



Paco López

Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda

1. Una situación de la vida real para comenzar

Recientemente, en una reunión, un educador de un centro de menores se quejaba de que, por más que lo intentaba, no conseguía conectar con un grupo de adolescentes, que «pasaban» de él, que no lograba hacer respetar las normas y, tras aguantar insultos y burlas, volvía a casa pensando que no estaba hecho para esto de la educación social.

La misma sensación invadía a una compañera suya, salvo que ella «no se dejaba pisar», no toleraba la más mínima salida de tono, y si tenía que gritar lo hacía (últimamente con demasiada frecuencia). No obstante compartía con el primero el regusto amargo tras la jornada de trabajo y la sensación de no conexión con los adolescentes. Ambos educadores tenían en común, además, una honesta vocación de ayuda, de servicio a los chicos y chicas con quienes trabajaban.

Al hilo de estas confidencias, el equipo hablaba de lo difícil que es ayudar a alguien que «no se deja», de que «cada uno es como es y es muy difícil cambiar el carácter de alguien»... En este punto de la conversación, uno de los educadores dijo que no compartía ese tipo de análisis; que, aunque entendía las dificultades en el trabajo de sus compañeros, no podía justificarse el reducirlas a una cuestión de «carácter» de los educadores o de «falta de ganas» de los adolescentes. Este educador rescató, de forma sencilla, algunos de los conceptos estudiados en la universidad o en diversos cursos de formación y propuso a sus compañeros el sano ejercicio de intentar aplicar lo aprendido en los manuales, o en las clases, a la situación personal y profesional que estaban viviendo.

En el transcurso de la reunión hablaron del uso educativo de las normas, del aprendizaje social, de los comportamientos agresivos e inhibidos, del autocontrol, de las habilidades sociales, de la asertividad. Una circunstancia difícil en la práctica educativa cotidiana les llevó, en definitiva, a plantear las dos grandes cuestiones que surgen habitualmente en estas situaciones:

- La necesidad de comprender el comportamiento de los destinatarios de la acción educativa y el nuestro propio (entendido en un sentido amplio: pensar, sentir, experimentar, percibir, actuar...)

***El estilo personal de integración
es un reto privilegiado en la
intervención educativa que se
puede aprender o mejorar***

- La necesidad de mejorar las estrategias educativas, de modo que nuestra intervención ayude a potenciar los recursos personales y comunitarios de los niños, jóvenes, adultos o ancianos con que trabajamos.

Pues bien, algunos de los conceptos comentados en la citada reunión, parecían tener la virtud de vincular fácilmente la comprensión del comportamiento y la aportación de pistas de intervención. Este vínculo entre teoría y práctica no es, por desgracia, todo lo frecuente que los educadores deseamos. Por eso, cuando un concepto responde a ese perfil, su uso, su estudio y su aplicación se extienden con suma rapidez. Quizás sea éste el motivo de que en los contextos educativos aparezcan hoy como una especie de moda: asertividad, habilidades sociales, autocontrol, competencia social... ¿Qué hay exactamente detrás de estos conceptos? ¿Cuál es su aportación a la intervención educativa, especialmente en la clave de la relación de ayuda? Intentaré responder de manera sencilla a estas cuestiones, no por ánimo de simplificar, sino con afán de clarificar y dar pistas útiles para la formación de los educadores que, sin renunciar a una sólida fundamentación teórica, quieran traducirla en estrategias de intervención válidas para ayudar a las personas con las que trabajan.

2. Buscando la «eficacia social»

Retomemos la escena inicial. Parece claro que los dos educadores no se percibían a sí mismos como eficaces en su actuación con los adolescentes. ¿Por qué? ¿Qué aspectos de la interacción están en juego cuando valoramos su eficacia?.

Tres son los puntos de referencia que podemos utilizar como «*criterios de eficacia social*»:

■ **Los objetivos.** En todas nuestras interacciones, de modo más o menos explícito, queremos conseguir algo. Lograrlo es, sin duda, fuente de satisfacción. Así, pues, el primer indicador de que lo que hacemos o decimos en la interacción con los otros es «*eficaz*» es que nos sirva para conseguir lo que pretendemos. En un contexto educativo y/o de ayuda el objetivo suele ser doble. Por una parte pretendemos ayudar a la persona (a tranquilizarse, a afrontar situaciones, a cambiar, a expresarse, etc.); por la otra pretendemos lograr con ella una buena relación que nos permita mantener o mejorar nuestra influencia como educadores. Ambos objetivos tienen que ver directamente con los dos siguientes criterios de eficacia social.

