

La renovación de las metodologías docentes universitarias. Reflexiones desde el Grado de Educación Social

Silvia MARTÍNEZ DE MIGUEL LÓPEZ

Andrés ESCARBAJAL DE HARO

Correspondencia:

Silvia Martínez de Miguel López

Correo electrónico:
silviana@um.es

Teléfono:
+34 868 88 87 15

Dirección postal:
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30.100 - Murcia

Recibido: 17/05/2011
Aceptado: 03/09/2011

RESUMEN

En el presente artículo, tras hacer una breve incursión por el significado y trascendencia del llamado *proceso de Bolonia*, exponemos nuestra concepción de renovación pedagógica centrandolo el discurso en la importancia del trabajo grupal cualitativo. Intentamos argumentar la pertinencia de este tipo de metodologías en las aulas universitarias y ponemos algunos ejemplos que han sido experimentados en nuestras clases del Grado de Educación Social.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza Universitaria, Docencia, Trabajo grupal cualitativo, Alumnado, Estrategias metodológicas.*

Renewal of University Teaching Methods. Reflections from the Degree in Social Education

ABSTRACT

In this article we first give a brief account of the meaning and significance of the Bologna Process. We then show our understanding of educational renewal focusing on the relevance of qualitative teamwork. We try to argue in favour of this kind of methods in university classrooms and we offer some examples that have been experienced in our classes within the Social Education degree.

KEY WORDS: *University education, Teaching, Qualitative teamwork, Students, Methodological strategies.*

Introducción

El curso académico 2010–2011 debía haber sido el del horizonte de esperanza por los cambios que experimentaría la Universidad española; una Universidad de calidad, competitiva, comprometida con su entorno, con renovados contenidos y metodologías novedosas. El proceso había comenzado

oficialmente en Bolonia en 1999 y debía cristalizar este curso con el establecimiento del Espacio Europeo de Educación Superior. Efectivamente, en los últimos años hemos asistido al intento de crear una Europa unida, cohesionada en las diversas dimensiones que la configuran, buscando que cada Estado pueda establecer nexos de unión con los demás en los modos de ser y actuar, en materia de competencia política y gubernamental. El proceso comenzó, y sigue en la actualidad (dadas las grandes vicisitudes ante las que nos encontramos), en el terreno económico, pero después se fueron introduciendo paulatinamente diversas cuestiones que afectan a las necesidades primarias y secundarias de los ciudadanos europeos, planteándose la necesidad de un espacio educativo común.

Reflejo de ello, podemos destacar como acción inicial la reunión desarrollada en 1998, en la Universidad de La Sorbona, por los representantes en materia educativa de cuatro países europeos (Francia, Alemania, Italia y Reino Unido), en la que se llevó a cabo una declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. Con esta Declaración comienza a ponerse de manifiesto la aproximación de un tiempo de cambio que afectará al ámbito educativo y laboral, en el que surge la necesidad de una Europa abierta a la Educación Superior con gran riqueza de proyectos que respeten la diversidad cultural pero, al mismo tiempo, trabajen para la eliminación de fronteras en un marco europeo de enseñanza y aprendizaje. Dicha Declaración supone el antecedente de la que ha pasado a ser más conocida y ha dado nombre a toda la auténtica revolución del Espacio Europeo en materia de enseñanza universitaria como es la Declaración de Bolonia.

Pero, nuevamente, las grandes declaraciones y los discursos grandilocuentes de los políticos se han impuesto sobre la realidad de las prácticas diarias, y es precisamente ahí donde debía empezar la renovación, porque se trata de actuar para mejorar la educación activa de los estudiantes universitarios y motivar al profesorado para que comprenda que los mejores estudiantes no son siempre los que obtienen mejores calificaciones, sino los que aprovechan el paso por la Universidad para saber pensar de forma autónoma y crítica y actuar en consecuencia (MICHAVILA, 2011). Por eso, entre los importantes cambios que se anunciaron en la nueva óptica educativa universitaria europea, queremos destacar el de la novedosa concepción del docente y del alumnado y su forma de desenvolverse dentro y fuera del aula. Y éste va a ser, precisamente, el tema central en el que se va a basar nuestra aportación, en la que intentaremos coadyuvar a la necesidad imperiosa que tiene el profesorado de una ineludible labor de reflexión para realizar un replanteamiento de los proyectos docentes, en cuanto a objetivos, competencias, contenidos, metodologías, estrategias, modos de evaluación, etc., de sus disciplinas, de cara a que tenga lugar ese marco europeo común como se proclamaba ya en el Proyecto Tunning debatido en Bruselas en mayo de 2002.

