabajo. Le dijo a uno de los participantes que comience la presentación y que continúen haciéndolo hacia la derecha. Así uno por uno se fue presentando. La actividad que duraría aproximadamente veinticinco minutos, duró cincuenta minutos. La idea del coordinador fue que tal vez sería productivo alargar el tiempo, ya que la mitad de los participantes eran nuevos y esto les serviría para

conocerse mejor. Era notorio cómo, de a poco, se podía observar en los participantes una soltura mayor en comparación con el momento de comienzo de la capacitación. Se escuchaban risas, chistes y se los notaba más relajados. Los más callados comenzaban a animarse a hablar e incorporarse un poco más. Sin embargo, pasado unos treinta minutos del comienzo de la presentación, se pudo percibir que el clima que circulaba en el grupo (Burín, Karl & Levín, 1995) estaba modificándose. Se notó, por ejemplo, que algunos comenzaron a moverse en la silla mostrándose incómodos, en otros se pudo visualizar una actitud de molestia, provocada tal vez por lo extenso del tiempo de la presentación. Sin embargo, continuaron escuchándose entre ellos.

Hubo un comentario que llamó mucho la atención, fue el del participante VI que dijo, luego de presentarse, que había algo que nadie sabía de él, lo que generó que todos estuvieran expectantes, ya que su comentario fue muy intrigante. Contó que él era sumamente religioso y que, por un milagro, la iglesia evangelista había llegado a él y le había salvado la vida. Todas las miradas estaban en él, y se notaba que lo escuchaban atentamente. Continuó diciendo que se rodeaba de malas compañías y que se escondía en el alcohol. Las miradas comenzaron a dirigirse hacia el coordinador y hacia los otros participantes como si hubiera surgido algo inesperado. El coordinador lo escuchaba tal como lo hacía todos. El participante VI tomó aire, respiró inhalando y exhalando, miró al suelo, y al levantar la vista explicó que por suerte pudo comprender a Dios, que Dios lo escuchó y que le perdonó lo que había hecho. Allí se notó un clima totalmente diferente, las posiciones de los cuerpos en general mostraban una escucha atenta, nadie hablaba ni dejaba de mirarlo. Al continuar hablando dijo que él había estado en prisión por asesinato. En ese momento pareció que una corriente helada atravesaba el grupo de personas que allí estaba. El grupo se hundió más en el silencio, y por unos instantes nadie pudo pronunciar ni una palabra. Las miradas estaban como desorientadas sin saber a dónde dirigirse. Luego todos miraron al coordinador, quien en ese momento dirigiéndose a este participante dijo: “Hay cosas que pasan en la vida, lo importante es superarlas y seguir.”. Le agradeció por presentarse e invitó al siguiente participante a continuar con las presentaciones. La cara del participante VI quedó tiesa, inmóvil, como si no estuviera allí, luego sus ojos se movieron nuevamente y miraron al participante a su lado que estaba presentándose. Y así continuaron los seis participantes que aún faltaban presentarse.

Tímidamente algunos, y con más decisión otros, respondieron a la consigna de presentación, siendo el objetivo de esta actividad que se conozcan mutuamente,

visualizándose y escuchando sus nombres. Los participantes recordaron situaciones en la empresa y dieron detalles de sus vidas que los demás no sabían. Cuando finalizaron las presentaciones, el coordinador buscó realizar la puesta en común de la actividad. Dijo: “Bueno, ahora conocemos más cosas de los demás” y señalando a cada uno hizo referencia a los nuevos datos que habían surgido de la presentación: Que uno juega diez horas a la play, que otro vivió en España durante cuatro años, que hay otro que tiene dieciocho hermanos y que uno es muy creyente y participa en la iglesia. Luego de que él hablara, algunos de los participantes agregaron otros datos como por ejemplo, que uno jugó al fútbol varios años, que otro junta discos de vinilo, o que a tal le gusta cocinar buena comida. Y es así como se terminó esta actividad y se pasó a un descanso de diez minutos para tomar algo y luego continuar con las demás actividades.

En ese momento, los participantes se levantaron de sus sillas con lentitud, con tranquilidad y algunos salieron a tomar aire, fumar algún cigarrillo o caminar un poco. Mientras tanto, otros se acercaron a una mesa donde tenían servido un desayuno para poder compartir. Algunos, la minoría, parecían preferir estar solos o no se animaban a incorporarse a ningún grupo. Otros se reían muy divertidos. Pasados los diez minutos la gente se acercó, a pedido del coordinador, a un punto de encuentro al aire libre dónde realizarían la siguiente actividad.

Les propuso un juego llamado “A ordenarse rápidamente”. Dijo: “Bueno gente, ahora vamos a seguir jugando a una actividad dónde van a tener que ordenarse rápidamente en fila de la forma en que yo les diga. Vamos a calcular el tiempo que tardan. ¿Les parece?, ¿Empezamos?”. Se produjeron varias respuestas frente a la consigna: algunos enseguida se disponen a jugar, otros muestran poco entusiasmo. Uno de los comentarios que surgió en forma de pregunta, por el participante II, fue si otra vez iban a tener que jugar. El coordinador responde que sí, que otra vez iban a divertirse. Los participantes I y II evidenciaron disconformidad y comentaron algo en voz baja, que el coordinador pareció no escuchar. Fue llamativo el comportamiento del participante VII, porque luego de ese comentario se acercó caminando despacio y les dijo que por favor pongan “mejor onda” ya que estaban allí para pasar un buen momento y divertirse. I y II mostraron sorpresa al escucharlo y le dijeron que estaba bien. Pero el participante I agregó que no eran niños para andar perdiendo el tiempo en estas actividades. A pesar de las diferentes respuestas, y de las diferentes caras y gestos que se veían, todos aceptaron escuchar la consigna que se les daría. Les propuso el

coordinador que, al escuchar el silbato, se ordenaran lo más rápido posible en una fila teniendo en cuenta las fechas de nacimiento, siendo el orden de menor a mayor.

Sonó el silbato, y eso dio la señal de comienzo. Fue interesante, como en las otras actividades realizadas, observar la existencia de actitudes y comportamientos diversos en los participantes: algunos se quedaron quietos como esperando alguna orden más, otros comenzaron a moverse pareciendo no saber dónde ubicarse, otros gritaron sus fechas al aire y otros se acercaron a quienes creían iban junto a él. Se oyeron algunas voces fuertes y otras no tanto. Hubo participantes que miraron en silencio, y otros que no paraban de hablar ni de moverse. Pero de a poco todos se movilizaron intentando encontrar su posición en la fila.