■ **La autoestima.** Es posible que, en ocasiones, no nos baste con conseguir lo que pretendemos. La educadora que gritaba a los adolescentes quizás



lograba, mediante sus gritos, que cumpliesen las normas. Sin embargo, al hacerlo de ese modo, es probable que también consiguiese que los destinatarios de sus gritos se sintiesen inferiores, torpes o irresponsables. Además, tras un momento inicial de satisfacción por haberse impuesto a la situación, volvía a casa con una imagen pobre de sí misma como educadora, por no haber sido capaz de decir las cosas de otra manera, por haber perdido los nervios y por no haber conectado con los chicos y chicas.

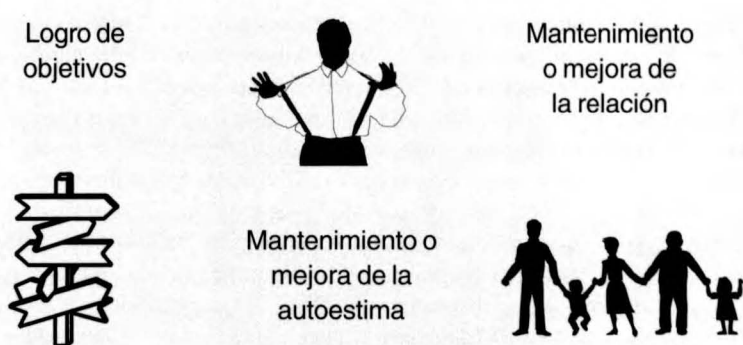
Por muy superficial que sea una interacción entre dos o más personas, en ella está en juego la actitud hacia nosotros mismos. Que ésta se mantenga o mejore es, sin duda, un indicador de eficacia social. En un contexto educativo o de relación de ayuda este criterio es extensivo no sólo a las variaciones en la propia autoestima, sino también al mantenimiento o mejora de la autoestima de las personas a las que pretendemos ayudar.

Si, además de hacer cumplir las normas, la educadora hubiese logrado que los adolescentes descubrieran que, aunque hayan incumplido un pacto tienen posibilidades de mejorar; o si ella se hubiese percibido con control suficiente de la situación como para estar molesta por la ruptura de las normas pero no necesitar de un grito para hacerlas cumplir, probablemente la sensación de eficacia hubiese cambiado.

■ **La relación.** Este tercer criterio hace referencia a la continuidad o mejora de la conexión entre las personas que interactúan. El convertirse en alguien digno de confianza para los educandos, el que estos acudan a él cuando tienen algún tipo de necesidades o, simplemente, el que estos valoren su compañía o su ayuda, es otra de las claves para sopesar la eficacia de la actuación del educador. Esa conexión, de cuya carencia se quejaban los educadores en la escena inicial, es un premisa básica para la relación de ayuda. Sin relación no hay relación de ayuda. Sin embargo, ésta no garantiza por sí sola la ayuda eficaz. En ocasiones, los educadores y educadoras sacrificamos demasiadas cosas en pro de esta conexión, olvidando que ha de estar al servicio de los objetivos de nuestra intervención. El resultado es una «pseudorelación de iguales» que no ayuda al educando y acaba dañando la autoestima del educador (salvo que a éste le baste con la satisfacción adolescente de saberse «conectado» con las personas a las que dirige su acción educativa).



Criterios de éxito o ajuste en las interacciones sociales



Pero, ¿de qué depende que una educadora o un educador logren sus objetivos, mantengan o mejoren su autoestima y la de los otros, y mantengan o mejoren sus relaciones con ellos? La respuesta es compleja. Seguramente en todo ello influyen factores diversos: las necesidades y posibilidad personales y comunitarias de las personas con las que se interviene, las necesidades y posibilidades de los propios educadores, la adecuación del proyecto educativo a dichas necesidades y posibilidades, las condiciones laborales de los educadores, las experiencias previas de los educandos, el sistema de normas del centro educativo, la edad de los educadores y los educandos...

Algunos de estos factores dependen de circunstancias cuyo control es imposible. No se puede cambiar la historia, propia o ajena. Otros (sobre todo aquellos que son fruto de injusticias estructurales de tipo social o económico) dependen de situaciones cuyo cambio se ha de plantear a largo plazo y de manera colectiva, ya sea como ciudadanos o como educadores.

