

UNA PRÁCTICA MÁS ALLÁ DE LAS AULAS UNIVERSITARIAS: RESULTADOS DE UN EJERCICIO DE HIPERSOCIALIZACIÓN EN SU ENTORNO

García-Pérez, Omar

Universidad de Oviedo

garciaomar@uniovi.es

Peña Calvo, José Vicente

Universidad de Oviedo

vipe@uniovi.es

Inda Caro, M^a de las Mercedes

Universidad de Oviedo

indamaria@uniovi.es

Fernández García, Carmen María

Universidad de Oviedo

fernandezcarmen@uniovi.es

Palabras clave: hipersocialización, interacción cotidiana, práctica universitaria, etnometodología

1. Introducción

La crisis económica ha acabado influyendo directamente sobre la situación social de la población (Vecina et al., 2013), cuyo impacto ha evidenciado un progresivo endurecimiento de las condiciones de vida en los hogares (Laparra y Pérez Eransus, 2012). En este sentido, sus consecuencias no se han limitado simplemente al descenso de la actividad económica y al declive de las inversiones y el consumo, sino que a mucho más allá, deteriorando aspectos individuales, sociales, económicos y culturales. Tanto es así que, como manifiesta Vicenç Navarro (2012), la crisis está afectando muy negativamente al bienestar y calidad de vida de las familias en España en magnitudes e intensidad mucho mayores a las que se conocían y publicaban. En definitiva, afecta a los ciudadanos en su rutina diaria, a su estado mental y emocional, a sus relaciones familiares y profesionales, a la educación de los más jóvenes, etc. De modo que la persona está influenciada por el contexto en el que vive, y en la actualidad dicho contexto está caracterizado por acontecimientos estresantes provocados por la crisis (Utela, 2010).

Así pues, estamos abocados a una ostensible transformación del “paisaje social de la vida humana”, del que participan un complejo e imprevisible mosaico de escenarios, y que no pueden entenderse al margen de las múltiples realidades, problemáticas y desafíos de nuestro tiempo (Caride, 2007). En este sentido, el sentimiento de pertenecer a una gran colectividad, de compartir un trayecto común y al tiempo diferente, no puede en ningún caso crearse o construirse artificialmente, sino que debemos reivindicar nuevas perspectivas de desarrollo para el conocimiento, la formación y la investigación en la vida cotidiana de los ciudadanos; y, por tanto, de todas aquellas entidades, colectivos e instituciones que estén en condiciones de contribuir a esta tarea en cada país asumiendo los compromisos y responsabilidades que ello comporta (Caride, 2008).

Una de esas instituciones es la Universidad, que no puede estar alejada del contexto social de crisis en el que vivimos y que hace cada vez más precisa la articulación de la educación social con la escolar, unido al impulso del Espacio Europeo de Educación Superior, en el que ya no basta con que el individuo acumule conocimientos, sino que sobre todo debe estar en condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio (Sáez Carreras y Molina García, 2006).

De este modo, la Universidad adquiere gran relevancia en este momento, como elemento vertebrador en torno al que se articulan y exteriorizan diferentes problemáticas y expectativas sociales, culturales y educativas, que amplían su rol institucional y sus potencialidades más allá de los espacios y tiempos lectivos extendiéndose a toda la vida y a todas las personas que se sitúan en sus ámbitos de influencia geográfica y social (Caballo Villar y Gradaïlle Pernas, 2008). La universidad, tal y como ya escribía Tünnermann en 1999, debe caracterizarse, precisamente, por la búsqueda permanente de respuestas a los problemas que se suscitan en su entorno.

Por tanto, la organización de la enseñanza no deberá limitarse al aula, sino centrarse en el alumno y en los objetivos de su formación, con un sentido diferencial y autónomo de lo que han de

ser sus procesos de aprendizaje y la transferencia de las competencias que de ellos se deriven hacia la formación de ciudadanos comprometidos ética y moralmente con la sociedad actual y con la construcción de la ciudadanía (Caride, 2007, 2008) Estos compromisos y responsabilidades, allí donde se ejerzan (también en las universidades), deben posibilitar más y mejores logros en los derechos de la ciudadanía, conscientes de que es en ellos donde las personas y la sociedad en su conjunto se juegan su prioritaria razón de ser. Las circunstancias actuales demandan estructuras y contenidos académicos, nuevos e imaginativos.

