

Lisette Navarro
Genoveva Rosa
Paco López

Estrategias analógicas y sentido del humor en el aprendizaje de la competencia social de los profesionales de la educación social

Resumen

Exploramos, en este artículo, el desarrollo y los resultados iniciales de una metodología innovadora que, usando la metáfora y el sentido del humor, crea un espacio narrativo en un contexto de formación universitaria en competencia social que favorece el proceso de aprendizaje. La experiencia consiste en vincular un escenario metafórico al escenario académico y al futuro escenario profesional. En el artículo se describen los ingredientes de la metáfora utilizada (la fiesta de cumpleaños) y sus vínculos con las competencias trabajadas en la asignatura de *Habilidades sociales* en la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés (URL). La valoración del profesorado y de los estudiantes la avala como una práctica educativa de éxito cuyos ingredientes pueden ser generalizados a otros contextos formativos.

Palabras clave:

Competencia social, Habilidades sociales, Estrategias de aprendizaje, Metáfora, Sentido del humor

Estratègies analògiques i sentit de l'humor en l'aprenentatge de la competència social dels professionals de l'educació social

Explorem, en aquest article, el desenvolupament i els resultats inicials d'una metodologia innovadora que, tot fent servir la metàfora i el sentit de l'humor, crea un espai narratiu en un context de formació universitària en competència social que afavoreix el procés d'aprenentatge. L'experiència consisteix a vincular un escenari metafòric a l'escenari acadèmic i al futur escenari professional. A l'article es descriuen els ingredients de la metàfora emprada (la festa d'aniversari) i els seus vincles amb les competències treballades a l'assignatura d'Habilitats socials a la Facultat d'Educació Social i Treball Social Pere Tarrés (URL). La valoració del professorat i dels estudiants l'avalua com una pràctica educativa d'èxit els ingredients de la qual poden ser generalitzats a altres contextos formatius.

Paraules clau:

Competència social, Habilitats socials, Estratègies d'aprenentatge, Metàfora, Sentit de l'humor

Analogue Strategies and a Sense of Humour in the Learning of Social Competence on the Part of Social Education Professionals

In this article we explore the development and initial results of an innovative methodology that uses metaphor and the participants' sense of humour to create a narrative space in the context of university training in social competence that facilitates the learning process. The experience is based on linking a metaphorical scenario to the academic scenario and the participants' future professional scenario. The article describes the component parts of the metaphor used (a birthday party) and its links with the skills worked on in the course on Social Skills at the Pere Tarrés Faculty of Social Education and Social Work (URL). The positive evaluation by teachers and students indicates that this is a worthwhile educational practice whose contents can be exported to other learning contexts.

Keywords:

Social competence, Social skills, Learning strategies, Metaphor, Sense of humour

Cómo citar este artículo:

Navarro-Segura, L.; Rosa, G.; López, P. (2013)
"Estrategias analógicas y sentido del humor en el aprendizaje de la competencia social de los profesionales de la educación social"
Educación social. Revista de Intervención Socioeducativa, 53, p. 53-72

▲ El uso de la metáfora y el sentido del humor para ayudar a aprender competencias sociales

Las competencias sociales de educadores y educadoras sociales se han convertido, con el desarrollo de la profesión y la consolidación de las titulaciones universitarias, no sólo en uno de los ingredientes imprescindibles del desempeño profesional sino en uno de los ejes formativos del currículum académico.

No es casual que una de las obras de referencia de la profesión, el *Manual para el educador social* (Costa y López, 1991), publicada justo el año anterior a la puesta en marcha de las primeras titulaciones universitarias, sea, en la práctica, un manual de habilidades sociales para la intervención.

La complejidad de las situaciones que afrontan y ayudan a afrontar los profesionales de la acción social requiere poner en juego conocimientos, procedimientos, actitudes y actuaciones estrechamente vinculadas a lo que Gardner (1987) denomina las inteligencias intrapersonal e interpersonal. Estas dos dimensiones de la inteligencia o de las competencias personales configuran el concepto de inteligencia emocional, ampliamente estudiado en las últimas décadas y base de numerosos programas de intervención en contextos escolares y sociales (Segura, 2002).

La importancia del desarrollo de la competencia social de educadores y educadoras también ha sido objeto de análisis en los escenarios profesionales y académicos en estos veinte años de vida de la titulación universitaria (López, 1998; García, 2010).

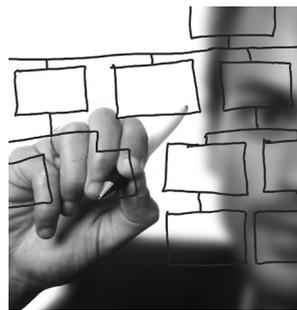
En este contexto, hemos querido explorar el vínculo de la competencia social con el sentido del humor y con el uso de la metáfora en los procesos de aprendizaje, en una doble dirección.

Por una parte, el sentido del humor y la creatividad forman parte de las habilidades cognitivas necesarias para el adecuado desarrollo de la inteligencia emocional (ver, por ejemplo, el concepto de *pensamiento alternativo* de Spivack y Shure, 1974, o los trabajos sobre el *pensamiento divergente o lateral* de De Bono, 1991) así como de los factores facilitadores o protectores ante situaciones vitales adversas, explorados ampliamente en los estudios sobre la resiliencia (por ejemplo, Vaniestendael y Lecomte, 2002).

Por otra parte, el sentido del humor, la creatividad o el pensamiento analógico están ampliamente validados desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje o de la pedagogía como potentes instrumentos metodológicos en los procesos educativos en general (Fustier, 1975) y, recientemente, también se ha investigado en contextos de formación universitaria en particular (Román, 2006; Valdivieso, García y Román, 2011).

La metáfora y el sentido del humor conectan, en el aula, con la dimensión lúdica, también necesaria en el proceso formativo de educadores y educadoras. El juego, la música, el teatro o el cuento forman parte del paquete de instrumentos y técnicas que los profesionales de la acción social utilizan en diversos contextos profesionales.