Existen, sin embargo, factores cuyo manejo sí está al alcance de cada educador. Se trata de aquellos que inciden en la mejora de los propios recursos personales y educativos: la formación, la implicación en el trabajo de equipo o la información acerca de la situación de los educandos, son factores de este tipo. De entre ellos destaca uno que, en muchas ocasiones, se convierte en la única herramienta de intervención que tenemos a mano. Nos referimos al estilo de relación o de comunicación del educador. El modo como nos dirigimos a las personas con las que trabajamos, la manera de afrontar los conflictos, de animar o de criticar, son algunos de los ingredientes del estilo personal de interacción en una situación concreta.

Pues bien, este estilo es un recurso privilegiado en la intervención educativa que se puede aprender o mejorar, y su incidencia sobre la eficacia social (objetivos, autoestima, relación) está ampliamente investigado y demostrado en diversos ámbitos de la psicología social o educativa.



3. Tres estilos de interacción social

En ocasiones, con el fin de evitar conflictos, de no romper la relación o no dañar la autoestima de los otros, no ejercemos nuestros derechos como personas o como educadores. En consecuencia, a pesar de que nos moleste la actuación de los otros, nos callamos, dejamos de intervenir cuando nos gustaría hacerlo o nos mostramos inseguros o temerosos. Este estilo de interacción es el que conocemos como **inhibido, pasivo o no asertivo**.

Otras veces, sacrificamos la relación o la autoestima de los otros con tal de salvaguardar, al menos momentáneamente nuestra propia autoestima. En estos casos, utilizamos el sarcasmo, las amenazas, la intimidación o la violencia verbal o física. Este estilo de interacción es el que llamamos **agresivo**.

Es frecuente que educadores y educandos vivan estos dos estilos como las únicas posibilidades. «*En esta vida o te dejas pisar o te impones*»; «*ya he tragado demasiado, ahora se van a enterar de lo que vale un peine*»; «*me callaré por no discutir, pero si me tocan la fibra no respondo de mis actos*»... son expresiones que reflejan esta aparente dualidad del repertorio de estilos de interacción. De hecho, muchos de los problemas derivados de un exceso de comportamientos inhibidos o agresivos en los destinatarios de nuestra acción educativa están motivados por la ausencia de modelos alternativos a estos dos estilos y, como consecuencia, por la convicción de que sólo existen estas dos opciones.

Ambos estilos tienen en común, como veíamos en la escena inicial, algunas consecuencias: la percepción de un escaso control sobre el propio comportamiento, un bajo nivel de consecución de los objetivos previstos, una pobre autoestima y una vivencia conflictiva de las relaciones interpersonales. Dicho de otro modo, ambos estilos frecuentemente se muestran ineficaces socialmente y alimentan la convicción que la situación justifica esa ineficacia.

Existe, sin embargo, un estilo de interacción alternativo que se define por el intento de conseguir los objetivos planteados sin renunciar a la propia autoestima y sin dañar la relación o la autoestima de los demás, y que tiene como base la capacidad de la persona para elegir libremente su modo de actuar. Es el estilo de interacción **asertivo**. La asertividad, tal como la define de manera sencilla Castanyer (1996, p. 21) es «*la capacidad de autoafirmar los propios derechos, sin dejarse manipular y sin manipular a los demás*».

Interactuar asertivamente supone, en la práctica, la búsqueda de la calidad en las relaciones, teniendo como elementos de apoyo la honestidad, el reconocimiento de los límites y de las posibilidades propios y ajenos y el

Interactuar asertivamente supone la búsqueda de la calidad en las relaciones

interés por conjugar la consecución de objetivos con el mantenimiento o la mejora de la propia autoestima y la de los demás.

Al referirnos a ello, hablamos de «*comportarse*» (pensar, sentir, comunicarse) asertivamente, no de «*ser*» asertivo. La asertividad (como la agresión o la inhibición) no responde a un rasgo de personalidad estable e inamovible. Es un modo de afrontar determinadas situaciones que varía en función de las mismas y, sobre todo, de la opción de las personas. El estilo de interacción y la capacidad para relacionarse se aprenden, se pueden identificar sus diferentes aspectos, son cambiables y optimizables.

Los tres estilos de comunicación a los que nos estamos refiriendo se traducen en estrategias verbales y no verbales de comunicación. Así, un estilo inhibido se verá reflejado en un tono de voz titubeante o posturas tensas y con tendencia a alejarse de la situación, a la vez que expresiones que denotan inseguridad. El estilo de interacción agresivo se traducirá en gestos, tonos de voz o expresiones verbales impositivas y poco respetuosas con los derechos ajenos, con predominio de mensajes en segunda persona (lo que denominamos “*mensajes tú*”). Por último, el estilo de interacción asertivo se mostrará con tonos de voz, gestos o expresiones verbales firmes, directas, honestas y abiertas, con predominio de los mensajes en primera persona (“*mensajes yo*”).

