

Aprendizaje de las competencias socioemocionales de relación de ayuda a través del aula invertida: relato de una experiencia

Learning the socio-emotional competencies of helping relationships through the flipped classroom: report of an experience

Recibido: 22-03-2023
Aprobado: 14-11-2023

Carlos Hernández-Fernández
Universidad Pontificia de Comillas
Madrid, España
jhernandezf@comillas.edu
ORCID: 0000-0003-1792-7278

Resumen

En este texto, a modo de relato, narro en primera persona la experiencia práctica docente desarrollada en la asignatura de Comunicación y Relación de Ayuda del Grado de Trabajo Social, en la que se implementó una experiencia de aula invertida. El alumnado recibía sus clases teóricas por medio de "pódcast" y el tiempo de clase lo dedicábamos a realizar actividades de aprendizaje experiencial. A pesar de las dificultades planteadas por la pandemia de la COVID-19, y la obligación de realizar las clases en formato online e híbrido, la metodología implementada para esta asignatura ha resultado idónea para tratar una materia con gran contenido emocional, en la que el alumnado no sólo tiene que aprender contenidos, sino que debe, también, desarrollar sus competencias socioemocionales. De la experiencia concluyo en qué la metodología de aula invertida contribuye al desarrollo de las competencias de la asignatura y, en segundo lugar, como a motivación y el compromiso de los alumnos con su propio aprendizaje resulta un elemento clave para el desarrollo de este tipo de experiencias.

Palabras clave: emociones; habilidades socioemocionales; aula invertida; aprendizaje experiencial; pódcast; relación de ayuda.

Abstract

In this text, in the form of a story, I narrate in first person the practical teaching experience developed in the subject of Communication and Helping Relationships of the Degree in Social Work, in which an inverted classroom experience was implemented. The students received their theoretical classes via “podcasts” and the class time was dedicated to experiential learning activities. Despite the difficulties caused by the COVID-19 pandemic, and the obligation to conduct classes in online and hybrid format, the methodology implemented for this course has been ideal for dealing with a subject with a high emotional content, in which students not only have to learn content, but must also develop their socio-emotional skills. From the experience I conclude that the inverted classroom methodology contributes to the development of the competences of the subject and, secondly, that the motivation and commitment of the students to their own learning is a key element for the development of these types of experiences.

Keywords: emotions; social emotional skills; flipped classroom; experiential learning; podcast; helping relationship.

Introducción y contexto

En el siguiente texto, a modo de relato experiencial y siempre confrontando con la literatura, narro en primera persona la experiencia práctica docente desarrollada en la asignatura de Comunicación y Relación de Ayuda del Grado de Trabajo Social, en la que se implementó una experiencia de aula invertida.

El objetivo de este trabajo es dar a conocer la experiencia de una metodología innovadora y poco conocida en el mundo universitario, ya que la mayoría de las experiencias se encuentran en el ámbito de la educación preuniversitaria. Pretendo con ello compartir una forma de trabajar en el aula que puede ayudar a otros profesores a innovar para lograr ayudar a sus alumnos en el desarrollo de competencias.

Abordo el texto desarrollando algunos apartados que me permiten contar la experiencia de una forma ordenada, sin renunciar a lo secuencial y a mis experiencias como docente. En este sentido el método estaría a caballo entre un estudio de caso y la observación participante, teniendo en cuenta que redacto el texto como protagonista, pero también como observador. Se desarrollan los siguientes apartados: introducción y contexto; el aula invertida; la experiencia del proyecto; soporte técnico del podcast y uso de las TIC; un imprevisto en la ejecución: una pandemia mundial; impresiones y evaluación, y mirando al futuro.

Comenzamos

En el año 2017 comencé a impartir la asignatura de Comunicación y Relación de Ayuda en el Grado de Trabajo Social de la Universidad Pontificia de Comillas. La asignatura tiene un doble objetivo, por un lado “aportar los conocimientos y recursos comunicativos y relacionales necesarios para desarrollar de forma correcta una Relación de Ayuda con el usuario/cliente y una comunicación adecuada en la intervención de Trabajo Social” (Universidad Pontificia Comillas, 2017, p. 1) y, por otro, lograr que el futuro profesional aprenda a “identificar emociones y a manejar las herramientas comunicativas idóneas en función de la manifestación de dichas emociones, lo que hará más eficaz su relación con el usuario/cliente y con otros profesionales en el ámbito del Trabajo Social” (p. 1).

Es decir, al finalizar la asignatura mis alumnas y alumnos deberían tener conocimientos sobre comunicación, pero tendrían, también, que adquirir los recursos y habilidades necesarios,

para ser capaces de identificar emociones y adaptarse a ellas por medio de sus habilidades comunicativas. Entrenar en la capacidad de identificar las propias emociones y las de los demás y de adaptarse a ellas en función de las necesidades y los objetivos propios y ajenos, es en definitiva entrenar en inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990). Una inteligencia emocional que debería ser aplicada, por ellos, en un futuro, en la intervención social con usuarios que en muchos de los casos acudirán a un trabajador social con una alta carga de sufrimiento emocional.

El trabajo social es una disciplina que, en la mayoría de los casos, trabaja con colectivos vulnerables, por lo que ayudar a los futuros profesionales a desarrollar su inteligencia emocional se hace necesario no sólo para la intervención, sino también para su propio bienestar (Millán et al., 2020) como alumnos y profesionales.

Diseñé, entonces, una asignatura muy equilibrada en cuanto a contenido teórico y a realización de ejercicios prácticos. La mitad del tiempo de clase impartía teoría sobre comunicación, inteligencia emocional y *counselling*, y la otra mitad realizábamos ejercicios prácticos que permitían al alumnado entrenar competencias y habilidades.

Mantuve de esta forma la asignatura durante dos años, comprobando que las actividades prácticas, colaborativas y tutorizadas eran las que mejor garantizaban el aprendizaje y desarrollo de las habilidades y competencias y además las que más motivaban a los estudiantes en su propio aprendizaje.