Cuando, como equipo de docentes de la asignatura de *Habilidades sociales*, nos planteamos descubrir las metodologías más apropiadas para el desarrollo de la competencia social de los futuros profesionales, quisimos explorar, además de las metodologías más clásicas (*role playing* o modelado), propuestas metodológicas relacionadas con un aprendizaje de “hemisferio derecho”, más global e integrador (VerLee, 1986) y con esa dimensión lúdica. La pretensión era, también, que la reflexión metacognitiva sobre la propia metodología de aprendizaje contribuyese a reforzar la integración de esta dimensión en el “equipaje” profesional de los estudiantes.



El contexto para la innovación: la asignatura de *Habilidades sociales* en Educación Social y Trabajo Social

La asignatura en la que se enmarca nuestra propuesta metodológica es una asignatura de carácter obligatorio, de 6 créditos ECTS, que se imparte en el primer semestre del segundo curso, tanto a los estudiantes de Grado en Trabajo Social como a los de Grado en Educación Social de la Facultad de Educación Social y Trabajo Social Pere Tarrés, de la Universidad Ramón Llull. Con la intención de favorecer el trabajo procedimental, se ha optado por hacer grupos de treinta alumnos, de manera que se pueda utilizar una metodología rica en recursos que permitan ser transferibles en situaciones sociales o educativas.

Después de un año de implementación de la asignatura, planteamos una nueva orientación metodológica como mejora continua que permitiese la aproximación a la realidad profesional y ofreciese nuevas herramientas de intervención en habilidades sociales. Se optó por un modelo creativo, como ejemplo de habilidad cognitiva, imprescindible para los futuros profesionales.

Las competencias a desarrollar son:

- a. Conocer los elementos que configuran toda relación y proceso comunicativo.
- b. Poner en práctica habilidades para gestionar conflictos, dilemas y problemas éticos, diseñando estrategias para afrontarlos, y reflexionar sobre sus posibles consecuencias.

La dimensión lúdica también es necesaria en el proceso formativo de educadores y educadoras

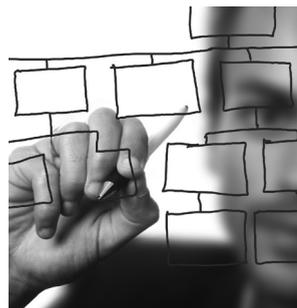
- c. Valorar los riesgos de los propios comportamientos profesionales, tomar decisiones coherentes con esta valoración y asumir las consecuencias.
- d. Reconocer y aplicar recursos asertivos útiles para la comunicación interpersonal.
- e. Favorecer la consecución de objetivos compartidos y un clima positivo de trabajo en equipo, con responsabilidad y haciendo frente a las tensiones que supone la relación interpersonal y grupal.
- f. Mostrar destreza para establecer una relación empática y una comunicación efectiva con las personas, especialmente con aquellas que presentan determinadas dificultades para la comunicación.
- g. Tomar parte activa en las reuniones y dinámicas grupales, evaluando los puntos de vista y los elementos clave para la toma de decisiones.
- h. Desplegar habilidades para las relaciones interpersonales en la actividad profesional en general, en especial en el terreno de la entrevista, las reuniones y sesiones en grupos de trabajo, las relaciones entre grupos y la intervención en gran grupo.
- i. Saber presentar informaciones de forma verbal y escrita de manera estructurada y adecuada a su finalidad.

Los bloques de contenido trabajados en diferentes niveles son:

1. La eficacia en la comunicación
2. Los estilos de interacción social
3. El marco conceptual de las habilidades sociales
4. Las habilidades cognitivas que afectan a las relaciones interpersonales
5. Afrontar situaciones que implican dilemas morales
6. Habilidades sociales básicas y habilidades sociales en situaciones complejas

La concepción de la asignatura, tal y como la planteamos, parte de un enfoque constructivista del proceso de aprendizaje, donde el alumno construye conocimiento estableciendo relaciones entre la información nueva y la que ya posee (Coll, 1993). Proponemos una metodología centrada en la actividad del estudiante, donde la corresponsabilidad entre éste y el profesor le ofrece la posibilidad de implicarse en la organización, el desarrollo y la evaluación del proceso de manera activa. Desde esta perspectiva, el rol del profesor es el de guía, dinamizador y acompañante en su proceso formativo y en la evaluación continua y final del mismo.

Cabe destacar que todas las habilidades se han trabajado desde una doble perspectiva. Por un lado, se plantea el acercamiento a la habilidad desde la mirada personal, partiendo de un autoanálisis para fijar cuál es la *zona de desarrollo próximo* (en terminología de Vigotsky, 1979). Y, por el otro, se aborda la misma habilidad planteada como competencia profesional necesaria, concienciando de la importancia de su dominio en la acción social y educativa, en la que los estudiantes llegarán a ser referentes y modelos de estilo comunicativo de las personas con las que trabajen.



Es así como planteamos la necesidad de trabajar desde una perspectiva de crecimiento personal y profesional. Gracias al autoconocimiento y al auto-manejo de las propias habilidades sociales, podemos mejorarlas, crecer y prepararnos para establecer auténticas relaciones de ayuda con los usuarios con los que trabajemos, ayudándoles a desarrollar los recursos necesarios para que puedan superar situaciones complejas.

La metáfora de *la fiesta de cumpleaños*

Cuando nos planteamos la búsqueda de una metáfora como eje narrativo del proceso de aprendizaje necesitábamos que esa metáfora respondiese a una doble finalidad.

Por una parte, la metáfora había de facilitar la integración y comprensión de los diferentes elementos metodológicos diseñados para el desarrollo de la asignatura. Buscábamos algo cercano y conocido por todos los estudiantes que tuviese ingredientes semejantes a los que se iban a dar en el proceso de aprendizaje de las habilidades sociales: personas que interactúan, profesores invitados, una guía de la materia que define los ingredientes de la planificación, un aula, recursos didácticos diversos, participación activa de los estudiantes afrontando situaciones concretas, las habilidades o contenidos curriculares trabajados, el sistema de evaluación, etc.

Por otra parte, buscábamos, en un nivel de metaanálisis del proceso de aprendizaje, una analogía entre éste y otros contextos relacionales que nos permitiesen reflexionar sobre el sentido de la relación educativa, sobre lo que significa aprender y ayudar a aprender y sobre los ingredientes de la relación de ayuda. Dicho de otro modo, buscábamos construir un clima de trabajo basado en la coherencia entre tres elementos: el “escenario metafórico” (un “algo conocido” en el que hay un objetivo común compatible con objetivos individuales y en el que todos tienen su lugar), el “escenario académico” (un grupo de estudiantes y profesores que, cada uno desde su papel, contribuye a aprender con las reglas del contexto universitario) y el “escenario profesional” (un contexto futuro que pondrá a prueba la capacidad de los estudiantes para generar climas de relación que permitan a las personas que allí interactúan aprender o mejorar algún aspecto de su vida).

