

# EL VOLUNTARIADO EN LA ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL DE PERSONAS CON DEFICIENCIA MENTAL

*En el ámbito de la animación sociocultural con personas que presentan deficiencia mental, no siempre se concede a la formación del personal voluntario toda la importancia y protagonismo que se merece. Por esta razón, se recogen, a continuación, una serie de reflexiones sobre los objetivos, la estructura, los recursos necesarios y la evaluación de un posible plan de formación de monitores.*

El monitor frecuentemente ha sido y es objeto de nuestra indiferencia, e incluso de nuestra irritación de formadores agobiados por los numerosos problemas urgentes que nos acosan. Sin embargo, es de él, de la calidad de su formación, de lo que depende en gran parte la acción social futura.

Dar a la formación su importancia, su verdadero valor, implica necesariamente una cierta comprensión, un cierto interés por el proceso del que somos testigos activos sin estar siempre bastante atentos, ya que nos parece tan corriente y normal. Habitados al fenómeno de formación, que contemplamos de modo "indiferente", no vemos lo que sucede ni asimos su significado, a pesar de que —todos nosotros— tenemos en un momento u otro una relación y un contacto estrecho con nuestros jóvenes compañeros.

Por todo ello, pensamos que un trabajo relativamente sencillo y accesible de modo directo —permitiendo al lector no especializado formarse una idea de conjunto— podría ser útil, naciendo así nuestro trabajo-investigación de reflexión en torno a la "formación de personal voluntario que trabaja con personas que presentan deficiencia mental en el ámbito de la Animación Sociocultural" del que presentamos un breve resu-

men, a modo de reflexiones sobre un posible plan de formación, con el siguiente esquema:

- Previos
- Objetivos
- Estructura
- Medios
- Evaluación

Se haga lo que se haga en la formación de monitores, todo depende de la idea que se tenga acerca de la naturaleza de la buena formación. Esto parece claro. Sin embargo, llegar a este postulado ha sido el problema más difícil.

Sitos en una posición, frustrante y descorazonadora, cada vez estamos más convencidos de que nuestro fracaso —como "formadores"— en el intento de encontrar definiciones útiles, se debe a que buscamos en lugares equivocados. Durante mucho tiempo los programas de formación del voluntariado han estado operando con un concepto de formación (valga la redundancia) a nuestro parecer erróneo. Una concepción que se "saltaba a la torera" un previo básico: sus destinatarios *en cuanto personas*. Para ver el asunto con perspectiva, comencemos dirigiendo una mirada a

algunos de los más tempranos intentos de definición de la buena formación:

- El monitor-voluntario como cono cedor.

Se daba por cierto que la persona que sabe puede actuar junto con otros.

En nuestro criterio, saber es sin duda importante para actuar, pero también lo es que, la buena formación supone mucho más.

- El enfoque de las competencias.

La idea viene a ser algo así: si sabemos lo que los monitores expertos hacen y cómo son, podemos enseñar a los novatos a ser como ellos.

Contrarios a esta noción, creemos que es una falacia suponer que lo bueno para el "experto" también lo sea para el "novato" y que para hacerse "experto" sea necesario lo que hace el "experto".

En nuestro planteamiento resulta imposible, mejor dicho ilógico concebir un Plan de Formación desde unos criterios de este calibre, por entender que un buen monitor es ante todo una persona. Repetimos, un buen voluntario es primero y sobre todo *persona*, y esto es lo más importante y determinante en él, no su "sabiduría", no sus competencias. Aunque, hoy por hoy, suene raro oír hablar de humanidad, creemos fundamental que cada monitor se destaque como persona, como individuo, unos por una razón y otros por otra. Simplemente porque se trata de su formación, de su persona y porque su "trabajo" es uno de los más humanos de cuantos existen. La buena formación es así, algo intensamente personal.

En un intento definitivo, interpretamos la formación como un proceso de *desarrollo personal integral* (COMBS, 1978), es decir, como un proceso que abarque todas las facultades humanas: inteligencia, memoria y voluntad.

Este plan está diseñado, en principio, para todos aquellos monitores-voluntarios que insertos en grupos de acción regidos por los principios de integración y normalización, luchan por la consecución de *hombre y sociedad más justa y humana* (Vicente,

1984) encontrando en la Animación Sociocultural, más concretamente en el ámbito del Tiempo Libre, el medio para conseguirlo.

