

LAS ESCENAS TEMIDAS DE LOS ESTUDIANTES Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PARA AFRONTAR SITUACIONES PROFESIONALES EN EDUCACIÓN SOCIAL

Paco López Jiménez, Lisette Navarro-Segura, Isabel Torras Genís. *Barcelona*

845

1.- Introducción:

La complejidad de los escenarios en la que desarrollan su actuación los educadores y educadoras sociales ponen a prueba, de manera muy especial, las capacidades para afrontar situaciones que comporten una elevada dosis de incertidumbre o de tensión emocional. Muchos profesionales responden a esta exigencia a partir de la experiencia acumulada o de la maduración personal. En estos casos, con el paso del tiempo, el propio educador/a hace que evolucione, de manera paralela, su capacidad para actuar ante las propias dificultades vitales (las muertes de personas cercanas, los fracasos o frustraciones, la gestión de los miedos...) y su competencia para ayudar a otras personas en situaciones análogas. Sin embargo, igual que un profundo conocimiento teórico del comportamiento humano no garantiza por sí solo la capacidad para actuar o ayudar a actuar adecuadamente, la experiencia no es, tampoco, por sí sola, garantía de éxito.

Los modelos teóricos que, a partir de la lógica sistémica (Von Bertalanfy, 1976) se han ido desarrollando en las últimas décadas, nos han ayudado a aceptar que la incertidumbre y la complejidad, lejos de ser anomalías ocasionales de algunas situaciones, son metáforas definitorias del ser humano y sus relaciones (Bauman, 2003; Morin, 2001; Romero, 2003). Para los profesionales que intervienen en contextos sociales y educativos, eso implica superar la simplicidad del debate teoría-práctica o la oposición entre reflexión y acción. No es posible desarrollarse como profesional competente para actuar en entornos complejos sin aceptar la necesidad de integrar experiencia y reflexión, práctica y perspectiva crítica (Riberas y Vilar, 2014; Schön, 1992). La competencia efectiva implica integrar los ejes clásicos del saber (conceptos), saber hacer (procedimientos) y actitudes (saber estar) en un todo activo que oriente y de sentido a esos elementos. En la práctica, formarse como profesional es una tarea que comporta alimentar cuatro dimensiones que se necesitan mutuamente:

- **Perspectiva:** el saber del profesional exige marcos de referencia contrastados sobre las relaciones humanas que permitan también entender que esas relaciones están condicionadas por estructuras políticas, sociales o económicas más amplias. La perspectiva es garantía de la distancia necesaria para entender las dinámicas personales y sociales y contextualizar la intervención.
- **Técnica:** esta dimensión incluye manejar recursos personales y comunitarios al servicio de la mejora de la vida de las personas con las que se trabaja. El bagaje técnico del educador/a social ha de incorporar estrategias específicas de gestión de las emociones

(propias y ajenas), habilidades de comunicación, capacidad para planificar o evaluar actuaciones y herramientas para desarrollar, en la praxis, todas esas actuaciones. Lejos de automatismos acríticos, la técnica necesita de la perspectiva. Sin ella, el azar puede hacer que se impacte positivamente con una actividad. Pero es la intencionalidad social y educativa la que sitúa al educador/a como agente de cambio (están en juego cosas muy serias como para dejarlas en manos del azar).

- **Postura:** la actitud ante uno mismo y ante los otros puede ser un aspecto que bloquee o que movilice la actuación profesional en una determinada dirección. Estos son los ingredientes que activan la perspectiva y la técnica. La manera en que nos situamos ante las realidades que hemos de afrontar condiciona de manera decisiva el ejercicio de esas dos primeras dimensiones de la competencia profesional. Sentirnos capaces o estar convencidos de que los otros pueden mejorar son algunos de los elementos de la postura o actitud ante las situaciones que ponen a prueba la competencia profesional. Sin ellos, perspectiva y técnica son insuficientes para completar una práctica exitosa.

- **Compromiso ético:** esta última dimensión es el aceite que mantiene activo el engranaje, porque apela al sentido de la intervención y, con ello, activa postura, técnica y perspectiva en la dirección que requiere (o que hemos decidido que requiere) la intervención profesional. Ser competente implica saber, saber hacer y saber estar, pero también implica orientar todos esos saberes en un marco de valores, y tomar decisiones, elegir. El compromiso ético es el elemento catalizador de la competencia efectiva, nos sitúa ante la complejidad y, aceptándola, nos lleva a sacar lo mejor de nuestras capacidades para buscar certezas o asumir fragilidades y movilizar recursos para encontrar respuestas efectivas a las problemáticas que hemos de afrontar.

Teniendo como marco de referencia el paradigma de la complejidad y la necesidad de una formación que integre esas cuatro dimensiones, hemos querido analizar cuáles son las situaciones que generan mayor incertidumbre a los estudiantes de Educación social en relación a su propia capacidad para afrontarlas y qué respuesta se está dando en un centro concreto (la Facultad de Educación social y Trabajo social Pere Tarrés – Universidad Ramón Llull) a la necesidad de formación en lo que el equipo de profesores del mismo centro llama “inteligencia profesional”, entendida como conjunto de competencias que integre esos cuatro elementos de los que hablábamos anteriormente, centrándonos, de manera específica, en las competencias socioemocionales (Riberas y Rosa, 2015).