Construir un clima de trabajo basado en tres elementos: el escenario metafórico, el escenario académico y el escenario profesional

La elección de la metáfora dependía tanto de los referentes culturales y sociales del profesorado como de los de los estudiantes. Entre las ideas surgidas estaban escenarios deportivos, cinematográficos, literarios o musicales. Narrar y “vivir” la asignatura y sus ingredientes como una aventura de superhéroes, una tragedia griega, una expedición alpina, un cuadro de Van Gogh o un concierto de los Rolling Stones podía servir perfectamente, pero optamos por un escenario metafórico cuyo conocimiento fuese más generalizado y que no restase protagonismo al contenido de la asignatura y a la transferencia de lo aprendido al futuro escenario profesional.

La fiesta de cumpleaños, además de la conexión metafórica esperada, tiene una clara vinculación simbólica con el crecimiento continuo y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, en la que nos encontramos todos: profesores y estudiantes. Y, sin olvidar el rigor y la exigencia propia de la formación universitaria, la fiesta de cumpleaños añade también un espíritu creativo y lúdico, utilizando el sentido del humor como herramienta básica en situaciones de relación interpersonal, a la vez que nos acerca al autoconocimiento y la mejora la interacción.

Como hemos señalado antes, además de la narración global, seleccionamos diferentes elementos de la fiesta de cumpleaños para vincularlos a los ingredientes metodológicos de la asignatura. Estos elementos son: la invitación, la piñata, el local, los juegos, los payasos, los regalos, el baile, los cuentos, el pastel, las velas, los abrazos y las felicitaciones, la música y la foto de grupo. Además de esa vinculación, que detallaremos a continuación, también hemos utilizado estos elementos para reforzar el recuerdo de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1987), que es uno de los referentes conceptuales de la asignatura. Hemos relacionado cada tipo de inteligencia con los elementos de la fiesta de cumpleaños (ver tabla 1) para poder englobar las distintas propuestas desde perspectivas diferentes en las que los estudiantes pueden sentirse más cómodos según el dominio o las habilidades que puedan poseer de cada una de ellas.

Tabla 1. Relación entre los elementos de la asignatura y las inteligencias múltiples

Elemento	Inteligencia
La invitación	Inteligencia intra e interpersonal
El local	Inteligencia espacial
La piñata	Todas las inteligencias
Los juegos	Inteligencia naturalista
Los payasos	Inteligencia intra e interpersonal
Los regalos y los cuentos	Inteligencia lingüística
El baile	Inteligencia corporal cinestésica
El pastel	Inteligencia interpersonal
Las velas	Inteligencia intrapersonal
Los abrazos y las felicitaciones	Inteligencia intra e interpersonal
La música	Inteligencia musical
La foto de grupo	Inteligencia lógico-matemática

¿Cómo hemos concretado, en la narración del desarrollo de la asignatura y en la organización práctica de las clases, esos vínculos metafóricos? Veámoslo ingrediente por ingrediente.

La invitación

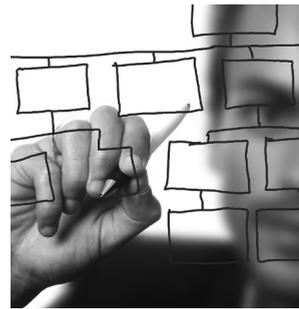
El primer contacto con la asignatura se plantea como una invitación, concretamente como la invitación a *una fiesta de cumpleaños*. El equipo de profesores invita a todos los estudiantes a participar de la asignatura, a compartir lo que en ella se generará. Es la manera de captar la motivación inicial de los alumnos. Lo que se les pide es su participación expresa, su conformidad de asistencia y una actitud positiva ante la materia.

Es cierto que todos poseemos ya habilidades sociales, pero nuestro futuro rol profesional nos exige que el planteamiento sea de mejorar y crecer siempre. Por tanto, cada uno parte de una realidad concreta, de una experiencia (en fiestas o en encuentros sociales); no importa que no sea la misma para todos. Lo imprescindible es que al finalizar la asignatura todos hayamos vivido la experiencia y ésta nos haya aportado algo, nos haya hecho reflexionar sobre nosotros mismos y sobre los demás, nos haya ayudado a reestructurar alguna creencia y haya mejorado nuestra capacidad de interacción social en el ejercicio de la profesión.

Paralelamente a esta invitación, se les presenta una comparación con *fiestas* de otros profesionales. La finalidad es visualizar la importancia de participar de la asignatura, de ser consciente de la necesidad de mejora constante. Elegimos, para esta comparación, las profesiones sanitarias. No nos pondríamos en manos de un cirujano si supiéramos que no está actualizado o que no ha mejorado su técnica a lo largo de su experiencia profesional. Los profesionales de la acción social debemos hacer lo mismo, y el campo de las habilidades sociales es uno de los mejores ejemplos de ello.

El local

Para organizar una fiesta es necesario tener un lugar donde podamos estar, un lugar que nos permita movernos, que nos resguarde del frío o del calor y que sea cálido para poder sentirnos a gusto. Nuestro local es el aula. En ella disponemos el espacio de manera irregular, adaptándolo a las diferentes propuestas y dinámicas. Rompemos, con ello, la distribución de clase magistral, para que se contemple (desde la entrada del alumno en el aula) que, aunque se encuentra en un ámbito de formación universitaria, el espacio se adaptará en función del uso que comparta con sus compañeros y con sus profesores. No hay, pues, un lugar donde se distinga el asiento del profesor y el del alumno. Las sillas formadas en semicírculo permitirán el manejo de los roles que, en algunas ocasiones, serán intercambiados.



No hay un lugar donde se distinga el asiento del profesor y el del alumno

Esta distribución permite también ofrecer un espacio maleable en función de las actividades que se realicen para profundizar en cada uno de los puntos del temario. Así, la distribución puede convertirse fácilmente en parejas sentadas uno frente a otro, tríos o pequeños grupos de trabajo.