La comunicación asertiva no garantiza la eficacia social, pero se ha demostrado más útil en ese sentido que la comunicación agresiva o inhibida.

4. La asertividad como actitud en la relación de ayuda

A caballo entre la Psicología social y la Psicología clínica, y entre la Psicología europea y la norteamericana, las propuestas teóricas sobre la asertividad presentan matices diferentes que determinan, en la práctica, la aplicación de este concepto a la educación. Mientras la Psicología social pone el acento en las relaciones interpersonales, la Psicología clínica insiste en la terapia del comportamiento (Olza, 1996). Para esta última, la asertividad es una capacidad a desarrollar en el destinatario de la acción terapéutica. Para la primera, sin embargo, la asertividad forma parte del estilo de interacción de ambos (educador y educando, terapeuta y cliente, etc.). Desde mi punto de vista, estas dos concepciones son complementarias en la práctica de la educación social. La asertividad se nos presenta como instrumento educativo-terapéutico y como objetivo de la intervención respecto a las capacidades de los destinatarios de la misma. Comunicarse asertivamente y ayudar a desarrollar un estilo de interacción asertivo son ingredientes indisolubles de la acción del educador social.



Quizás el pragmatismo que parece caracterizar a la sociedad norteamericana (o, al menos a la que nos llega a través de los medios de comunicación) sea la causa de la reducción de las propuestas psicosociales sobre la asertividad o habilidades sociales a su vertiente más conductual y observable. Este mismo pragmatismo es, probablemente, el responsable de la conversión ocasional de las mismas en una especie de recetario de cómo decir las cosas para obtener los mayores beneficios posibles. Algunas de las publicaciones sobre cómo conseguir amigos o cómo ser un directivo eficaz, “*en diez lecciones*”, son el exponente de esta banalización psicológica. La consecuencia de este mal uso de los conocimientos al respecto ha sido el menosprecio por parte de muchos profesionales (psicólogos, pedagogos, educadores...) de algunas de las aportaciones teóricas o prácticas sobre la asertividad.

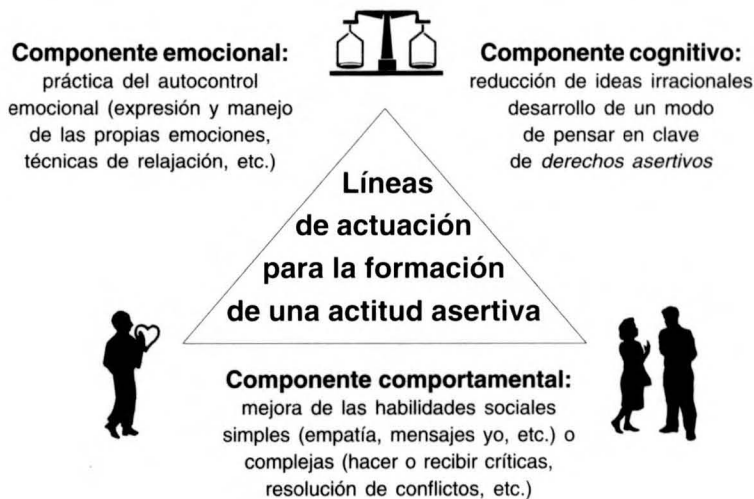
Más en consonancia con la visión europea, la asertividad, lejos de ser reductible a un recetario para manipular el comportamiento ajeno, es un estilo de interacción cuya conceptualización incorpora los ingredientes que definen a las actitudes. Por este motivo, y aún a riesgo de forzar en exceso el concepto de actitud, podríamos afirmar que desarrollar un estilo de interacción asertivo supone generar una actitud favorable a un tipo de relación con los otros basado en el equilibrio entre sus derechos y los nuestros.

Como todas, la “*actitud asertiva*” tiene un componente cognitivo (lo que pienso acerca de la relación con los otros), un componente emocional (lo que siento en la interacción) y un componente comportamental (lo que hago, lo que digo...).