Por estos motivos, es necesario desarrollar experiencias y actividades que, por pequeñas que sean, les hagan preguntarse sobre la naturaleza de las propias acciones, sobre sus *por qué* y *para qué*, en las que conecten con el entorno que les rodea y adquieran todo tipo de competencias más allá de las propiamente instructivas y conceptuales. Una de ellas es el ejercicio de hipersocialización en su entorno, que a continuación presentamos, junto con los resultados y conclusiones más relevantes que los estudiantes han descrito de su actividad.

2. Desarrollo de la experiencia docente: contexto docente y descripción de la actividad

2.1 Contexto docente: la asignatura de Sociedad, Cultura y Educación

En este trabajo se muestra la experiencia realizada en una asignatura obligatoria de primer curso del Grado de Pedagogía en la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo: Sociedad, Cultura y Educación.

La educación, como realidad social que es, se enmarca siempre en una compleja red de relaciones que denominamos con el nombre de sociedad. Sociedad y cultura son realidades mutuamente intrincadas pero no diferenciarlas con alguna precisión puede generar una enorme confusión a los futuros profesionales de la educación. Por ese motivo, entender qué es eso de la sociedad, en qué se diferencia y cómo se construye dentro de mundos culturales diversos es una necesidad ineludible para los futuros pedagogos y pedagogas. La educación no se deja reducir ni a la sociedad ni a la cultura pero entra en un potente juego de relaciones que es necesario conocer para entender su función.

Así pues, lo que caracteriza a las sociedades modernas avanzadas es su constante dinamismo, que hace que mantener viejos clichés sobre la escuela no permita entender qué es hoy educar y en qué orden cultural se realiza. Sumado a ello, el término cultura es de una polisemia tal que si no se es capaz de establecer algún marco significativo conceptual sirve como justificación a cualquier forma de intervención educativa. Por tanto, con esta materia se pretende que los estudiantes adquieran una aproximación científica e interdisciplinar, además de fomentar la capacidad crítica, reflexiva y participativa, que sirva para descubrirle al pedagogo y al pedagogo social un bagaje de conocimientos fundamentales vinculados a sus propias funciones personales y profesionales, unido a la experiencia personal del análisis reflexivo del entorno y de su papel e influencia en el mismo.

De este modo, la asignatura de Sociedad, Cultura y Educación, permite el trabajo de las siguientes competencias:

- Conocer los elementos estructurales de la Sociedad, con especial incidencia de la sociedad asturiana, y las relaciones de éstos con los fenómenos educativos en sus distintas dimensiones y ámbitos.
- Comprender y saber analizar la estructura de desigualdad social y el papel que juega la Educación en ellas.
- Comprender y analizar las distintas formas de transmisión y construcción de la Cultura y su incidencia en el hecho educativo.
- Comprender los distintos planos en que se configura el sistema cultural y sus complejas relaciones con la educación para poder contextualizar y diseñar de modo adecuado políticas, planes, proyectos, materiales e intervenciones en Educación.
- Analizar y comprender los procesos de Cambio Social y el papel que la Educación juega en esos procesos.
- Establecer marcos sociales adecuados que permitan evaluar políticas, planes, proyectos, materiales e intervenciones en Educación.
- Ayudar a fundamentar planes y estrategias de formación a lo largo de la vida

- Dotar de procedimientos y estrategias que permitan deconstruir los problemas educativos tal y como viene formulados socialmente para permitir encontrar nuevas alternativas y soluciones.

Además de estos resultados de aprendizaje globales de la asignatura, la actividad que presentamos en este trabajo abarca otras muchas posibilidades de conexión con su entorno más cercano, de análisis de las relaciones sociales particulares, del comportamiento que se tiene a diario, la capacidad de empatía, de observación y de reflexionar acerca de la situación social y los procesos cambiantes del contexto social más cercano.