El participante III salió de la fila e intentó corroborar el orden antes de terminar. Al parecer no le resultó fácil ser escuchado, pues tuvo que pedirlo varias veces. Logró hacerlo con la ayuda de los participantes IV y VII, quienes pidieron por favor que lo escuchasen para así poder terminar de armar la fila. Fue cambiando la dinámica hacia un menor movimiento y un mayor silencio que les permitió escucharse, prestando atención a estos participantes. Otra vez pudo observarse cómo el acto lúdico no solo logra la mejor comprensión de las conductas individuales, sino que influye en el marco de las interacciones sociales, siendo a su vez un recurso motivador y regulador (Yturralde & Asociados Latinoamérica, 2009). Por otro lado, de esta forma se aceleró la resolución del objetivo buscado, ya que el trabajo en grupo logró potenciar los recursos de algunos participantes, permitiendo a su vez colaborar con el buen uso de la información para el logro de la meta (Lewin, 1988; Burín, Kart & Levín, 1995). Una vez que terminaron y estuvieron todos de acuerdo, le avisaron al coordinador. Quedaron en silencio como esperando informarse sobre el próximo paso. Se corroboró el orden pidiendo que, desde el primero hasta el último, dijeran la fecha en voz alta. Para este entonces, en general, ya se los veía más sueltos y divirtiéndose, entregándose al jugar por jugar. Sin embargo, el participante I continuaba con una actitud que parecía ser de incomodidad o enojo.

La siguiente consigna que se les propuso fue ordenarse por altura, objetivo que lograron rápidamente al ser un parámetro visual. Se pudo percibir, en algunos participantes, una especie de molestia bajo los comentarios de que esa consigna era demasiado fácil para ellos. Sin embargo, continuaron con la consigna. Una vez corroborado el orden por el coordinador, se les pidió que se ordenaran teniendo en cuenta los últimos tres números del DNI. El participante III salió nuevamente de la fila a

pedido de otros compañeros y e intentó organizar al grupo para el logro del objetivo. Esta consigna la lograron rápidamente. Una vez terminado el objetivo y todos de acuerdo, le dijeron al coordinador, quien corroboró el orden.

Si bien hubo algunos comentarios y actitudes de disconformidad por parte del participante II, se notó en él una mayor soltura reflejada en risas y en la búsqueda del cumplimiento de los objetivos. Se pudo observar en este participante un cambio en su comportamiento y en su actitud y un intento de alejamiento del participante I, quien parecía buscar su complicidad. Fue interesante pensar aquí que la fuerza que tenía este último era mayor que la del participante II, quien necesitó ayuda para poder alejarse de él. Parecería que lo ayudaron los llamados y comentarios repetidos de los participantes III, IV y VII, quienes lograron una mayor integración de él al grupo.

Al terminar la actividad, el coordinador tomó la palabra y dijo: “Bueno, ahora conocemos un poco más del otro, por ejemplo, ¿sabían que ustedes dos cumplían el mismo día?” refiriéndose a dos de los participantes, que le contestaron que no lo tenían presente.

Aún en fila, el coordinador se acercó al primer participante y lo nombró con el número uno; señalando al segundo participante, le dijo que era el número dos; y al tercero lo nombró como tres. Pidió que así sigan repitiendo los números uno, dos y tres para poder armar tres grupos. Los hizo separar y le entregó a cada grupo un papel con la consigna impresa de la siguiente actividad. Solicitó que lo acompañaran para mostrarles algo. Les señaló en el suelo una serie de hilos extendidos radialmente que se unían en el centro por un nudo que sostenía una piola con una botella en la punta, un péndulo. Les pidió que se alejaran unos metros, que leyeran la consigna en grupo y que idearan una estrategia. Una vez que terminaron de leer, el coordinador volvió a explicar la consigna aclarando: “El éxito de su grupo dependerá de la cantidad de veces que logren embocar la botellita en el envase del color que les corresponda”. Les remarcó que al llegar al lugar donde estaban los hilos debían tener cuidado de no pisarlos, tomando un hilo cada uno sin que a nadie le falte. Dijo que si él tocaba el silbato debían aflojar el piolín para ver donde estaba el péndulo. Pidió que los hilos que estaban de más (pues la cantidad de hilos era mayor a la de los participantes) fueran tomados también, quedando así algunos participantes con más de un hilo en su mano. Y así se dio la señal de comienzo.

En ese momento, todos corrieron y cada uno tomó uno o más hilos desesperadamente. Luego se quedaron quietos en el lugar. Se notó que los tres grupos habían decidido, cada uno por su lado, intercalarse con los otros dos, ya que fue

instantáneo y nadie se opuso. En ese momento el participante VIII comentó, en voz tal vez demasiado baja, que cuando tiraran de los hilos era lógico que estos se rompieran. No se escuchó ningún comentario que hiciera referencia a lo dicho por el participante VIII. Cuando sonó nuevamente el silbato y los participantes tiraron de los hilos hacia su color, éstos se cortaron. En ese momento el coordinador tocó nuevamente el silbato para que se detuvieran.

Pero, para ese entonces, ya todos estaban estáticos y muchos de los participantes se notaban sorprendidos. Se los podía observar mirándose entre ellos, como sin saber qué hacer o cómo continuar. Dirigían la mirada hacia los hilos, luego hacia sus manos y hacia las de los demás. El coordinador rápidamente comentó que se cortaron varios hilos y preguntó si alguien sabía por qué. El participante XI dijo que tiraron mucho y que por eso se cortaron los hilos, por otra parte, el participante III le dijo al coordinador que esos hilos tan finos habían sido puestos para que eso sucediera, y que eso estaba bueno. El resto de los participantes continuó escuchando y mirando los hilos sin soltarlos.

El coordinador hizo una analogía entre esta situación y las relaciones humanas: Que si se tiraba mucho en las relaciones, de ambos lados sin ver al otro, terminaban pasando estas cosas. El participante VIII acotó que era obvio que pasaría esto, pero no continuó hablando. Recuérdese que este participante es quien advirtió acerca de la posible rotura de los hilos. El coordinador propuso que pensarán la situación desde otra perspectiva, aclarando que él no lo había presentado como juego competitivo. Agregó el coordinador que sería interesante que todos tiraran juntos, a la vez. Que funcionaran como un grupo. Y les propuso que lo hicieran nuevamente todos juntos, intentando establecer acuerdos. Los participantes asintieron. Pero, a continuación, el participante IV dijo que él había entendido que la consigna era competitiva por tratarse de tres grupos con diferente objetivo. Algunos de los otros participantes asintieron coincidiendo con este pensamiento. El coordinador dijo, entonces: “Según la consigna que les di el objetivo es el mismo, solo que en diferentes colores.”. El participante IV respondió que sí estaba de acuerdo, pero que si cada grupo debía poner el péndulo la mayor cantidad de veces posibles en un determinado color, ya no apuntaban a lo mismo. El coordinador, entonces, explicó que siempre uno tiende a pensar en la competencia y propuso nuevamente trabajar juntos. Al participante VI se lo notó algo desconforme con la respuesta pero quedó en silencio y continuó la actividad.