La piñata

Una vez que todo el grupo está dispuesto a participar de la fiesta, se trata de desvelar qué es aquello que podrá ofrecer la asignatura. El planteamiento, vinculado con la metáfora central, es que hablamos de una fiesta en la que hay una gran piñata en el centro donde están los contenidos (conceptuales, procedimentales o actitudinales).

Esta piñata se irá abriendo a lo largo de las sesiones y los estudiantes deberán escoger qué hacen con lo que caiga de ella. Algunos aspectos nos pueden gustar y otros no tanto. Puede que haya elementos que nos ofrezcan un reflejo de nuestra realidad, de nuestra manera de afrontar las situaciones, y entonces deberemos escoger si queremos mirar o no. Algunos estudiantes, por ejemplo, pueden tener ya todo lo que se ofrezca en clase y, por tanto, no lo quieren o decidan regalarlo. Lo importante es que todos vayamos desvelando el contenido de esta piñata y podamos escoger aquellos elementos que nos ayuden a mejorar, a avanzar y a crecer como personas y como profesionales.

Plantear la
asignatura como
un espacio
flexible disminuye
las resistencias

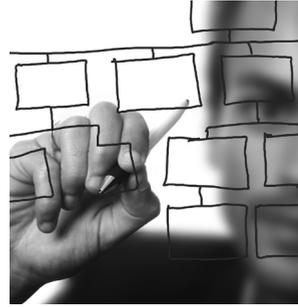
Jugar con la piñata nos ofrece la oportunidad de motivar a los estudiantes a escoger aprendizajes que se ajusten a sus necesidades. Como ya hemos comentado, todos somos hábiles en algunos aspectos y, por tanto, plantear la asignatura como un espacio flexible disminuye las resistencias de aquellos estudiantes que consideran (al menos en un primer momento) que su “bolsa” de conocimientos ya está llena.

Los juegos

Los juegos de la fiesta consisten en todas aquellas actividades que realizamos y que tienen como finalidad ayudar al alumno en la adquisición de las competencias trabajadas en la asignatura. No son las actividades de evaluación, sino aquellas que permiten el ensayo-error, la comprensión de los conceptos trabajados y el autoconocimiento. A través de estos juegos-actividades se lleva a cabo la metodología participativa y colaborativa por parte de los estudiantes, sobre todo en los contenidos más procedimentales.

Concretamente, la tipología de juegos propuestos es la siguiente:

- “Ponte en su piel: disfázate”. Se trata de situaciones de *role playing* planteadas por los profesores o por los mismos estudiantes. Con esta práctica se ponen en juego las habilidades trabajadas en situaciones de simulación profesional donde se requiere un nivel elevado de competencia comunicativa.
- “Encuentra los caramelos envenenados”. Planteamos situaciones donde los dilemas morales tienen un papel muy importante en la toma de decisiones. Ponemos al alumno en situaciones complejas en las que sea fácil que pierda de vista el objetivo que le planteamos a partir de elementos distorsionadores. Con ello buscamos fomentar su espíritu crítico y su convicción ante situaciones difíciles.
- “Te reto”: se plantean dinámicas de intercambio en las que, entre iguales, han de negociar y conseguir su objetivo a pesar de que no estén de acuerdo con el rol asignado.
- “No se lo cuentes a nadie”: bajo este lema queremos dejar clara, en algunas situaciones, la norma de mantener el anonimato y la confidencialidad, de manera que el trabajo realizado no salga del aula y las intervenciones de los estudiantes queden como propias del grupo clase, puesto que hay diferentes grupos y no es positivo que conozcan a priori lo que se trabaja. Esto ayuda a crear cohesión de grupo y sentido de pertinencia. Cabe destacar que es agradable comprobar cómo, en general, los estudiantes son capaces de guardarse lo vivido ante sus compañeros de otros grupos, y se puede trabajar el adecuado manejo de la confidencialidad, como un aspecto fundamental de la profesión.



Los payasos

Al igual que en una fiesta, los payasos son invitados para entretener, captar la atención y enseñarnos nuevas cosas con su sabiduría. En la asignatura hemos invitado a personas con reconocida experiencia en el ámbito de las habilidades sociales para compartir su formación y experiencia con nosotros. Son momentos muy valorados por los alumnos por las respectivas aportaciones y por la cercanía que se ha creado entre el experto y el estudiante.

Los regalos

¿Quién concibe una fiesta sin regalos? Nuestros regalos se han presentado como *notas de color* a los apuntes de la asignatura y consisten en vídeos o presentaciones audiovisuales que nos permiten analizar aspectos concretos relacionados con la materia. Los estudiantes también pueden hacer regalos,

que se comparten tanto en el aula presencial como en la virtual, como una ventana en la que podemos asomarnos para coger aire fresco y respirar.

Los regalos aportan nuevas metáforas que complementan nuestras reflexiones y que nos sitúan en diferentes realidades. Son de mucha utilidad para abrir espacios de autoanálisis personal, de transferencia a contextos personales y de revisión de opciones vitales.

El baile

El baile se vincula con la propuesta de evaluación de los diferentes bloques de contenido. Planteamos la evaluación continuada como la opción más coherente con el planteamiento de la asignatura y la relacionamos con el baile como símbolo de demostración de lo que uno sabe. Desde nuestro punto de vista, la finalidad de la evaluación de la asignatura no debería ser la obtención de una calificación u otra, sino constatar los resultados del esfuerzo realizado, recoger evidencias de las mejores realizadas y detectar las áreas a mejorar en el futuro. Sabemos que a todo el mundo no le gusta bailar; por eso, lo que se valora, además del baile final, es el esfuerzo realizado por salir a la pista de baile, por probar con músicas diferentes, por bailar sólo o en grupo o, incluso, por probar a hacer de discjockey.

Y como prueba del reconocimiento del esfuerzo realizado, se plantean tres bailes evaluativos, que se corresponden con diferentes niveles de puntuación máxima que el estudiante puede escoger. Es decir, los estudiantes seleccionan optar a un aprobado realizando las actividades de evaluación del baile del pasodoble, a un notable escogiendo el baile del cha-cha-cha, o a un excelente o matrícula de honor demostrando que saben bailar un tango.