Los contenidos que serán desarrollados y trabajados en la asignatura se detallan a continuación:

- La relación Sociedad y Educación
- Agentes y procesos de socialización
- Estratificación social: La estructura de clases y la educación.
- Análisis sociológico de la Cultura: Cultura y Sistemas educativos.
- Cambio social y Educación

Por otro lado, la metodología general en la que se encuadra la actividad pretende, sobre todo, la participación del estudiante en un proceso de aprendizaje, de forma que no sea un simple receptor de conocimientos, sino que vaya construyendo sus saberes en cooperación con el profesor y el resto de los compañeros, desarrollando la capacidad de los estudiantes universitarios para aprender desde la propia iniciativa y con motivación intrínseca (Torío López, Peña Calvo y Fernández García, 2010).

2.2 Fundamentación y objetivo del ejercicio de hipersocialización

Con el desarrollo de esta actividad se pretende que los estudiantes sean conscientes de la diferencia que es posible apreciar entre las normas que se establecen y su aplicación cotidiana. Asimismo se busca su reflexión acerca de cómo se rutinizan determinados comportamientos: una vez pasado el impacto inicial o incluso el conflicto que puede generar un cambio en las normas o comportamientos, se advierte cómo se reduce el mencionado impacto y se relativiza la importancia que se le da, permitiendo que todos los individuos se acomoden a la nueva situación.

La génesis de este ejercicio parte de la idea de Garfinkel y de sus estudios en etnometodología (2006), quien se centró en el estudio de los métodos cotidianos que empleamos para dar sentido a lo que hacen los demás y muy especialmente a lo que dicen (contextualizamos sus palabras, tenemos en cuenta el tipo de relación que mantenemos con esa persona, damos por supuesto determinados presupuestos culturales implícitos que no es necesario advertir, etc.). A través de su propuesta de que el estudio de la vida cotidiana y los presupuestos del sentido común del mundo son temas de investigación relevantes, pues los miembros de la sociedad actúan en base al trasfondo cotidiano sin cuestionarlo. Si se les pregunta a las personas por qué actúan de determinada forma les será difícil explicar a que obedecen sus acciones. Es aquí donde entra el investigador, él debe observar todas las cosas y no darlas por sentado. Es necesario cuestionar el carácter "correctamente moral" de muchas de las actividades y actitudes de los miembros y abrir una reflexión al establecimiento de éstas.

Los ejemplos que Garfinkel usa en su ensayo tienen como propósito prestar atención a las expectativas y actividades comunes y relacionarlas con las estructuras sociales estables de las actividades cotidianas. Para lograr esto problematiza las escenas familiares "para provocar los efectos socialmente estructurados de ansiedad, vergüenza, culpa e indignación y para producir interacciones desorganizadas" (Garfinkel, 2006. p.50). Analizando estas respuestas se obtendrá información sobre la producción y establecimiento de las estructuras de las actividades cotidianas. Y se cuestionara el porqué de las cosas al lograr que los sujetos miren lo extraño que puede ser algo que creían que era familiar. En otro experimento que se les pidió que realizaran a los estudiantes se observó que cuando en un contexto cotidiano se les pedía a las personas que clarificaran el sentido de expresiones comunes, éstas se mostraban molestas e irritadas y pensaban que la otra persona les estaba jugando una broma, faltando al respeto o haciéndose la tonta (Garfinkel, 2006).

La actividad programada también tiene como finalidad la familiarización con el procedimiento de observación (planificación previa, registro durante la observación y redacción de instrumentos finales producto de la observación). Es importante tomarse este ejercicio con seriedad pues supone un entrenamiento para procedimientos de investigación frecuentes en el trabajo del pedagogo o pedagoga que se sirven de la observación y que es necesario ejercitar.

2.3 Descripción, desarrollo de la actividad y evaluación

La propuesta de actividad que se realiza consiste en llevar a la práctica durante un periodo aproximado de 4 semanas un ejercicio de hipersocialización en el contexto de interacción más próximo (la familia o compañeros/as de piso según el caso).

Durante el periodo previsto para la observación, cada estudiante deberá asumir individualmente durante el tiempo que se encuentre en su residencia habitual, un papel o rol cordial, de responsabilidad constante y educación. Se trataría de la parte de la vida social que autores como Goffman (1997) denominan “región anterior” es decir, las situaciones o encuentros sociales en los que los individuos juegan papeles formales o instituidos. Ello significa:

- el uso asiduo de saludos como “*buenos días*”, “*buenas tardes*”, etc.
- el agradecimiento ante las actividades desarrolladas por las personas con las que se vive (cuando se sirve la comida, si nos comunican un aviso de llamada telefónica, etc)
- la alabanza de las actividades desarrolladas por estas personas (“*la comida está exquisita*”, “*has hecho la compra en un tiempo record*”)
- disculpas (ante un error, avisar si vamos a llegar tarde)
- actitud de empatía, de ponerse en el lugar del otro y preocuparse por sus necesidades (“*¿te encuentras mejor de tu dolor de cabeza?*”, “*¿necesitas que traiga algo de la calle aprovechando que voy a salir ahora?*”), etc.