Todos accedieron a lo propuesto y realizan la tarea teniendo en cuenta las indicaciones del coordinador. Esta vez los tres grupos tratando de coordinar, van pasando por cada uno de los colores y contando cuántas veces, en un minuto, lograban embocarlos en cada uno. El coordinador les dio unos minutos para que lo practicasen y dijo que luego lo harían contando un minuto. Otra nueva variante que entró aquí, fue que buscaron calcular cómo hacer para que el péndulo pudiera entrar la misma cantidad de veces en cada color y que así ninguno de los grupos hiciera más puntos que otro. Se notó un esfuerzo para transformar la competencia inicial que ellos veían, en un empate entre los tres grupos. Ninguno pierde todos ganan. Una vez pasado el minuto el coordinador hizo sonar nuevamente el silbato, les pidió a los participantes que soltaran los hilos y se sentaran allí donde estaban en forma de ronda para poder hablar sobre lo sucedido.

Hubo tres personas que dijeron que no se sentarían en el piso y decidieron quedarse paradas. El coordinador les explicó que estarían un rato allí, pero que podían hacer como prefirieran. Dirigiéndose al grupo en general y buscando realizar una puesta en común de lo ocurrido en el juego, comentó: “¿Pudieron ver cómo era mejor hacerlo entre todos? ¿Qué fue lo que paso?”. Algunos participantes comentaron que fue bueno cuando no se rompieron los hilos, pero que realmente habían pensado que era una competencia por lo que decía la consigna. El coordinador hizo hincapié en el logro del objetivo y dijo: “Pero al final lograron el objetivo y sobre todo lograron escucharse y hablar poniéndose de acuerdo.”. Preguntó, entonces, si esto podía verse reflejado en la empresa. Y a partir de esa intervención hubo varios comentarios por parte de los participantes, algunos de los cuales se transcriben o comentan a continuación:

- El participante III dijo: “Eso depende, con algunos sí. Además acá en la empresa la idea, a veces, es que se arregle el otro, y que uno se preocupe sólo por su propio trabajo.”
- El participante IV comentó: “Creo, en relación a esto, que hay mucha competitividad entre los diferentes turnos de trabajo. Pero creo, también, que es inducido por diferentes bandos con diferentes objetivos. Parecería que los más rasos estamos obligados a hacerlo”. Y explicó que acordaba con el participante III, en que es allí donde al final el pensamiento de que el otro se arregle aparece. Remarcó que la idea parece ser que uno debe producir lo que le piden y listo.
- El participante II, con actitud de enojo, dijo que la empresa apoya eso, y que si uno tiene que producir más, eso es lo que va a intentar.

- El participante I, también enojado, dijo que se podía tirar parejo, pero que esa idea debía estar desde la cabeza de la empresa para abajo. Aclaró que si no pasaba de ese modo no se podría hacer nada diferente a lo que estaba pasando en ese momento.
- El participante IV expresó que, a su parecer, se deberían asentar las paradas de trabajo de cada uno, y que era preciso que haya un mínimo de éstas para cada empleado. Explicó, también, con mucho ímpetu, que había mucha competencia interna en la empresa. Que se necesitarían parámetros y objetivos claros, que vinieran desde “arriba”. Pero que el problema era que no dan las herramientas necesarias para hacerlo. Vuelve a remarcar que hay mucha competencia también, entre los compañeros y sobre todo entre los diferentes turnos, fomentada desde las jefaturas. Acota: “Para producir más no paran y al no parar se cansan, un círculo vicioso.”
- El participante I se mostró muy disconforme y molesto. Comentó que realmente era muy incómodo trabajar de esta manera y con compañeros que actuaban de esa forma. Su actitud pareció incomodar al resto de los participantes, quienes lo miraron extrañados y luego cruzaron miradas entre ellos haciendo comentarios en voz baja. Continuó diciendo que como siempre terminaban todos mirándolo mal, y en contra de él. Parece que esto sucede desde una posición reconocida como beligerante por sus compañeros, pero no sin cierta razón.
- El participante XI, que estaba a su lado, le tocó el hombro con actitud amistosa, y le dijo que no tenía por qué enojarse con ellos, ya que eran un grupo de trabajo que intentaba hacer las cosas de la mejor manera posible.
- El participante I lo miró, y le respondió que era lo que él también intentaba, acotando luego que no sabía si realmente todos compartían la idea, que creía que era más lo que cada uno cuidaba su propio lugar que lo que se trabajaba en grupo. Luego de este comentario, se quedó callado mirando sus manos entrelazadas y apoyadas sobre sus piernas.
- El participante IV mirándolo al I, dijo que estaba bien que haya competencia pero que debía ser sana, que no debía convertirse en una pelea donde todos al final perdieran.
- El participante I, dirigiéndose al participante IV, afirmó que a él siempre le dejan las máquinas sucias y que ningún líder le soluciona nada. Vale aclarar acá

que el participante IV era el líder de trabajo del participante I. Y agregó luego, que él, que era su líder, tampoco había hecho nada ante sus pedidos. Se dio vuelta para otro lado y dijo que a él no lo escuchaban nunca.

El coordinador en un aparente intento de tranquilizar a los participantes, comentó que él debía enviar un informe a las autoridades de la empresa, relatando las situaciones surgidas en el grupo. Aclaró que con el análisis de la práctica realizada se trataría de ir solucionando los diferentes problemas. Luego propuso terminar el rescate y pasar al último juego, aclarando que era el juego más divertido, un juego de postas.

Les pidió a los participantes que lo acompañaran para poder mostrarles y explicarles de qué se trataba. Al terminar de pasar por cada una de las once zonas hubo cinco participantes que dijeron no poder participar de la actividad por diferentes motivos, como por ejemplo una operación reciente, la edad o el estado físico. El coordinador buscó con ellos cuáles eran las zonas por las que podían pasar sin problema, y les propuso unirse a los grupos en esos momentos. Aceptaron y así comienza la actividad. Se dividió al total en cuatro subgrupos.