Diversos estudios avalan la conveniencia, en contextos terapéuticos o formativos, de anticipar las situaciones que pueden ser fuente de tensión, conflicto o dificultad, con objeto de desarrollar habilidades que capaciten para la futura intervención en las mismas (Bermejo, Carabias, y Villaceros, 2012; Bimbela, 2007; Cassullo y García, 2015; Garrido, del Moral, González, y López, 2009).

Formarse como “profesional inteligente” conlleva, en la práctica, hacerlo también como “profesional resiliente”, capaz de afrontar las situaciones complejas que aparezcan en los escenarios profesionales y solventarlas exitosamente, lo cual implica generar condiciones de mejora o crecimiento para otros/as y, también, salir airoso y generar condiciones de mejora y crecimiento para uno/a mismo (López y Rosa, 2014).

El objetivo de este trabajo es aproximarnos a las incertidumbres de los estudiantes en relación a su propia capacidad de resiliencia o de competencia profesional futura y, desde esa óptica, analizar las respuestas que el currículum formativo ofrece. La intención es que ese contraste

suscite propuestas de mejora o reflexiones útiles para seguir construyendo espacios de formación realmente capacitadores que conecten universidad y necesidades profesionales como vínculo imprescindible para responder al sentido último de la profesión, que es la mejora de las condiciones de vida de las personas con las que se trabaja.

2. Un análisis exploratorio de las escenas temidas de los estudiantes de Educación social

Para conocer qué tipo de situaciones son identificadas por los estudiantes como situaciones difíciles de afrontar, el curso 13/14 se recogió, mediante un cuestionario de preguntas abiertas, la percepción de estudiantes de los cuatro cursos del grado en Educación social. El cuestionario solicitaba enumerar un máximo de nueve situaciones profesionales, personales o académicas que pudieran identificar como comprometidas, difíciles o conflictivas, junto con una breve explicación de los motivos del posible temor a esas situaciones.

Se recogieron y analizaron 156 cuestionarios válidos, 34 correspondientes a estudiantes de primer curso, 52 de segundo, 42 de tercero y 28 de cuarto.

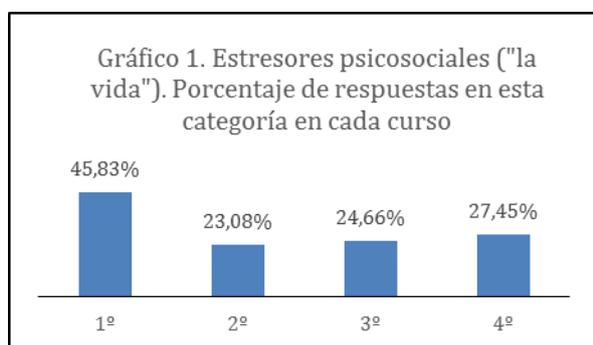
Se procedió a una categorización por fases de las respuestas obtenidas, comenzando por agrupar expresiones idénticas para posteriormente realizar agrupaciones por proximidad semántica (con la ayuda de las narraciones de los motivos del temor). Por último, se contrastaron las categorías obtenidas con algunas publicaciones relativas a estresores psicosociales, procesos de cambio o procesos relacionados con el miedo y la ansiedad (Erikson, 1981; Gracia, Herrero y Musitu, 2002; Nardone y Portelli, 2009; Nardone, 2002).

Fruto de este proceso se identificaron 5 categorías de lo que se ha denominado “escenas temidas”, usando la metáfora teatral utilizada en contextos de psicodrama o psicoterapia y también en contextos sociales y educativos (Álvarez, 1996; Costa y López, 1996).

Aunque se trata de un estudio exploratorio de carácter cualitativo, con objeto de tener una perspectiva comparada de los resultados en los cuatro cursos, presentaremos los resultados en porcentajes de respuesta dentro de cada grupo.

2.1. Estresores psicosociales (“la vida”)

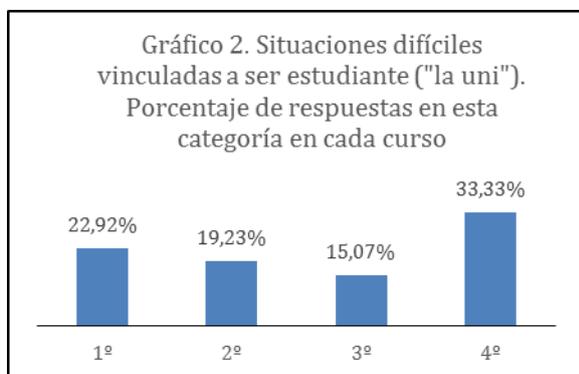
Este tipo de respuestas representan casi una tercera parte (el 30,29%) del total de escenas temidas relatadas. Son las situaciones vitales que habitualmente se identifican como estresores psicosociales. Casi la mitad de ellas tienen que ver con afrontar pérdidas (principalmente *muerte de seres queridos, rupturas de pareja y pérdidas económicas o laborales*). Otro grupo importante dentro de esta categoría son situaciones interpersonales identificadas como difíciles (*decir no, autocontrolar o expresar las propias emociones, gestionar las críticas, relacionarse con personas diferentes*). Esta categoría se completa con situaciones que causan algún dolor o malestar específico a uno mismo/a (son respuestas sobre el *sentimiento de culpa, equivocarse, sufrir agresiones o abusos, sufrir una muerte lenta y dolorosa, sufrir depresión o decepciones*), situaciones de gestión del dolor ajeno (básicamente relacionadas con el *cuidado de familiares enfermos*) y, por último, situaciones relacionadas con cambios vitales significativos (sobre todo por *cambio de lugar de residencia* o por *separación de los padres*).