Para alcanzar el objetivo de la actividad es importante la constancia y coherencia en nuestro comportamiento y conductas, prepararnos previamente para el rol que vamos a desarrollar. Debe tenerse en cuenta que ante el cansancio y grado de alerta que supone esta táctica sólo será necesario mantenerla en la interacción o dicho de otro modo, cuando nos encontremos en presencia de estas otras personas. Hay determinados momentos cruciales en la vida cotidiana ante los que habrá que prestar especial atención:

- saludo de buenos días, el momento del encuentro al comenzar el día
- las comidas que se realizan en familia o en grupo
- el final del día
- cualquier otro que forme parte de la rutina del hogar y que variará según el caso (momento de ver la televisión en familia/grupo, realización de tareas domésticas, etc.)
- situaciones en las que alguna persona necesita de la presencia o ayuda de otros (por ejemplo enfermedad, acompañamiento para realizar alguna gestión, etc.)

Al finalizar cada día, cada alumno o alumna realizará individualmente un diario de observación en el que reflexionará sobre los comportamientos de las personas ante las que desempeña su papel, cómo va variando este comportamiento, las dificultades que aprecia en el desarrollo de su rol, etc. Es importante insistir en que este documento no debe ser una mera descripción sino que debe ser reflexivo. En este sentido, son pertinentes las indicaciones realizadas por Charles Wright Mills en su libro *La Imaginación Sociológica* (ed.1993, p.207): “debéis aprender a usar vuestra experiencia de la vida en vuestro trabajo intelectual, examinándola e interpretándola sin cesar [...] Como investigadores sociales, captar lo que experimentéis y seleccionarlo; sólo de esa manera podéis esperar usarlo para guiar y poner a prueba vuestro pensamiento”. De esta manera se adquieren hábitos de auto-reflexión y el hábito de escribir.

Al finalizar el ejercicio cada estudiante entregará al profesor este diario de observación con el registro de cada uno de los días en los que se ha realizado la observación y con la inclusión de las reflexiones surgidas durante el transcurso de la misma. En la elaboración del diario se deberá tener en cuenta:

- La importancia de identificar cada día la fecha de la observación, la hora y otros datos identificativos que ayuden a la contextualización (nombres de las personas, descripción del espacio en el que se desarrolla la acción, etc.)
- Puede ser conveniente entrecomillar citas textuales de las palabras expresadas por las personas ante las que se desempeña el rol. En ocasiones, ésta es la única manera de captar toda la esencia y el significado de sus verbalizaciones perdiéndose parte de esta información valiosa si la resumimos o reinterpretamos con nuestras palabras.

- Será imprescindible ser riguroso con el registro de la información. Éste deberá realizarse necesariamente al finalizar cada día. Cuanto más tiempo transcurra entre el momento de la observación y su registro más información se perderá y por lo tanto menos rico resultará nuestro proceso investigador y de reflexión/interpretación a partir de la observación.

En la evaluación de esta actividad individual se tendrá en cuenta: a) la participación activa y las aportaciones realizadas en las sesiones de preparación y revisión de la experiencia de observación; b) el diario de campo en el que se valorará la exhaustividad en la recogida de la información, el ajuste a todas las cuestiones formales (datos de identificación, registro cada día, etc.); c) la capacidad reflexiva a partir de los comportamientos observados; d) el informe final con las conclusiones; e) la entrega en los plazos previstos.

3. Resultados y Conclusiones

Los resultados que a continuación se presentan, son fruto del análisis cualitativo de contenido efectuado de los informes y diarios de observación entregados por el alumnado de la asignatura Sociedad, Cultura y Educación durante los cursos 2011-2012 y 2012-2013. En total, la muestra participante asciende a 134 personas, de los cuales, 123 son mujeres (84,3%) y 21 hombres (15,7%). Por otra parte, el 81,3% de las personas que ejercen el rol de hipersocialización lo hacen con la familia, mientras que el 16,4% lo realiza con compañeros o compañeras de piso y, solamente, un 2,2% en residencia universitaria.