Se dio la señal de comienzo para que los dos primeros grupos salieran. Mientras tanto, los otros dos, miraban, alentaban, y esperaban su turno. La actividad en total duró alrededor de cincuenta minutos. Se veía a los participantes jugar con alegría. Sin embargo, se notaba en la mayoría un cansancio físico importante. Luego de la primera pasada de todos los grupos, el coordinador propuso un desempate de los dos grupos ganadores. Pero no todos estuvieron de acuerdo, ya que decían tener el cuerpo muy cansado. Se los podía observar, luego de pasar por las once zonas, sentándose, agachándose o hasta acostándose en el pasto para respirar y retomar el aliento. Dada esta situación el coordinador propuso, para menor esfuerzo, realizar esta actividad como un juego de postas, garantizando a los participantes momentos de participación y momentos de descanso. Los equipos ganadores aceptaron y se prepararon para competir. Fue interesante que el coordinador decidiera un cambio dentro de la actividad, tomando en cuenta las limitaciones que expresaban tener algunos miembros del grupo (Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli & Lafont Batista, 2004).

El juego generó muy buen ambiente y todos terminaron cansados pero riendo y festejando. Hubo un importante cambio en el clima que circulaba dentro del grupo, pues el que se generó en la actividad anterior fue de mucha tensión, mientras que el provocado por esta última fue de distensión aunque también de cansancio.

Una vez que terminó el juego, el coordinador los invitó a que se acercaran nuevamente al quincho para tomar algo y terminar el encuentro con una pequeña charla. Luego de los diez minutos que duró el descanso, propuso hablar sobre lo sucedido en las actividades. Comenzó diciendo que en el día de la fecha realizaron actividades que éstas sirvieron para varias cosas, afirmó que, por ejemplo, habían podido conocerse un poco más, preguntó, entonces, quién podía decirle algunos ejemplos de lo nuevo conocido. Diferentes participantes recordaron algunas de las características personales mencionadas. El coordinador, refiriéndose a la empresa, pidió que recordaran y compartieran algunas de las conclusiones a las que habían llegado en los rescates. De a poco fueron relatando lo ocurrido durante las actividades. Inmediatamente, después de intercambio, el coordinador preguntó qué habían aprendido con el juego de los hilos y el péndulo.

Algunas de las respuestas se transcriben o comentan a continuación:

- El participante IV refirió a que si tiraban de ambos lados de la relación, era muy probable que ésta pudiera romperse.
- El participante II dijo que hay mucha competencia en la empresa y que eso genera más competencia entre los empleados. Afirmó que si en la empresa quieren cambiar esa situación, son ellos mismos quienes deberían modificar la asignación de los sueldos y los premios.
- El participante III aseveró que estaría bien si entre todos se escucharan más, y trataran de mantener el orden y la limpieza de las máquinas al terminar el turno. Aclaró que eso sería cooperar entre todos, y así todos ganarían.
- El participante IV retomó la palabra diciendo que realmente habría que aprender a escuchar al otro, en vez de hablar y quejarse tanto.

Durante este proceso, mientras los participantes continuaban hablando, el coordinador comenzó a tomar nota en un cuaderno. Luego de algunos comentarios, se reanudó la conversación entre los participantes I y IV. Esta comenzó a tomar forma de discusión, y una marcada subida de tono, lo que generó una observable incomodidad en los demás compañeros. La misma se detalla a continuación:

- El participante I le explicó al IV que en realidad a él nunca lo escuchaban, y que varias veces había dicho que las máquinas estaban sucias al llegar a su puesto, pero que nadie había hecho nada al respecto.

- El participante IV le contestó que él varias veces le había pedido que cuando fuera así le avisara en ese mismo momento, para que lo pudieran ver juntos.
- El participante I, subiendo el tono de voz y cambiando su postura corporal, dijo que creía que a veces lo tomaban por “tonto” y que no hacían nada por solucionar el tema. Aclaró, con enojo, que las máquinas estaban siempre muy sucias y que a nadie le interesaba, ni a los demás compañeros.
- El participante IV, tomó aire, como tranquilizándose, y dijo que sería mejor hablarlo en otro momento y que sería bueno que vieran juntos las maquinas al llegar. Remarcando nuevamente que le avise esta situación en el momento en que tomaba el turno.
- El participante I, muy disconforme, dijo que ya lo había hecho y que no le había solucionado nada.
- El participante IV pidió disculpas por lo que iba a decir, y comentó que tal vez el problema estuviera en él, refiriéndose al participante I, ya que en varias ocasiones, tanto compañeros operarios como líderes, se habían molestado por sus actitudes. Comentó también que se decía que él (el participante I) era una persona que se quejaba constantemente.
- El participante I, muy enojado, contestó que a él no lo entendían y no le daban “pelota”, que ahora estaba sucediendo lo mismo con él (con el participante IV).
- El participante IV expresó, mostrándose muy molesto, que los otros líderes decían que era un “hincha pelotas”, que todo el tiempo se estaba quejando, y que tenían razón.
- El participante I se mostró enfadado. Pero cuando iba a continuar la discusión, el coordinador les pidió que se detuvieran, y les dijo que ese era un tema que deberían seguir tratando para solucionar. Le explicó al participante I que el participante IV (dándole el crédito a éste) había intentado ver con él las máquinas y al parecer no lo había logrado, asegurándole que podrían hacerlo la próxima vez que se encontraran en el trabajo junto a las máquinas. Refiriéndose a ambos participantes, dijo que creía que se habían extralimitado con los comentarios, y que el espacio de la capacitación no era lugar para solucionarlo de esa forma. El participante IV, muy avergonzado, pidió disculpas, pero admitió que ya no sabía qué hacer ni cómo actuar frente a esta situación. El

participante I no hizo comentario alguno y continuó con actitud de molestia y gesto corporal de enojo.

El coordinador dio las gracias a todos por participar y se despidieron.

Se puntúan a continuación algunas de las fortalezas y las debilidades de la modalidad de trabajo e intervención en el proceso de capacitación descrito, producto del análisis de la autora del T.F.I. basado en el material teórico.