Desde estas declaraciones institucionales comenzaron a surgir orientaciones en torno a la necesidad de formar individuos críticos, que sepan trabajar en equipo y dispongan de la capacidad de analizar problemas y ofrecer soluciones a las sociedades futuras, teniendo a su alcance una amplia variedad de caminos, oportunidades y técnicas flexibles de aprendizaje donde la enseñanza universitaria se centre en ser un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (RODRÍGUEZ PULIDO, 2004).

Una nueva manera de entender el proceso de enseñanza–aprendizaje

Como decimos, desde los nuevos planteamientos emanados de *Bolonia*, se infiere la necesidad de un cambio profundo de todo el andamiaje educativo universitario; un cambio de concepciones importantes que den respuestas a las necesidades actuales de los estudiantes universitarios y del mundo laboral. Se crea un nuevo sistema de enseñanza–aprendizaje basado en el aprendizaje por competencias y no en el tradicional aprendizaje de contenidos. Este nuevo planteamiento del modelo educativo requiere de una transformación de los múltiples elementos que lo conforman, comenzando por un cambio de mentalidad en todos los sentidos (MARTÍNEZ DE MIGUEL, 2007):

- Del planteamiento de objetivos de enseñanza se cambia al establecimiento de objetivos de aprendizaje.
- De la adquisición de contenidos a la adquisición de competencias.
- De un modelo educativo centrado en el profesor como protagonista a un modelo que contempla al profesor como mediador del proceso de enseñanza–aprendizaje.
- De la concepción de un alumno pasivo, receptor del saber del profesor, a un alumno activo, constructor de su propio proceso de aprendizaje.
- De la evaluación sumativa a la evaluación formativa.

- De una concepción individualista de la organización de la enseñanza universitaria a la visión del trabajo en equipo de los docentes...

Desde estas consideraciones vamos a tratar de aportar nuestra propia visión y reflexión en torno a las nuevas posibilidades con las que cuenta el docente universitario en su quehacer cotidiano en el aula y los múltiples beneficios que conllevan los nuevos planteamientos metodológicos en el ámbito de la formación en el Grado de Educación Social.

No es que estos planteamientos sean algo innovador, algo que acaba de surgir, o que han emergido de la nada. Desde hace décadas, en el ámbito social y pedagógico, se viene teorizando y trabajando desde esta perspectiva que reivindica el protagonismo, real y activo, del individuo al que se dirige la acción (DREEN, 1998), aunque hay que reconocer que es ahora cuando se oficializa este planteamiento en el ámbito universitario. Desde hace tiempo, en el ámbito social hemos podido conocer planteamientos interpretativos, hermenéuticos (GADAMER, 1996), que ponían de manifiesto una concepción de la educación que va más allá de las visiones tradicionales, esas que consideran que lo importante es el saber del profesor que debe depositar ese saber en alumnos pasivos y almacenadores del mismo, sin tener la oportunidad de problematizarlo porque se da como verdadero y absoluto. Y debemos recordar a Freire (1990) en este momento y sus conceptos de educación bancaria y educación liberadora. Ahora, con la *nueva* visión se asume una concepción de la educación como un proceso de comunicación en el que las personas que participan se involucran con la interacción, intentando dar sentido a lo aprendido. Desde esta concepción, la tarea de educar exige el dominio de habilidades y destrezas comunicativas para buscar la comunicación horizontal (HABERMAS, 1989), lograr el encuentro, el debate, la discusión, mediante los cuales alcanzar la profunda comprensión de lo que se plantea (ESCARBAJAL DE HARO, 2004). E, incluso, planteamientos educativos sociocríticos (con gran importancia de la investigación-acción) en los que se reclamaba la necesidad de no olvidar la naturaleza política de la educación, ya que no hay experiencia o problema que deba abordarse sin enmarcar política, social, cultural y económicamente; el conocimiento no es algo natural y externo susceptible de cuantificar, pero tampoco subjetivo, sino dialéctico. Por supuesto, parte de la subjetividad, pero debe caminar hacia la intersubjetividad consensuada para, desde allí, y aquí está el matiz, cuestionar los límites de esa intersubjetividad y consenso (MACLAREN & KINCHELOE, 2008). Por lo tanto, es preferible otro modelo menos secuencial y más dialógico, como el propuesto por Habermas; o por Freire y su apuesta por la participación y el diálogo como requisitos indispensables de toda la práctica educativa.