Como veremos más adelante, cuando analicemos los datos en su conjunto, veremos que son las escenas temidas globalmente más señaladas. Sin embargo, tienen pesos diferentes dentro del conjunto de respuestas de cada curso, tal como refleja el gráfico 1. En él se puede apreciar que los estresores psicosociales (lo que hemos etiquetado como escenas temidas propias de “la vida”) tienen un peso especialmente relevante entre los estudiantes de primer curso.

2.2. Situaciones relacionadas con ser estudiante (“la uni”)

Este grupo representa el 21,71% del total de escenas temidas identificadas. El grupo más numeroso de estas respuestas tiene que ver con la calidad del proceso de aprendizaje (*no acabar suficientemente bien formado, no aprender de los propios errores, afrontar asignaturas desvinculadas de la praxis profesional, no estar suficientemente motivado para el esfuerzo que requiere la formación*). Junto a eso, aparecen situaciones propias de la dificultad académica (*suspender, superar algunas asignaturas específicas, los exámenes, alargar la carrera*) y un conjunto diverso de situaciones relacionadas con no cumplir las expectativas (*no poder compaginar estudios y trabajo, no poder realizar las prácticas o estancias internacionales deseadas, no disponer del tiempo necesario*).



El Gráfico 2 recoge los pesos que este tipo de escenas temidas tiene entre los estudiantes de cada curso. En este caso, se produce una reducción del peso de este tipo de escenas temidas a medida que avanza la carrera, pero se acentúa nítidamente en el último curso, probablemente porque es el momento en que se acumulan dificultades asociadas a la finalización de los estudios (*trabajo final de grado, asignaturas pendientes, etc.*) y, sobre todo, porque el acercamiento a la praxis

profesional (con las prácticas externas que comienzan en tercero) y la proximidad a la búsqueda de empleo obligan a una revisión del desarrollo de las propias competencias y de la calidad del proceso formativo realizado.

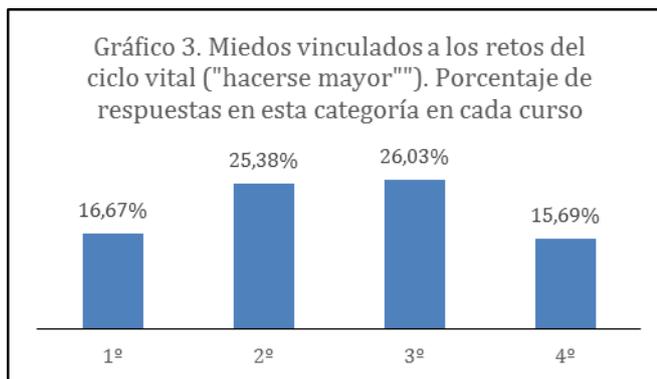
2.3. Situaciones relacionadas con el ciclo vital (“hacerse mayor”)

Esta categoría engloba el 21,43% del conjunto de situaciones descritas. Aunque algunas de las respuestas asociadas a esta categoría están relacionadas con alguno de los estresores psicosociales del apartado 2.1., han sido ubicadas aquí por tener una narración claramente asociada a superar retos vitales relacionados con los procesos de crecimiento, identidad e incorporación social.

La mayor parte de las escenas temidas incluidas en esta categoría tienen que ver con algunas de las crisis o conflictos que autores clásicos (por ejemplo, Erikson, 1981) asocian a los procesos de crecimiento. Algunas están relacionadas con el miedo a no poder desarrollar el propio proyecto vital porque las circunstancias lo compliquen hasta el punto de tener la sensación de falta de control sobre la propia vida (lo que Erikson llama *identidad hipoteca*), fundamentalmente porque los problemas socioeconómicos o la dificultad de acceso al mercado de trabajo obstaculizan de manera crítica las opciones profesionales. En esa misma dirección hay alguna referencia a situaciones, como la esterilidad, que pueden condicionar el proyecto personal o familiar y también aparece un grupo de respuestas relacionadas con el miedo al aislamiento social, a no encontrar pareja o a quedarse sólo/a.

Por último, hay un gran grupo relacionado con cometer errores en las decisiones profesionales (*no elegir bien profesión o ámbito o ser menospreciado a causa de la profesión elegida*) o con el miedo a no ser socialmente útil, a no cumplir objetivos, a estancarse, envejecer o no ser feliz.