### Rasgos definidores

- Edad.

Son personas jóvenes, su edad oscila entre los 18-25 años, período caracterizado desde el punto de vista psicológico por la transición a la madurez.

- Sexo.

En su mayoría son mujeres.

- Ocupaciones.

Son personas especialmente ocupadas: estudios/trabajo, pertenencia a otros grupos, noviazgo, etc.

- Motivaciones.

Las motivaciones oscilan entre las fácilmente definibles: pasar el rato, ayudar, relacionarse, etc., y las llamadas motivaciones inconscientes, las difícilmente definibles.

Y junto a todo ello *son voluntarios*. Sin duda alguna, la variable más determinante y también la más ignorada en la elaboración de los planes de formación.

Resulta alarmante comprobar el nivel de ignorancia por parte de aquellos que se/nos hacen/mos llamar "formadores" respecto a la persona del voluntario. ¿Qué sucede?, ¿por qué esa dificultad en entender a los monitores cuando se admite que antes de ostentar ese título de "formador" se ha de pasar por ser "monitor raso"?

En un intento de acercamiento, y sin miedo de perder "galones" entresacamos, a continuación, tres de las muchas malinterpretaciones que comúnmente se le atribuyen, dándonos pie a sugerir un replanteamiento de las mismas cara a una elaboración de planes de formación reales:

- Ser voluntario supone ser suplente

No se puede ver al monitor-voluntario como la mano de obra barata, y más, cuando se soporta porque no se tiene más remedio. No se le puede considerar como un intruso

de puestos de trabajo, pues el voluntario aporta algo que le es propio, y por ello necesario para determinada acción.

- *Ser voluntario supone ser aficionado*

Siendo conscientes de que la "buena voluntad" es, sin duda, el punto de partida necesario para la acción voluntaria, pensamos que no es suficiente para ejecutar correctamente su labor. Lo cual quiere decir que habremos de invertir tiempo y dedicación para que el voluntariado se forme adecuadamente.

- *Ser voluntario supone carecer de obligaciones*

Por entender que la colaboración voluntaria, por muy libremente aceptada que resulte, no redime de un compromiso, rechazamos la exención de obligaciones por parte del monitor.

Si a lo expuesto añadimos que el voluntario participa y se compromete en su labor con un carácter altruista, es decir, sin buscar para sí ningún tipo de compensación material (dinero, status profesional...), y además lo hace libremente, es decir, sin coacción alguna, obtenemos un "retrato" de aquellos que se constituyen en destinatarios de nuestro plan, ayudándonos a dilucidar los entresijos del mismo desde una perspectiva real: grado de implicación a exigir, qué y cómo se les va a pedir, etc.

Teniendo en cuenta que actualmente la vida media del voluntario —como tal— es de 2 <sup>1</sup>/<sub>2</sub>-3 años (Castro Cardoso, 1984) y que en nuestra concepción la formación es *un proceso de desarrollo personal* de carácter ilimitado, de por vida, establecemos en 3 años la duración de este plan. La cuestión es ¿cómo se explica que abandonen tan pronto?

Aunque no es muy corriente, trataremos de responder a esta interrogante, y lo vamos a hacer recorriendo brevemente las posibles etapas que va atravesando un voluntario desde su inicio hasta su declive:

- Idealización.

El monitor inicia su andadura hacia los 18 años. Ha dejado ya de ser adolescente para iniciar su transición hacia la adultez.

En este momento la asociación, la institución, donde ha ingresado, se le presenta justo como "eso" que andaba buscando. Cree que su labor le va a satisfacer plenamente y le va a llenar su vida de significado haciéndole sentirse bien consigo mismo. Escasamente estos juicios coinciden con la realidad, más bien se tratan de fruto de su imaginación, de ahí lo de idealización.

- Decepción.

El contacto con la realidad le produce fácilmente un sentimiento de fracaso y decepción. La realidad no responde a sus fantasías iniciales: la labor resulta decepcionante.

Podría ser considerada la etapa decisiva en la vida del voluntario, pues en ella se produce el mayor número de abandonos, la acomodación a la realidad frustrante o la evolución hacia la 3.<sup>a</sup> etapa.