Del mismo modo, hace tiempo que están formuladas teorías de enseñanza basadas en un cambio en la concepción de la metodología docente, como la cognitivista o la sociocomunicativa, entre otras (GIMENO SACRISTÁN & PÉREZ GÓMEZ, 2002). Normalmente, las perspectivas teóricas acerca de la enseñanza suelen ser la base de los modelos en que los profesores se apoyan para llevar a cabo su acción docente, son los postulados que les orientan, les guían a la hora de la toma de decisiones y establecer su metodología de trabajo con sus alumnos. Por ello, siguiendo a Medina (2001: 158) podríamos definir a la metodología como el conjunto integrado de decisiones que toma el profesorado para comunicar su saber y configurar las situaciones de enseñanza más adecuadas a cada estudiante y ambiente de clase. El sistema metodológico del docente sería la síntesis interactiva del conjunto de métodos que el profesor conoce y que aplica en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y que tienen como base la teoría y modelos de enseñanza de los que el profesor parte y cree. Pues bien, los nuevos planteamientos teóricos postulan la necesidad de un cambio en la concepción tanto de los modos de enseñanza como en el de la figura del profesor. Indican la necesidad de ampliar las opciones metodológicas (talleres, seminarios, tutorías...) desde un enfoque participativo en el que, sin renunciar a la clásica lección magistral cuando fuese necesario, estemos dispuestos a aplicar la creatividad a nuestros métodos, a nuestras estrategias, dando lugar a la creación y organización de actividades innovadoras, flexibles y motivadoras que tomen en consideración la experiencia, la colaboración o la implicación de los alumnos (SÁENZ DEL CASTILLO, 2006). No hemos de olvidar que desde la filosofía que subyace en esta gran reforma universitaria en Europa, enseñar no es sólo transmitir nuevos conocimientos cuanto conseguir que los alumnos aprendan. El profesor universitario, más que ningún otro profesional de la educación, debe transmitir un modo de ser y hacer creativos, asumir que su función no se limita a enseñar o transmitir determinados contenidos, sino que ha de generar actitudes abiertas, flexibles, críticas, autoevaluadoras, etc. En definitiva, ha de formar profesionales creadores de cultura y no reproductores de la misma (ESCARBAJAL DE HARO, 2009). Es evidente entonces que, desde estas consideraciones, los profesores universitarios nos hemos de someter a un gran ejercicio de reflexión sobre nuestras estrategias docentes.

Se insiste en afirmar que el verdadero aprendizaje sólo tiene lugar cuando hay una comunicación efectiva entre alumno y profesor; pero este tipo de comunicación sólo es posible cuando el alumno no queda reducido a la simple condición de número, sujeto anónimo del que tenemos como única referencia su *rendimiento* a través de las pruebas evaluativas de corte clásico. Por ello, en las páginas que siguen, queremos plantear el marco en el que abordamos nuestra experiencia metodológica de trabajo docente universitario desde hace muchos años, rompiendo con las concepciones clásicas y tradicionales acerca de este importante elemento de la enseñanza universitaria.

La importancia del trabajo grupal cualitativo y sus estrategias

Para iniciar nuestra argumentación partiremos de la idea de construcción, elaborada en su día por Berger & Luckmann en *La construcción social de la realidad* (1979). Estos autores ya planteaban en su obra, hace más de tres décadas, una nueva idea de educación como proceso de comunicación en el que las personas participantes intercambian significados acerca de aquello que les preocupa, les interesa o, simplemente, es objeto de atención. A partir de ahí, el desarrollo posterior impone la necesidad de implicar directamente a los protagonistas (todos) en las propuestas de mejora, en los objetivos, en el diseño, en la evaluación, etc., como una auténtica comunidad de aprendizaje (FLECHA, 1997). Por tanto, el conocimiento es una construcción de los seres humanos contextualizada en una realidad sociohistórica concreta, y esa contextualización mediatiza y condiciona aquella construcción, como nos recuerda la teoría sociocrítica (MCLAREN & KINCHELOE, 2008).