A pesar de las buenas evaluaciones obtenidas, durante esos dos años, cada vez me daba más cuenta de que no contaba con el tiempo suficiente para realizar todas las actividades y dinámicas deseables para cumplir los objetivos y, además, realizarlas con la profundidad que algunas requerían. Por otro lado, la asignatura cambió su duración en el plan de estudios y el número de créditos se vio reducido a la mitad.

El mismo alumnado me proporcionó retroalimentación a este respecto, por medio de evaluación cualitativa oral realizada en clase y durante el curso 2018/2019 una alumna me sugirió explícitamente dedicar todo el tiempo de clase a las actividades de aula y dejar que fuesen ellos mismos los que preparasen la teoría, de forma autónoma, fuera del horario de la asignatura. Hacer esto era un reto para la asignatura y para mí como profesor. Requería, por

un lado, preparar de nuevo la asignatura y, por otro lado, confiar en que los alumnos serían capaces de preparar y estudiar los contenidos teóricos para el examen sin necesidad de la supervisión de un profesor. La ventaja era que, al incrementar el tiempo y la profundidad de las actividades, la asignatura aseguraría un mayor desarrollo competencial, sin perjuicio del aprendizaje teórico, puesto que la exigencia en el examen, impuesta por las normas de la universidad, serían la misma.

Por otro lado, me estaba dando cuenta de algo que estaba sucediendo de forma natural durante el desarrollo de la asignatura y que no tenía previsto. Al ser una materia que ahondaba en el mundo de la gestión de las emociones, me di cuenta como algunos estudiantes usaban las clases como un recurso para trabajar sus dificultades emocionales, narraban situaciones personales y al ser escuchados por otros alumnos por medio de la escucha activa y la empatía que estaban aprendiendo, esta narración les ayudaba y les servía de elemento liberador. La narrativa en relación de ayuda es descrita por Rogers (2011) como un elemento terapéutico y liberador *per se*. Es decir, facilitando a los alumnos la narrativa por medio de la escucha, aprendían en ellos mismos lo que como profesionales tendrían que aplicar con otros.

Aunque no era un objetivo explícito de la asignatura se hacía necesario prestar atención a este hecho en el diseño de las nuevas actividades, para equilibrar la carga emocional, dejando espacios para compartir sentimientos, sin convertir la clase en una terapia.

El aula invertida o *fipped classroom*

Para prestar más atención en el aula a las actividades y lograr que estas fuesen un elemento clave de ayuda, no sólo para el aprendizaje del alumnado sino también para su desarrollo personal, y para lograr a su vez que los estudiantes se responsabilizasen del aprendizaje de la teoría pensé que una buena fórmula era poner en marcha un proyecto de aula invertida.

El aula invertida consiste un modelo de aprendizaje en el que se invierten los roles y los momentos de la enseñanza tradicional. En este nuevo modelo la teoría se pone a disposición de los alumnos por medio de uso de herramientas TIC para que sean ellos los que decidan en qué momento, fuera de los horarios de clase, acceder a los contenidos teóricos, mientras que las actividades prácticas y de reflexión, que tradicionalmente realizaba el alumno fuera de

horario, o que no se realizaban por falta de tiempo, se realizan ahora en el aula a través de métodos de trabajo colaborativo (Lage, Platt y Treglia, 2000).

Con esta metodología se logra un incremento del rendimiento de aprendizaje tal y como se evidencia en muchos estudios comentados en una exhaustiva revisión realizada por Akçayır y Akçayır (2018), y tal y como demuestran diferentes experiencias aplicadas con éxito en los estudios de Trabajo Social por ejemplo en el de Holmes et al., (2015) en el que se invirtió el método tradicional con ayuda de videos y herramientas digitales, o en el estudio realizado por Oliván-Blázquez et al., (2019) en los que se evidenció un mayor rendimiento del grupo de estudiantes que habían seguido sus clases con el método del aula invertida..

La clave para lograr implantar de forma efectiva esta metodología en la asignatura de comunicación y relación de ayuda era diseñarla de forma correcta para lograr, no sólo la satisfacción de los estudiantes sino también su grado de participación en las actividades (Awidi, y Paynter, 2018), por lo que redacté un proyecto de innovación docente, que me asegurase poder realizar el seguimiento de la calidad en su implementación.

La experiencia y el proyecto

En el curso 2019/2020 comenzamos (mis estudiantes y yo) con esta experiencia formativa que constaría, como desarrollaré posteriormente, de cuatro pilares fundamentales:

- Impartición de los contenidos teóricos por medio de atractivos pódcast (archivo multimedia de publicación periódica) de fácil acceso a través de cualquier terminal con conexión: ordenador, tablet, móvil, etc.
- Realización, en el aula, de actividades de aprendizaje experiencial de tipo colaborativo. El desarrollo de estas dinámicas sería siempre estructurado y facilitado; y tras su realización se realizaría siempre una reflexión grupal y otra de carácter personal.
- Trabajo personal de reflexión que el alumno, de forma individual, realizaría fuera del aula.
- Presencia de la asignatura en redes sociales.

Por otro lado, y aunque no era el objetivo principal en el momento de implementar este proyecto de aula invertida, debido a la idiosincrasia de la asignatura y a la metodología propuesta, se abordarían de forma transversal las cuatro dimensiones del paradigma Ledesma – Kolvenbach (Angúndez, 2008), propias de las universidades dirigidas por la compañía de Jesús, y que pone en alza los valores de a) justicia, b) utilidad, c) confianza y d) humanidad. Estos cuatro valores constituyen el enfoque pedagógico aceptado por los centros educativos pertenecientes a la compañía de Jesús y se conforman como un eje transversal que atraviesa todas las disciplinas.