Fortalezas:

- Se busca un aprendizaje experiencial (en contrapartida del mecánico memorial).
- Se busca es que el individuo sea partícipe activo en el proceso y no solo un mero espectador.
- Se trabaja con cada uno de los participantes en forma personal, teniendo en cuenta a cada uno de ellos, con sus necesidades e intereses.
- Se trabaja con la motivación a aprender (experimentada cuando existen necesidades e intereses).
- Se orienta al descubrimiento y no a la mera adquisición de datos.
- Se basa tanto en situaciones como en temas o conceptos.
- Se estimula el razonamiento.
- Se basa en un conocimiento histórico asentado.
- Se busca que el conocimiento sea formado a partir de las propias experiencias (en las cuales el individuo ya confía).
- El individuo transita por lugares ya conocidos para descubrir nuevos saberes.
- Los conocimientos son incorporados en la estructura cognitiva del sujeto.
- Una vez aceptado el juego el individuo se encuentra inconscientemente abierto a la incorporación de conceptos y conocimientos.
- Se fomenta la autoestima.
- Se vincula el conocimiento con lo creativo, lo intuitivo y lo imaginario.
- Se promueve la discusión constructiva de las ideas.
- Se favorece el diálogo.
- Se originan puntos de vista, ideas e innovaciones.
- Se busca replantear propuestas como resultado de la confrontación de saberes individuales hacia conclusiones grupales.
- Se posibilita una alta capacidad evaluativa de la capacitación.
- Se facilita la identificación de roles y posibles estilos de personalidades, entre otras características, en situaciones reales.

- Se busca movilizar deseos, sentimientos y emociones en los participantes, para que éstos puedan expresar de alguna forma lo que les acontece. El coordinador debe lograr tomarlas y hacerlas parte del proceso, en búsqueda de que sirvan para el logro del objetivo propuesto.
- Existe la necesidad de una planificación flexible. Esta se utiliza para organizar el proceso, a la vez que los cambios necesarios al momento de la práctica.
- Se destina gran cantidad de tiempo total en este proceso, se necesita un espacio determinado y materiales especiales.

Debilidades:

- En general, al principio de este tipo de propuesta, el individuo suele mostrarse reticente a participar en este tipo de actividades ya que remiten a la infancia.
- Existe un gran prejuicio en contra de lo lúdico.
- Existe gran posibilidad de que el objetivo no se alcance si el sujeto facilitador interviene demasiado sin dar lugar a la expresión del participante.
- Existe gran posibilidad de que el objetivo no se alcance si el sujeto facilitador no logra generar una buena empatía con los participantes.
- Es necesario una mayor cantidad de tiempo total destinado a éste, así como un espacio determinado y materiales especiales. Situación que genera que a veces no sea aceptado por quienes quieren realizar un encuentro.
- Existe una gran imprevisibilidad de la reacción profunda del individuo y/o descubrimiento de situaciones personales complicadas, las cuales deben ser tomadas por el facilitador y no dejadas al azar. Esto sucede porque aquí se busca movilizar deseos, sentimientos y emociones en los participantes para la mejor expresión de éstos.
 - La necesidad de una planificación flexible. Gran parte de los educadores trabajan con las mismas actividades y/o planificaciones para todos los grupos, y no consideran las diferencias entre ellos, ni la posibilidad del cambio en el momento de trabajo.

7 CONCLUSIONES

Posteriormente a la realización de la experiencia resultó interesante hacer algunas reflexiones referidas tanto al marco teórico investigado como a la forma de intervenir de la coordinación.

Si se toma como fundamento la perspectiva teórica desarrollada anteriormente, se llamará juego a la materialidad fenoménica, a lo observable resultante de una acción, es decir, a la manifestación de lo lúdico. Es, en su relación con el juego, en donde lo lúdico se pone de manifiesto.

Los interrogantes planteados en la introducción del presente trabajo fueron: qué dimensión ocupa la práctica lúdica, como técnica de juego, en los procesos de capacitación de adultos; qué aporta este tipo de experiencia a la forma tradicional de capacitación; y cómo influye esta práctica lúdica en la aprehensión de los contenidos teóricos. A tales cuestiones puede responderse que trabajar mediante el juego, buscando promover la vivencia de diversas situaciones por parte de los participantes, sirve para que los conceptos seleccionados para trabajar en cada capacitación, tengan la posibilidad de ser internalizados con mayor rapidez y profundidad. Se busca de ese modo que algunos conocimientos puedan ser trasladados al futuro ámbito de trabajo y posiblemente a otras situaciones de sus vidas personales. Compartir la actividad lúdica con los diferentes integrantes del grupo, con la diversidad experiencial que ello conlleva, es útil para la comprensión y la internalización de los conceptos, tal como lo afirman autores mencionados anteriormente.

No debe olvidarse que es de esperar que, al principio, la propuesta de este tipo de actividades produzca inhibiciones (no preguntar, no querer jugar), sensaciones de ser tratado como un niño, sensación de obvedad, o de hacer el ridículo. Pero sobre todo lo interesante de trabajar con el aspecto lúdico, en su expresión de juego, es que propicia estrategias innovadoras que conducen a la reflexión sobre las actitudes y valores propios y ajenos.

Algo propio de este tipo de capacitación, es que a veces el sujeto se da cuenta, reconoce, o comienza a dejarle lugar a ideas y conceptos que no tenía. Suelen movilizarse paradigmas, ideas y estructuras ya establecidas. Por ello es interesante para lograr introducir conceptos, movimientos o cambios, detenerse en el impacto que causan algunas situaciones en los participantes.

Asimismo, el juego puede fomentar el uso de técnicas participativas que acercan a los sujetos mutuamente y promueven ligaduras entre los miembros por una producción conjunta de ideas, sentimientos o conceptos para el futuro desempeño de la función. Una idea central, entonces, es que la utilización de lo lúdico debería posibilitar la innovación, la participación, la espontaneidad y la experiencia de lo vivencial. Debe tenerse en cuenta que el sujeto realmente inmerso en el juego no sabe bien qué le ocurre, el juego para él es sin objetivo (como para un niño). Lo ideal sería que el coordinador acompañe a los participantes, como una suerte de andamiaje, en la búsqueda de significaciones grupales e individuales a las cuestiones que se van desplegando.

Resultó llamativo que en la capacitación observada no hubiera una planificación escrita, situación que genera que la autora de este TFI, y observadora de la actividad, no termine de comprender los objetivos buscados en la misma. La planificación previa debería ayudar al momento de la puesta en marcha de la capacitación, ya que, como afirma Bentley (1993), es necesario que el coordinador busque optimizar el proceso. Cada una de las actividades seleccionadas tendría un significado y un dinamismo particular (Gandulfo de Granato, Taulamet de Rotelli & Lafont Batista, 2004), así como una serie de objetivos que se estarían intentando satisfacer (Clegg & Birch, 2001). No obstante, es conveniente recordar que, si bien es recomendable una planificación, no es útil si no se tiene en cuenta la flexibilidad de lo planeado en el caso de no servir, por el motivo que fuera, lo pensado para ese momento. Como se mencionó anteriormente en este trabajo, el objetivo de la capacitación fue explicitado por el coordinador, aclarando que se trataba de que los participantes se conocieran, se pudiera generar un contacto más profundo entre los empleados nuevos y los antiguos, y que lograran reconocer su identidad individual y grupal. A su vez, otro de los objetivos planteados era llegar a captar situaciones conflictivas, tanto a nivel de la empresa como a nivel de los empleados. Por tal razón se seleccionó una presentación individual y algunos juegos grupales para poder trabajar los conceptos de conocimiento mutuo, integración grupal, trabajo en equipo y comunicación.