El gráfico 3 recoge los pesos de este tipo de respuestas en cada curso. En este caso, probablemente porque la especificidad de la situación de comenzar o acabar la carrera acentúa otros tipos de respuestas, se ha recogido una proporción mayor de este tipo de resultados entre los estudiantes de 2º y 3º.



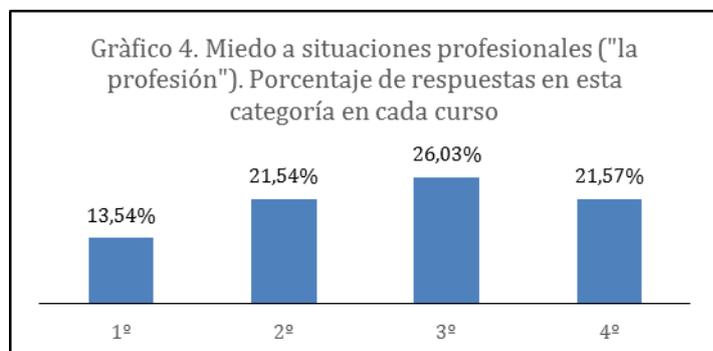
2.4. Situaciones vinculadas a la práctica profesional ("la profesión")

Las escenas temidas con referencias explícitas a los contextos profesionales suponen el 20,29% del total de situaciones narradas por los estudiantes. Dentro de estas, destaca un grupo de respuestas relacionadas con el miedo a la incompetencia profesional, ya sea en general (*no ser un buen profesional, ser incapaz, que no se me dé bien, actuar de manera asistencialista*) o asociada a la incapacidad de manejar adecuadamente la comunicación con las personas atendidas (*uso de un lenguaje inadecuado, no escuchar activamente, comunicar malas noticias, no saber aconsejar*) o a la gestión de los vínculos y las emociones (*no establecer vínculos, establecer vínculos erróneos, enamorarse de un usuario/a, hacerle sentir incómodo/a, llorar por un caso*).

Un segundo grupo, dentro de las situaciones profesionales, hace referencia a afrontar situaciones violentas (*acoso o agresión por parte de un usuario/a*) o con personas que han ejercido la violencia sobre otros/as (especialmente *violencia sexual, maltrato o abuso*).

En tercer lugar, se mencionan las situaciones de conflicto con el equipo de profesionales o con la institución en la que se trabaja.

Este tipo de escenas temidas se completa con algunas referencias a las dificultades para conciliar el tipo de trabajo con la vida personal, situaciones de intolerancia hacia alguna persona con la que se trabaja (*un usuario/a que no me caiga bien*), la insatisfacción profesional o burnout y algunas situaciones específicas relacionadas con procesos de salud complejos de las personas con las que se interviene (*intentos de suicidio, patología mental, enfermedades terminales*).



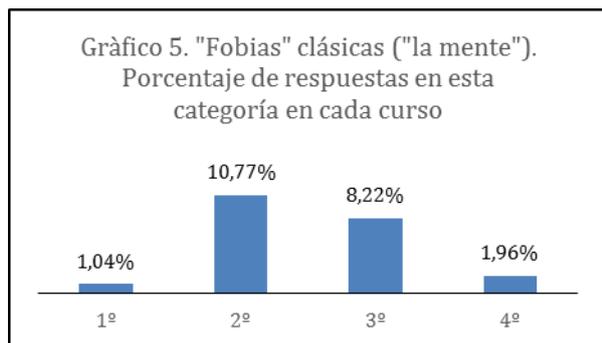
El gráfico 4 recoge las respuestas porcentuales en cada curso referidas a este tipo de situaciones. Es probable que, en el caso de los estudiantes de primero, no exista aún un conocimiento suficiente de la profesión. Ello explicaría el escaso peso porcentual de estas respuestas en relación a otros tipos de escenas temidas, así como el incremento de

los relatos de escenas temidas de este tipo a medida que avanza la carrera. El ligero descenso final podría justificarse por una mayor autopercepción de competencia profesional, pero el tipo de estudio realizado sólo permite contemplar esa posibilidad como hipótesis.

2.5. Fobias o miedos clásicos ("la mente")

Las escenas temidas analizadas se completan con un pequeño grupo de situaciones (6,29%) que podríamos relacionar con algunos de los miedos o fobias más comunes.

La mayoría de ellas hacen referencia al miedo a hablar en público. El resto se reparte entre el miedo a volar, a las alturas y a la oscuridad.