El proyecto de innovación tenía como objetivo general: Lograr que el alumnado sea el protagonista, y no un sujeto pasivo, en el aprendizaje de la asignatura de Comunicación y Relación de Ayuda, que pueda elegir los momentos y espacios en los que desea acceder a la teoría y lograr así su implicación máxima en el entrenamiento de competencias a realizar en el aula. Y como objetivos específicos: 1. Dotar al alumnado de un soporte atractivo en el que aprender el contenido teórico de la asignatura utilizando las TICs, 2. Potenciar al máximo el desarrollo de competencias en el aula y 3. Implicar al alumnado en el desarrollo de todo el proceso de aprendizaje dentro y fuera del aula.

La teoría: el pódcast de la asignatura

Estaba claro que el alumnado tendría que preparar la teoría de la asignatura por su cuenta para poder dedicar las clases a la parte práctica, pero me preocupaba que el estudio de unos apuntes colgados en el aula virtual de la universidad les resultase tedioso y no se implicasen lo necesario. Si quería que la asignatura fuese un éxito necesitaba contar con su compromiso y motivación, la literatura indicaba que satisfacción de los estudiantes con su experiencia de aprendizaje, en este tipo de metodologías, estaba asociada directamente con su motivación, su confianza y su compromiso (Awidi y Paynter, 2018).

En este sentido el soporte tendría que ser atractivo y, para evitar excusas relacionadas con el tiempo de estudio, tenía que intentar también que fuese un soporte al que pudiesen acceder fácilmente y en cualquier lugar.

Además, quería beneficiarme del uso de las TICs, un aspecto que, desde la universidad, se estaba poniendo en valor. El uso de estas tecnologías, si lograba hacerlo a través de un

lenguaje que fuese atractivo para los estudiantes, les tendría que resultar familiar y le acercaría así la difusión teórica a su forma de vida, caracterizada por la presencia constante de lo digital.

Así es como llegué a la conclusión de que el contenido teórico tendría que estar grabado en pódcast. Los pódcast ya se habían usado como metodología de formación en algunas universidades, tal y como describe Grau Ibarra, (2019) en una revisión bibliográfica y, en un principio, su elaboración parecía más sencilla que el uso de otros métodos como, por ejemplo, los videos. El estudio de estas plataformas de audio bajo demanda arroja como resultado la relativa facilidad de elaboración, si bien yo pude experimentar que un audio bien realizado requiere de una preparación y de medios de edición tan complejos como los de otros medios audiovisuales.

Un pódcast es técnicamente un archivo de audio que se puede oír con conexión a internet, o descargar y escuchar posteriormente en un smartphone, una tablet, un ordenador o un reproductor MP3. Los archivos se distribuyen mediante un archivo rss, por lo que permite suscribirse y utilizar un programa para descargarlo y escucharlo cuando el alumno quiera y donde quiera.

Es evidente que este archivo de audio tiene que ser algo atractivo. No bastaba con que grabase el contenido teórico en un audio y lo colgase en la red, sino que ese contenido debería de tener, por un lado, calidad técnica suficiente y, por otro lado, debería ser lo suficientemente entretenido como para que los estudiantes quisieran escucharlo.

Para ser atractivo debería tener una buena narración, construida a base de frases sencillas y mensajes claros, debería de estar, también ilustrado, con ejemplos, metáforas y *storytelling*, y, a pesar de tratarse de una materia académica, debería de estar narrado con un lenguaje coloquial personal. (Laaser et al. 2010)

En este sentido, organicé cada tema de la asignatura, por norma general, en dos pódcast de unos 20-30 minutos de duración. Cada uno de los episodios tenía una introducción, el desarrollo del tema y un breve resumen. En cuanto al formato, constaba de una sintonía de arranque y de final, y era introducido y despedido por la voz en *off* de un locutor. Al comienzo sonaban unos segundos de alguna película, a modo de introducción y posteriormente

comenzaba la lección, propiamente dicha. Yo me encargaba de grabar el contenido central que estaba amenizado por tonos y efectos especiales. En algunos episodios en los que realizaba una especie de *roleplaying* contaba con una tercera voz. (Hernández-Fernández 2019-2020).

En lugar de subir los audios al aula virtual decidí subirlos en una plataforma de libre acceso. La intención es que estudiantes y profesores de otras universidades y público en general que quisiesen aprender sobre relación de ayuda y gestión de emociones pudiesen beneficiarse de ellos. Era una forma de hacer que la asignatura saliese del aula y tuviese, también, un impacto social (Strickland et al., 2020). Strickland y compañía analizan en un estudio de caso el impacto que un post educativo sobre ecología tenía también en el entorno comunitario, especialmente en un periodo postpandemia. Decidí así subirlo a Ivoox, una de las plataformas más populares para contener este tipo de soportes.

Las clases las teníamos los jueves, por lo que cada viernes por la mañana se publicaba un nuevo capítulo. De esta forma los alumnos disponían de una semana entera para escuchar cada episodio y plantear dudas o comentarios en la siguiente clase de la asignatura.

Los alumnos que, libremente, se habían suscrito al canal de Ivoox recibían comunicación inmediata de la plataforma en el momento que el audio estaba disponible. El resto de los estudiantes podía enterarse por medio de Moodle o de sus grupos de WhatsApp, ya que yo enviaba un mensaje al delegado de grupo en el momento que subía el episodio y le enviaba el enlace a la plataforma. En definitiva, no había excusas para no darse por enterado de que tendrían que escuchar y aprender un nuevo tema.

La recomendación que hacía al alumnado era la de escuchar los temas teniendo a la vista la presentación (PPT) que había colgado en el aula virtual previamente y a la que también podían acceder a través de cualquier terminal. Si seguían la presentación a la vez que escuchaban el audio, facilitarían la memorización y el aprendizaje al disponer, a la vez, del estímulo auditivo y del visual y les permitirá ordenar los contenidos de forma también gráfica.

Además de los audios y de la PPT los alumnos disponían, también en la web, de material teórico suficiente para construir sus apuntes y poder cumplir con los objetivos de

conocimiento exigidos en la asignatura. Los estudiantes iban a ser los máximos responsables de su aprendizaje, ellos decidirían cuándo y cómo acceder a los contenidos de la asignatura.