El desarrollo de la asertividad, ya sea como recurso del educador en la relación de ayuda o como estilo de relación de cualquier persona (especialmente si tiene problemas de inhibición o de comportamientos agresivos) supone, pues, tres líneas de trabajo complementarias:

- En la esfera cognitiva o de pensamiento, ayudando a desenmascarar y eliminar ideas irracionales acerca de las relaciones sociales y a construir un sistema de pensamiento basado en los llamados “**derechos asertivos**”.
- En la esfera emocional, ayudando a reconocer y manejar las propias emociones, mediante estrategias de **autocontrol emocional**.
- En la esfera comportamental, ayudando a comunicarse de modo socialmente efectivo, mediante el desarrollo de en una serie de habilidades de interacción o de comunicación que denominamos genéricamente “**habilidades sociales**”. Así, pues, aunque algunos autores hacen propuestas terminológicas contrarias, podemos concebir las habilidades sociales como la expresión comportamental de una actitud asertiva. En la práctica educativa, si bien embargo, solemos utilizar los conceptos “asertividad”, “habilidades sociales” o “competencia social” como sinónimos.

Líneas de actuación para la formación de una actitud asertiva



Profundizar en cada una de estas tres líneas excede las pretensiones de este artículo. Sin embargo apuntaré algunas sugerencias que permitan descubrir las posibilidades que se nos ofrecen como educadores.

4.1. Pensar y ayudar a pensar asertivamente

El estilo asertivo se caracteriza, en primer lugar, por la reducción de las ideas irracionales. Al hablar de "ideas irracionales" nos referimos a modos erróneos de percibir, valorar, enjuiciar o razonar erróneos, que no se ajustan a la lógica y que son fuente de infelicidad o de conflicto en las relaciones.

La mayoría de estas ideas irracionales están estudiadas por la psicología social como errores de atribución o sesgos perceptivos. Su traducción en ideas irracionales nos lleva a pensar cosas como "*debo ser perfecto y agradable con todo el mundo*", "*es preciso que los demás me den su aprobación y se porten bien conmigo*", "*lo importante es demostrar que tengo razón*", "*todo es un desastre*", "*yo sé como eres*" o "*todo el mundo piensa igual en el fondo... en mi lugar todos harían lo mismo*". Junto a estas ideas, otras formas de percibir o pensar acerca de los demás o de las relaciones con ellos, tales como ver las cosas en términos de todo o nada, interpretar el pensamiento ajeno o generalizar, responden a errores, a veces evidentes y a veces no tanto, cuyo descubrimiento dejo ahora en manos del lector.



Pensar asertivamente y ayudar a hacerlo a las personas con quien se trabaja supone, además de detectar e intentar cambiar las ideas irracionales que son fuente de conflicto (que en ocasiones puede llegar a exigir la intervención terapéutica de un profesional de la psicología), construir y ayudar a construir un modo de pensar que favorezca la interacción entre los propios derechos y los ajenos.

Éste es el sentido didáctico de lo que llamamos “*derechos asertivos*”. No son derechos tal como los concebimos en clave legal, aunque sí tienen relación con el marco ético de los derechos humanos y, en ocasiones, pueden suponer una traducción práctica de los mismos. Hablamos de derechos asertivos en el sentido de que cualquier ser humano, por el mero hecho de serlo, puede asumir libremente la decisión y/o la responsabilidad derivada de su ejercicio. Nadie puede obligar a otro ser humano a no equivocarse o a sentir determinada emoción. En cualquier caso, se le puede pedir que asuma las consecuencias derivadas de ello.

Precisamente el equilibrio entre libertad y responsabilidad es la clave de esta propuesta. Pensar en estos términos supone aceptar, por ejemplo, que un adolescente aborrezca una norma o que la haya incumplido. Pero, al mismo tiempo, supone ayudarle a asumir la responsabilidad derivada de ese incumplimiento. Sólo desde la aceptación del derecho a equivocarse, a no saber, a desear algo alocadamente, a sentirse bien o a sentirse mal, a decir sí o no, etc., le podremos ayudar a responsabilizarse del ejercicio de esos derechos, a valorar, y en última instancia, a elegir aquello que más beneficie a las personas con las que trabajamos.

Este modo de repensar las relaciones personales y educativas supone que la verdadera ayuda pasa por dignificar a las personas receptoras de la misma, que son, en definitiva, las que han de tomar las decisiones que les afectan. Porque el objetivo último de la relación de ayuda no es lograr a toda costa que la persona haga determinadas cosas que son de utilidad desde el punto de vista del educador. Lo que el educador busca es, en última instancia, que la persona desarrolle su capacidad para valorar y optar por aquello que le ayuda de verdad.