Sin embargo, a pesar de ello, en la actividad de capacitación que se analiza, el coordinador manifestó a la observadora su decisión de acotar el tema los conflictos laborales planteados por los empleados más antiguos, para no asustar a los nuevos empleados. No puede dejar de señalarse que tal cuestión entra en discordancia, no sólo con el objetivo de detectar probables situaciones conflictivas en la empresa, sino

también con el objetivo, de toda capacitación, de lograr un informe, lo más completo posible, de la situación encontrada. Ya que si bien el conflicto era medianamente detectado, no se ahondaba en el mismo para lograr encontrar su posible solución.

A veces un trabajo grupal que tiene como meta una transformación (en este caso laboral) puede permitir detectar algunas dificultades provocadas por las condiciones laborales, fijadas desde los empleadores. Podría decirse, en base a lo expresado por los empleados, que acá el estímulo personal para una mayor productividad terminaba generando un no cuidado de las máquinas y perjudicando, a la vez, al compañero que relevaba al anterior, por tanto finalmente originaba deficiencia en la producción. Pues, como dijo el participante IV: “Para producir más no paran y al no parar se cansan, un círculo vicioso.”. Es justamente allí, dónde habría un gran tema a trabajar en adelante desde la empresa.

Por otro lado, haciendo hincapié en las actividades propiamente dichas, sería interesante repensar algunos puntos. Los parámetros de ordenamiento en la actividad llamada “A ordenarse rápidamente”, podrían mostrar rasgos más relativos e interesantes de las personas en juego. Por ejemplo, utilizar el tiempo de viaje hasta el lugar de trabajo serviría para ver por dónde viven y, si ellos quisieran, coordinar viajes en conjunto, o saber si tienen hijos, en qué áreas trabajan, algo sobre los gustos, o sobre el tiempo que están en la empresa. Pero sobre todo características que realmente sirvan para conocer algo más de la persona.

Tomando la dinámica grupal en la actividad de “Hilos, botellas y pots” es relevante pensar en el tiempo destinado a la elaboración de una estrategia por parte de los participantes. Lo que se buscaría con este tipo de actividades es que las diferentes soluciones surjan de los mismos. Pues, como dijo Garaigordobil (Bañeres & otros, 2008) se logran captar mejor los conocimientos surgidos de la propia experiencia que los transmitidos por otro. Podría pensarse, entonces, que destinar mayor cantidad de tiempo en estas situaciones, sería productivo para que el grupo, en su dinámica, pudiera descubrir lo sucedido y así desarrollar una estrategia conjunta para resolver la situación y lograr el objetivo del juego. En este caso, al momento en que los participantes tiran de los hilos, cortándolos y así, separándolos del péndulo, es el coordinador quien hace sonar el silbato, dando así por seguro lo sucedido, proponiendo como solución el trabajo en conjunto y asegurando que la consigna no había sido bien comprendida.

Debe tenerse en cuenta que lo verdaderamente interesante de la actividad lúdica es que permite ensayar y aprender nuevas posibilidades de comportamiento, por medio

de la experiencia vivencial y sin consecuencias drásticas (Gore, 2006). El juego da la posibilidad de hallar relaciones y soluciones novedosas, partiendo de informaciones ya conocidas, y estimulando, a su vez, la actitud para generar y comunicar ideas (Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva y Trujillo Gras, 1993). Vale decir que lo ideal, en la situación detallada anteriormente, hubiera sido darle la oportunidad al grupo de vivenciar, sentir, pensar, compartir, darse cuenta y buscar juntos las soluciones para el logro de los objetivos.

Por otro lado, debería repensarse la consigna de este juego y los objetivos buscados por el coordinador, ya que parecen no coincidir en cuanto a si es una actividad competitiva o cooperativa. Pues la consigna marca claramente que hay tres grupos que deben introducir un péndulo, la mayor cantidad de veces posible, en un envase de determinado color, diferente al de los otros dos grupos. Estas instrucciones se remarcan en la consigna escrita, y luego las enfatiza también el coordinador: “El éxito de su grupo dependerá de la cantidad de veces que logren hacerlo”.

El dilema aparece cuando el coordinador asegura que la consigna no indica la competencia por grupos y sugiere trabajar juntos. Se nota en los participantes un gesto de extrañeza y confusión. Pero lo más llamativo es que, hasta el participante que sugiere que la competencia era tal, acepta este cambio de regla y continúa el juego tal como es replanteado en ese momento.

Por dicho motivo se insiste aquí en la importancia de dejar fluir la situación y facilitar, aunque tome más tiempo, que las conclusiones surjan del grupo. Que entre ellos puedan conversar, negociar, pensar, probar, pues de eso se trata el objetivo, sobre todo si lo que se busca introducir es la idea de trabajo en equipo. Es decir, no anticipar lo conseguido, sino dejar que vaya surgiendo de la producción grupal.

Con respecto al juego de los circuitos, se hizo evidente que el grupo estaba excesivamente cansado. Podría reflexionarse aquí sobre la importancia de tener en cuenta las características del grupo en el momento de seleccionar las actividades, sobre todo cuando se van a proponer juegos que incluyen el esfuerzo físico. Ya que, como asegura Blake (1997), es primordial, al momento de planificar capacitaciones en las que se incluyan juegos grupales, considerar la existencia de una serie de variables como cantidad de participantes, edades, estado físico u ocupación. Seleccionar los recursos adecuados garantizará mayor probabilidad de éxito en la aprehensión de los conceptos a trabajar.

Vale la pena rescatar el cambio de clima que se generó luego de que el

coordinador diera por terminado el rescate del juego del péndulo y abriera el momento para el juego de las zonas, según él, el más divertido. Es decir, el clima de tensión generado en el rescate del juego del péndulo, se ve sustituido por un clima alegre y divertido. Esta situación realmente levantó el ánimo de los participantes. Pero podría pensarse que cuando se generan climas que evidencian un conflicto como entre los participantes I y IV donde el líder y el operario discuten acerca del estado y la entrega de las máquinas, tal vez sería productivo ahondar en cuestiones como cuál es el punto de queja, cuál es el efecto sobre el trabajo o cuáles son las sugerencias que harían los participantes a sus empleadores y jefes.