A partir de ese momento la responsabilidad era solamente suya y el tiempo de la clase en el aula quedaba liberado para poder dedicarlo al aprendizaje experiencial.

Por otro lado, el formato pódcast permitía compartir los audios en las redes sociales, reforzando esa intención de sacar la asignatura del aula, e incluso de la universidad, y hacer así que el conocimiento fuera compartido en un mundo global.

Aprendizaje experiencial en aula

Una vez diseñada la parte de la asignatura que correspondía al contenido teórico, tenía que diseñar la parte práctica. Tenía que decidir a qué íbamos a dedicar el tiempo en el aula.

Siguiendo el modelo de Kolb (2000) que desarrollo en líneas posteriores, todas las clases constarían de actividades prácticas de aprendizaje experiencial, en el que se completará el ciclo de aprendizaje planteado en dicho modelo.

- Experiencia concreta. Los alumnos vivirían experiencias por medio de las actividades planteadas en cada sesión.
- Observación reflexiva. Tras cada actividad se analizaría en el grupo el aprendizaje que había supuesto para cada uno de los alumnos y posteriormente ellos lo harán de forma individual en un registro de actividades.
- Conceptualización abstracta. Se vincularía ese aprendizaje con los contenidos teóricos previamente escuchados en los pódcast.
- Experimentación activa. Se sugeriría al alumnado espacios profesionales o del día a día en los que poder poner en práctica y transferir lo aprendido y se comentarían estas experiencias.

A partir de este modelo, elegí o diseñé las actividades y dinámicas adecuadas. Para cada día de clase programé una actividad distinta (Tabla 1). Cada actividad estaba directamente relacionada con el contenido teórico aprendido por el alumno a lo largo de esa semana y

totalmente orientada al desarrollo de las habilidades y competencias a trabajar en cada momento según el ritmo de la asignatura.

Tabla 1. Cronograma de la asignatura en el que se indican los temas y las actividades de aprendizaje experiencial

Sesión 1	
Práctica	Preguntas
Teoría	Clase de Introducción
Pódcast	
Sesión 2	
Práctica	Encuesta Humana Presentación Alumnos
Teoría	Presentación de objetivos y contexto del tema
Pódcast	Comunicación I
Sesión 3	
Práctica	Ejercicio “dibujo teléfono estropeado”
Teoría	Repaso Comunicación I
Pódcast	Comunicación II
Sesión 4	
Práctica	Ejercicio de “La Naranja”
Teoría	Repaso Comunicación II Leyes y CNV
Pódcast	Inteligencia Emocional I
Sesión 5	
Práctica	Ventana de Johari. Ejercicio de “La Ventana” y de los Miniyo

Teoría	Repaso Inteligencia Emocional I Conceptos y Goleman
Pódcast	Inteligencia Emocional II
Sesión 6	
Práctica	Plastilina y cuadro emociones. Tarjetas ¡EMOCIÓN!
Teoría	Repaso Inteligencia Emocional II Emociones básicas
Pódcast	Relación de ayuda I
Sesión 7	
Práctica	Ejercicio Vertellis y tarjetas ¡EMOCIÓN!
Teoría	Repaso Relación de Ayuda I
Pódcast	Relación de ayuda II
Sesión 8	
Práctica	Ejercicio Point of you con Dixit
Teoría	Repaso Relación de Ayuda II
Pódcast	Modelo Rogeriano I
Sesión 9	
Práctica	Roleplaying Counselling y Story Cubes
Teoría	Repaso de Modelo Rogeriano I
Pódcast	Modelo Rogeriano II
Sesión 10	
Práctica	Roleplayin Counselling y Story Cubes
Teoría	Repaso de Modelo Rogeriano II

Pódcast	Escucha Activa
Sesión 11	
Práctica	El juego de la escucha y los antifaces
Teoría	Repaso de Escucha Activa
Pódcast	Empatía I
Sesión 12	
Práctica	Test Estilos Empatía
Teoría	Repaso Empatía I
Pódcast	Empatía II
Sesión 13	
Práctica	Ikonikus
Teoría	Repaso Empatía II
Pódcast	Destrezas I
Sesión 14	
Práctica	The Go Wish. Roleplaying destrezas
Teoría	Repaso Destrezas I
Pódcast	Destrezas II Ejemplos de destrezas
Sesión 15	
Práctica	<i>Roleplaying</i> destrezas. Evaluación del curso. Los globos
Teoría	Repaso Destrezas II
Pódcast	

Fuente: elaboración propia.

El tiempo de clase se aprovechaba para realizar experiencias seguidas de una reflexión grupal que el alumno no podría experimentar de forma tutorizada por el profesor y el propio grupo si la actividad fuera individual y la realizasen fuera del aula. Además, la metodología creada facilitaba una aplicación inmediata de lo aprendido en sus trabajos y/o centros de prácticas, asegurando así la transferencia del aprendizaje. Considero la experiencia como una de las mejores formas de entrenar habilidades y competencias, siempre y cuando vaya seguida de una posterior reflexión.

Por otro lado, los contenidos teóricos se asentaban, por medio de la práctica y el ejemplo, una vez que el alumnado ya le había dedicado tiempo a aprenderlos en los pódcast, y se lograba, de esta manera, un anclaje emocional de estos. Los métodos usados como el *visual thinking* o la gamificación se alinean así con nuevas tendencias y métodos usados no sólo en docencia son también en la formación empresarial acercando al alumnado a su futuro mundo profesional.

Se trataba en definitiva de implementar un método que les permitía compartir y colaborar, y que facilitaba la cohesión grupal del alumnado, así como el autoconocimiento y la autogestión emocional tan importante en esta asignatura. En todas las actividades del aula los alumnos se retroalimentaban los unos a los otros.