En función de las observaciones y conclusiones relatadas por los estudiantes del desarrollo de la actividad, de los efectos que provocaba su rol, así como de las reflexiones que ese nuevo status configuraba en la familia, hemos agrupado los resultados en las siguientes variables:

a) *Evolución del ejercicio*. En este bloque de resultados hemos agrupado, por un lado, la evolución de las reacciones de familiares y compañeros de piso a lo largo de las cuatro semanas y, por otro, cómo se ha ido desarrollando el propio rol de hipersocialización por parte del alumnado. En este sentido, el 47% del alumnado refleja de forma explícita una primera reacción de “sorpresa” y “extrañeza” por parte de las personas con quien hacían el ejercicio para, posteriormente, normalizarse la situación hasta que “*todo se hacía ya de una forma natural y se acostumbraron a mi forma de actuar*”¹ (A126). Se repiten, en muchos diarios, preguntas y comentarios que la familia o compañeros de piso realizan durante los primeros días de la experiencia: “¿Qué te pasa?, ¿Estás bien?, ¿Qué quieres que te compre?, ¿Quieres salir hasta más tarde el sábado?, Estás muy rara...”. Incluso, se daba la situación de que “*se querían aprovechar de mí, ya que estaba dispuesta a ayudar en todo y querían cargarme a mí con todas las cosas de casa*” (A43), o varios casos en los que la madre “*estaba preocupada por mi cambio de actitud y me vino muy seria a decirme que si me pasaba algo grave que podía contárselo, que me ayudarían en todo, porque estaba demasiado amable y que no diera rodeos si necesitaba algo*” (A35). Por otro lado, la persona que realiza la actividad llega a interiorizar esas actitudes y comportamientos, de modo que “*se hace algo rutinario*” (A26), “*ya se hace de forma involuntario, sin pensar que se trata de una práctica de clase*” (A62), “*simplemente me sale solo después de este tiempo*” (A100), llegando incluso a situaciones como la descrita por una alumna: “*cuando voy a dormir le doy un beso de buenas noches a mi madre, siendo algo que nunca hacía. Ahora mismo podría decir que si no le doy ese beso, por dentro hay algo que no me deja estar relajada*” (A2).

b) *Mejora general de la convivencia*. Este apartado engloba diversas afirmaciones expresadas por el alumnado, de modo que el 47,8% afirma que la convivencia ha mejorado, “*con un ambiente mucho mejor y más relajado*” (A5). Unido a ello, como si de una espiral en la que una cosa lleva a la otra, el 42,5% manifiestan que la comunicación entre todos los miembros del domicilio ha mejorado y un 67,9 % definen que la relación es mucho mejor que la que tenían antes de comenzar el ejercicio, teniendo como resultado “*un refuerzo de cohesión importante en la familia, en un momento delicado por cuestiones económicas y laborales*” (A26). Multitud de referencias hacen hincapié en el hecho de que “*gracias a este trabajo ha llegado la armonía a mi casa, pero da tristeza saber que no ha salido de mí*” (A35); “*en casa estamos de mejor humor, ya no tenemos los típicos roces de convivencia porque todos colaboramos y ponemos de nuestra parte, estamos dispuestos a hablar más las cosas y no hay problemas*” (A43); “*había una respuesta muy positiva a todo lo que hacía, estaban más contentos y agradables porque yo también me comportaba así; eso me animaba a seguir así y veía que animaba también a mi familia a hacer lo mismo, por lo que todos estábamos de mejor humor, con*

¹ Las frases entrecomilladas y en cursiva que aparecen en este apartado corresponden a palabras textuales realizadas por los alumnos en el diario entregado tras el ejercicio de hipersocialización en el entorno.