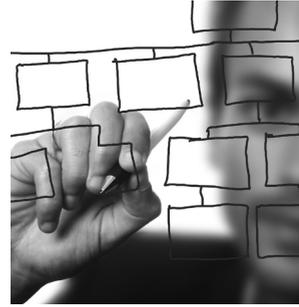
Cada nivel de baile contiene unas actividades específicas, y la realización de los bailes que optan a mayor puntuación incluyen las actividades de los bailes inferiores. La opción del baile escogido se tiene que expresar al inicio del curso (haciendo acopio de la confianza en uno mismo y valorando el grado de implicación deseado en la asignatura) y la decisión es inapelable.

La evaluación también quiere dar la oportunidad a los estudiantes de formar parte del jurado

Las opciones de baile propuestas como actividades de evaluación son en modalidad individual, en parejas o en grupo. Podemos escoger pareja en algunas ocasiones, pero en otras tenemos que bailar con quien mejor nos lo ha pedido. La evaluación también quiere dar la oportunidad a los estudiantes de formar parte del jurado: en su profesión, a menudo tendrán que valorar a los usuarios y, por eso, en alguna actividad también se les pide que valoren cómo bailan los demás, es decir, que sean los jueces del baile.

Los cuentos

El cuento es una de las herramientas más utilizadas en nuestro repositorio de recursos. Su utilización es muy efectiva, dado su poder de transmisión de ideas y de valores. El cuento predispone al bienestar, abre el campo de percepción de un conflicto, consuela y permite la identificación con la historia. Los cuentos son escogidos siempre en relación con el contenido trabajado y se cuentan cuidando los diferentes aspectos, para envolver de magia el momento de su lectura y posibilitar la creación de un vínculo entre los que lo compartimos.



El pastel

Un nuevo momento mágico es en el que compartimos la tarta. Las personas no solemos comernos un pastel estando solos. Las tartas son símbolo de relación interpersonal. En nuestra asignatura, el momento del pastel hace referencia a todos y cada uno de los momentos compartidos con el grupo. A lo largo del semestre se producen diferentes situaciones que pueden ser aprovechadas por los profesores para relacionarlos y vincularlos con el tema tratado. No se trata de teorizar sobre las habilidades sociales sino de hacer evidente que son importantes por su omnipresencia en cada uno de los momentos de nuestra vida, sobre todo cuando nos relacionamos con personas.

De ahí que resaltar ejemplos que se dan en el aula ponga de manifiesto que no se habla de aspectos abstractos, sino de realidades bien concretas. Ejemplos de ello pueden ser la escucha activa entre los diferentes estudiantes, la utilización de la asertividad cuando un compañero no hace su parte del trabajo o el hecho de tener que hacer una crítica porque los alumnos comen en clase. Esos diferentes momentos son “las guindas del pastel” y ayudan a evidenciar que las habilidades sociales son muy necesarias para nuestra profesión.

Las velas

Las velas en una fiesta de cumpleaños son el elemento que destaca el paso del tiempo. En nuestra asignatura se escoge este símbolo como representación del avance de los estudiantes, de su crecimiento personal y profesional. Según la creencia de la tribu de los Auténticos, en Australia, “el paso del tiempo cumple el propósito de permitir a las personas que se vuelvan mejores, que expresen más y mejor su propio ser. Así pues, si eres mejor persona este año que el anterior, y sólo tú lo sabes con seguridad, debes ser tú quien convoque la fiesta” (Morgan, 2004: 242). En nuestra asignatura este hecho se da cuando un alumno decide que está preparado para asumir el rol de profesional en una actividad, o cuando hace una valoración del compañero que le ha ayudado a mejorar.

Las velas suponen el reconocimiento de lo que cada estudiante ha *aprehendido* a lo largo de la asignatura, de lo que le ha puesto en duda o le ha reafirmado. Suponen también un análisis de la propia autoestima, ya que ésta estará en permanente confrontación en los procesos de relación de ayuda.

Los abrazos y las felicitaciones

Este es el momento en el que completamos la inteligencia interpersonal con la intrapersonal y hablamos de la inteligencia emocional.

En clase, los abrazos y las felicitaciones están estrechamente relacionados con habilidades como hacer cumplidos, recompensar al otro, etc. Como futuros profesionales de la acción social, los estudiantes deben ser capaces de felicitar a los usuarios por sus pequeños o grandes logros o de expresar emociones positivas. Después de algunas actividades, los alumnos tienen que felicitarse o darse indicaciones de mejora, si es el caso.

La música

Cerramos el curso con una canción (por ejemplo, *Quan somrius* –cuando sonrías–, de Josep Thió, que también tiene resonancias navideñas propias del mes en el que acaba el semestre). Proponemos compartirla y la cantamos mirándonos a los ojos, sonriendo y diciéndonos: ¡hasta pronto!

Se acaba la fiesta y es importante que nos vayamos con buen sabor de boca y orgullosos de haber compartido aquellos juegos que, además de habernos entretenido, nos han ayudado a aprender, a compartir y a conocernos.

Los rituales
tienen la función
de cerrar, de
hacer balance

Como en las diferentes etapas vitales, los rituales tienen la función de cerrar, de hacer balance, para dejar paso a nuevas vivencias. En esta asignatura consideramos que este paso es importante para hacer un repaso de todo lo trabajado y también de todo lo aprendido. Es el momento, también, de hacer referencia a otras asignaturas que están estrechamente vinculadas con ésta y de destacar que ésta no es la única fiesta a la que tendrán que asistir, que habrá más y, seguramente, algunas más importantes, como la de su día a día profesional.

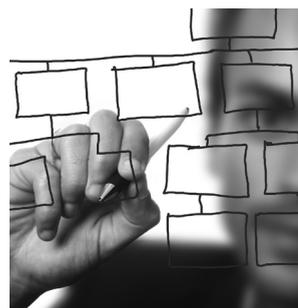
La foto de grupo

El final de fiesta queda recogido en una foto que, en nuestra propuesta, será la valoración final de la asignatura: tanto las notas de los alumnos como la valoración que ellos realizan de la asignatura y de la labor docente.

En esta foto es importante destacar los cambios que se hayan producido desde la llegada a la fiesta. Alguno puede haber perdido un botón, otros lle-

varán puesto un gorro con nuevos aprendizajes, algunos posarán al lado de personas que antes no conocían...

