

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (PLB) Y PROMOCIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR. UNA OPORTUNIDAD PARA LA TRANSFERENCIA EN TRABAJO SOCIAL DESDE LA INNOVACIÓN DOCENTE.

José Javier Navarro Pérez

Francesc Xavier Uceda Maza

Eva Reina Giménez

Universidad de Valencia (España)

Departamento de Trabajo Social y Servicios Sociales.

Instituto Interuniversitario de Desarrollo Local (IidL).

Resumen

Esta comunicación pretende aproximar la perspectiva de la comunidad educativa a partir de la implementación de un programa de innovación educativa de Aprendizaje Basado en Proyectos (PLB) centrado en la educación en valores y convivencia escolar, e implementado por estudiantes de cuarto curso del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Valencia. Fue objeto del programa trabajar intensamente los factores relacionados con la violencia / acoso escolar. Se desarrolló en el primer ciclo de primaria, se beneficiaron de él 322 escolares y se realizaron 16 entrevistas a docentes de los centros educativos designados. Se implementó en tres centros educativos diferenciados; un CEIP genérico, un CAES y un centro educativo de Educación Especial CEE. Desde la perspectiva de los padres se hallaron diferencias significativas en educación en valores. La intervención de los estudiantes de Trabajo Social permitió diagnosticar la necesidad de trabajar a partir de metodologías de vinculación afectiva y plural, para la constitución de espacios de transformación y empoderamiento de la infancia ya en las primeras fases de socialización, logrando integrar valores en el curriculum. Asimismo permitió el desarrollo de Mariona; un cuento teatralizado de marionetas donde se implementaron actividades favorecedoras de la convivencia escolar, la prevención de la violencia y el desarrollo y educación en valores.

Palabras clave: Acoso escolar, educación en valores, PLB, educación primaria, trabajo social.

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

1.- Introducción: El marco del PLB desde el enfoque del Trabajo Social.

En el último cuarto del siglo XX la preocupación del sistema de enseñanza universitaria ha sido posibilitar el acceso a los estudios superiores a un mayor y creciente número de estudiantes. Frente un modelo de universidad de élites¹, la Universitat de València y la Facultat de Ciències Socials, ha apostado por un modelo basado en el Aprendizaje basado en Proyectos (PLB) donde los procesos educativos han configurado la auténtica práctica real del Trabajo Social.

Los cambios introducidos en la estructura y en el funcionamiento de las enseñanzas universitarias sólo resultan posibles concibiéndolos como eficaces instrumentos orientados a dar respuesta a las exigencias que una sociedad del conocimiento demanda. Es justo reconocer la oportunidad que abre el PLB desde el marco del Trabajo Social, ya que esta metodología según Branda (2009) promociona que el alumno se sienta protagonista de su proceso de aprendizaje, introduciendo en combinación con las sesiones de aula el contacto con la realidad social.

Los últimos años esta disciplina ha sufrido grandes transformaciones que merecen ser subrayadas:

- Un acelerado incremento del número de estudiantes.
- La ampliación y diversificación de la oferta de prácticas que incentiva la visibilidad del trabajo social en nuevos sectores, como es el caso que nos ocupa.
- Cambios en la estructura de las titulaciones académicas.
- El incremento de la movilidad y el trabajo colaborativo interdisciplinario, generador de sinergias y propuestas de actividad conjunta. Unido a ello, el positivo desarrollo de los planes de evaluación y mejora de la calidad.

De otro lado, los paradigmas influenciados tanto en corrientes pedagógicas próximas tanto al humanismo como en bases psicológicas de la cognición, interpelan que las

¹ Al que paulatina y peligrosamente nos acercamos
Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

intervenciones contemporáneas se ejecuten tomando en consideración al contexto y a las potencialidades que de él se desprenden (Huan y Waxmann, 2009). Así pues, es necesario utilizar el ambiente comunitario como estrategia educativa que colabore en el Aprendizaje basado en Proyectos que permita la prevención de las conductas disruptivas de los niños desde edades tempranas en pro de favorecer la convivencia escolar.

2.- Marco Teórico.