más confianza, incluso más cariño” (A68); “en tanto iba tomando más responsabilidad en el rol, me daba cuenta que mi madre estaba más contenta porque se sentía más acompañada. Eso hizo que yo me sintiera muy bien y más responsable y contento” (A27), detallaba un alumno. Además, “que ellos sintieran que los quería, cuidaba, ayudaba, pasaba más tiempo con ellos, etc., hacía que todos estuviéramos más contentos y más cómodos” (A118), de modo que “recibía lo que daba” (A20). Esta conclusión enlaza con la siguiente variable de análisis, que detallamos a continuación.

c) *Existe un feed-back en cuanto a comportamiento y actitudes.* Este bloque de resultados alude a una cuestión repetida por el 49,3% de la muestra, y que se resumen con la siguiente máxima: “haz a los demás lo que te gustaría que te hicieran a ti” (A16). Esta frase refleja el hecho de que el alumnado observaba que al adquirir ese rol en casa, el resto de habitantes “copiaban” ese mismo comportamiento, “era como si me imitaran o copiaran. Si yo era amable y cariñosa, me respondían siendo amables y cariñosos. Eso hacía que en casa todo fuera más cómodo y agradable” (A125). “He podido ver que si estoy más receptiva, o ellos lo notan así, me cuentan más cosas y me tratan como a una igual, mejorando la relación” (A19), escribía una alumna.

d) *Recompensas materiales.* Este es otra consecuencia que los estudiantes observan al terminar el ejercicio, aunque en menor medida que las anteriores, por cuanto es descrito por un 19,4% de la muestra. No solamente existen ventajas sentimentales o de mejora en el ambiente hogareño, sino que sostienen que “un buen comportamiento te ayuda a conseguir más cosas que siendo un rebelde y un hago lo que quiero cuando quiero” (A6), obteniendo “dinero para salir sin haberlo pedido, regalos sorpresa (ropa, ordenadores, etc.)” como varias personas comentan, o mayor permisividad a la “hora de salir por la noche”, debido al esfuerzo, actitud y a la “mayor confianza que tienen ahora conmigo” (A87).

f) *Evolución y aprendizaje personal.* En este apartado englobamos las conclusiones que los estudiantes reflejan más allá de los efectos en su entorno, sino lo que manifiestan que han aprendido de la observación y reflexión. A estas cuestiones hacen referencia el 48,5% de los 134 diarios analizados. En este sentido reflejan que “es muy sorprendente cómo tus relaciones con otras personas pueden cambiar según tú te comportes” (A95), o que “si te pones en la piel del otro es mucho más fácil entenderse” (A90). Otra alumna escribía que “este trabajo no te ayuda a ser mejor hija, sobrina, nieta, sino que te ayuda, en general, a ser mejor persona y a entender que en la vida no estás sólo tú” (A109). Otras personas centraban su reflexión en la comparativa de cómo se comportaban antes y durante el rol, y los beneficios que aportaba en todos los aspectos mantener esa actitud amable y cordial, reflejando “cómo antes discutíamos por tonterías y cómo muchas veces la confianza da asco [...], hay que cuidar diaramente a la familia y las personas que quieres porque todo mejora: la relación, el cariño...” (A53). También centran sus observaciones en la familia, concluyendo que “muchas veces somos egoístas, pensando que los padres, por el hecho de serlos tienen unas obligaciones que cumplir, pasando por alto que para ellos también es un esfuerzo, y somos desagradecidos” (A24) “y nos damos cuenta de las necesidades de los demás, que por rutina no apreciamos; me ayudó a empatizar con el resto” (A2). Otros mencionan un “mayor conocimiento personal, un mejor control de los impulsos y valorar más lo que se tiene y valorar más y tener mayor reconocimiento a lo que hace la familia por nosotros” (A5). Para concluir que “si todos fuésemos así, otro gallo cantaría” (A70).

g) *No se produce ningún tipo de efecto.* En este caso, existe un pequeño grupo, solamente 8 personas, que al realizar la actividad, no han encontrado ningún tipo de modificación en su entorno, ni reacciones al rol ejercido en las cuatro semanas que duraba el ejercicio.

h) *Valoración de la actividad.* Por último, un 50% de la muestra hace mención a su opinión respecto a la actividad propuesta. En un principio, el alumnado la recibe con cierto escepticismo, quizás por la novedad, por la “dureza” (A102) o por el hecho de “implicar a la familia en una actividad de clase” (A59), llegando otros a indicar que les parecía “una tremenda tontería” (A109). Sin embargo, todas las personas que realizaron algún tipo de valoración respecto a la práctica, lo hicieron de manera positiva, resaltando que ha sido una “experiencia muy satisfactoria” (A110) y los efectos, cambios y reflexiones señaladas con anterioridad.