Así que la educación, como construcción, se aleja de todo lo que signifique un mimetismo de tradiciones escolares para penetrar en procesos más activos y participativos. Es la diferencia entre considerar a las personas en función de sus carencias o como constructores continuos de su realidad en procesos interactivos (MIDWINTER, 1992). Desde este punto de vista, los docentes universitarios encuentran la vía imprescindible para coordinar pensamiento y acción, teoría y práctica. Desde una educación crítica no es posible dicotomizar la práctica de la teoría, el acto de conocer del acto de crear nuevo conocimiento, enseñar de aprender, educar de educarse. No es posible separar la práctica de la teoría. No tiene sentido una teoría que ignore como punto de partida la práctica, o que no parta de la misma práctica, e incluso que no sirva a la práctica. Y viceversa: no podemos entender la práctica si somos incapaces de teorizar sobre ella. La educación significa siempre la puesta en práctica de una determinada teoría del conocimiento, por lo que el docente universitario debe explicitar siempre cuál es el tipo de teoría o modelo sustentador de su praxis (ESCARBAJAL DE HARO, 2004).

En el ámbito en el que trabajamos, formando a educadores sociales, creemos que es esencial y muy coherente este planteamiento de la práctica docente, porque precisamente coincide con lo que esperamos que nuestros alumnos realicen en su futuro profesional con los destinatarios de su intervención. Somos auténticos defensores de contar con los verdaderos protagonistas de los procesos educativos, los destinatarios; y no sólo para observar el resultado del proceso, sino que estén presentes, tomando decisiones durante todo el proceso, partir de sus experiencias, necesidades, inquietudes, etc., porque de ese modo se estará en condiciones de desarrollar acciones eficaces. Por ello pensamos: qué mejor manera de enseñar metodologías colaborativas que haciendo que nuestros alumnos experimenten en primera persona las estrategias futuras de trabajo, sus adecuaciones o inadecuaciones, las virtudes y carencias, las limitaciones, los posibles conflictos que puedan surgir al llevarlas a cabo...

Cuando hablamos de educar mediante metodologías activas enseguida pensamos en los instrumentos que consideramos idóneos para conseguir estas situaciones: las estrategias de trabajo grupal derivadas de la concepción de animación sociocultural que hemos venido sosteniendo desde hace décadas (ESCARBAJAL & MARTÍNEZ DE MIGUEL, 1998). Las personas no son sólo producto de las situaciones sociales sino creadoras de ellas. Son, por tanto, capaces de modificarlas y recrearlas. Ello se hace, fundamentalmente, a través del intercambio de significados, producto de la interacción social experimentada en el desarrollo de estrategias cualitativas mediante el aprendizaje grupal. De este modo, el conocimiento significativo se torna en un tipo de conciencia compartida: todos aprenden de todos, cada uno a su nivel y desde su experiencia, lo que conlleva procesos de transformación personal y de la práctica educativa. Una alternativa lanzada por un miembro del grupo, aunque parezca en principio que es fruto de la intuición, nada científico por tanto, es todo lo contrario, porque esa pretendida intuición ha sido producto de un análisis *lógico* a nivel inconsciente, de un proceso cerebral en el que se han calibrado todas las posibilidades y ponderado sus consecuencias. Por ello, el docente universitario debe ser también competente para propiciar tareas y estrategias personal y socialmente significativas. El conocimiento no es el resultado de una actividad mental especulativa, generado por especialistas y distribuido *al resto de las personas*, sino que el conocimiento es fruto de la reflexión, y

ésta tiene siempre (aunque se haga personalmente de manera introspectiva) un substrato exterior que lo condiciona (MARTÍNEZ DE MIGUEL & ESCARBAJAL DE HARO, 2009).

Por tanto, el trabajo con estrategias grupales cualitativas no sólo es un procedimiento metodológico recurrente, sino que es mucho más: es un elemento educativo imprescindible. El trabajo en grupo cualitativo permite construir conocimiento que puede ser matizado o corregido inmediatamente, dando, por tanto, una validación social a lo adquirido; hace contemplar los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, y sólo pueden ser válidas las alternativas que surgen del diálogo y el consenso libre de trabas, en busca de la construcción común del futuro (ELLIOT, 1990). Buscamos lo que llama Marina (2001: 22) inteligencia resuelta, la que avanza con resolución con un doble sentido: inventar soluciones y marchar con decisión hacia su realización, en una mezcla indisoluble entre conocimiento y valor.