Para el diseño de las actividades me apoyé en algunas metodologías de formación, tales como:

Visual thinking

Muy orientado a facilitar conversaciones y experiencias colaborativas. Estos métodos llevan a los estudiantes a un nivel de análisis más profundo y reflexivo (Walton, 2012). Todas las dinámicas las cree yo ajustándome a los objetivos de cada tema, adaptando algunas ya existentes y usando diferentes recursos visuales.

Entre otras hemos usado los siguientes recursos:

- Ikonikus
- Dixit
- Point of you

- Miniyos
- Vertellis
- Plastilina
- Tarjetas Emoción
- The Go Wish
- Story Cubes

Gamificación

Orientada a experimentar comportamientos y auto observar competencias y habilidades. La gamificación o el juego serio resulta muchas veces ser más efectivos para mejorar el conocimiento, las habilidades y la satisfacción del alumnado (Gentry et al., 2019).

De nuevo se trata de juegos (serios) y dinámicas creadas *ad hoc* o adaptadas para cubrir los objetivos de la asignatura. Por otro lado, al tratarse de una asignatura en la que el aspecto emocional era importante, la gamificación podría ser un incrementador del aprendizaje (Zatarain, 2018) al atender a la expresión emocional del alumnado.

Además de la reflexión conjunta que se realizaría en grupo tras cada actividad, el alumno debería rellenar, terminada la clase, un registro de aprendizaje y de autoobservación personal y grupal de cada una de las actividades. Al final del curso deberían entregar esa especie de cuaderno de campo. (Tabla 2).

Tabla 2. Preguntas del cuestionario de reflexión personal

Fecha de la actividad
Nombre
1. Resume brevemente en qué ha consistido la actividad
2. Indica cómo se ha desarrollado la actividad
3. Indica qué has aprendido a lo largo de esta actividad

1. Sobre ti mismo
2. Sobre otras personas
3. Sobre la profesión y la asignatura
4. Añade lo que quieras

Fuente: elaboración propia

Reflexión personal

Creo que un buen aprendizaje no se puede realizar sin una reflexión profunda sobre lo aprendido extrapolado con otras realidades ajenas al aula y a la universidad. En el diseño de la asignatura había dispuesto de un espacio para la reflexión grupal, pero era bueno realizar también una reflexión individual con un carácter más introspectivo.

En este sentido creamos dos espacios para la reflexión, uno, ya mencionado, sería sobre lo sucedido en las dinámicas de clase y otro consistiría en la reflexión sobre una lectura que los alumnos deberían realizar.

Por medio de estas reflexiones personales se creaba un espacio para que el alumno pudiese interiorizar el aprendizaje, auto observarse en sus comportamientos y sus competencias y, sobre todo, se sintiese impulsado a buscar espacios de transferencia del aprendizaje. Se trata también de evitar, de esta forma, el posible riesgo que tienen algunos métodos muy experienciales en los que la actividad ocupa el protagonismo de forma excesiva y acaban convirtiendo el aula en eventos meramente lúdicos en el que no trasciende lo aprendido.

Respecto a la lectura, cada estudiante debería de elegir entre uno de los libros recomendados en la asignatura para realizar una reflexión personal sobre lo evocado en el texto a la luz de los conocimientos adquiridos tanto de forma práctica cómo de forma teórica. Se pretendía fomentar así, también, la lectura crítica en los estudiantes, sin olvidar nunca los objetivos y contenidos de la asignatura.

Se trataba de lecturas no académicas y muy vivenciales en las que el alumno podría reflexionar sobre cómo las experiencias de otras personas podían servir de aprendizaje para su desarrollo.

Al final del curso se entregaba la reflexión personal de la lectura y el estudiante recibía mi retroalimentación personalizada. Considero que este proceso por parte del profesor es clave para asegurar un buen aprendizaje.

Redes sociales

Un objetivo no explícito de este proyecto que ya he comentado, y que para mí era importante, era sacar la asignatura del aula e incluso de la universidad y lograr que el estudio de esta disciplina supusiese un revulsivo de desarrollo de los estudiantes. En este sentido creamos en clase *el hashtag* #aprenderayuda con el que decidimos compartir en las redes sociales reflexiones, aprendizajes e incluso imágenes de la asignatura. Quería que el alumno pudiese compartir su aprendizaje y sus sensaciones con su entorno, familias, amigos y compañeros de otras asignaturas. Lo aprendido en el aula no acababa al finalizar la clase, sino que se potenciaba que el alumno siguiese compartiendo lo aprendido.

Los estudiantes descubrirían así un uso más profesional de las redes sociales y comenzarían a usarlas para crear una imagen o marca personal que hablaba de su aprendizaje y de su desarrollo.

Se pretende también que, si los alumnos usaban el smartphone en clase, algo que no estaba prohibido, lo hicieran como instrumento para compartir y no como un distractor. Lejos de prohibir su uso lo potenciaba como herramienta de trabajo. Por supuesto, conté con el consentimiento de todos los alumnos para poder sacar fotografías en el aula y compartirlas en redes.

Adicionalmente, y para dar un estímulo positivo a esta iniciativa, invité a los alumnos a crear y compartir un conjunto de memes sobre lo que sucedía en el aula, con la intención de realizar una reflexión crítica y positiva.

Soporte técnico del pódcast y uso de las TIC

Esta era para mí la parte más ardua. Afortunadamente, encontré apoyo en compañeros que dominaban el tema y que me ayudaron con las grabaciones y los efectos especiales, así como con la subida a la plataforma. Describo, a continuación, de forma esquemática los medios empleados.

a. Pódcast

- Los alumnos accedían desde su smartphone, tablet u ordenador con conexión. Podían descargárselo para escuchar sin conexión.
- Para la grabación del pódcast utilizamos el siguiente software:
 - Adobe Audition para la grabación de las pistas de audio, creación del proyecto, mezcla y efectos.
 - Avid Protools para la masterización de la mezcla final.
 - Skype y Whereby para la grabación de entrevistas en remoto.
- Los pódcast se colgaron en IVoox
- Para el uso de músicas, imágenes y efectos de sonido se usó una licencia de Envato elements

b. Resto de las actividades

- Se usó la plataforma de Moodle para poner los contenidos a disposición del alumno, así como para la recogida de reflexiones, evaluaciones, etc....
- Se impulsó el uso de las redes sociales de cada alumno: Instagram, Facebook, Twitter y LinkedIn para compartir lo relativo a la asignatura con el *hashtag* #aprenderayuda
- Se impulsó la creación de memes y gifs con las aplicaciones y herramientas digitales que cada uno de ellos usase habitualmente en sus smartphones.