Sería de total utilidad para el coordinador tomar este material de excelencia surgido desde el grupo, elaborarlo y luego transmitirlo de esta forma a los empresarios que lo contrataron para la tarea. Pues al parecer el espacio lúdico no solo habría permitido que surgiera el conflicto, sino que había demostrado, según uno de los trabajadores, que hace rato se había expresado sin solución alguna. Pues como opinan los autores citados aquí, que trabajan el concepto de la dinámica de grupos, es de vital importancia poner atención a los cauces de las fuerzas que circulan dentro del grupo, así como a su confluencia y a los probables conflictos.

Pues, como asevera Lewin (1988), sólo si se puede representar el campo de las fuerzas del individuo, en cuanto existen para él en un momento determinado, se podrá intentar comprender su conducta, tomando a ésta como el producto de la interacción entre la persona y su ambiente. Por eso, en cuanto a esta situación conflictiva aquí planteada debería tomarse como esencial la creación de espacios donde sea posible expresar las diferencias, ya que, de no existir estos espacios, los conflictos que podrían servir para la resolución de problemas, o para el crecimiento del grupo, se podrían tornar permanentes o graves. Por eso sería de gran utilidad dedicar el tiempo necesario mediante la escucha, la observación, el apoyo y las preguntas, para lograr comprender el espacio vital de los diferentes participantes, así como la dinámica del grupo, ya que serviría para comprender mejor los problemas o situaciones encontradas.

En los rescates de las actividades (llamados “puesta en común”) pudo observarse cómo nuevamente el coordinador se apresuraba, dando por seguro algunas conclusiones. Por ejemplo, cuando da por finalizadas las actividades asegura el objetivo cumplido: haber conocido más del otro, o que lo mismo que acontece con el péndulo sucede en las relaciones interpersonales. Tal vez sería más provechoso no afirmar un determinado efecto, sino preguntar abiertamente a los participantes sobre sus pensamientos,

vivencias y sentimientos. Sería productivo no adelantarse pasos y tolerar el encuentro con la sorpresa y el uso de los recursos, ya que es ese uno de los propósitos más importantes de este tipo de actividades.

Es conveniente recordar que el juego propone algo menos riesgoso (socialmente) que el cumplimiento de un rol laboral in situ, lo que permite poner “en juego” las posibles alternativas de la tarea futura. Es sumamente importante tener en cuenta no solo la descripción de lo sucedido sino, y aun más rico, es dar lugar a las vivencias de cada uno de los participantes. Sin embargo, puede concluirse, a partir de la observación, que los participantes no se expresaron espontáneamente, sino que continuaron lo planteado por el profesional capacitador. Se observó que el coordinador no dinamiza las situaciones surgidas en la dinámica grupal. Y lamentablemente, aunque hay una serie de cuestiones que aparecen, se van desechando como no útiles para el trabajo propuesto, según explica luego el encargado de la capacitación.

En este T.F.I. se sostiene, que no es necesario resignificar cada hecho a la luz de la historia de cada uno de los participantes, pero sí analizar cada situación en relación al colectivo constante en el aquí y ahora, en torno a la tarea.

Tanto en la situación del conflicto entre líder y operario, como en la de la confesión homicida, pudo observarse en el coordinador una posición que parecería ser evitativa. Posición que habría impedido la obtención de una mayor información para el diagnóstico del grupo. Por tal razón el coordinador no sabe más que lo que saben los otros participantes, es decir, nada más que eso que se dijo. En ambas situaciones hubo claramente consecuencias en el clima grupal.

Por un lado, en la discusión se pasó de una situación de alegría desatada por el juego de las postas, a otra que parecía de incomodidad y temor.

Por el otro, en la confesión se pasa de un clima tranquilo, de escucha y algunas risas, a un momento de asombro o sorpresa y de mucha tensión. No sólo debería pensarse en el porqué del comentario, sino también en qué lugar queda ese enunciado y, lo que es más importante, ese trabajador para los demás participantes. Tómese en cuenta que, si realmente no lo sabían antes, ahora descubrieron que están trabajando con alguien que tal vez sea un asesino. Dado que no se hacen preguntas ni se busca ningún tipo de precisión, el tema queda librado a la fantasía de cada uno de los participantes. Sería realmente necesario tener en cuenta que esta situación va a interferir seguramente en el convivir de todos los días de los empleados. Espacio vital, dinámica del grupo, clima, son muchas las cosas que no se han tenido en cuenta.

Claro está, que no se trata de un grupo terapéutico pero, a pesar de no serlo, es necesario dar un lugar cuando alguien presenta un problema de gravedad social, psico emocional (por ejemplo: la delincuencia). ¿Qué es dar lugar? Una respuesta orientativa podría reconocer, tal vez, que lo que dice la persona no es una información que haya que profundizar como sería en un grupo terapéutico. Pero sí habría que pensar que el sujeto que habló lo hizo tal vez con la idea de ser orientado o aceptado, y que el coordinador puede acercarse fuera del momento de reunión grupal para orientarlo en la búsqueda de ayuda. Cuando ocurre una eventualidad como la que sucedió en la actividad de presentación, donde el participante dice haber sido encarcelado por asesinato, como algo que los demás seguramente no saben de él, podría pensarse en alguna alternativa. Por ejemplo, pasar la información del diagnóstico de la capacitación, con una recomendación para que el Departamento de RR.HH pueda continuar la tarea con el participante, obteniendo así, si fuera posible, algún beneficio para el propio trabajador y también para la empresa, en términos diagnósticos y de transformaciones. Es decir, que el área de recursos humanos propondría al empleado continuar con ese espacio.

Usar las actividades lúdicas, en la capacitación, dentro de un ambiente laboral, puede dar como resultado un mejor funcionamiento de la organización. El placer que suelen generar las actividades lúdicas hace que un individuo se sienta bien consigo mismo, generando un buen clima y estado de ánimo. Es esperable que ese estado de ánimo se traslade al entorno, aumentando la capacidad de resolver los conflictos intra-institucionales, incidiendo en una mejor toma de decisiones y en una aceptación mayor de los cambios que se propongan.

Por lo general, lo lúdico promueve bienestar en lo personal, estimula los caminos del aprendizaje y genera una actitud favorable que beneficia a la empresa. Por eso es que la persona que haya participado en actividades lúdicas suele salir de ellas con una resonancia sensorial y afectiva, que, tal vez, más tarde, puede traducirse en pensamiento formal. Esta resonancia seguirá operando mucho después que la experiencia haya concluido. Quedará, posiblemente, abierta al polo desconocido del inconsciente, y luego, sedimentada, sufrirá sucesivas reformulaciones. Esta experiencia no se vivirá sólo de un modo racional, ya que en este proceso intervino un caudal imaginario, sostenido por una combinación simbólica que lo llevará a crear, recrear, formular y reformular su realidad humana, es decir, en muchos aspectos, volverá a comenzar. Las personas que juegan asumen valores, normas y comportamientos del

grupo; el juego supone relación social, convivencia, integración y aprendizaje de normas.