El docente universitario debe potenciar lo que se llama inteligencia cultural, aquella que crece con la comunicación, la del aprendizaje dialógico en donde cada persona aporta su cultura y experiencia para compartirla con los demás. El objetivo es llegar al denominado por Gutiérrez (1976) lenguaje total, en el que hay una comunicación dialógica de sentimientos, imaginación y creatividad que revaloriza el encuentro de aprendizajes sociales. La educación y el aprendizaje se convierten en un proceso comunicativo en el que cada persona comparte sus competencias comunicativas y culturales de acuerdo con la vivencia de los contextos sociales. Podemos llegar al aprendizaje autodirigido, expresión de Mezirow (1998) en referencia a un proceso en el que los discentes amplíen su propia capacidad de explicitar, elaborar, contextualizar, actuar, etc., sobre sus principios, creencias, percepciones, perspectivas (incluyendo las estructuras, normas, criterios y esquemas con los que dar significado a lo que se hace y cómo se hace, sin excluir la finalidad de tales acciones), por las que las personas dirigen sus actitudes y conductas, buscan el logro de sus propósitos e intentan poner los medios para satisfacer sus necesidades.

Todo ello nos lleva a la consideración de que las estrategias de aprendizaje grupal cualitativo en el aula reclaman, por parte del docente universitario, procedimientos en los que se dé la comunicación. Su intervención debe ir orientada en varias direcciones, crear buen ambiente de trabajo, provocar la participación e implicación de las personas con las que trabaja, permitir que éstas expresen sus opiniones e ideas y/o necesidades reales, propiciar, en suma, una dinámica que facilite el intercambio de ideas, sentimientos y actitudes hacia objetivos comunes, hasta la puesta en marcha de acciones que sean fruto de la toma de decisiones de las propias personas con las que trabaja. El docente universitario debe ser el primer convencido de que las estrategias de trabajo grupal cualitativo no son procedimientos formalizados ni responden a una lógica interna de acciones secuenciadas, sino que son procesos de comunicación sin una dirección lineal, contruidos con su coordinación, pero con el protagonismo y consenso de los educandos, que serán quienes irán determinando el desarrollo y dirección del proceso. No hay, por tanto, rigidez de procesos sino reconstrucción de experiencias compartidas (ESCARBAJAL DE HARO, 2009).

Algunos ejemplos en Educación Social

Como comentábamos con anterioridad, llevamos muchos años trabajando en nuestras aulas desde este modo de entender la enseñanza universitaria en la que, junto con las tradicionales opciones metodológicas docentes, solemos utilizar con frecuencia este tipo de recursos que denominamos estrategias de trabajo grupal cualitativo; estrategias que utilizamos con una doble finalidad: por un lado, ofrecer al alumnado un abanico de recursos amplio y diverso sobre el que pueda aprender de manera práctica estrategias de intervención socioeducativa, y, al mismo tiempo que se le dota de recursos metodológicos, se le motiva para empatizar con los futuros colectivos destinatarios de su intervención, al tener que meterse en la piel de las necesidades, interrogantes, problemáticas, obstáculos, etc., a los que se pueden ver sometidos sus futuros destinatarios.

Veamos algunos ejemplos de este tipo de estrategias que utilizamos en clase:

a) Concienciar de la importancia del trabajo en grupo.

Si lo que pretendemos conseguir con el desarrollo de nuestras disciplinas es que los alumnos tomen conciencia de su nuevo rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como agentes activos de los procesos que tienen lugar en el aula, entendida ésta como ente grupal dinámico, y no el de meros receptáculos individuales de contenidos depositados por el docente a modo de enseñanza individualista tradicional, debemos utilizar estrategias que les hagan reflexionar críticamente al respecto.

UN CUENTO (ESCARBAJAL, 2004).

Objetivo:

- Sensibilizar sobre la necesidad de asumir responsabilidades y compromisos, de implicarse en la asunción de tareas y roles éticamente positivos.

Desarrollo:

Se entrega a los alumnos una ficha de trabajo en el que aparece un texto con el que se va a trabajar:

- i. Formamos tríos, y a los componentes de cada trío los nombramos como “A”, “B” y “C”.
- ii. “A” y “B” dialogan sobre el contenido del cuento, mientras que “C” escucha a ambos y anota lo que cree más importante.
- iii. Ahora cambian los papeles: “A” y “C” dialogan y “B” escucha y anota.
- iv. Nuevo cambio de papeles: “B” y “C” dialogan y “A” escucha y anota.
- v. Hacemos una puesta en común con todas las anotaciones y comentarios a las mismas.

Evaluación:

Reflexión sobre la técnica: qué puede aportar, para qué colectivos, que información podemos obtener, para qué la podremos utilizar, etc.