Las notas y los cuestionarios de satisfacción son los encargados de dejar constancia del trabajo realizado. Aunque no sea lo más importante para nosotros, nos ayuda a poder mejorar e introducir cambios para próximos cursos.



Resultados

El objetivo último de cualquier innovación metodológica es introducir mejoras en la adquisición de las competencias trabajadas. Las innovaciones han sido introducidas en una asignatura que está aún en período de construcción (éste ha sido el tercer curso de implementación de la asignatura y el segundo de la innovación) y que necesita ir ajustando el sistema de evaluación. Esto hace complicado aún contrastar la validez de las mejoras obtenidas por los estudiantes en sus resultados académicos y es una línea a explorar en el futuro. Lo mismo podemos decir de la generalización de lo aprendido en el aula a la práctica profesional.

Sin embargo, sí podemos aproximarnos al impacto de esta propuesta metodológica a través de instrumentos que analizan la que podemos llamar “validez social” y que tiene que ver con los cambios en la percepción de los estudiantes.

Una parte de ellos es de carácter cualitativo y se recoge con tres instrumentos:

- Los cuestionarios de evaluación que los estudiantes realizan, de forma anónima, de la asignatura (comunes a todas las asignaturas).
- Un cuestionario de satisfacción específico que pretende obtener datos cualitativos sobre cada una de las actividades que se han desarrollado en las sesiones presenciales y virtuales.
- La sesión de cierre de la asignatura: el último día de clase se realiza una sesión colectiva de análisis y valoración general en la que se afrontan aspectos globales y propuestas de mejora.

Estas tres fuentes de valoración cualitativa reflejaron una elevada satisfacción con la experiencia formativa y con la metodología utilizada, con expresiones como:

“Considero que debería ser una asignatura anual. Es muy interesante, pero debería ser más amplia, porque tenemos que aprender mucho de esta asignatura. Me he quedado con buen sabor de boca pero me hubiera gustado hacer mucho más”.

“Me ha parecido un planteamiento muy interesante y todo lo trabajado es aplicable tanto a nivel personal como profesional”.

“Se agradece el *feedback* constante que he ido recibiendo por parte de la profesora y de mis compañeros. Esta asignatura ha tenido un valor especial por lo que la haría durante toda la carrera”.

Además, los resultados cuantitativos de las encuestas de satisfacción nos permiten hacer una comparación entre los grupos del curso 10/11, en los que no se desplegó la metodología aquí descrita, y los del curso 11/12, en los que se ha implementado por primera vez.

Para evitar el sesgo que la variable profesorado introduciría en el contraste de datos, sólo hemos comparado los grupos de ambos años académicos en los que han intervenido las dos profesoras que han puesto en práctica, durante el curso 11/12, la metáfora de la fiesta de cumpleaños.

La encuesta realizada a los estudiantes es una encuesta tipo *likert*, de 24 preguntas, que valora cuatro aspectos de la asignatura y de la tarea docente: planificación, desarrollo, resultado e innovación.

Como se observa en la tabla siguiente, la mejora de medias, expresadas en porcentaje, se sitúa entre los 16,91 y los 29,24 puntos, dependiendo de grupo/profesora y de la dimensión valorada.

Tabla 2. Resumen de valoraciones medias en la encuesta de satisfacción de los estudiantes

		Curso 10/11	Curso 11/12
Prof. 1	Planificación	64,13	91,06
	Desarrollo	71	94,49
	Resultado	68,93	93,82
	Innovación	66,67	95,91
Prof. 2	Planificación	63,7	84,73
	Desarrollo	65,54	83,84
	Resultado	63,89	80,80
	Innovación	62,81	84,42

Aunque lo evidente de la diferencia de medias parece no dejar lugar a dudas en relación con la mejora introducida, hemos seleccionado una de las preguntas críticas de la encuesta (la relativa a la valoración global de la tarea formativa del profesor/a) y hemos realizado el correspondiente análisis estadístico para comprobar la significación de la diferencia de medias.

Las pruebas realizadas (U de Mann-Whitney y Kolmogorov Smirnov, con el paquete estadístico SPSS) indican que la diferencia entre las valoraciones

de los dos años académicos contrastados (71,79% de satisfacción media el curso 10/11 y 88,16% de satisfacción media el curso 11/12, una vez implementada la metodología de la fiesta de cumpleaños) es, con claridad, estadísticamente significativa ($p < 0.000$).

Conclusiones orientadas a la generalización o mejora de la innovación

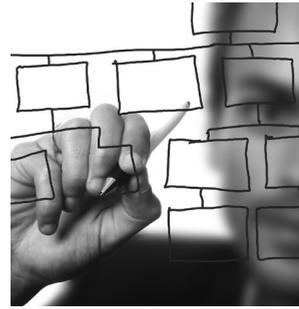
El objetivo de este artículo no es sólo compartir una práctica que consideramos de éxito. Nuestra pretensión es aprovechar el análisis de una innovación impulsada en un contexto concreto para sumarnos a la reflexión pedagógica en la que la universidad está comprometida para mejorar la formación de los profesionales que pasan por sus aulas.

Resumimos esta reflexión en las siguientes seis consideraciones finales:

La manera de aprender puede (y, en ocasiones, debe) formar parte de los contenidos de aprendizaje.

En la formación de profesionales de la educación o la ayuda, el método de aprendizaje no es un instrumento menor en manos de los docentes. Desde el momento en el que las competencias a desarrollar por los estudiantes están vinculadas al manejo de las relaciones interpersonales o de procesos de aprendizaje de otras personas, la manera en que éstas se aprenden está inevitablemente relacionada con el resultado del aprendizaje. Es complicado preparar a un estudiante para dinamizar la participación comunitaria sin generar experiencias de participación en ese proceso de aprendizaje. Se puede entender lo que es el aprendizaje significativo escuchando definiciones sobre el mismo, pero ser competente en la aplicación de los principios del aprendizaje significativo precisa de experiencias que conecten esa teoría de Vigotsky con la propia historia. Y eso necesita otro tipo de discurso y de relación educativa.