Los resultados por cursos están recogidos en el gráfico 5. La característica residual de este tipo de escenas temidas, junto con el carácter descriptivo de nuestro estudio, hacen difícil una interpretación en clave de tendencias. Las diferencias pudieran deberse a variables individuales, unidas al reparto del peso de las otras categorías en cada curso. Sería interesante, no obstante, explorar en qué medida el inicio, en segundo curso, de las

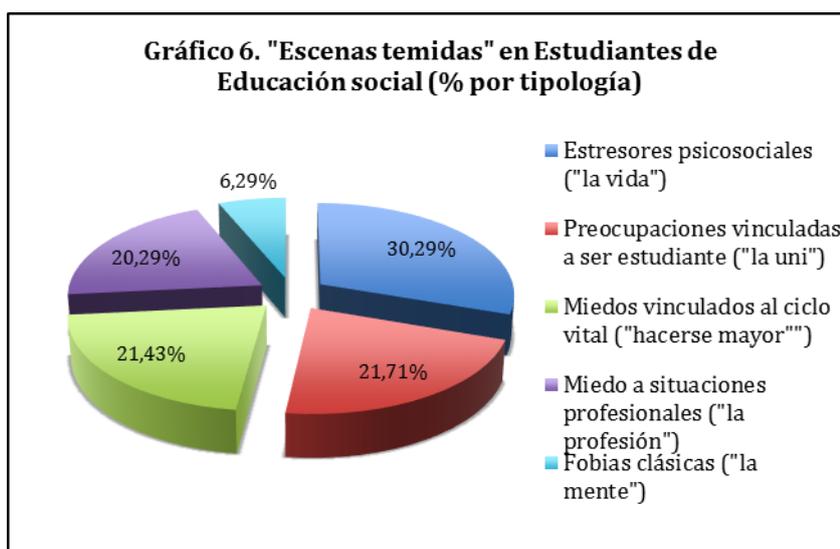
850

asignaturas relacionadas con la comunicación interpersonal y el afrontamiento de situaciones pudiera incidir en estos resultados.

Para acabar, el gráfico 6 recoge la distribución global de los cinco tipos de escenas temidas. Como hemos indicado anteriormente, sólo una quinta parte de ellas hacen referencia explícita a situaciones que se producen en contextos profesionales.

Es probable que el hecho de estudiar Educación social no exima de los temores y preocupaciones habituales de los estudiantes universitarios en general o quizás, incluso, que el hecho de acercarse a contextos y personas que viven situaciones de especial riesgo o fragilidad despierte los propios miedos ante esas situaciones antes de lo que se hubiera producido en otros contextos académicos.

Lo cierto es que, más allá de las escenas específicamente profesionales, muchas de las situaciones relatadas como "personales" acabarán siendo también vividas por las personas destinatarias de la actuación de los profesionales y, por tanto, pondrán a prueba la capacidad de gestionar y ayudar a gestionar ese tipo de situaciones.



Desarrollar esa capacidad es uno de los objetivos centrales del plan de estudios que analizaremos a continuación.

3. Una propuesta curricular orientada al desarrollo de las competencias para afrontar situaciones complejas o de alta carga emocional

Las competencias de los estudiantes de Educación social vinculadas al afrontamiento de situaciones profesionales se trabajan transversalmente en todo el currículum, pero de manera especialmente significativa en las asignaturas que presentamos a continuación.

- **Habilidades sociales:** esta es la primera asignatura que se encuentran en su plan de estudios y que les hace afrontar el desarrollo de los cuatro ejes que comentábamos anteriormente (perspectiva, técnica, postura y compromiso ético). De manera específica, los estudiantes trabajan tanto habilidades básicas imprescindibles para el desarrollo de la profesión (la escucha activa, la empatía, la formulación de preguntas, etc.) como habilidades avanzadas que les ayudan a resolver situaciones más complejas, tales como hacer y recibir críticas, afrontar el desánimo o afrontar la hostilidad. El trabajo que se propone obliga al estudiante a hacer un análisis y reflexión sobre sí mismo, basándose en la inteligencia intrapersonal (reconocer las habilidades que ya tiene asumidas y las que tiene que mejorar), así como también sobre la inteligencia interpersonal para poder relacionarse satisfactoriamente con las personas a las que tendrá que ofrecer su ayuda.
- **Técnicas de entrevista** es una asignatura que recupera y profundiza en el contenido trabajado en *Habilidades sociales*, aplicándolo a las diferentes fases de la entrevista. El foco de esta asignatura está puesto en la comunicación y la habilidad del profesional para crear un espacio favorecedor de confianza que permita establecer una relación de ayuda. Se trabajan los diferentes tipos de entrevista, los elementos básicos que la configuran, sus fases y las técnicas apropiadas a utilizar en cada una de ellas.
- **Gestión de situaciones de crisis y conflicto** es una asignatura que se realiza posteriormente a las dos anteriores ya comentadas. En ella los estudiantes deben escoger qué tipo de entrevista, de habilidades sociales y comunicativas se deberá aplicar en una situación concreta. Para ello deberán tener en cuenta las características de la persona entrevistada, el contexto y la gravedad de la situación. El foco de esta materia se centra en plantear cuáles son las herramientas de gestión emocional que el profesional tiene a su alcance y cómo deben aplicarse para cuidar a los demás sin descuidarse de uno mismo.
- **Atención psicosocial en procesos de cambio** es una asignatura optativa que busca la comprensión por parte del estudiante de sus propios procesos de cambio para poder acompañar de una manera adecuada los procesos de cambio ajenos. Parte del supuesto que sólo a partir del reconocimiento de los recursos utilizados en momentos de crisis o cambio (recursos de carácter personal, así como recursos de nuestra red familiar y social), seremos capaces de movilizar los recursos personales de niños, adolescentes, jóvenes, adultos o ancianos a los que como profesionales atenderemos. Ser conscientes de nuestras transiciones vitales es fundamental para acercarnos de forma afectiva y efectiva a las transiciones de los demás. En la misma línea, la asignatura propone una reflexión profunda sobre la vinculación con el otro como herramienta básica para promover y sostener el cambio.
- **Abordaje estratégico de situaciones profesionales** es una asignatura optativa que aplica, al ámbito social y educativo, los modelos de intervención sistémica desarrollados, en contextos psicoterapéuticos por la Escuela de Palo alto y sus concreciones en la terapia breve