Del mismo modo, el educador también tiene derechos y responsabilidades. Asumirlas significará ofrecer un modelo que facilite el crecimiento en esta dirección de las personas con las que trabaja. Entender que tiene derecho a sentirse molesta cuando los adolescentes se burlan de ella, y a criticar ese comportamiento, ayudará a la educadora de la escena inicial a no sentirse en la obligación de “*tragar*” con la citada situación. A la vez, entender que los adolescentes tienen derecho a discrepar de sus criterios o a decidir incumplir una norma, sin duda encauzará de diferente manera su modo de solicitar el cumplimiento de las mismas.

En esta página propongo una de las formulaciones posibles de los derechos asertivos confeccionada a partir de diversas fuentes.

En general, un estilo agresivo coincide con la afirmación de los propios derechos en detrimento de los demás (o con la vivencia de los propios derechos como obligaciones de los otros) y el estilo de relación inhibido

DERECHOS FUNDAMENTALES DE LOS SERES HUMANOS AUTÉNTICOS

Un ser humano auténtico, por el mero hecho de serlo, tiene los siguientes derechos

- A actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuase
- A hacer las cosas de manera imperfecta o equivocarse alguna vez (y ser responsable de ello)
- A pensar de manera propia y diferente
- A cambiar sus opiniones
- A aceptar y rechazar críticas o quejas
- A decidir la importancia que tienen para él las cosas
- A no saber o no entender algo
- A hacer peticiones (sabiendo que el otro tiene derecho a decir no)
- A rechazar una petición sin tener que sentirse culpable o egoísta
- A detenerse y pensar antes de actuar
- A experimentar y expresar sus sentimientos (a estar alegre, triste, enfadado...)
- A elogiar y recibir elogios
- A decidir qué quiere que los otros sepan de él y ante quien quiere dar razones de su comportamiento
- A elegir el tipo de problemas en cuya solución quiere colaborar y en qué medida
- A ser independiente del estado de ánimo de los demás
- A pedir explicaciones y aclarar dudas sobre sus derechos y deberes
- A ser tratado con respeto
- A estar solo cuando así lo escoja
- A decidir qué hacer con su cuerpo, tiempo y propiedad
- A sentirse a gusto consigo mismo
- A ser escuchado y tomado en serio
- A tener derechos y defenderlos y también a renunciar a ellos
- A renunciar a comportarse de manera asertiva o socialmente habilidosa
- A hacer cualquier cosa que no suponga vulnerar los derechos de las otras personas

Asimismo, y por ello, tienen **también** la **obligación** de responsabilizarse de sus **decisiones!**

**un estilo de interacción
asertivo busca conjugar el
ejercicio de los propios
derechos y el respeto de
los ajenos**



suele llevar asociada la falta de convicción en los propios derechos. Por contra, un estilo de interacción asertivo busca conjugar el ejercicio de los propios derechos y el respeto de los ajenos.

4.2. Sentir y ayudar a sentir asertivamente

Frente a una vivencia emocional expuesta a los cambios situacionales y caracterizada por el sentimiento de ausencia de control sobre las propias emociones es posible, en consonancia con lo expuesto hasta ahora, otra cuyo protagonista sea el propio individuo y no las circunstancias desencadenantes de sus sentimientos.

En ocasiones el autocontrol se ha asociado a negación o represión de las propias emociones; se atribuye más “*autenticidad*” a una persona que expresa sus emociones tal como aparecen, aunque sea de forma violenta o descontrolada, que a una persona que, en dicha expresión, intenta no dañar la autoestima de los otros. Nada más lejos de la realidad. Una persona que maneja sus emociones no las niega, sino que es capaz de disfrutar de la riqueza de sentirlas y, además, hace lo posible por ponerlas al servicio de su propio bienestar y el bienestar de los que están cerca.

En ocasiones nos callamos los sentimientos positivos o expresamos los negativos como responsabilidad de los otros. Ello es fuente de conflicto y, probablemente, impide desarrollar una adecuada sensibilidad para el reconocimiento de las emociones de las personas a las que pretendemos ayudar.

Un educador que quiera convertir sus relaciones educativas en verdaderas relaciones de ayuda ha de manejar cuidadosamente sus propias emociones, saberse dueño de ellas, expresarlas cuando sea pertinente y hacerlo de modo adecuado. Con ello estará ofreciendo un modelo que realmente ayudará al crecimiento emocional de los educandos.