Entre las posibles causas de los abandonos, que no serían más que concreciones de este desfase fantasía-realidad, destacamos los siguientes:

- La Organización excesivamente generosa al principio (bien por que la ha idealizado así, bien por que realmente se presenta así) se le vuelve exigente. No importa lo que él haga bien, nunca será bastante. Siempre queda mucho por hacer.
- Su situación personal, no podemos olvidar que el desarrollo de la personalidad que en estas edades tiene lugar, presenta las cualidades combinadas de tragedia y desafío.
- Haber iniciado su labor excesivamente joven, pues tiene el riesgo de tomar su compromiso como una especie de "experimentación personal".

- Aceptación de la realidad.

El voluntario que evoluciona hacia esta etapa ha superado la crisis que le ha ocasionado el encuentro con la realidad y el desvanecimiento de

sus fantasías. Por eso suele coincidir, generalmente, con los voluntarios maduros.

El monitor, por su edad, por su grado de madurez se mueve en un terreno más real, más sólido, es capaz de distinguir lo que él desea de la realidad, entre lo que él fantasea y las posibilidades reales.

Ser conscientes de la existencia de estas etapas y de su carácter determinante en la vida del monitor-voluntario, nos ayudará, sin temor a duda, a ser más realistas, nos permitirá comprender mejor a nuestros monitores, sus conductas y, por último, nos retará, si deseamos ser coherentes, a amoldar nuestro Plan, en toda su extensión, cuando se precie necesario.

## OBJETIVOS

En términos generales, lo que pretendemos con este plan de formación es "capacitar al personal voluntario para la acción junto a personas con y sin deficiencia mental en el ámbito de la Animación Sociocultural, más concretamente en el del Tiempo Libre". Un capacitar que, a nuestro modo de ver, indica al menos dos cosas:

### "Saber ser"

Al principio, cuando explicábamos "nuestro" concepto de formación insistíamos en su cariz humanista, ¿recuerdan? Llegados a este punto remarcamos como imprescindible que una "parte" de la formación se dedique a potenciar el crecimiento del ser del monitor, en otros términos a *afinar y potenciar adecuadamente cualidades naturales del candidato* (Maillo, 1979), o sea el talante del voluntario. Porque aunque resulte una perogrullada, aunque se nos acuse de obcecación: el monitor-voluntario es primero y sobre todo una persona, una persona que "trabaja" junto con personas y, a nuestro juicio, la mejor manera de hacerlo es presentándose desde ésa, su condición.

### "Saber pensar/hacer": "Saber sobre lo qué pensar"

Siendo conscientes de ser éste un tema arduo conflictivo, por la disparidad

de opiniones generadas, nos lanzamos rechazando hablar del monitor como receptor de información, pues no nos interesa crear teóricos sino verdaderos monitores, personas que sepan enfrentarse con eficacia a los problemas que se les presentan en su quehacer para lo cual habrán de manejar al mismo tiempo una serie de destrezas de pensamiento, *de aptitudes* y, una serie de conceptos fundamentales relativos a la cuestión de que se trate.

En definitiva, valoramos como absolutamente necesario que el monitor "sepa pensar" (relativo a las destrezas del pensamiento) y "que sepa qué tiene que pensar" (conocimientos).

Antes de proseguir, queremos dejar claro que si hemos mantenido un tratamiento separado de ambos niveles de formación: el personal (actitudes) y el técnico (destrezas/aptitudes y conocimientos) ha sido por una cuestión puramente metodológica.

En el planteamiento formativo aquí defendido, proponemos que en el quehacer del monitor estos niveles vayan imprescindible e indisolublemente unidos.

Los objetivos específicos los incluimos como un mayor grado de concreción en relación a los generales:

Si al reflexionar sobre la formación personal formulábamos el "saber ser", mejor dicho "favorecer el crecimiento personal del ser del monitor" como objetivo general, en este momento lo desglosamos en dos:

- Que sea capaz de utilizar medios para evaluar y autoevaluarse.
- Que tenga claras sus motivaciones, su compromiso ante las personas con y sin deficiencia mental.

En nuestro sentir, un monitor sólo podrá crecer como persona, como monitor autorreflexionando, autocuestionándose sobre su manera de ser, y buscando al mismo tiempo líneas de avance. Que no es tarea fácil lo sabemos, pero ahí está el reto: primero, en dilucidar útiles, instrumentos de análisis / de reflexión y, segundo, en entrenarse en su utilización.