estratégica. Metodológicamente la asignatura se plantea como un taller de situaciones a partir de las que ir integrando el análisis de las soluciones intentadas, la gestión de las resistencias al cambio y la práctica del diálogo estratégico en la praxis de las profesiones sociales.

- **Prácticums de tercer y cuarto curso.** Son las llamadas prácticas externas que los estudiantes realizan en diferentes recursos socioeducativos, con su correspondiente supervisión por parte de su referente en el recurso, así como también por parte del tutor de la universidad. Se pone el énfasis, como en los prácticum de los dos primeros cursos, en el desarrollo las capacitaciones personales, académicas y técnicas del estudiante, pero en contextos reales. El alumno sigue estando en un entorno de aprendizaje, pero fuera de la facultad, viviendo situaciones reales en las que deberá poner en juego todo lo aprendido anteriormente en el entorno académico: vincularse con el otro, movilizar recursos, desarrollar entrevistas, dinamizar grupos, trabajar en equipo, afrontar situaciones complejas, gestionar situaciones de conflicto, etc. El prácticum de cuarto es el que recoge los frutos de todo el trabajo realizado durante el grado a nivel de competencias curriculares para afrontar situaciones profesionales; pero con la particularidad que el estudiante todavía se halla en un entorno protegido, y cuenta con espacios de soporte que le ayudan a reflexionar, analizar y dar significado a estas primeras experiencias profesionales.

4. Criterios metodológicos para el desarrollo de las competencias socioemocionales

Inevitablemente, en las asignaturas señaladas (y en otras como Dinámica de grupos, los Prácticums de primero y segundo o Ética profesional, por citar sólo algunos ejemplos más) el trabajo en las diversas dimensiones de las competencias planteadas conlleva unas metodologías que van más allá de la reflexión teórica. Ésta es indispensable, pero la naturaleza del *saber ser*, el *saber hacer* y el *saber valorar* a los que se pretende llegar implican un trabajo integral por parte del estudiante. A continuación se describen algunas de las propuestas metodológicas que permiten trabajar las competencias socioemocionales en diferentes contextos de aprendizaje.

- **Trabajo de casos.** A partir de situaciones reales o ficticias, los estudiantes analizan los elementos del caso e interrelacionan conceptos, identifican habilidades y, hacen propuestas de cómo actuarían ellos, con qué herramientas, etc. El trabajo posterior al análisis del caso puede concretarse en justificar en un debate colectivo su postura, o realizar una propuesta conjunta a partir de trabajo cooperativo. Dependiendo de la asignatura, la realización de la actividad puede conllevar también, una representación posterior del caso.
- **Role-plays.** En esta actividad los estudiantes se ponen *el sombrero* de profesionales o usuarios/as y afrontan situaciones tal y cómo lo harían en entornos reales. El hecho de realizar estas simulaciones en entornos de ensayo-error proporciona a los estudiantes la oportunidad de reajustar sus actuaciones tanto como sea necesario hasta encontrar el equilibrio que la situación requiera. Esta técnica también ofrece la posibilidad de que el resto de estudiantes puedan asistir al role-playing en calidad de espectadores/observadores (habitualmente se utiliza la cámara Gesell de la facultad para ello), enriqueciendo el resultado con sus comentarios, reflexiones o informes de observación.
- **Visualizaciones.** Analizar diferentes roles y prácticas profesionales a partir de material audiovisual permite hacer un análisis minucioso de los aspectos clave de la comunicación: no solo de los elementos de la comunicación verbal, sino también de la no-verbal, aportando a

los estudiantes la conciencia de la importancia especial de estos últimos elementos en toda relación de ayuda.