El nuevo reto de la enseñanza universitaria consiste en formar y cualificar competencialmente al alumnado universitario. En este sentido, Porcel y Vázquez (1995) refieren la importancia de incentivar la creación de actividades y materiales capaces de incorporar propuestas concretas para desarrollar la capacidad crítica o competencia metacomunicativa. En este sentido, Rodríguez (2014) propone el desarrollo de herramientas de pensamiento que permitan al alumno contrastar y situar la información y el conocimiento acumulado, reconocer los códigos, descifrar lenguajes de los distintos saberes y aprender a utilizarlos para expresar sus comprensiones y argumentos, realizar juicios éticos y seguir cultivándose cultural y educativamente a lo largo de toda su vida.

La necesidad de respuestas exige de la innovación en la calidad, actualizar constantemente los materiales, renovar objetivos y diversificar los procesos de enseñanza y aprendizaje en diferentes escenarios, no solo en el aula sino también aprovechando las construcciones que en ella se producen en la realidad social.

La calidad por tanto, se traza en clara asociación con la innovación ya que permite mejorar el modelo convencional de docencia universitaria desarrollado en tiempos pretéritos. Es indudable que esta nueva conceptualización, requiere profundas modificaciones en las estrategias formativas y en las prácticas docentes del profesorado universitario. Esta innovación implica la asunción de un modelo educativo de enseñanza superior apoyado según Fullán (2002), desde al menos cuatro ejes:

- De la educación centrada en la enseñanza del profesorado a la educación centrada en el proceso de aprendizaje del alumnado
- Del aprendizaje estático al de aprendizaje dinámico.

- Del rol del profesorado como transmisor de contenidos al de facilitador de competencias.
- Del discurso magistral al modelo dialógico en la educación.

2.1.- El desarrollo de metodologías colaborativas para la prevención de la violencia escolar

La implementación de programas preventivos sobre el acoso y la violencia escolar, configuran un segmento importante a efectos de poder trasladar prácticas colaborativas de los estudiantes de Trabajo Social a los Centros de Primaria. Los programas y medidas antibullying, autorregulan el comportamiento, junto con el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y no-discriminación. En un escenario como la escuela, donde el diálogo tiene un papel fundamental, así como la resolución de conflictos de forma pacífica, la cooperación, la adquisición de una serie de patrones de actuación ante situaciones problemáticas, tanto en los agresores, como en las víctimas y espectadores (La Torre y Muñoz, 2001).

Desde hace un par de décadas, el fenómeno de la violencia en la escuela entre iguales es uno de los principales ejes para la desafección de los miembros de la comunidad educativa. Constituye un problema importante y de complejas actuaciones, dadas las diferentes caras a las que hay que hacer frente (Olweus, 1998)

Ayarza (2011) expone la preocupación de las instituciones educativas en torno al maltrato entre iguales. Por tanto, es importante incentivar la inversión en la investigación, el impulso de las dinámicas de colaboración entre universidad - escuela y sociedad, el diálogo entre la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos..., la implementación de programas dinámicos que favorezcan el aprendizaje del niño mediante aspectos lúdicos y la puesta en marcha de iniciativas preventivas que logren trabajar la tolerancia y la convivencia positiva desde los primeros episodios de socialización escolar.

2.2.- Enfoques de partida.

Estas propuestas de actuación se constituyen sin duda alguna a efectos de conferir transferencia de conocimiento a la sociedad, amparados en dos marcos metodológicos

capaces de integrar propuestas preventivas pero a su vez de intervención socioeducativa.

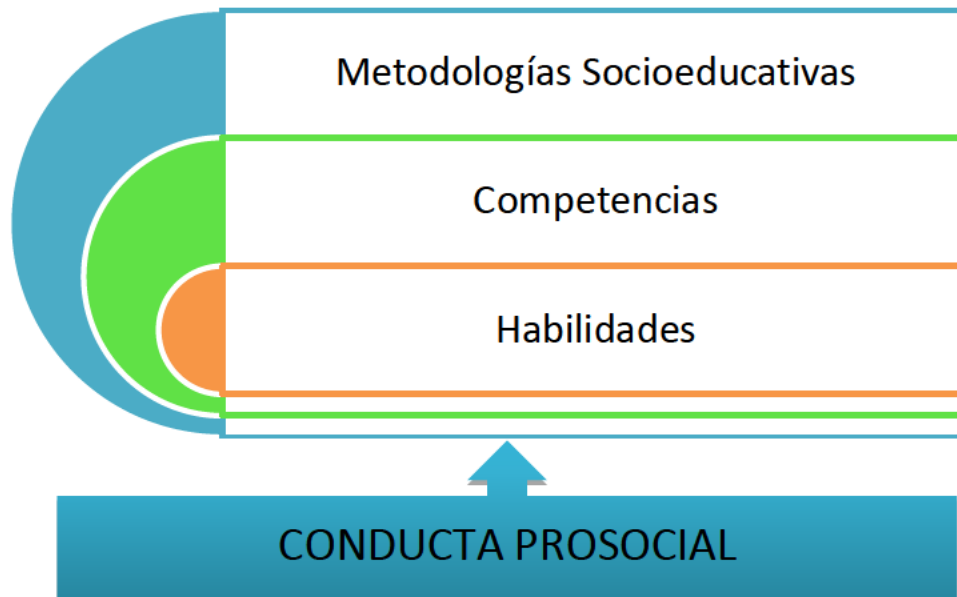
Estas son:

A.- Los programas de Competencia Social

Estos programas incluyen las destrezas, habilidades y estrategias socio cognitivas que el sujeto ha de asumir para interactuar con las mayores garantías de que su socialización se ajuste a los cánones exigidos por el control social. La convivencia en la escuela supone favorece el desarrollo de competencias relacionadas con las habilidades sociales, el autocontrol, la graduación de las propias emociones, el reforzamiento social y las estrategias para resolver problemas de manera adecuada, permitiendo que el niño pueda hacer frente con éxito a las diferentes problemáticas que le rodean en su espacio cotidiano.

Para ello, serán necesarias según refiere Ortiz (1992) habilidades para negociar en lugar de imponer, saber resistir una provocación o un desafío sin la utilización en tal acto de la violencia, generar diferentes alternativas como posible respuesta ante una situación de crisis, identificar qué pensamiento provoca determinadas reacciones contrarias a los intereses individuales para poder abortarlas a través de estrategias positivas e integradoras... etc. Lógicamente, trabajando todos estos aspectos cognitivos en clave positiva, eliminando toda aproximación a la violencia o a los estigmas que en ella se instalan por parte de los niños que participan en el programa.

Figura 1.- Paradigma de la Competencia Social



Fuente: Elaboración propia, a partir de Garrido y López-Latorre (1995).

B.- La Pedagogía Humanista Amigoniana

La perspectiva de esta construcción metodológica logró fundamentar un modelo particular relativo al trabajo con menores en situación de conflicto social, instaurándose a principios de siglo en los centros de atención integral al menor.

Vives (2001) define esta como una perspectiva metodológica capaz de integrar la reflexión del niño frente a la responsabilidad de sus actos. Favorece el respeto a uno mismo, poniendo como ejemplo el respeto a los demás. Seguidamente nos gustaría rescatar algunos principios metodológicos de este sistema que Vives (Ob. Cit.) identifica:

-Concepción humanista en torno a la promoción de la persona.

-Desarrollo y entrenamiento de la afectividad: Constituye uno de los elementos que sitúa este enfoque fuera de las prácticas estrictamente conductistas. Lo que no sea bueno para ti, tampoco lo será para los demás.

-Educación de la voluntad: Entendida esta como capacidad de autonomía personal y social.

Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinares en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Esta descripción representa el método amigoniano, que según Tarín y Navarro (2006) lo definen como una experiencia que gira en torno a las potencialidades de la infancia, incidiendo en el protagonismo del niño, en su desarrollo y en un marco de socialización colectiva.

3.- Metodología

Se planteó la teatralización de la historia de MARIONA en “*marionetas*”. Ésta es la protagonista de un cuento adaptado que versa sobre la prevención del acoso escolar y la positiva convivencia de los niños y niñas en la escuela. La protagonista se encuentra rodeada de compañeros (Tonet que es un gato fiel, Fede que es un león que expresa agresividad y la abeja Coco que hace las funciones de observadora). Estos acompañantes de reparto ayudan a trabajar valores (fidelidad, solidaridad, amistad, respeto, tolerancia y convivencia), roles de género y estereotipos de agresor y víctima.

Figura 2.- Personajes del cuento diseñados por los estudiantes



Fuente: Elaboración propia

Asimismo, para la sistematización posterior del trabajo realizado, se planteó la realización de:

Entrevistas en profundidad que constituyen una perspectiva fenomenológica, que visualiza la conducta humana, lo que las personas dicen y hacen, como el producto de la definición de su percepción (Delgado y Gutiérrez, 1995). Esta técnica busca capturar el Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

proceso de interpretación, analizando la realidad social desde la propia percepción del sujeto, quien está continuamente interpretándose y definiéndose en diferentes situaciones (Chamorro, 2009).