Referente al segundo objetivo, el relacionado con las motivaciones, el compromiso, creemos importante que el monitor vaya reconociendo y renovando los moti-

os que le empujan a actuar en cada etapa/momento de su quehacer como voluntario, pues sólo así verá el sentido de su compromiso. Este proceso que empieza cuando el sujeto se inicia como monitor, pierde su carácter de "superación" cuando identifica "el trabajar en beneficio de la comunidad" como el motivo que le hace permanecer en una acción social de este tipo. Llegado este momento lo importante será mantenerlo.

Aunque anteriormente al referirnos a la formación técnica, tratábamos conjuntamente el "saber pensar/hacer" y el "saber sobre qué pensar", a partir de ahora y por motivos de claridad hacemos una escisión:

Cansados de ver cómo día a día se multiplican los listados de aptitudes, de las destrezas en un monitor, nos saltamos esta diligencia, tan a la mano de todos, para reflexionar sobre cómo entrenarlas. En nuestro planteamiento lo importante es cómo llegar a conquistarlas.

Saber pensar/hacer conlleva dominar unas destrezas, unas aptitudes, en definitiva unos instrumentos para la acción que en nuestra propuesta sólo es posible mediante su continua y adecuada ejercitación a través de una metodología que implique: actividad, creatividad y continuidad.

- Actividad

Apoyándonos en que el hombre, por naturaleza, es *un ser en construcción, es un ser inacabado* (Freire), opugnamos contra una metodología verbal, libresca, donde la única figura activa sea el educador (de educadores). Pugnamos, por el contrario, una metodología basada en la plena actividad del monitor por creer que mejor que una metodología hecha de esquemas, grandes esquemas, grandes temas y opulenta en palabrería cuyo objetivo primero es conseguir monitores académicos, es aquella cuyo propósito es comprometer toda la personalidad del monitor. Aquella que, en contra de lo habitual, confía en la persona del voluntario delegándole cierta responsabilidad en el proceso de su propia formación.

Como decía Ander Egg (1981) *"nada hay tan dañino para el trabajo con la gente como el no creer en ella"*.

Por lo tanto:

—Es necesario esperar de los monitores y pedirles que participen activamente en su propia formación.

No debemos considerarles como medios e instrumentos.

—Es necesario implicar íntimamente a los monitores en la planificación y dirección de sus experiencias y programas formativos.

Han de tener voz en los asuntos que les conciernen y oportunidades para considerarlos.

—Es necesario crear un clima que les invite a la interacción e implicación personal, pues *no hay nada que invite más a la pasividad del alumno (monitor) que el sentirse anónimo, irresponsable, perdido como un número entre las masas* (Marín Ibáñez, 1973).

- Creatividad

Hablar de una metodología que incite a la creatividad, nos invita a pensar en una metodología que oferte la curiosidad, la imaginación, el descubrimiento, la invención y la innovación, es decir, todo lo que le falta a la tradicional de la que hemos sido y somos partícipes, icasi nada!

Sabemos que el paso de una a otra va a ser muy costoso, pues en la práctica todo es más complicado que en la teoría, pero creemos que merece la pena intentarlo. Nosotros, en principio, invitaríamos a reflexionar sobre la realidad concreta de cada uno para desde ahí marcar líneas de avance concretas.

Sírvanos de "guía" lo que Torrence y Hallmann denominan los *obstáculos de la creatividad*:

—La orientación por el comportamiento de los coetáneos hace que uno no sólo corrija su conducta, sino que vigile ansiosamente que su comportamiento sea idéntico al de todos, que "no haga el ridículo".

- No pocas veces existen prejuicios frente al comportamiento creativo, al que se le equipara con anormalidad y a menudo se rechaza.
- Muchas veces el individuo, monitor en nuestro caso, tiene que someterse a la coerción de exigencias establecidas. El pensamiento y la decisión libres son coartadas.
- El trabajo a reloj y bajo la continua opresión del tiempo puede hacer que se atribuya más valor al "machacar" olvidándose de otras variables.
- La actividad dirigista, por un lado, corresponde la actividad receptiva, por el otro, la de recibir soluciones sin pensar cómo llegar a ellas.

• Continuidad

Desde nuestra propuesta *formación como proceso de desarrollo* criticamos los talleres de formación ocasionales, el entrenamiento inicial sin seguimiento, las sesiones formales de perfeccionamiento o los cursos

desconectados de la práctica, y de la vida real de la Animación socio-cultural.

Firmes en la idea de que *el hombre se va construyendo* (Freire), opinamos que para ser monitor hay que estar siendo (formándose).