Un imprevisto en la ejecución: una pandemia mundial

La asignatura estaba diseñada, preparada y lista para su implementación, y así comenzó a principios de 2020. La acogida de la idea por parte de los alumnos fue buena y parecía que la dinámica iba a ir bien encaminada. Mi miedo principal no eran las actividades de aula, sino que los estudiantes no asumieran el compromiso de llevar la asignatura al día y el examen final fuera un desastre.

Pero no lo pude comprobar, o, mejor dicho, no lo pude comprobar todo tal y como hubiera querido. El 12 de marzo de 2020 se interrumpieron las clases presenciales en la Universidad Comillas y el 14 el gobierno de España decretó un confinamiento domiciliario por motivo de la pandemia de la COVID-19. No habría clases presenciales hasta el curso siguiente.

En lo que quedaba de curso 2019/2020 tendría que impartir todas las clases en modalidad *online* por lo que me veía obligado a adaptar una gran parte de la asignatura. Las formas de aprender cambiarían notablemente a partir de este momento y, por tanto, también tendríamos que cambiar las formas de enseñar, tal y como sugieren Lashley et al., (2020) quienes indican que los cambios sociales provocados por la pandemia de la COVID-19 habrían cambiado las formas de aprender, por tanto, sugieren que los docentes tenemos que estar preparados para innovar y cambiar las formas de enseñar. En mi experiencia, considero que el cambio hubiera llegado de cualquier forma, pero quizá a otra velocidad.

La situación me planteaba una ventaja y un inconveniente. La ventaja era el hecho de que no tenía que preocuparme de la teoría. El método elegido parecía ideal para aumentar la motivación de los estudiantes ante la formación *online*, contenidos colgados en la nube en un formato atractivo a los que los alumnos podían acceder en cualquier momento, parecía que esta parte de la asignatura estaba diseñada *ad hoc* para el confinamiento. El verdadero problema consistía en descubrir cómo adaptar, a la formación a distancia, unas dinámicas pensadas para que los alumnos las realizaran juntos en un aula, intercambiando materiales y jugando con elementos tales como cartas, dados, plastilina, etc. Por otro lado, no había tiempo para hacerlo, ya que las clases no fueron suspendidas en ningún momento.

Lo que sucedió fue especialmente interesante. Mientras yo me empeñaba en diseñar actividades de reflexión o grupal, tales como cuestionarios, videos grabados por los propios

alumnos o análisis de *roleplaying* que bajaba de la red, los alumnos estaban demandando que la mejor manera de enseñar inteligencia emocional y relación de ayuda, en un momento de crisis, consistía en poner en práctica esas competencias *del counselling*, o lo que es lo mismo, en convertir la clase en un espacio de autoayuda en el que apoyarse unos a otros y, de forma simultánea, aprender cómo hacerlo.

Es decir, yo no había previsto que la gran mayoría de mi alumnado estaba sufriendo emocionalmente las consecuencias del confinamiento y que no era posible desarrollar una asignatura como esta, basada en la inteligencia emocional, con normalidad, sin atender a ese sufrimiento emocional de los estudiantes. Las clases prácticas se dieron, entonces, sobre la marcha con un giro radical, olvidé mi empeño por rediseñar algunas actividades y usamos las clases para demostrarnos que éramos capaces de apoyarnos y acompañarnos unos a otros, usando y aprendiendo las habilidades necesarias de *counselling* e inteligencia emocional, y que figuraban en la guía docente. Tras cada clase de *autoayuda* yo les daba *feedback* a la luz de la teoría, aunque lo más importante es que los alumnos se sentían apoyados y acompañados.

Así llegó el curso siguiente, el curso 2020/2021. Un nuevo reto se abría ante la asignatura, este curso la formación sería híbrida, es decir la mitad de los alumnos estarían en el aula, y la otra mitad seguirían la clase de forma on-line. Los estudiantes se iban turnando de forma tal que un grupo acudía a clase una semana y a la siguiente seguían la materia en remoto, mientras era otro grupo el que estaba en el aula.

De nuevo, la teoría no me suponía un problema, el problema radicaba en realizar actividades experienciales que se pudiesen realizar a la vez a distancia y presencialmente. Teníamos que conseguir que los alumnos que estaban a distancia se sintiesen igual de incluidos en las actividades que los que estaban en el salón de clase. Básicamente, lo resolví de dos formas diferentes.

- En algunas actividades que requerían, por ejemplo, el uso de tarjetas o imágenes, lo que hice fue adaptar esas tarjetas al formato online y las enviaba a los alumnos que seguían la clase a distancia modificando la actividad lo que fuera necesario. Hacía grupos a través de la plataforma online y mientras la mitad de los alumnos trabajaban

en el aula con las tarjetas, la otra mitad lo hacía de forma simultánea con sus imágenes en PDF a través de la red.

- En actividades que exigían material más complejo como, por ejemplo, plastilina, pedí a los alumnos a distancia que lo tuvieran ellos a mano. Era material de poco coste, y la implicación y el compromiso de los alumnos fue clave. Otras veces lo sustituía por otro tipo de recursos, como rotuladores o pinturas que eran más fácil de conseguir para los estudiantes.

Otras actividades tuve que modificarlas del todo, y otras, como los *roleplaying* apenas hubo que cambiarlas.