- **Modelado.** Dado que pedimos a los estudiantes aplicar habilidades, herramientas y técnicas que les exigen salir de su zona de confort y, a menudo no tienen referentes vinculados a lo que se les propone realizar, el modelado por parte del profesor ayuda a concretar y entender qué es lo que se les pide, así como tener modelos de referencia para seguir y reproducir. La técnica del modelado es especialmente relevante en situaciones nuevas para el estudiante y por tanto se utiliza no sólo en las aulas de la universidad, sino también en los centros de prácticas por parte del referente-supervisor (en la realización de entrevistas, dinamización de grupos, establecimiento de límites, entre muchos otros ejemplos).
- **Dinámicas de autoconocimiento.** Pequeñas actividades (grupales o individuales) que permiten trabajar aspectos concretos, a menudo de manera inductiva, a partir de la experiencia personal vivida durante la dinámica, aportando mayor comprensión del tema abordado. Por ejemplo, la dinámica del “etiquetaje” en que cada uno lleva una etiqueta que él no ve, pero los demás sí, y en base a esta etiqueta se relacionan con él, ayuda a vivenciar y comprender los prejuicios y los estereotipos, y como éstos afectan a la relación con el otro.
- **Tareas de mentoring y evaluación entre iguales.** Los comentarios realizados por el profesorado tienen un valor y un poder diferente al que tienen los comentarios realizados por los iguales, siendo éstos últimos tan valiosos o más que los del profesorado. A menudo, los compañeros pueden adoptar roles de supervisores de la tarea de otros estudiantes obteniendo un beneficio mutuo ya que el que realiza las observaciones debe dominar el contenido para poder hacer dichas aportaciones y, el que las recibe se beneficia de la oportunidad del cambio que le ofrecen las propuestas de mejora que le puedan hacer saber.

Todas y cada una de estas propuestas metodológicas requieren de una cuidada planificación previa, de un rigor y posicionamiento respetuoso durante el desarrollo de la técnica y de un análisis reflexivo posterior para comprender y dar sentido a lo vivenciado.

Son propuestas metodológicas que intentan responder al desafío de anticipar situaciones profesionales que puedan ser fuente de tensión y conflicto, con el objetivo de capacitar a los estudiantes para manejarlas de forma adecuada.

5. Análisis de la experiencia y conclusiones

El hecho de que la experiencia analizada se enmarque en el contexto de un grado que ya ha completado favorablemente el proceso de acreditación y que, además, ha obtenido el aval adicional de la Agencia de calidad universitaria de Cataluña (AQU) en relación a los procesos de orientación e inserción laboral, conlleva ciertas garantías acerca de la existencia de indicadores válidos relacionados con los resultados del proceso formativo (satisfacción de los agentes implicados, resultados académicos o índices de inserción laboral, especialmente).

Es necesario, sin embargo, profundizar en la respuesta específica que el currículum ofrece respecto a las competencias socioemocionales de los estudiantes y en cómo estas ayudan a situarse ante las escenas temidas analizadas.

Con este objetivo, se preguntó (en el mismo cuestionario) a los estudiantes en qué medida algunas de las asignaturas anteriormente presentadas ayudaban a gestionar las mismas escenas temidas que describían. Por su especificidad y por su carácter de obligatorias, el análisis se centró en tres asignaturas: Habilidades sociales, Técnicas de entrevista y Gestión de

situaciones de crisis y conflicto. Dado que son asignaturas de segundo (las dos primeras) y tercer curso, hemos optado por realizar el análisis de los resultados sólo con los estudiantes de tercer y cuarto curso, lo cual garantiza que todos los estudiantes han cursado las tres asignaturas. Los resultados se recogen en la tabla 1.

Sintetizamos, a continuación, las conclusiones más relevantes de la experiencia analizada, a la luz de esos resultados exploratorios y de la información aparecida en el proceso realizado:

a) El corpus teórico de la profesión destaca la conveniencia de anticipar durante la formación, aquellas situaciones estresantes, difíciles de afrontar o conflictivas, para ser capaces de actuar adecuadamente cuando estas circunstancias surjan durante el ejercicio profesional. El estudio descriptivo realizado ha identificado las situaciones percibidas como complicadas de afrontar para poder darles respuesta desde determinadas asignaturas y con metodologías concretas.

b) Las escenas temidas por los estudiantes de Educación social están lógicamente asociadas a su condición de personas, jóvenes y aprendices. Una parte importante de las mismas coincide, por tanto, con los estresores psicosociales, las crisis o retos asociados al ciclo vital y las preocupaciones habituales en las transiciones entre los estudios y el trabajo.

c) Entre las situaciones profesionales generadoras de dificultad o tensión, además del miedo general a la incompetencia, destacan todas aquellas relacionadas con la comunicación interpersonal, la gestión de las emociones y los vínculos, el afrontamiento de la violencia y los conflictos con el propio equipo o institución.

d) En la respuesta curricular a la necesidad de capacitación socioemocional resulta tan importante el diseño del plan de estudios como las metodologías transversales que aproximen la formación a la praxis profesional y ésta a los procesos de reflexión que la den sentido.

e) En las evaluaciones semestrales que los alumnos realizan de cada asignatura cursada, se pone de manifiesto la alta valoración que obtienen las asignaturas comentadas en la comunicación (de manera sistemática por encima del 80% de satisfacción media). Consideramos que los estudiantes las perciben como fundamentales en su formación y son conscientes de su futura utilidad.