Ficha de trabajo:

“Este es un cuento sobre GENTE llamada: TODOS, ALGUIEN, CUALQUIERA Y NADIE. Había que hacer un trabajo importante y TODOS estaban seguros de que ALGUIEN lo iba a hacer. CUALQUIERA lo podía haber hecho, pero NADIE lo hizo. ALGUIEN se enfadó por esto, porque era el trabajo de TODOS. Cada uno pensó que CUALQUIERA lo podía hacer, pero NADIE se enteró de que TODOS no lo iban a hacer. TODOS culpaban a ALGUIEN cuando NADIE hizo lo que CUALQUIERA podría haber hecho”.

b) El ámbito de las personas mayores.

Junto a la imperiosa necesidad de intervenir socioeducativamente con las personas mayores, planteamos como acción esencial la necesidad de una intervención con el resto de grupos sociales de cara a sensibilizar y mejorar la imagen y la calidad de vida de ese colectivo. Naturalmente, uno de los grupos objeto de nuestra intervención serían los profesionales actuales y futuros que van a ejercer su labor con personas mayores, ya que consideramos imprescindible que conozcan muy bien a este colectivo y su realidad para poder trabajar con ellos, además del trabajo necesario que hay que realizar para modificar, de una vez por todas, la imagen partenalista–asistencialista que subyace todavía, en muchas ocasiones, en los distintos centros, servicios e instituciones que se dedican a trabajar con mayores. En esa línea, intentamos también contribuir a remarcar el beneficio que comporta al equipo de profesionales que generalmente trabajan en el ámbito de las personas mayores la existencia de la figura del educador; un educador que no ha de convertirse en actor principal sino en mediador, en facilitador de las acciones por desarrollar, marcadas por una dimensión colaborativa y cooperativa entre profesionales y entre las propias personas mayores (MARTÍNEZ DE MIGUEL & ESCARBAJAL, 2009: 219).

MI IDEA

Objetivos:

- Sacar a la luz las percepciones que tenemos del otro y contrastarlas con las de los demás.
- Sensibilizar acerca de la necesidad de mejorar las concepciones sobre de las personas mayores

Desarrollo:

Se reparten las fotocopias de la ficha de trabajo y se pide a los participantes que completen las frases. Se establecen subgrupos. El educador recorta cada uno de los ítems y entrega uno o dos (junto con una cartulina) a cada subgrupo. En la cartulina tienen que poner el ítem trabajado y tratar de sintetizar todas las respuestas dadas por los miembros participantes. Así, por subgrupos se realiza un análisis descriptivo de las fichas cumplimentadas. No interesa quién ha dicho qué, ni si está bien o mal, *no se juzga*, sólo se quiere saber qué imágenes tenemos del OTRO. No se valoran las percepciones, sólo se comenta si éstas son parecidas o diferentes entre sí, si hay alguna con la que nos identificamos, o que nos extraña mucho, etc. Se explica cada ítem al resto de compañeros.

Evaluación:

Reflexión sobre la técnica: qué puede aportar, para qué colectivos, que información podemos obtener, para qué la podremos utilizar, etc.

Ficha de trabajo:

MI IDEA
Las personas mayores son...
Los jóvenes ven a las personas mayores como...
La jubilación supone...
Las personas mayores ven a los jóvenes como...
Las residencias de personas mayores son percibidas como....
Las personas mayores que conozco...
Que haya cada vez más personas mayores en nuestra sociedad.....porque.....
Las personas mayores necesitan (SI/NO) la educación porque.....
Las actividades que conozco que realizan las personas mayores son.....
El hombre mayor.....
La mujer mayor.....
Las políticas sociales dirigidas a las personas mayores son adecuadas/inadecuadas porque.....
Vivir con personas mayores supone....
Una persona es mayor a partir de.....

c) *Nos evaluamos.*

EL EXPRIMIDOR

Objetivos:

- Vivenciar un proceso de evaluación desde dentro.
- Recoger la máxima información de todos los participantes.

Desarrollo:

- i) Preparamos cuatro bloques de cuestiones abiertas, cada bloque con cuatro o cinco preguntas.
- ii) Pedimos al gran grupo que se divida en cuatro subgrupos de cuatro–cinco personas. Una vez realizada esta división, deben elegir a un coordinador–portavoz.