Impresiones y evaluación

A la hora de evaluar el funcionamiento de la materia no puedo ignorar las peculiaridades planteadas por el confinamiento y la formación híbrida. En realidad, la implantación al 100% de la asignatura tal y como se había diseñado se produjo en el curso 2021/2022. Sin embargo, la utilización de los pódcast como material formativo se realizó desde el curso 2019/20, por lo que, en el momento de escribir este artículo ha sido ya testado por tres grupos de alumnos.

Entiendo que evaluar a corto plazo la eficacia de un proyecto de este tipo es complicado, además no me ha sido posible medir el nivel de competencias propias de la relación de ayuda antes y después de la asignatura en cada estudiante. Algo que podría hacerse en un futuro.

La valoración que a fecha de hoy puedo hacer de la experiencia la baso en tres fuentes de información distintas y complementarias

- Opiniones de los alumnos
- Observación del profesor
- Calificaciones, tanto de los alumnos hacia la asignatura como del profesor hacia los alumnos

Las opiniones de los alumnos son un buen indicador para medir no sólo su opinión sobre el proyecto, sino también su implicación en él. Al tomar en cuenta la opinión de los alumnos pretendo explicitar la importancia que les otorgo, como parte fundamental de la asignatura, al considerar y valorar sus intereses (Segura et al., 2007). Además, la satisfacción de los estudiantes con su experiencia de aprendizaje está asociada con la motivación, la confianza y el compromiso de estos (Awidi y Paynter, 2018), tres factores que eran fundamentales para el éxito de la metodología. La opinión de los alumnos se recoge de tres formas

- Evaluación continua, preguntando constantemente y facilitando la proposición de sugerencias de mejora
- Por medio de un documento de evaluación cualitativa que complementa la herramienta utilizada por la universidad. No pretendo tanto saber si les ha gustado o no, o que puntuación otorgan, sino comprender cómo sienten que la metodología ha impactado en su desarrollo y aprendizaje.
- Encuestas de evaluación de la universidad

La observación del profesor. Como profesor he evaluado de forma constante el transcurso de la asignatura. Al final de cada clase anotaba lo que había funcionado mejor y lo que se podía mejorar en cada una de las actividades de aprendizaje experiencial. Me interesaba saber, sobre todo, cuáles habían fomentado más la participación, en cuáles se había profundizado más y en cuáles se habían logrado los objetivos de cada una de las clases.

Las calificaciones de los alumnos también me han aportado una información relevante. Son el índice objetivo de medición para comprobar la asimilación de contenidos y su repercusión en el examen. Por otro lado, las calificaciones de la materia me permiten conocer la puntuación que otorgan a la asignatura y su comparación con otras materias. En esta evaluación he tenido en cuenta:

- Examen teórico. (Que indicaba, con respecto a otros años si los pódcast han facilitado el estudio y la comprensión de la teoría).
- Registro de observación de actividades. Nos hablaba del impacto de estas en el aprendizaje competencial y del nivel de profundización alcanzado.

- Trabajo personal de reflexión.
- Calificaciones que los alumnos hacen de la asignatura en el formato oficial de la universidad

Respecto a las evaluaciones cuantitativas puedo afirmar mi satisfacción. El número de alumnos suspensos en la asignatura es muy bajo, lo que indica que su compromiso con la teoría ha sido alto y no han existido situaciones de abandono o dejadez ante este nuevo método que les transfiere la responsabilidad del aprendizaje teórico. Las evaluaciones cuantitativas que realizan sobre la asignatura se han mantenido muy por encima de la media respecto a otras materias del grado.

No obstante, de todos estos métodos, para mí, el que más valor tiene es la evaluación cualitativa que los alumnos ha realizado curso tras curso. Y aquí es donde manifiesto mi máxima satisfacción. Al fin y al cabo, la asignatura se rediseñó gracias a las evaluaciones cualitativas de los estudiantes de los primeros cursos.

Los alumnos han valorado muy positivamente el método, y no solo para su aprendizaje, sino también para su desarrollo como profesionales y como personas. Han valorado la clase, en la evaluación cualitativa que realicé en la asignatura complementando la evaluación oficial de la universidad, de carácter únicamente cuantitativo, como, (y describo de forma textual) “un lugar seguro” en el que “ser escuchados y no ser juzgados”, y en el que poder hablar libremente de sus emociones. Han destacado también de forma positiva la libertad de la que disponían cada uno de ellos, tanto para organizar su agenda de estudio como para implicarse emocionalmente en las actividades del aula. Han mencionado lo importante que es la buena relación con el profesor y la creación de vínculos entre ellos. Y han valorado como muy equilibrado el grado de libertad/exigencia ante la asignatura.

Respecto al pódcast han destacado la agilidad con la que están presentados los contenidos “lo ameno y divertido” que resultan. Alguno incluso ha manifestado que lo ha compartido con su familia o amigos. Revelan que es fácil aprender con esta metodología y afirman que lo ideal es escucharlo mientras ven la presentación.

Como aspectos a mejorar han indicado lo arduo que les resulta hacer el registro de observación de las actividades, la mayoría no lo hace al momento, por lo que al final del curso tienen que hacer un registro de todas las actividades, la herramienta pierde así su sentido como método de observación inmediata. Esta forma de realizarlo no ayuda al aprendizaje y a la reflexión, ya que muchos lo consideran un trámite obligatorio.

El uso del *hashtag* y la publicación de contenidos de la asignatura en redes sociales ha tenido a lo largo de los tres cursos muy poco impacto y ha resultado prácticamente inexistente. Es algo que no les motiva demasiado, por lo que posiblemente sea suprimido en próximos cursos, o tendré que buscar una forma de rediseñarlo.

Mirando al futuro

Después de esta experiencia, que sigue viva, he aprendido lo importante que es para los profesores adaptarnos a los nuevos lenguajes y hábitos de uso de nuestros alumnos para ser más efectivos como formadores y educadores.