Ensalzamos, pues, la necesidad de una metodología que implique el monitor en una situación de constante perfeccionamiento. En una situación de revisión crítica de la práctica cotidiana, de reflexión sobre su ser y su hacer para desde ahí volver a la acción.

En cuanto al "saber sobre lo qué pensar" el otro gran objetivo general de la formación técnica, el de los saberes, los conocimientos, adquiere una nueva dimensión.

Los contenidos se convierten, aquí, en núcleos conceptuales fundamentales para que el monitor comprenda su quehacer.

En nuestro caso, concretamente; *y teniendo presentes las variables que entran en juego hablamos de:*

### SABER SOBRE QUE PENSAR: SABER

OBJETIVOS	CONOCIMIENTOS
1. Profundizar en el conocimiento de la persona.	1. Conocimiento del proceso de aprendizaje de la persona. Acercamiento al concepto de Definición Mental.
2. Descubrir las posibilidades ofertadas por el Tiempo Libre	2. Conocimiento del significado del Tiempo Libre. • Como ámbito de intervención. • Reconocimiento del Tiempo Libre como marco integrador.
3. Dominar los aspectos de la intervención grupal.	3. Identificación del grupo como sistema interaccional. • Visión del grupo y su conexión con el entorno. • Acercamiento a la del monitor.
4. Comprender el trabajo y funcionamiento del equipo.	4. Afianzamiento de la función del monitor. • Descubrimiento y valoración de la importancia del proyecto educativo. • Acercamiento a la figura del coordinador.
5. Conocer y utilizar aquellos elementos importantes para la organización adecuada de su trabajo.	5. Aprovechamiento de las herramientas de lo cotidiano. • Familiarización con las herramientas pedagógicas.

No olvidemos que este personal voluntario trabaja:

- Junto con personas con y sin deficiencia mental.
- En el ámbito concreto del Tiempo Libre.
- A través de grupos.
- Guiado por un planteamiento.
- Y respaldado por un equipo como unidad de acción, de trabajo.

Evidentemente, y para terminar, este planteamiento no defiende la secuencia mecánica y repetitiva de los contenidos tradicionales, igualmente tampoco resta importancia —como se vio en su momento— a las destrezas, ni a las actitudes, sino que propone que al solucionar una tarea compleja, que cuando el monitor se enfrenta a su quehacer, estos niveles, repetimos, van a ser imprescindibles y van a ir indisolublemente unidos (Asensio).

## ESTRUCTURA

Denominamos "estructura" al canal que nos va a posibilitar la consecución de los objetivos planteados: en este caso el equipo en cuanto unidad de acción, en cuanto grupo de trabajo.

El hombre tiene una dimensión social, *el hombre aprende a ser hombre junto a los otros, se hace con otros* (Freiré).

Partiendo de este principio plenamente aceptado, nos resulta ilusorio defender una formación en solitario, una formación (si así se le puede llamar), en la cual el monitor no avance, no investigue, no se perfeccione: está solo (Mendia). Si a esta realidad añadimos el hecho específico de que el trabajo en grupos sirve a una variedad de funciones, siendo una de ellas estimular la inteligencia y otra, proveer una dinámica patente para reflexionar sobre las cosas (Taba, 1979), optamos por el grupo como instrumento para la formación, en general, y por el equipo de trabajo en particular.

Un equipo de acción conjunta, con unos objetivos bien marcados, y en el que se analice la praxis concreta de los monitores. Un equipo donde existan unos canales de comunicación facilitador de la convivencia y de la actividad.

En definitiva, un equipo como sistema interaccional, no como mera suma de individuos que es lo más corriente.

Nuevo para algunos, no tanto para otros, el pensar en el *equipo* en términos de *sistema interaccional* nos va a envolver en la dinámica de:

- No estudiar los fenómenos (comportamientos de un monitor individual o del equipo en general) aislados, sino en estrecha relación con el contexto en el que tienen lugar y de donde recibe su sentido.
- Interpretarlo como un "sistema abierto" donde se da:
  - Una relación de interdependencia entre los miembros del mismo, de tal manera que lo que diga o haga cada uno de ellos influirá sobre los demás.
  - Un intercambio de información entre sus miembros.

Por poner un ejemplo, no es sólo la conducta de los monitores lo que obliga al responsable a reaccionar de determinada forma, sino que también la respuesta de éste produce, a su vez, algún tipo de consecuencia en el comportamiento de los primeros.