- iii) Se entrega un bloque de preguntas a cada coordinador para que sean discutidas en los respectivos subgrupos, se elaboran conclusiones y se hacen todas las aportaciones que se estimen pertinentes, que serán recogidas por el coordinador-portavoz. (30 minutos).
- iv) Pasado el tiempo, cada coordinador se queda con las conclusiones y aportaciones de su subgrupo, mientras que el resto de compañeros rotan hacia los demás subgrupos, hacia la izquierda o hacia la derecha, pero ya se sigue siempre la misma dirección de rotación. Al llegar a los nuevos subgrupos, cada coordinador deberá exponer las conclusiones y anotaciones de su subgrupo a los compañeros que se incorporan. Con esta medida evitamos que se vuelva a discutir sobre lo ya discutido, y hacemos que se parta de las conclusiones recogidas para matizar, discrepar, etc. Por tanto, la duración de esta segunda agrupación será un poco menor que la anterior (unos veinte minutos). No rotan los coordinadores, y sí el resto, porque aunque parezca más difícil que se muevan muchos, al quedar en el mismo sitio el coordinador, lo convierte en anfitrión y *dueño* de *su* espacio. Así, los recibe en ‘su’ espacio, que es el que mejor domina psicológicamente, porque siempre hay algo de aturdimiento en quienes se mueven de un sitio a otro.
- v) Hacemos otra rotación de 20 minutos siguiendo las pautas anteriores.
- vi) Una última rotación para que todos, excepto los coordinadores, hayan pasado por todos los grupos de cuestiones y hayan tenido la oportunidad de aportar matices y observaciones a los cuatro bloques de preguntas. (otros 20 minutos).
- vii) Hacemos ahora dos grupos: por una parte, los coordinadores (porque sólo han estado discutiendo sobre un bloque de preguntas, el de su subgrupo) y, por otra parte, el resto de participantes. Procedemos de la siguiente manera:
 - El grupo de coordinadores elabora unas conclusiones generales a partir de las exposiciones y debate de todas las conclusiones particulares recogidas en cada subgrupo.
 - El resto del gran grupo tiene que organizarse y elegir un moderador y un secretario, éste último para anotar las conclusiones. El moderador abre un turno de propuestas de temas para que sean abordados (por supuesto, relacionados con la evaluación que se está haciendo), los anota y los somete a la discusión del grupo. El secretario deberá recoger las conclusiones de los debates.
- viii) La lectura de las conclusiones de los dos grupos dará fin a la técnica.

Evaluación:

Reflexión sobre la técnica: qué puede aportar, para qué colectivos, que información podemos obtener, para qué la podremos utilizar, etc.

Conclusiones finales

Nuestro principal objetivo es convertirnos en el área económica más competitiva del planeta. Ese fue el mensaje final de la última reunión de jefes de gobierno europeo en Bruselas, transmitido a la ciudadanía. Al mismo tiempo, se acepta más o menos veladamente que los otros objetivos considerados básicos (la sostenibilidad, la cohesión social, la igualdad de géneros) deben ser considerados de rango menor en aras de este gran proyecto colectivo. Y no es nada nuevo, por cuanto la competitividad ya hace años que viene siendo aceptada como eje orientador de la actividad económica, y ha constituido en gran medida uno de los eslóganes ideológicos sobre los que se ha apoyado la remodelación neoliberal de la sociedad.

La realidad es que no se buscó esa Universidad de calidad, renovada en contenidos y metodologías y puntera en progreso económico y social, sino que se adapta la Universidad al mercado de trabajo de tal manera que este objetivo prima sobre cualesquiera otros. El aumento de los estudiantes por el reingreso de muchos de ellos al quedarse en situación de desempleados, la bajada de sueldos a los profesores, la implementación artificial de títulos (en 2007 había 3.300 carreras y hoy hay 4.700 grados y másteres), presupuestos de subsistencia, reducción de las posibilidades de investigación,

dificultades para regenerar con profesorado joven la envejecida plantilla de profesores, etc. no nos hacen ser optimistas.

En este contexto, creemos que tiene sentido el tópico y típico interrogante: ¿Debe la educación preparar para asegurar el recambio generacional o ha de formar a personas transformadoras de la sociedad en un mundo cada vez más globalizado y pluricultural? Esta es la pregunta sobre la que gira la reflexión de Claude Michéa (2002). Su respuesta es que debemos potenciar la inteligencia cívica, el inconformismo ante *el mejor de los mundos posibles*, teniendo en cuenta lo que nos dice el sociólogo Zigmunt Bauman (2003): que entre lo que sabemos y lo que podemos hacer hay una barrera. Somos muy conscientes de ello, pero no sabemos cómo superar esa barrera porque se nos ha colocado como espectadores de un mundo lleno de problemas mientras nos mostramos impotentes ante esas situaciones.