Así pues, a tenor de los resultados obtenidos y de los índices de satisfacción del alumnado, concluimos que este tipo de actividades son beneficiosas y efectivas, no sólo para la formación del futuro profesional en Pedagogía Social, mediante la adquisición de competencias conceptuales e investigadoras, sino para el desarrollo integral de la persona, que se trata de un ejercicio que conecta directamente con su entorno. A su vez, permite observar y reflexionar acerca de algo que, en esta

sociedad en continuo cambio, apenas se tiene en consideración, como son las interacciones cotidianas en el domicilio.

Sumado a ello, la conclusión generalizada por parte de los estudiantes era la rutinización de sus conductas, por lo que tiempo después de la conclusión del ejercicio, seguían manteniendo un rol similar al de la práctica, en virtud de las mejoras que habían percibido y que no sólo practicaban con la familia o compañeros de piso, sino que lo extrapolaban a sus relaciones cotidianas en los diferentes grupos sociales en los que participaban.

Por tanto, pensamos que, aunque sea un grano de arena en el desierto, esta experiencia docente permite la formación de ciudadanos comprometidos ética y moralmente con la sociedad actual y con la construcción de la ciudadanía, comenzando por la esfera más próxima en la que se desenvuelven, su familia o compañeros de piso. Dentro de los límites que una actividad como ésta permite en una asignatura concreta, podemos afirmar que de alguna manera sirve como sensibilización ante la realidad que nos rodea, lo que en algunas ocasiones puede paliar el endurecimiento de las condiciones del hogar del que ya se ha hablado en las primeras líneas de este trabajo.

En tareas como ésta queda patente la idea de la familia como comunidad solidaria, en la que todos sus miembros pueden aportar algo y ayuda a deconstruir la idea de los hijos e hijas como sujetos únicamente de derechos: también tienen deberes para la configuración de un buen clima familiar. De una manera patente, pueden observar los efectos positivos que un cambio en su comportamiento puede generar, implicándose más en problemáticas sociales familiares de diversa índole ante las que anteriormente solían ocupar un rol pasivo.

4. Referencias Bibliográficas

- Caballo Villar, B. y Gradaílle Pernas, R. (2008). La educación social como práctica mediadora en las relaciones escuela-comunidad local. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 15, 45-55.
- Caride, J.A. (2007). La Pedagogía Social ante el proceso de convergencia europea de la Educación Superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 14, 11-31.
- (2008). El grado en Educación Social en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 11, 103-131.
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Laparra, M. y Pérez Eransus, B. (Coord.) (2012). *Crisis y fractura social en Europa. Causas y efectos en España. Colección de Estudios Sociales núm. 35*. Barcelona: Obra Social La Caixa.
- Navarro, V. (2012). El impacto de la crisis en las familias e infantes. *Diario Público*. Extraído de <http://blogs.publico.es/dominiopublico/6135/el-impacto-de-la-crisis-en-las-familias-e-infantes/>.
- Sáez Carreras, J. y Molina García, J. (2006). *Pedagogía Social: pensar la educación como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Torío López, S., Peña Calvo, J.V. y Fernández García, C.Mª. (2010). Evaluación de una experiencia de innovación docente para el aprendizaje significativo en pedagogía: un marco para la reflexión a partir de la percepción de los estudiantes. *Estudios sobre Educación*, 18, 229-254.
- Tünnermann, C. (1999). El compromiso social de la universidad con la paz y la cultura en el próximo siglo. *Educación Superior y Sociedad*, 10 (2), 95-110.
- Uutela, A. (2010). Economic crisis and mental health. *Curren Opinion in Psychiatry*, 23, 127-130.
- Vecina, C., Ballester, L., Barnés, A., Cortada, I., García, A., Gelabert, Giacosa, G., Karim, B., Mas, M., Puigserver, B. y Ramos, T. (2013). Crisis económica y crisis social. Debate en torno a la situación de necesidad de las familias y la infancia. *RES Revista Educación Social*, 16, 1 – 20.
- Wright Mills, C. (1993). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.