El cambio de enfoque que supone poner el acento en las competencias en lugar de poner el acento en un listado de contenidos no es, como a veces pensamos, un cambio de nomenclaturas para lucimiento de “pedagogos innovadores”. No podemos separar conceptos, procedimientos y actitudes. Ser competentes supone integrar esos tres elementos en la vida cotidiana o en la actividad profesional. Y ello requiere coherencia entre lo aprendido y la manera de aprender. También requiere reflexión explícita de los estudiantes sobre la manera de enseñar y aprender. Para nosotros, esta exigencia es ineludible cuando hablamos del desarrollo de las competencias sociales de profesionales que han de ayudar, en el futuro, a otras personas a desarrollar sus competencias sociales o a relacionarse de manera más saludable y positiva.



El método de aprendizaje no es un instrumento menor

Las estrategias analógicas de aprendizaje también son instrumentos al servicio de la relación educativa.

Desde las parábolas de Jesús de Nazaret, hasta algunos de los modelos científicos contemporáneos, el uso de metáforas, parábolas o analogías diversas ha servido para ayudar a entender mejor lo que se pretendía explicar. Este es un uso de este tipo de estrategias contrastado en la moderna psicología del aprendizaje. Sin embargo, más allá de su valor de conexión de procesos cognitivos, la metáfora puede utilizarse como potente generador de complicidades entre los actores del proceso educativo.

En la experiencia analizada, estudiantes y profesores saben que no están en una fiesta de cumpleaños, pero se sienten cómplices en el proceso de identificar y diferenciar la fiesta y la asignatura. Esa complicidad es facilitada tanto por los elementos identificados (que, de manera explícita, invitan a divertirse aprendiendo cosas serias o a destacar su utilidad para la vida y la profesión), como por los elementos diferenciadores. Estos últimos nos hacen sentirnos como adultos que saben a lo que “juegan”, cosa que fortalece una relación agradable pero exigente a la vez (en una fiesta no nos piden trabajos ni nos ponen notas y la invitación no suele llevar asociada una matrícula que hay que pagar de nuevo si no has ido a la fiesta).

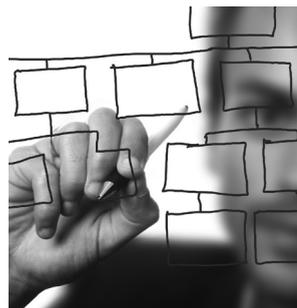
El uso de la metáfora como estrategia narrativa que identifique y permita reflexionar sobre los principios que orientan la relación educativa hace, si se trabaja también claramente la diferencia entre el escenario metafórico y el escenario académico, que el clima del aula favorezca claramente el aprendizaje.

El uso adecuado del sentido del humor puede incrementar la autoridad del profesorado (una reflexión sobre los “payasos/as”).

El guiño permanente de complicidad propiciado por la creación de ese escenario metafórico puede ser reforzado por la presencia del sentido del humor en la actividad cotidiana del aula. El clima de relación positivo se ve favorecido por actividades directamente divertidas o que permiten que el error o la crítica no se conviertan en momentos dramáticos sino en oportunidades de aprendizaje.

Eso no es contradictorio con la exigencia y el rigor propios del aprendizaje académico. Las experiencias con algunos de los profesores colaboradores así lo confirman. Estos profesores entraban en el escenario metafórico asumiendo su condición de “payasos” simplemente haciendo referencia a ello en la presentación o en el inicio de su intervención. Ese simple gesto tenía un doble efecto positivo: por una parte el “experto” aceptaba ser cómplice de nuestro juego, lo cual le hacía ser acogido fácilmente en el grupo y, por otra parte, el “experto” mostraba su lado más humano y próximo, lo cual, si iba unido a la competencia real, incrementaba su atractivo y la predisposición de los estudiantes a aprender con él.

Este mismo fenómeno se produce, en general, con el profesorado de la asignatura. Es importante remarcar que ese incremento del atractivo, reconocimiento de autoridad o predisposición a aprender motivado por el sentido del humor se produce cuando esa “fragilidad” ayuda a humanizar a una persona percibida como competente. El intento de uso del sentido del humor por parte de un profesorado percibido como incompetente en la materia tendría, probablemente, el efecto contrario, tal como indican muchos de los estudios clásicos sobre el atractivo interpersonal (ver, por ejemplo, el experimento de la torpeza relatado en *El animal social*, Aronson, 2008).



Una buena estrategia de formación necesita una dosis elevada de “fe metodológica” por parte del formador.

Un aspecto clave del trabajo social y educativo es que pone a prueba las diferentes dimensiones de la persona que lo realiza. A los estudiantes se les insiste, en esa misma dirección, en la necesidad de implicarse plenamente en el proceso de aprendizaje para poder proyectarse, como futuro profesional, en la relación con el usuario. Desde esta perspectiva, la metáfora utilizada y la dinámica llevada a cabo durante todo el semestre ha permitido un ejercicio de autoconocimiento en un espacio de ensayo-error en el que se han puesto en juego las posibilidades, las carencias, los éxitos, los miedos y muchos más elementos que han llevado al grupo a sentir la necesidad de seguir avanzando para poder mejorar y, en definitiva, a aprender de los demás a la vez que ofrecerles lo que cada uno tiene y lo que cada uno es. Ha resultado, pues, muy complicado quedarse al margen: no ha habido posibilidad de hacer de “espectador”, todos han tenido un papel en esta fiesta, un papel que ha ido cambiando y que no siempre ha sido fácil de resolver. Se hace indispensable, por tanto, que el profesional que utiliza las competencias sociales se posicione claramente a su favor, las integre de manera natural en su repertorio comunicativo y esté plenamente convencido de su beneficio.

La metáfora utilizada y la dinámica llevada a cabo ha permitido un ejercicio de autoconocimiento

Del mismo modo, hubiera sido impensable llevar a cabo esta experiencia si los profesores no hubieran apostado claramente por la dinámica propuesta como herramienta útil para su cometido. Narrar y organizar la asignatura como una fiesta de cumpleaños implica estar convencido del valor formativo de esa opción metodológica. Si al profesor le resulta una metáfora demasiado infantil o no se siente cómodo con el vínculo entre sus elementos y la asignatura, es preferible cambiar de metáfora. Y, si es el ejercicio de la narración metafórica en sí el que le parece algo forzado, es preferible, obviamente, buscar otras alternativas metodológicas. Sin olvidar que el objetivo de la función docente no es la comodidad del profesorado sino la formación de los estudiantes, es necesario reconocer que la estrategia propuesta es exigente respecto a la convicción necesaria para su uso y que cada profesor ha de encontrar el equilibrio entre las estrategias más eficaces y sus modos de trabajar.