Tabla 1. Percepción de los estudiantes de 3º y 4º de la medida en que cada asignatura le capacita para afrontar cada tipo de escenas temidas (%)

Tipo de escenas temidas	Habilidades sociales	Técnicas de entrevista	Gestión de situaciones...
<i>La vida</i>	60,71 %	25 %	71,43 %
<i>Hacerse mayor</i>	68,37 %	57,14 %	48,98 %
<i>La uni</i>	20 %	76,67 %	10 %
<i>La mente</i>	50 %	50 %	12,5 %
<i>La profesión</i>	60,78 %	52,29 %	45,10 %
TOTAL	58,77 %	53,54 %	43,69 %

f) En la exploración de las tres asignaturas obligatorias más específicamente relacionadas con las competencias socioemocionales, los estudiantes atribuyen diferentes aportaciones de las mismas a su competencia para afrontar las situaciones identificadas como escenas temidas. Aunque las valoraciones globales son muy similares, la aportación de la asignatura de Habilidades sociales es la más destacada en general y tiene un peso especial en la gestión de los retos asociados a los procesos de maduración personal y también en las situaciones

profesionales y el manejo de los estresores psicosociales. La asignatura de Técnicas de entrevista es percibida como especialmente relevante a la hora de aprender a gestionar las situaciones propias de la vida universitaria, aunque también tiene impacto respecto a las situaciones profesionales y vitales en general. Ambas tienen un peso significativo en el manejo de los temores o fobias clásicos, probablemente por su influencia en la reducción del miedo a hablar en público (por las metodologías específicas en la que esto se trabaja). Por último, la asignatura de Gestión de situaciones de crisis y conflicto es la que parece tener mayor impacto en los procesos de crecimiento personal y, aunque se valora parcialmente su aportación a la praxis profesional, esta última valoración es más discreta. Es conveniente, no obstante, ser prudente con esta apreciación, porque las tres asignaturas van evolucionando a partir de su desarrollo inicial en los diferentes cursos y probablemente se necesitaría un análisis más detallado a partir de esta primera exploración.

g) Las propuestas metodológicas para el desarrollo de las competencias socioemocionales requiere de una actitud y una predisposición determinadas por parte del alumnado para que se puedan llevar a cabo. No todos los estudiantes están dispuestos a participar con el mismo nivel de compromiso. Aunque sea una dificultad que podemos encontrar en toda propuesta formativa, en la que aquí presentamos se hace más evidente.

h) El estudio descriptivo realizado tiene carácter transversal, ya que en un mismo año se pasaron los cuestionarios a los cuatro cursos del grado. Consideramos que sería interesante realizar un estudio similar, pero de carácter longitudinal, de forma que se pudiera ver la evolución de las escenas temidas por el mismo grupo de estudiantes a lo largo de cuatro años y a medida, por tanto, que van progresando en la propuesta curricular. Sería una de las posibles mejoras en una línea de trabajo que, en cualquier caso, está permitiendo ya incidir positivamente en el trabajo colaborativo entre el profesorado y en los procesos formativos de los estudiantes.

6. Referencias bibliográficas

- Álvarez, P. (1996). El taller de escenas temidas del trabajador social dentro de la formación en psicodrama y sociodrama comunitario. *Trabajo social hoy*, 11.
- Bauman, Z. (2003). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 40-68). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermejo, J. C., Carabias, R. y Villaceros, M. (2012). Efecto de un curso de relación de ayuda sobre la elección de respuesta espontánea e identificación de respuesta empática en alumnos de enfermería. *Gerokomos*, 23(1).
- Bimbela, J. L. (2007). *Cuidando al profesional de la salud. Habilidades emocionales y de comunicación*. Granada: Escuela Andaluza de Salud Pública.
- Cassullo, G. L. y García, L. (2015). Estudio de las Competencias Socio Emocionales y su Relación con el Afrontamiento en Futuros Profesores de Nivel Medio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 213-228.
- Costa, M. y López, E. (1996). *Manual para el educador social: afrontando situaciones*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Centro de Publicaciones.
- Erikson, E. (1981). *Identidad. Juventud y crisis*. Madrid: Taurus.



- Garrido, M., del Moral, G., González, E. y López, A. M. (2009). Estudio del burnout entre los profesionales de los Equipos de Tratamiento Familiar en la atención a las familias en riesgo psicosocial. *Apuntes de Psicología*, 27(2-3), 517-537.
- Gracia, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- López, P. y Rosa, G. (2014). El desarrollo de competencias para la promoción de la resiliencia: buenas prácticas y procesos formativos en Educación Social. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 145-164.
- Morin, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barrall.
- Nardone, G. (2002). *Psicosoluciones*. Barcelona: Herder.
- Nardone, G. y Portelli, C. (2009). *Conocer a través del cambio. La evolución de la terapia breve estratégica*. Barcelona: Herder.
- Riberas, G. y Rosa, G. (Coord. . (2015). *Inteligencia profesional. Ética, emociones y técnica en la acción socioeducativa*. Barcelona: Claret.
- Riberas, G. y Vilar, J. (2014). La praxis reflexiva: un reto para la educación social. *Edetania. Estudios y propuestas socio-educativas*, 45, 129-142.
- Romero, C. (2003). Paradigma de la complejidad, modelos científicos y conocimiento educativo. *Ágora digital*, 6.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Von Bertalanfy, L. (1976). *Teoría General de los Sistemas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.