GUÍA PARA EL AUTOCONTROL EMOCIONAL

- Si puedes, aprovisionate de antemano de información y recursos para conocer mejor la situación (formación, conocimiento de normas y roles, información sobre las personas...), reducirás la incertidumbre.
- Guía tu atención y tus percepciones hacia señales útiles y agradables y desatiende las señales perturbadoras.
- Dialoga amablemente contigo mismo y dite cosas que te relajen y te alienten a la hora de actuar para afrontar una situación.
- Date permiso para emocionarte. Recuerda que las emociones (positivas o negativas) son señales de vida, y como estás vivo ¡tienes derecho a sentirlas!
- Párate a pensar en tus objetivos. Ellos son una luz que puede guiar tus pasos en la tormenta y en la oscuridad.
- Viaja con tu imaginación y transpórtate a contextos que te evoquen experiencias y emociones placenteras. Tu vida es mucho más que el momento del trabajo difícil o del conflicto... y en ella hay cosas sumamente gratificantes.
- Háblale a tus músculos y relájalos.
- Expresa tus emociones de modo asertivo (utilizando especialmente lo que sabes sobre los "mensajes yo". Adaptado de: Costa y López (1991) *Manual del Educador Social*. Vol 1. M.A.S. Madrid.

(Adaptat de Costa i López (1991): Manual del ed. Social. Madrid. M.A.S. vol.1)

4.3. Comunicarse y ayudar a comunicarse asertivamente

La asertividad, por último, se expresa en un estilo de comunicación cuyas características se pueden identificar y aprender. El entrenamiento en habilidades sociales es la estrategia básica para mejorar el aspecto comportamental de la asertividad.

Se trata, por una parte, de reconocer y cambiar determinados errores, profundamente ligados a ideas irracionales o a modos inadecuados de manejar las propias emociones, que cometemos a la hora de comunicarnos. Mezclar hechos con opiniones sobre los mismos, hacer una crítica sin que aparezca en qué dirección ha de ir el cambio deseado o practicar una comunicación tortuosa, son algunos de ellos.

Dado que estos modos erróneos de comunicación han sido aprendidos a partir de los modelos de referencia (familia, educadores, iguales, medios de comunicación...) y se han consolidado a través de la propia práctica (justificada por las ideas irracionales aprendidas y, a la vez, generadora de las mismas), se pueden cambiar o mejorar con las mismas estrategias.

El modelado y la práctica son las metodologías habituales de los programas de habilidades sociales



El modelado y la práctica (simulada o real) son, pues, las metodologías habituales de los programas de habilidades sociales. Su contenido, en el caso de la formación de educadores, va desde el desarrollo de habilidades básicas, tales como escuchar, empatizar o enviar “*mensajes yo*”, hasta la mejora de la capacidad para afrontar situaciones educativas como hacer o recibir críticas, afrontar la hostilidad o favorecer la resolución de conflictos.

Todas estas habilidades son fundamentales para alguien que pretenda ayudar a otros desde la relación interpersonal. Garantizar su aprendizaje es, desde mi punto de vista, una tarea ineludible en la formación del educador social por dos motivos:

■ Aunque el desarrollo social sano y “normalizado” conlleva, en la mayoría de los casos, un aprendizaje natural de las habilidades sociales necesarias para la convivencia, la práctica de la educación social exige, muchas veces, afrontar situaciones para las que ese “aprendizaje natural” no nos ha preparado. Escenas violentas, falta de motivación, incumplimiento de normas, desconfianza resultante de historias de vida duras... son ejemplos que justifican una preparación especial del educador para la comunicación asertiva.

■ Es frecuente, sobre todo para aquellos que trabajan con personas con problemas de relación o para los que, desde una óptica preventiva (por ejemplo, en el campo de la salud o de la educación para la paz) quieren ayudar a mejorar los modos de pensar, sentir y comunicarse de niños o adolescentes, proponerles participar en programas de habilidades sociales (Goldstein et al., 1989; Michelson et al., 1987; Monjas, 1993). En este caso es básico que el educador tenga una sólida formación al respecto. Es más, sin miedo a exagerar, considero que el modelo de relación que ofrezca puede incidir más significativamente en el desarrollo de las habilidades sociales de los niños, jóvenes, adultos o ancianos con los que trabaje, que un programa de habilidades sociales carente de un modelo educativo claro en este sentido.

5. Una propuesta técnica y una propuesta ética

Tras este paseo breve por el “*mundillo*” de la competencia social del educador como instrumento al servicio de la relación de ayuda, quiero acabar con una doble reflexión acerca del sentido de estas propuestas.

Las habilidades sociales son, en primer lugar, una necesidad técnica. Igual que el albañil tiene la obligación de conocer el funcionamiento de la hormigonera y dominar su manejo para hacer bien su trabajo, el educador está

en la obligación de conocer y manejar adecuadamente su modo de pensar, sentir y comunicarse, dado que éstas son herramientas clave para una relación de ayuda valiosa y cualificada.