Cerramos el apartado recordando que, va a ser aquí, en el equipo donde se ponga en práctica todo lo anterior. Va a ser en él donde nuestro concepto de formación tome cuerpo, donde los objetivos se tiñan de realidad fáctica y también será en él donde la palabrería metodológica quede relegada para dar paso a la acción metodológica.

Por todo ello y por aquello que se nos pudo escapar, creemos que merece la

pena "gastar cartuchos" en estudiar al equipo, en pensar en él.

## MEDIOS

Interpretamos los medios con las formas habituales que incluyéndose en la estructura facilitan su funcionamiento y por tanto el logro de los objetivos, en este caso: el coordinador.

La verdad es que después de lo manifestado sería absurdo tratar en términos de educador (formador) - educando (monitor), del que mucho sabe y del que todo ignora.

Interpretamos —en términos de Paulo Freiré (1985)— que *los hombres se educan en comunión*. Juzgamos que no hay sabios e ignorantes sino *tan sólo personas con ganas de servir* (Martí, 1972). Y no es filosofía barata, sino ganas de terminar con la ya tan de moda "formación de programas" propicia para la génesis de estructuras rígidas contrarias a todo nuestro planteamiento formativo.

En nuestra opinión, la participación del coordinador no puede reducirse a un "estar frente", o a un estar "para" los monitores sino a un estar "con ellos", como sujeto, como *persona* en formación. Sólo así formar y formarse será una tarea compartida: *"tarea de aquellos que saben que «poco saben»; en diálogo con aquellos que casi siempre piensan que nada saben (monitores), para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, pueden igualmente saber más"* (Freire, 1985).

Después de este discurso, ya saben cuál es nuestro pensar en torno a la posición del coordinador en un planteamiento formativo, pero ¿quién es ese sujeto?, sí ¿quién es el coordinador?

Lo único que se nos ocurre decir es que el coordinador, en cuanto voluntario, es una incógnita más en el mundo de la formación.

Teóricamente se habla de él como aquel sujeto responsable de asegurar, en cierto modo, el proceso de formación del equipo, de su equipo. Como aquella persona encargada de cuidar todas las variables implicadas para garantizar cierta calidad en el proceso formativo. Pero, verdaderamente ¿somos conscientes de lo que esto supo-

ne?, ¿están preparados para ello?, ¿no pecamos de ser excesivamente exigentes con estos voluntarios?, más aún ¿tenemos en cuenta su condición de voluntario?...

Permitiéndonos el beneficio de la duda, somos partícipes de iniciar una reforma formativa desde "arriba". No puede haber coordinadores que inunden a su equipo de elementos creativos, que mantengan una metodología activa... cuando no saben ni lo que es por no haber sido partícipes de ello.

Ya dijimos en alguna ocasión que la práctica es bastante más complicada que la teoría, y ahora lo reafirmamos. Somos conscientes de la complejidad del tema, pero también de su urgencia y por ello abogamos porque aquellos que están "por encima" intenten entender la situación de los coordinadores, su confusión.

Finalizamos desembocando en lo que para nosotros constituye uno de los trabajos, quehaceres, deberes (llámesele como se quiera) más ignorados del coordinador y con toda seguridad más importante: *su autorreflexión*.

Es fundamental que el coordinador se conozca como tal, pues sólo así será capaz de entender lo demás y a los demás. Sólo así su quehacer responderá a una realidad:

- *¿Quién soy yo?*

Se trata de cuestionarse sobre cómo le ven los demás miembros del equipo: papel que le atribuyen, tipo de expectativas, grado de autoridad que le asignan. La respuesta también es fundamental para poder ofrecer de la manera más adecuada posible, lo que se está pidiendo.

- *¿Cómo es el equipo?*

Versa sobre la recogida de información, características del equipo y del contexto en el que nos desenvolvemos.

- *¿Son claras mis metas como coordinador?*

Es básico que el responsable sepa qué espera conseguir. En función de lo cual le facilitará diagnosticar cuáles son los factores que dificultan su consecución y establecer, así, la estrategia de intervención para lograrlos.



## EVALUACIÓN

A pesar de que aparezca clausurando el plan, no entendemos la evaluación como mero trámite final, sino como un proceso ininterrumpido a iniciar en cuanto el plan se ponga en marcha. Todo va unido.