Nos parece oportuna reflejar la percepción de Vallés (2003) al identificar la entrevista como una técnica narrativa capaz de poner en valor la capacidad de expresión, ya que en nuestro caso, nos preocupaba especialmente que los profesores hiciesen referencia a las intervenciones realizadas relacionando estas con su experiencia vital.

El objetivo principal de este proyecto fue, aprender jugando. Desde un plano específico, se planteó construir una educación positiva en valores y prácticas colaborativas, capaz de promover la convivencia escolar, incentivando la formación no agresiva en la comunicación de personas.

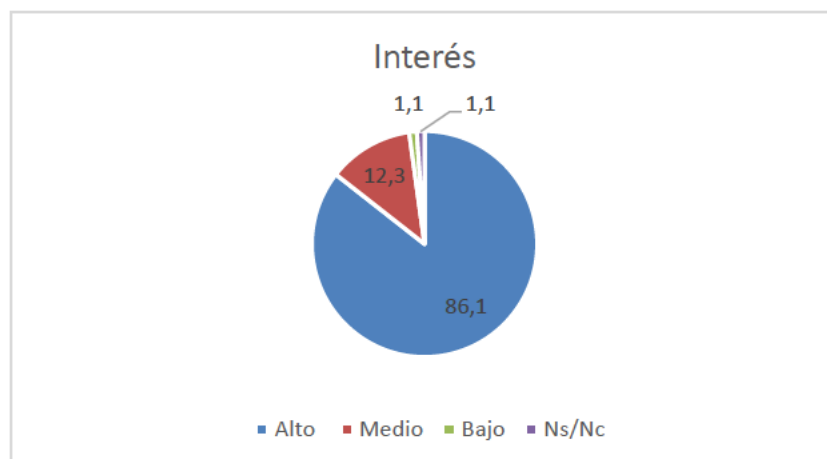
El proyecto se desarrolló en tres centros educativos: uno específico (educación especial), otro genérico y un CAES. Se beneficiaron de la actividad un total de 322 niños de 1º y 2º curso de primaria. Adicionalmente se recogió un cuestionario *Ad Hoc* cumplimentado por 76 padres y se realizaron entrevistas a 16 docentes con la intención de favorecer un análisis crítico y constructivo sobre los resultados de la actividad. Las entrevistas fueron identificadas mediante códigos para evitar la posible identificación. Desde los planteamientos de responsabilidad ética (Silverman, 2009), se obtuvo el consentimiento informado, a efectos que los sujetos participantes en el estudio -padres y profesores- decidiesen autónoma y voluntariamente su participación en la investigación.

Las entrevistas se grabaron y posteriormente se transcribieron. Se utilizó el software excel para articular los segmentos de texto, y su posterior codificación. A partir del guion de entrevista, se establecieron parámetros (indicadores) que posteriormente se transformaron en categorías y subcategorías de análisis.

4.- Resultados

Los padres consideraron en un 86,1% alto interés en iniciar el trabajo preventivo desde el primer ciclo de primaria, es decir, desde la etapa escolar, con intención de prevenir que a medio o largo plazo los niños puedan reducir riesgos en la forma de acoso escolar o rupturas en la socialización naturalizada con los procesos de aprendizaje formal.

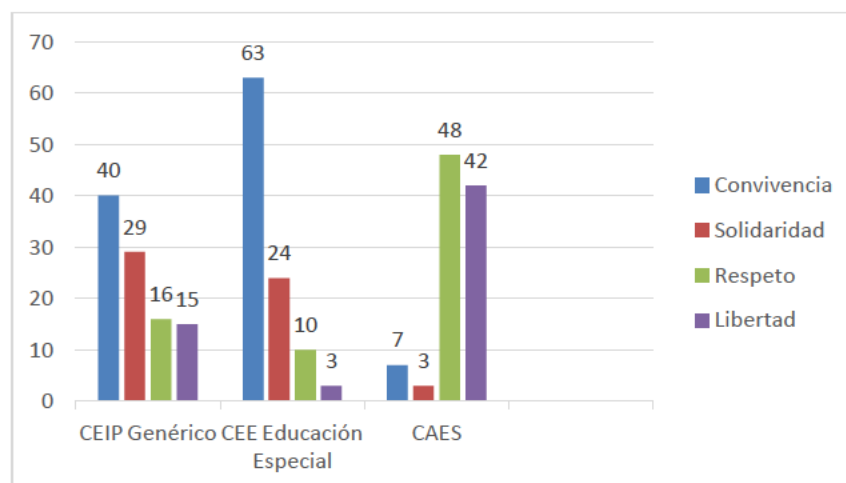
Figura 1.- Interés en la actividad planteada



Fuente: Elaboración propia.