Sin embargo, detrás del uso técnico de estas herramientas se esconde una propuesta ética, un modelo de persona y de relación educativa que les da sentido. Dicha propuesta se alimenta de tres convicciones básicas:

■ Cada persona es protagonista de su historia. El “*actor principal*” de la relación de ayuda y de los procesos que genera es la persona ayudada. El educador es un mediador entre ésta y sus potencialidades, un facilitador de esos procesos. Esta opción central de la persona a la que se dirige nuestra acción es la que justifica todos los esfuerzos de empatía, de exigencia, de cuidado de su autoestima y de mejora de nuestros recursos personales y educativos. El educador, protagonista de su propia vida, no necesita serlo también de la vida de los demás, aunque, eso sí, ha de asumir su implicación como “*actor secundario*” en esa historia. Esta actitud es la que le permite correr el “*riesgo*” de ser cuestionado o admirado en el desempeño de un modo competente de pensar, sentir y comunicarse.

■ Los comportamientos problemáticos, la marginación, los conflictos en los que se ven envueltos los niños, jóvenes, adultos o ancianos con los que trabajan los educadores sociales son fruto de situaciones injustas de desventaja social que es necesario denunciar y cambiar (Arrieta y Moresco, 1992). Ayudarles a desarrollar sus propios recursos o a responsabilizarse de sus decisiones significa reconocer su dignidad como personas y su capacidad de ejercer el grado de control que las circunstancias les permitan sobre sus vidas. Pero ello no puede significar, en modo alguno, olvidar estas circunstancias o dejar de trabajar para cambiarlas.

■ Ayudar a crecer, educar, significa dar prioridad a las posibilidades sobre las dificultades. Conseguir determinados objetivos, favorecer el desarrollo de la autoestima, mantener relaciones de calidad, son tareas no exentas de dificultades, sin embargo posibles. Sólo desde esta convicción nuestra acción educativa facilitará que las personas con las que trabajamos también descubran que, dentro de las pequeñas o grandes dificultades que se les presentan, tienen posibilidades y pueden aprovecharlas.

Paco López Jiménez
Psicólogo



Bibliografía

- **Arrieta, L. Moresco, M.** (1992) *Educación desde el conflicto. Chicos que molestan*. CCS. Madrid.
- **Castanyer, O.** (1996) *La asertividad: expresión de una sana autoestima*. Desclee de Brouwer. Bilbao.
- **Costa, M. López, E.** (1991) *Manual del Educador Social*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- **Goldstein, A.P. i altres** (1989) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*. Mtnz. Roca. Barcelona.
- **Michelson, L. i altres** (1987) *Las habilidades sociales en la infancia*. Mtnz. Roca. Barcelona.
- **Monjas, M.I.** (1993) *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar*. Autoedición. Valladolid.
- **Olza, M.** (1996) *Habilidades sociales*. A J.F. Morales i M. Olza (Coord.) *Psicología Social i Trabajo Social*. McGraw Hill. Madrid.

Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda

Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda

Es un dato de experiencia para los educadores sociales que la habilidad para comunicarse resulta determinante a la hora de afrontar muchas situaciones educativas. Esto es especialmente importante si nos referimos a situaciones marcadas por la clave de la relación de ayuda.

Este artículo es un repaso a los conceptos básicos del modelo de competencia social (popularizado en el mundo de la educación social a través de las habilidades sociales), desde la óptica de los recursos del educador en la relación de ayuda. A partir de ese repaso se proponen estrategias de formación o mejora del modo de pensar, manejar las emociones y comunicarse asertivamente de los educadores y educadoras sociales.

Social abilities of the educator: a masterpiece in the assistant relationship

It is well known among the social educators that the capability for communication appears to be overriding in most of the education situations. This is unavoidable when talking about situations in which the assistant relationship is the key question.

This article makes an overview of the basic concepts in the social competency model — known in the social education field throughout social abilities- from the educator resources point of view in during the assistant relationship. Starting from this review, we propose education strategies or improvement in the way of thinking, how to manage with emotions and, finally, how should the social educators communicate assertory.

Autor: Paco López

Artículo: Las habilidades sociales del educador: un recurso clave en la relación de ayuda

Referencia: Educación Social núm. 10 pp. 41 - 56

Dirección profesional: Escuela Universitaria de Educación Social
Fundació Pere Tarrés
Carolines, 10
08012 Barcelona
Tel 934 152 551