Algunos de los autores mencionados indican ya esa necesidad de innovación en las aulas, especialmente tras la pandemia (Lashley et al., 2020). Y otros indican en sus estudios de caso o revisiones bibliográficas los efectos positivos en el aprendizaje y el desarrollo de competencias de la metodología del aula invertida, (Akçayır y Akçayır, 2018; y de forma explícita en estudiantes de Grado en Trabajo Social., 2018), y tal y como evidencian Holmes et al., (2015) u Oliván-Blázquez et al., (2019).

Por otro lado, y, sobre todo, he aprendido que cuando impartimos asignaturas que tienen que ver con las emociones, el acompañamiento o el sufrimiento es fundamental realizar clases prácticas en las que los alumnos puedan sentir la importancia real del desarrollo de habilidades de escucha y apoyo. El aula no es un lugar de terapia ni debe serlo, pero sí que puede ser ese *lugar seguro* en el que se sientan acompañados a la vez que aprenden a ayudar y acompañar.

Si una parte importante de la materia gira en torno al reconocimiento y la autorregulación de las emociones, crear en el aula un espacio donde puedan comenzar a reconocer y autorregular es fundamental, para que en un futuro puedan hacerlo de forma excelente en el transcurso de su vida personal y profesional.

No nos olvidemos, tampoco, que estas materias han de tener un impacto social, puesto que las habilidades y competencias que enseñan repercuten de forma positiva en paliar el sufrimiento de los otros. El impacto social está también potenciado por esta metodología, tal y como describen Strickland et al. (2020). En conclusión, he aprendido que es necesario

- Seguir innovando en el aula
- Lograr sacar las asignaturas para tener mayor transferencia inmediata e impacto social
- Poner al alumno en el centro de su aprendizaje y desarrollo competencial

En un futuro seguiré rediseñando la asignatura de forma constante, adaptándome a los nuevos tiempos, escuchando sus opiniones y sugerencias de mejora y tratando de contribuir al desarrollo de buenos profesionales, pero, sobre todo, de excelentes personas.

Referencias

- Awidi, I. y Paynter, M. (2018). The impact of a flipped classroom approach on student learning experience. *Computers & Education*, 128, 269-283. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.013>
- Akçayır, G. y Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education*, 126, 334-345. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.07.021>
- Angúndez, M. (2008). El paradigma universitario Ledesma-Kolvenbach. *Revista de Fomento Social* 63, 603-631.
- Universidad Pontificia Comillas (2017). Guía docente de la asignatura de Comunicación y Relación de Ayuda. Grado de Trabajo Social. Universidad Pontificia Comillas, España.
- Holmes, M. R., Tracy, E. M., Painter, L. L. et al. (2015). Moving from Flipcharts to the Flipped Classroom: Using Technology Driven Teaching Methods to Promote Active Learning in Foundation and Advanced Masters Social Work Courses. *Clinical Social Work Journal*, (43), 215-224. <https://doi.org/10.1007/s10615-015-0521-x>
- Gentry S. V., Gauthier, A., L'Estrade Ehrstrom, B., Wortley D., Lilienthal A., Tudor Car L., Dauwels-Okutsu S., Nikolaou, C.K., Zary, N., Campbell, J., y Car, J. (2019). Serious Gaming and Gamification Education in Health Professions: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*; 21(3), e12994. <https://doi.org/10.2196/12994>
- Grau Ibarra, K. (2019). SoundCloud: sus posibilidades y limitaciones como una plataforma de distribución de pódcast educativos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19(60), 1-16. <https://doi.org/10.6018/red/60/09>
- Hernández-Fernández, C. (Director y presentador). (2019-2023). Comunicación y Relación de Ayuda [Pódcast]. Ivoox. <https://open.spotify.com/show/0qXuVDCYF8HvkEynJwHULb> https://www.ivoox.com/podcast-comunicacion-y-relacion-de-ayuda_sq_f1843055_1.html
- Kolb, D. (2000). *Facilitators Guide to Learning*. TRG /Hay/McBer.
- Lage, M., Platt, G., y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gate way to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/00220480009596759>
- Laaser, W., Liliana Jaskilioff, S., & Rodríguez Becker, L. C. (2010). Podcasting: ¿Un nuevo medio para la Educación a Distancia? *Revista de Educación a Distancia (RED)*, (23), 1-10. <https://revistas.um.es/red/article/view/111681>

- Lashley, M. A., Acevedo, M., Cotner, S., & Lortie, C. J. (2020). How the ecology and evolution of the COVID-19 pandemic changed learning. *Ecology and Evolution*, *10*(22), 12412–12417. <https://doi.org/10.1002/ece3.6937>
- Millán-Franco, M., Orgambidez, A., De la Rosa, L., & Martínez, S. (2020). Inteligencia Emocional y Felicidad Subjetiva en estudiantes de trabajo social. *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, (27), 117-132. <https://doi.org/10.14198/ALTERN2020.27.06>
- Oliván-Blázquez, B., Masluk, B., Gascon S., Fueyo-Díaz, R., Aguilar-Latorre, A., Artola-Magallón, I. et al. (2019). The use of flipped classroom as an active learning approach improves academic performance in social work: A randomized trial in a university. *PLoS ONE*, *14*(4). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214623>
- Rogers. C. (2011). *El proceso de convertirse en persona*. Paidós.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Segura, T., Miranda Díaz, F., Alejandro y Sánchez Moguel, A. (2007). La evaluación como proceso de legitimidad: la opinión de los alumnos. Reporte de una experiencia. *Perfiles educativos [online]*, *29*, (118), 07-24.
- Strickland, B. T., Brooke, J. M., Zische, M. T., & Lashley, M. A. (2020). Podcasting as a tool to take conservation education online. *Ecology and Evolution*. *10*(3),1666-1677. <https://doi.org/10.1002/ece3.7353>
- Zatarain, R. (2018). Reconocimiento afectivo y gamificación aplicados al aprendizaje de Lógica algorítmica y programación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *20*(3), 115-125. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.3.1636>
- Walton, P. (2012). Beyond talk and text: An expressive visual arts method for social work education. *Social Work Education*, *31*(6), 724–741. <https://doi.org/10.1080/02615479.2012.695934>