A efectos de integrar la importancia de valores a inculcar a los hijos durante las primeras etapas de socialización escolar, los padres de los diferentes centros educativos estimaron en primer lugar la convivencia, en segundo lugar la solidaridad, seguidos de cerca por la fidelidad, el respeto y la autonomía en la elección.

Figura 2.- Escala de ascendencia ante los valores impartidos (percepción de los padres)



Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, estos resultados no coincidieron con los ofrecidos por los padres de alumnos del centro CAES, donde en primer lugar inciden en trabajar con sus hijos el

valor del respeto, seguido de la autonomía en la elección (libertad) y a larga distancia convivencia y solidaridad por este orden.

Derivado de las 16 entrevistas al profesorado, pudimos desarrollar una amplia categorización, resumida en el siguiente análisis:

a) Necesidad de apoyo instrumental en clave de red

Los docentes consideran que los escolares necesitan de apoyo adulto para reconducir sus errores en responsabilidades. Las familias delegan en la escuela la tarea educar a los niños

“los padres prefieren tener mejor relación con los hijos el poco tiempo que están con ellos, que estar a malas con los deberes, la higiene, la comida... pues eso que se apañe el maestro y si no pues cuando sea más mayor que entenderá las cosas, ya hablaremos con él” (ED06)

“luego el crío llega a los 14 o 15 años y les pone las pilas a los padres” (ED03)

Echar la culpa de las actuaciones subjetivas y vivencias cotidianas evita que los niños se perciban ajenos a la responsabilidad en el hogar. La escuela les exige comportamientos responsables y se establece una dicotomía entre la educación familiar y la escolar.

“lo que pasa es que el problema nace ya en casa; los padres creen que las criaturas no son capaces por si solos de asumir lo que hacen. Cuanto antes empezar, mejor” (ED02)

“el refranero popular decía, no dejes para mañana lo que puedas hacer hoy” (ED14)

b) Importancia del trabajo por procesos educativos.

Los procesos educativos implican que la escuela ha de continuar un plan de acción marcado con coordinación por los agentes educativos. El sistema de fases acompaña la vida cotidiana de los centros escolares, por etapas, objetivos, etc. Por tanto, es el propio niño que a medida que crece, advierte simultáneamente su evolución. Una actividad que amplía las garantías para favorecer los valores se

convierte en garante de un sistema educativo gradual. En cierto modo la principal estrategia que favorece un desarrollo socio-educativo efectivo.

“aprender desde bien pequeño que desde primaria a parte del curriculum que estamos todos obligados a impartir, se aprenden valores... no es una cosa trivial” (ED13)

“que la chiquillería aprenda a respetarse desde que son bien pequeños. Muchas veces nos vienen a la cabeza valores, pero y bien... ¿Qué son los valores?... a los críos hay que enseñarles valores... estamos de acuerdo. Pero hay que hacerlo con actividades que sean así como más trajinadas para que aprendan las cosas que son importantes y que tienen que aprender en su vida... y que luego les van a servir” (ED08)

c) Acompañamiento educativo y expectativas.

Se convierte en un elemento básico que el propio niño detecte que está siendo acompañado, que se confía en él, que se le marcan unos plazos y que debe responder en consecuencia a las perspectivas que se han generado con la implementación de este tipo de actividades.

“hay que premiar a los niños que hacen bien las cosas, y no solo ver o dejarse influenciar por lo que nos rodea ” (ED09)

Los niños detectan los espacios en los que se sienten valorados. De algún modo, sentirse querido, implica gozar de mayor autoestima para afrontar los retos. Y la convivencia escolar es quizá uno de los más importantes, porque constituye el presente de la futura ciudadanía.

“el hecho de que los demás crean que eres importante y que vas a hacer las cosas bien, te ayuda que sigas el buen camino y que ayudes a otros a estar mejor” (ED05)

5.- Conclusiones

El presente trabajo muestra cómo la elaboración de materiales lúdicos que inviten al niño a protagonizar procesos educativos, guardan estrecha relación con la prevención de conductas de riesgo futuras.