Gestionar adecuadamente la diversidad en el proceso de formación contribuye a preparar para intervenir en escenarios diversos con personas diversas

Aunque pueda parecer un elemento tangencial en la experiencia analizada, consideramos que el hecho de haber integrado las inteligencias múltiples en las diferentes propuestas no ha tenido otra finalidad que la de poner al alumno en situación para que comprenda que eso que llaman *fracaso escolar o académico* no siempre va de la mano del fracaso de las personas en la vida. Para ello, contamos con ejemplos de personas que, aun habiendo tenido malos resultados en la escuela, han aportado a la sociedad elementos valiosos desde disciplinas diversas. Cabe tener muy presente esta perspectiva cuando queremos establecer relaciones de ayuda y de acompañamiento con las personas que necesitan de nuestra intervención. Desarrollar nuestra competencia para ver las posibilidades de las personas nos permitirá ajustar nuestro nivel de apoyo, ayudarles en los procesos de adquisición de autonomía, reforzar su autoestima y, en definitiva, contribuir a su bienestar y a sus posibilidades de integración en la sociedad.

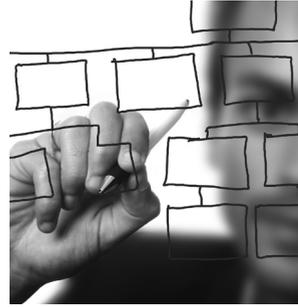
Esa mirada profesional también ha tenido su correlato en la mirada académica y en la manera de gestionar los diferentes ingredientes de las competencias trabajadas, buscando el equilibrio entre los procesos de aprendizaje puestos en marcha, las dificultades y posibilidades de cada estudiante y los resultados esperados. Aunque esta cuestión no conecta directamente con el uso de la metáfora y del sentido del humor, estamos convencidos de que el clima favorecido por estos ha permitido un mejor tratamiento de la diversidad en los procesos de aprendizaje, lo cual resulta un excelente modelo en la formación de profesionales que tendrán que gestionar escenarios especialmente marcados por la diversidad, sea ésta cultural, económica, religiosa, competencial o funcional.

Una reflexión final sobre limitaciones y posibilidades

Para finalizar, consideramos que la propuesta de la *fiesta de cumpleaños* es una apuesta pedagógica que ha favorecido la implicación de los estudiantes durante todo el proceso formativo y que ha propiciado un alto nivel de satisfacción tanto por el trabajo realizado como por los resultados obtenidos. Pensamos que ha sido una experiencia formativa de éxito que nos permite abrir nuevos horizontes, tanto en la línea formativa como en la investigadora, sobre las habilidades sociales en la formación de los agentes de intervención social como herramienta fundamental para la práctica profesional.

El trabajo desarrollado en la asignatura de *Habilidades sociales* ofrece al estudiante la oportunidad de poner en juego sus capacidades intra e interpersonales, a la vez que le hace consciente de la importancia de ser competente socialmente, ya que la principal herramienta de trabajo, cuando sea profesional de la acción social, será su capacidad de interacción con los otros.

Somos conscientes de que el trabajo realizado durante este período no es suficiente para poder confirmar con certeza que los estudiantes que cursan la asignatura podrán afrontar con éxito complejas situaciones profesionales. La formación en competencias sociales pone especialmente a prueba la sintonía entre los sistemas de formación y evaluación de la universidad y las exigencias de la práctica profesional. Esta es una de las prioridades actuales de nuestro equipo de trabajo. Jugando con nuestra propia metáfora, podemos decir que, aunque ya somos mayores de edad, aún quedan muchos y diferentes regalos por abrir en esta fiesta en la que tenemos la fortuna de participar.



Lisette Navarro-Segura
Profesora de la Facultad de Educación Social y
Trabajo Social Pere Tarrés (URL)
lnavarro@peretarres.org

Genoveva Rosa i Gregori
Vicedecana de grados de la Facultad de Educación Social y
Trabajo Social Pere Tarrés (URL)
grosa@peretarres.org

Paco López Jiménez
Decano de la Facultad de Educación Social y
Trabajo Social Pere Tarrés (URL)
plopez@peretarres.org

Bibliografía

- Aronson, E.** (2008). *The social animal* (10ª ed.). Nueva York: Worth/Freeman.
- Coll, C.** (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Grás.
- Costa, M.; López, E.** (1991). *Manual para el educador social*. Vol.1: *Habilidades de comunicación en la relación de ayuda*. Vol. 2: *Afrontando situaciones*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- De Bono, E.** (1991). *El pensamiento lateral*. Barcelona: Paidós Empresa.
- Fustier, M.** (1975). *Pedagogía de la creatividad. Ejercicios prácticos de creatividad*. Madrid-Barcelona: Índex.
- Gardner, H.** (1987). *Estructura de la mente: la teoría de las múltiples inteligencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García, A. D.** (2010). "Estudio sobre la asertividad y las habilidades sociales en el alumnado de educación social". En: *Revista de Educación*, 12, p. 225-240.

- López, P.** (1998). “Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda”. En: *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 10, (septiembre/diciembre), p. 40-55.
- Morgan, M.** (2004). *Las voces del desierto*. Barcelona: Ediciones B.
- Román, J. M.** (2006). “Sentido del humor y educación”. En: D. Pastor Vico (ed). *Morfología del humor*. Sevilla: Padilla Ed., p. 91-99.
- Segura, M.** (2002). *Ser persona y relacionarse. Habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.
- Spivack, G.; Shure, M. B.** (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*. San Francisco: Jossey Bass.
- Valdivieso, L.; García, B.; Román, J. M.** (2011). “Los estímulos ‘H’ dentro de un modelo de análisis del sentido del humor”. En: Román, J. M.; Carbonero, M. A.; Valdivieso, J. D. (comp). *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural*. Madrid: Ed. Asociación de Psicología y Educación, p. 3186-3194.
- Vaninstendael, S.; Lecomte, J.** (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- VerLee, L.** (1986). *Aprender con todo el cerebro. Estrategias y modos de pensamiento: visual, metafórico y multisensorial*. Barcelona: Martínez Roca.
- Vigotsky, L.** (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.