El estilo de aprendizaje que interesa al adulto, según se explicita en la Andragogía, encierra no sólo el aprendizaje de conocimientos, sino también modos de actuar, habilidades y destrezas. Por eso son necesarias las experiencias de aprendizaje atractivas y significativas que logren proveer destrezas para la resolución de situaciones de la vida cotidiana. El aprendizaje está dirigido a tareas y responsabilidades sociales, siendo estas aplicables, tangibles, obtenibles y alcanzables en la vida real. Si el adulto logra involucrarse en el proceso de aprendizaje, la efectividad de los resultados tiende a ser mayor. Por eso es imprescindible entender que los adultos, a lo largo de su vida, van acumulando experiencias que permiten la formación de una amplia plataforma de conocimiento, que sirve a su vez, como anclaje para relacionar y adaptar nuevos aprendizajes. La posibilidad de conocer las condiciones socioeconómicas y/o afectivas de los adultos sirve para lograr determinar con mayor exactitud las necesidades de aprendizaje. Como se explica en la Andragogía es importante cuando el adulto descubre que es capaz de manejar su aprendizaje tal como lo hace con otras actividades.

Como reflexión, es necesario establecer una teoría sobre la actividad lúdica, atendiendo, en primer lugar, a su originalidad. Teniendo en cuenta que el juego es un fenómeno favorecedor de las dimensiones de lo humano para intentar dar alcance al equilibrio personal como así también al social. Se considera que representa un elemento humanizador en una sociedad cada vez más agresiva y deshumanizada.

Para finalizar, se podría decir que la lúdica es la dimensión del ser humano, inherente a su desarrollo y supervivencia, en la cual se encuentran las necesidades y deseos de explorar, vivenciar, probar y, en un paso subsiguiente, investigar. Las manifestaciones tangibles de esta dimensión son el juego, el arte, las relaciones amorosas, las fiestas, los ritos.

Tal como dicen Betancourt Morejón, Chivas Ortiz, Sainz Leyva y Trujillo Gras (1993): “La teoría sin la práctica es manca; la práctica sin la teoría es ciega. La teoría ilumina la acción, la práctica permite utilizar, manejar o integrar la información, evitando caer en la mera elucubración”. (p. XIV)

8 BIBLIOGRAFIA

- Alvarez, A. (1977). (*Capítulo II*) Desarrollo Histórico de la Andragogía. Análisis Crítico de la Andragogía. En *Bases a las Ideas de Knowles, Adam y Savicevic* (pp.1-8). Tesis para optar al Título de Doctor. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Abierta, Dirección de Investigaciones y Posgrado, Maestría en Educación Abierta y a Distancia, Área de Incumbencia: El Adulto en Situación de Aprendizaje. Unidad Curricular Andragogía. Recuperado 16 de Octubre de 2011, de <http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/alvarez1977.pdf>.
- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2 ed.) México: Trillas.
- Bañeres, D.; Bishop, A.; Cleustre Cardona, M.; Comas y Comas O.; Escuela Infantil Platero y Yo; Garaigordobil, M.; Hernández, T.; et al. (2008). *El juego como estrategia didáctica*. Barcelona: Grao.
- Bentley, T. (1993). *Capacitación empresarial*. Santafé de Bogotá, Colombia: McGraw-Hill.
- Betancourt Morejón, J.; Chivas Ortiz, F.; Sainz Leyva, L. & Trujillo Gras, O. (1993). *La creatividad y sus aplicaciones*. La Habana: Academia.
- Blake, O. (1997) *La Capacitación: un recurso dinamizador de las organizaciones*. Buenos Aires: Macchi.
- Burín, D.; Kart, I. & Levín, L. (1995). *Hacia una gestión participativa y eficaz*. Buenos Aires: Ciccus.
- Calivá, J. (2009). *Manual de capacitación para Facilitadores*. Cuba: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA). Recuperado el 18 de Octubre de 2011, de <http://www.iica.int/Esp/dg/centroliderazgo/Publicaciones%20Centro%20Liderazgo/Manual%20de%20capacitaci%C3%B3n%20para%20facilitadores.pdf>.
- Clegg, B. & Birch, P. (2001). *Trabajo en equipo al instante*. Buenos Aires: Granica
- Diccionario Real Academia Española* (2001). (22 ed.) Madrid: La Academia.
- Ernesto Yturalde & Asociados Latinoamérica (2009). *La Lúdica en el Aprendizaje*

- Experiencial*. Recuperado el 27 de Julio de 2009, de <http://www.ludica.org/>.
- Ernesto Yturralde & Asociados Latinoamérica. *¿Qué es la lúdica?* Recuperado el 14 de abril de 2011, de <http://www.ludica.org/>.
- Ernesto Yturralde & Asociados Latinoamérica. *Andragogía...¿qué es la Andragogía?* Recuperado el 20 de Octubre de 2011, de <http://www.andragogia.org/>.
- Fernández Sánchez, N. (2001). *Andragogía. Su ubicación en la Educación Continua*. México: Universidad Nacional Autónoma de Mexico. Recuperado 23 de Octubre de 2011, de <http://www.e-continua.com/documentos/andragogia.pdf>.
- Gandulfo de Granato M.; Taulamet de Rotelli M. & Batista E. (2004). *El juego en el proceso de aprendizaje*. Buenos Aires: Stella.
- Gore, E. & Dunlap, D. (2006). *Aprendizaje y organización: Una lectura educativa de teorías de la organización*. Buenos Aires: Granica.
- Lewin K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.
- Lewin K. (1958). *Teoría del campo y experimentación en psicología social*. En Cuaderno N° 10, Tomo XI (Pp. 111-142). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- Loew V. & Figuerira G. (1988). *Juego en dinámica de grupo*. Buenos Aires: Club de estudio.
- Tirado Gallego, M. (2005). *El juego y la lúdica: alternativas de desarrollo social para el siglo XXI*. En *Cuadernos pedagógicos N° 26* (Pp. 43-50). Medellín: Universidad de Antioquía, Facultad de Educación.
- Torres, M.; Piñero, M.; Fermín, Y. & Arroyo C. (2000). *La Horizontalidad y la Participación en la Andragogía*. EDUCERE, artículos, año 4, N 10, Julio – Agosto –septiembre, 2000. Recuperado 19 de Octubre de 2011, de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19444/1/articulo4-10-3.pdf>.