Vivimos en una sociedad cambiante y dinámica donde aparecen nuevas figuras, roles, concepciones, etc. de distinta índole que obligan a meditar sobre las rigideces y ambivalencias que rodean el espectro educativo. El programa trata de ser un referente de educación en valores integrando la perspectiva participativa del niño desde edades tempranas, porque ellos y ellas son el futuro y se merecen esta educación convergente con las nuevas emergencias sociales.

Las principales aportaciones que deja la experiencia están en la actuación de los centros educativos en la prevención del bullying. Se evaluó como una experiencia interesante de trabajo colaborativo entre la universidad (alumnos de último curso de Grado de Trabajo Social) y la sociedad (centros de educación primaria). Es fundamental integrar el entorno escolar, espacio donde se producen deliberada y asiduamente según Limper (2000) actuaciones que integran violencia entre iguales.

La experiencia demuestra a su vez, un robustecimiento de la educación en valores, de modo que, las relaciones interpersonales se desarrollen en torno al respeto, la tolerancia, la solidaridad, la resolución de conflictos y la correcta expresión de emociones y sentimientos. En este sentido, interesa toda la información que provenga de la Comunidad Educativa (alumnado, padres, profesorado, etc.). Es decir, se trata de una educación basada en la resolución pacífica de los conflictos, ofreciendo como plantea Barri (2013) una serie de estrategias y recursos a tal fin.

Asimismo, observamos ciertas diferencias en la ascendencia que para las familias de los niños sobre los que se implementó la actividad representa la educación en valores. El contexto escolar y cultural de procedencia, diferencia la prioridad en cuestión de valores.

“Mariona” nació para complementar toda la educación dedicada a valores y al crecimiento personal; para que los niños y niñas sientan el acoso escolar como una lacra a extinguir; con el objetivo de entender las causas y consecuencias que lo generan bajo

experiencias de satisfacción conjuntas con la comunicada educativa: padres, docentes y compañeros de aula.

6.- Bibliografía

Ayarza, E. (2011). El bullying desde Arteko, oficina del menor. En E. Roldán. Terror en las aulas. Cómo abordar el acoso escolar o bullying. Barcelona: Altaria. Pp. 159-179.

Barri, F., (2013). Acoso escolar o bullying- guía imprescindible de prevención e intervención. Barcelona: Altaria.

Branda, L. (2009). L'aprenentatge basat en projectes. Publicacions de la Universitat de Barcelona.

Chamorro, J.M. (2009). Lenguaje, mente y sociedad. Hacia una teoría materialista del sujeto. Universidad de La Laguna: Servicio de Publicaciones.

Delgado, M.D y J. Gutiérrez (1995). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.

Fullán, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona. Octaedro.

Haro, F. (dir), Psicología Evolutiva y de la Educación, tomo II, cap. 39 (pag. 320-350), Aljibe: Málaga.

Huang, S. L. y Waxman, H. C. (2009). The association of school environments to student teachers satisfaction and teaching commitment. *Teaching and Teacher Education*, 25, 235-243.

La Torre, A. y Muñoz, E. (2001). Educación para la tolerancia. Programa de prevención de conductas agresivas y violentas en el aula“. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Limper, R. (2000). Cooperation between parents, teachers, and school boards to prevent bullying in education: An overview of work done in the Netherlands. *Aggressive Behaviour*, 26, 1, 125–134.

Olweus, D. (1998). Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata
Carbonero, D.; Raya, E.; Caparros, N.; y Gimeno, C. (Coords) (2016) *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Logroño: Universidad de La Rioja.

Porcel, A. y Vázquez, C. (1995). La supervisión: espacio de aprendizaje significativo. Instrumento para la gestión. Madrid: Certeza.

Rodríguez, J. (2014). Diseño de materiales y tecnología. Itinerarios hacia la innovación. *Historia y comunicación social*, Extra 19, 3, 675-668

Silverman, D. (2009). *Doing qualitative research*. California: Sage.

Tarín, M. y Navarro, J.J. (2006). *Adolescentes en Riesgo. Casos Prácticos y estrategias de Intervención Socioeducativa*. Madrid. CCS.

Valles, M. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vives, J.A. (2001). *Identidad Amigoniana en Acción*. Valencia. Martín Impresores.