Para paliar esta situación, creemos necesario formar personas críticas y autocríticas, por lo que uno de los objetivos principales en la formación de nuestros alumnos estriba en lograr su participación activa durante el proceso de enseñanza–aprendizaje en la Universidad, dándoles un protagonismo y responsabilidad mayores de los que tradicionalmente han asumido en el escenario universitario. Además, a través del planteamiento metodológico que hemos argumentado, conseguimos que nuestros alumnos puedan simular, y empatizar con las personas y colectivos con los que en un futuro pueden trabajar a través de diferentes recursos metodológicos y lleguen a hacer una reflexión en la práctica que les lleve a la formación continua.

A pesar de lo expuesto, queremos señalar que el trabajo colaborativo no es infalible ni extrapolable a cualquier situación, pues cada grupo de alumnos tiene unas características socio–ambientales muy concretas, y métodos considerados adecuados para unos alumnos pueden no serlo tanto para otros. Por ello, es conveniente hacer constantes ajustes en los grupos y evaluaciones periódicas para saber el grado de adecuación de la dinámica utilizada.

Referencias bibliográficas

- BAUMAN, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- DREEN, C. (1998). “Las posibilidades comprensivas y críticas de la educación”. En A. ESCARBAJAL DE HARO (coord.), *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres, 21–43.
- ELLIOT, J. (1990). *La investigación en la acción*. Madrid: Morata.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (2004). *Personas Mayores. Educación y emancipación: la importancia del trabajo cualitativo*. Madrid: Dykinson.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. (2009). “Metodología de acción socioeducativa para la interculturalidad”. En GARCÍA & ESCARBAJAL (coords.), *Pluralismo sociocultural, educación e interculturalidad*. Badajoz: Abecedario, 267–299.
- ESCARBAJAL DE HARO, A. & MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (1998): “La animación sociocultural como alternativa para las personas mayores”. En ESCARBAJAL DE HARO (coord.), *La Educación Social en marcha*. Valencia: Nau Llibres, 189–207.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H.G. (1996). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- GUTIÉRREZ, F. (1976). *El lenguaje total. Una Pedagogía de los medios de comunicación*. Buenos Aires: Humanitas.
- HABERMAS, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Cátedra.
- MCLAREN, P. & KINCHELOE, J.L. (2008.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- MARINA, J.A. (2001). *El vuelo de la inteligencia*. Barcelona: Plaza & Janés.

- MARTÍNEZ DE MIGUEL, S. (2007). “La experiencia de innovación del portafolio del alumno en la Diplomatura de Educación Social, desde el marco de la Educación Superior en Europa”. *Educatio, Siglo XXI*, 25, 125–144.
- MARTÍNEZ DE MIGUEL & ESCARBAJAL DE HARO, A. (2009). *Alternativas socioeducativas para las personas mayores*. Madrid: Dykinson.
- MEDINA, A. (2001). “Los métodos en la enseñanza universitaria”. En A. GARCÍA VALCÁRCEL (coord.), *Didáctica universitaria*. Madrid: La Muralla, 25–35.
- MEZIRROW, J. (1998): “Transformaciones en la educación y aprendizaje de adultos”. En SÁEZ & ESCARBAJAL DE HARO (coords.), *La educación de personas adultas: en defensa de la reflexividad crítica*. Salamanca: Amarú, 69–77.
- MICHAVILA, F. (2011). “La Universidad, cuesta arriba”. *Diario Público*, [www.publico.es/otras miradas](http://www.publico.es/otras_miradas).
- MICHÉA, J.C. (2002). *La escuela de la ignorancia*. Madrid: Acuarela.
- MIDWINTER, E. (1992). *Leisure: New opportunities in the third age*. Dunfermline: The Carnegie U.K. Trust.
- RODRÍGUEZ PULIDO, J. (2004). “La carpeta como herramienta de evaluación de la enseñanza superior”. Comunicación presentada al *III Symposium iberoamericano de docencia universitaria*. Bilbao.
- SÁENZ DEL CASTILLO, A.A. (2006). *Teoría crítica y educación*. www.educritica.idoneos.com, 1–4.