Concretamente, relacionamos la evaluación con un proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizan en la toma de decisiones.

Yendo por partes:

- Obtención de información.

Viene a ser la fase de preparación para evaluar.

Esta recogida de información se efectuará en la acción (propia de dicha) para lo cual harán falta unas claves de análisis.

- Formulación de juicio.

Recogida la información, los resultados habrán de servir para emitir juicios de valor, bien referidos a las personas, bien a las condiciones estructurales, bien a las condiciones funcionales, bien a la propia estrategia, etc.

- Toma de decisiones.

Sería de desear que las decisiones se caracterizaran por:

- Su sencillez.
- Su flexibilidad.
- Su objetividad.

- Comunicación de los datos (fase añadida a las tres anteriores).

Sería conveniente que dichos resultados quedasen reflejados en algún sitio, por ejemplo en fichas de trabajo acumulativo proclives a ser consultadas.

Indudablemente esto conlleva determinadas exigencias. La más elemental es que los datos transferidos estén expresados de forma clara y sencilla, o bien en un determinado lenguaje común.

Gráficamente podría representarse así:



Como se puede apreciar observando el gráfico, esta forma de entender el proceso evaluativo nos permitirá ir readaptando el plan sobre la marcha, impidiendo, de esta manera, la acumulación de errores.

Ahora que casi hemos terminado, quizás alguien eche en falta el tratamiento, o al menos la mención al papel de las Escuelas en el proceso de formación de monitores.

Lo único que podemos decir es que se convenzan que lo aquí presentado también es válido para ellas, que lo importante no es lo que se dice sino cómo se dice, lo importante no es quién la "imparta" sino cómo.

Lo importante es que la formación del monitor se base en la vida cotidiana, la experiencia concreta y la confrontación de vivencias que llevan a la inducción de la fundamentación teórica. Metodología activa, creativa y permanente.

**Raquel Elgueta Güenechea**

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

**ADEMI:** *Teoría y Práctica de la formación de adultos*, Ed. Deusto, S.A., Bilbao 1977.

**CASTRO D.:** *Los cursi/los de monitores, ¿formación de monitores?* Documentación Social, 1984, n.º 55.

**CIAC:** *Curso de Formación de Animadores*, Madrid.

**COLL, C:** *Psicología y Curriculum*, Ed. Laia, 1988.

**COMBS, A. W.:** *Claves para la formación del profesorado*, Ed. Magisterio Español, S.A., Madrid 1979.

**DOMENECH, J. M.:** *El rol del profesor*, VILLAR ÁNGULO, J.M.

**FREIRÉ, P.:** *Pedagogía del oprimido*, Ed. Siglo XXI, 1988 (10.<sup>a</sup> edición).

**GOTTFRIED, M.:** *Maestros creativos-Alumnos creativos*, Ed. Kapelusz, Buenos Aires, 1979.

**LÓPEZ DE AGILETA, I.:** *Animación Socio-Cultural*, Encuentro sobre ASC, Bilbao 1 986.

**LÓPEZ, P. y SALAS, M.:** *Formación de animadores y dinámica de animación*, Ed. Popular, Madrid.

**LIDZ, T.:** *La persona*, Ed. Herder, Barcelona 1 973.

**MARTI, M.:** *La Escuela de Barbiana*, Hogar del Libro, Barcelona 1980.

**MENDIA, R.:** *Elementos para la formación permanente de educadores en el Tiempo Libre*. EUSKALHERRIKO ESKAUTAK, febrero 1989.

**NICKERSON Y COL.:** *Enseñar a pensar (Aspectos de la aptitud intelectual)*, Ed. Paidós, Barcelona 1987.

**RAPPOPORT, L.:** *La personalidad desde los 13 a los 25 años*, Ed. Paidós, Buenos Aires 1 976.

**RODRÍGUEZ, M. A.:** *Didáctica general*, Ed. Anaya, Salamanca 1 984.

**VICENTE, J. A.:** *Identidad del Monitor de Tiempo Libre*. Documentación Social, 1984.

**VILADOT, G.; ROMANOS, A.:** *La educación de adultos*, Ed. Laia, Barcelona 1988.

**VOLUNTARIADO:** *Jornadas sobre Voluntariado*, Vitoria 1988.

**WATZLAWICK, P.:** *Teoría de la Conducta humana*, Ed. Herder, Barcelona 1986.